

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 15 (1942-1943)

Heft: 10

Artikel: Der Deutschunterricht auf der Oberstufe der Mittelschule

Autor: Burkhard, Werner

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851327>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

51. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 35. Jahrgang der „Schulreform,“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern.

Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen

ZÜRICH
JANUARHEFT 1943
NR. 10 XV. JAHRGANG

Der Deutschunterricht auf der Oberstufe der Mittelschule

Vortrag von Dr. Werner Burkhard, Schaffhausen,

gehalten vor den Deutschlehrern an der Tagung zu Baden am 3. Oktober 1942

Daß wir uns auf die Aufgaben des Deutschunterrichtes an der Mittelschule von neuem besinnen, scheint mir in einer Zeit, da Inhalt und Form der bisherigen Gymnasialbildung in eine unaufhaltbare Krise getreten sind, unaufschiebbare Pflicht. Um die Reform der schweizerischen Maturitätsanstalten ist ja in der jüngsten Zeit die Diskussion heftig entbrannt; in diesen Widerstreit von Thesen und Konfutationen möchte ich mich indessen nur so weit einmischen, als dadurch unsere Disziplin ergriffen worden ist oder noch ergriffen werden könnte. Denn wir Deutschlehrer haben bei einem Umbau der Mittelschule ein besonderes Wort mitzureden, ein Wort, das nicht jenem Dünkel entspringt, mit dem seit Jahren beinahe jedes Fach seine Ausweitung als für wahre Bildung unumgänglich verlangt, sondern ein Wort, das uns durch die elementare geistige und kulturelle Existenz der kommenden Geschlechter angezogen wird. Und diese Sorge veranlaßt mich, im besondern den Deutschunterricht auf der Oberstufe nach seiner vollen Bedeutung zu würdigen. Es sind dies die Jahre, da sich im Innern des Jugendlichen die Nebelstimmung der Pubertätsjahre langsam lichtet und senkt und sich die geistige Individualität zu kristallisieren beginnt, und bei dieser Festigung fördernd und ausrichtend mitzuwirken, damit eine Form mit Kulturwert sich ordne, war von jeher das vornehmste Anliegen des Mittelschullehrers, im besondern des Deutschlehrers.

Mit zwei Aufgabenkreisen haben wir uns da hauptsächlich zu befassen, mit Sprachschulung und Literaturkunde. Wiewohl sich nun diese beiden Gebiete stark überschneiden, so seien sie jetzt vorerst einzeln betrachtet.

I. Sprachschulung

Daß der durchschnittliche Abiturient und Akademiker nicht mehr gut und gewandt schreiben und reden könne, solche Klagen, wer te Kollegen, haben Sie wie ich des öfters gelesen und gehört. Erhoben werden sie von Persönlichkeiten, die von der Würde ihres eigenen Stils besorgt auf die sprachliche Mißform und Verwaschenheit gewisser Fachschriften, Bücher und Zeitungen herabblicken, vorgebracht aber auch von Leuten, deren eigene Sprache nur die Büchermotten verstehen, und schließlich von solchen, die über das Gestrüpp ihrer eigenen Vorwürfe stolpern. Seien nun aber diese Behauptungen manchmal überspitzt: daß ihnen ein Wahres zugrundeliegt, wer von uns will das bestreiten? Damit aber fällt uns Deutschlehrern die Pflicht zu, nach Möglichkeit zur Beseitigung des Aergernisses zu sehn, und wir können nicht mit Goethe ironisch lächeln: „Ein jeder, weil er spricht, glaubt auch über die Sprache sprechen zu können“ (Maximen und Reflexionen). Nur müssen wir zuerst nach den Ursachen des angeblichen Sprachzerfalls forschen.

Alle Rede, die über die Bedürfnis- und Umgangssprache des Alltags hinausstrebt, ist ein ästhetisch-logischer Organismus, dessen volle Gliederung in der Regel nach dem Abschluß der Pubertätsjahre zu wachsen anhebt. Zur Hochform der Wortgestaltung, der Dichtersprache, können und sollen wir nun freilich unsere Maturanden nicht heranziehen; wir müssen uns mit einer bescheidenen Vorstufe begnügen, und zwar mit einer Vorstufe von mehr rationalem Charakter, dies schon im Hinblick auf das Hauptziel der sprachlichen Schulung an unseren Anstalten, die Fähigkeit, wissenschaftliche

Abhandlungen klar und wohlgepflegt abzufassen. Dennoch gelten auch für diese Vorstufe psychische Voraussetzungen, die jenen nicht unverwandt sind, deren das dichterische Werk zu seiner Aufrichtung benötigt.

Aus zwei Hauptkomponenten resultiert alle lebendige und zugleich geschmackvolle Sprache: aus natürlicher Begabung und bewußter Schulung, aus ingenium und doctrina. Sie verhalten sich zueinander wie Unterlage und Pfropfreis einer kultivierten Rebe: ist eines von beiden entartet oder passen die Teile in ihrer Gefäßstruktur nicht aufeinander, so verkommen und verkümmern die Trauben. Und im Weingarten des Wortes ist es nicht anders.

Ob nun das sprachliche ingenium unserer Mittelschüler durchschnittlich abgenommen habe, sei hier nicht untersucht, nur die Befürchtung verraten, daß das Nachlassen der ästhetischen Schöpferkraft im Spätalter einer Kultur auch das sprachliche Vermögen beeinträchtigt habe. Einem solchen Schwund stünden wir nun allerdings, so möchte es scheinen, ohnmächtig gegenüber; vielleicht aber sind wir doch nicht so wehrlos, sofern wir nämlich die günstigen Voraussetzungen für das Gedeihen der noch vorhandenen Keimkraft schaffen, Voraussetzungen, die gleichzeitig den Erfolg einer zweckmäßigen doctrina verbürgen. Als innerlich gefüllte Muße will ich diese Bedingungen vorläufig zusammenfassen:

Jede echte und gediegene Sprachgestaltung bedarf einer angemessenen Zeit, deren Dauer und Eigenart nach der Individualität schwankt: hier ein fast gleichförmiges Fließen, dort eine sich steigernde Spannung mit jähem Entströmen. Wenn sich dies bei den begnadeten und gereiften Meistern des Stils so verhält, wieviel mehr beim jugendlichen Schüler, der aus erst dämmerhaft ahnender Erkenntnis der Innen- und Außenwelt nach dem erhellenden und sinnklaren Worte tastet! Und diese Muße will innerlich gefüllt sein. Der sprachlichen Prägung muß ein leidenschaftliches oder inniges Erleben, ein reines, verweilendes Anschauen, ein stilles Besinnen oder ein sauber webendes Denken vorangehn und sie begleiten. Aus solchen Quellen entspringen Rhythmus und Melodie des Satzes, Fülle und Reinheit der Bilder und die Klarheit der logischen Fügung. Ja, man muß dem Pulse des eigenen Blutes gelauscht, in den Spiegel der eigenen Seele geblickt und den Pendelschlag des eigenen Geistes gewahrt haben, will man reden und schreiben, daß die Mitwelt mitfühle, mitschaue, mitdenke; sonst bleibt aller sprachliche Stil, auch der noch so geschulte, dürr raschelndes Schilf über schlummernden Wassern. Eine alte, von Dichtern immer wieder bezeugte Wahrheit! Wie etwa Goethe aus Wetzlar seinem Erwecker Herder bekannte, was jener über die Einheit von Empfindung, Gedanken und Ausdruck geschrieben (Frag-

mente III, 1, 6), sei wie eine Göttererscheinung über ihn herabgestiegen und habe ihm Herz und Sinn mit warmer, heiliger Gegenwart durch und durch belebt. Und doch, wie oft vergessen wir diese Wahrheit! Wähnen Sie indessen nicht, ich bildete mir ein, ein Mensch von 17—20 Jahren werde je zu solcher Ursprünglichkeit gelangen! Zu weit und zu schwer ist der Weg, höchst selten erreicht jemand das Ziel. Aber auf diesen Weg den Jugendlichen immer wieder zu weisen, schon auf der Unterstufe, dürfen wir nicht unterlassen.

Nicht eher nämlich, als dem erwachenden Geiste die Innenwelt, die Natur, die Gesellschaft, Geschichte, Kunst und Wissenschaft in ihrer Tiefe und Fülle und Farbigekeit erscheinen, verlangt ihn nach Frische und Reichtum und Schattierung des sprachlichen Ausdruckes, — wie es denn allerdings auch umgekehrt geschehen kann, daß eine an geeigneten Objekten entfaltete Mehrung des Wortschatzes jenes Bewußtsein rascher zu wecken vermag. Lassen Sie einige Tage lang ein gehaltlich faßbares Meistergemälde vor den Augen eines ästhetisch empfindenden Schülers hangen, damit er sich hinein versenke und das Geschaute und Erlebte mit Worten wiedergebe, er wird Ihnen nach einem solchen Versuch die Unzulänglichkeit seiner Ausdrucksmittel ehrlich und hilflos bekennen und dankbar schon wenige verbessernde Andeutungen von Ihnen entgegennehmen. In solcher Bereitschaft also wird der stilistische Unterricht fruchtbar, dann aber muß er auch mit Eifer von Lehrer erteilt werden. Enttäuschungen freilich — wir kennen sie alle — drohen uns oft zu lähmen. Denn abgesehen von jenen Zöglingen, denen nun einmal die Natur zum Drange nach Welterhellung nicht auch noch die Gabe des edleren Wortes verliehen hat — denen sie beides versagte, diese Dampfgelborenen täten besser, das Gymnasium rechtzeitig zu verlassen —, sind es oft gerade die außergewöhnlichen, tiefer wurzelnden Individuen, die sich gegen eine stilistische Erziehung noch auflehnen, und der Lehrer muß sie behutsam anfassen, damit die fruchtverheißenden Aeste nicht für immer in Wildheit ausschlagen.

In den mannigfaltigen Methoden der praktischen Sprachschulung sich zu ergehen, muß ich mir versagen; noch will ich mich mit jenen Berufenen und Nichtberufenen hier auseinandersetzen, die uns in den letzten Jahren Wege und Mittel auf diesem Gebiete bereitet haben. Es mangelt den Deutschlehrern nicht mehr an brauchbarem Material noch an klugen und feinsinnigen Richtlinien, es passend zu verwenden. Man verarge mir indessen eine Mahnung nicht: Hüten wir uns davor, die Stilschulung Selbstzweck werden zu lassen, indem wir sie etwa durch allzu ausgiebige und gleichartig wiederholte Uebungen allzusehr vom erlebten und durchdachten Inhalt loslösen oder indem wir die

psychische Eigenart des Schülers durch die muster-gültigen Vorbilder nicht verfeinern, sondern auslö- schen! Wer einen Brief oder eine Abhandlung schreibt, sollte nicht immer nur auf Feder und Papier blicken, sondern ab und zu auch einmal die eigene Hand ansehen und leise vor sich hin reden. Ich persönlich verspüre, wenn ich in einem sog. Lehrbuch der Stilistik länger gelesen — und ich habe solchen Werken doch manches zu ver- danken —, bisweilen plötzlich ein gewisses Unbe- hagen vor dem Bemühen, alle Sprachformen in Regeln zu fassen, eine Art Scheu vor der über- nüchternen Verstandeshelle.

In einem jedoch sollten wir Deutschlehrer einig sein: Den reichsten und dauerhaftesten Gewinn schöpft der sprachsin- nige Schüler aus der Dichtung, sofern diese in seinem Erlebnis- und Ahnungsbereich liegt. In ihren Bildungen kann er einen erhöhten Widerschein seines ganzen Selbst schauen und wie eine Beichte befreiend empfinden. Und wenn es uns, Mittelern und Deutern der Poesie, gelingt, ihm die geeigneten Werke nahe zu bringen und sie ihm in ihrem vollen oder auch nur ge- dämpften Glanze aufzuschließen, dann kann mit dem Gehalte des Werkes zugleich etwas von des Dichters Sinn für Form und Wortwert in den jugendlichen Geist übergehen und sich mit der Zeit in seinem eigenen literarischen Schaffen aus- wirken, gleichgültig, auf welchem Gebiete sich dieses Schaffen bewege, also auch dereinst in der Fachwissenschaft.

Im Hinblick aber auf diese besondere Tätigkeit des künftigen Akademikers kommt nun dem mütter- sprachlichen Unterricht auf der Oberstufe noch die weitere Aufgabe zu, die besonderen Stilgesetze der wissenschaftlichen Zweckprosa klarzulegen und einzuüben. Dabei darf und muß er von der Vermittlung der spezifischen Terminologie weitgehend absehen — in sie führt ja der Fach- unterricht hinein, und der Rest ist dem Hochschul- studium überlassen —; entscheidend ist vielmehr das Vermögen, einen Beobachtungs- oder Problem- komplex begrifflich sauber, logisch durchsichtig und formal gewandt zu entwickeln. Und dieses Vermögen kann sich am reinsten an leichteren Themen philosophischer, psychologischer, ästheti- scher, ethischer oder allgemein wissenschaftlicher Natur entfalten. Fördern werden wir es durch ver- ständliche Vorbilder. An solchen mangelt es nicht. Allein, ist die große Mehrheit unserer Maturanden innerlich so weit herangereift, daß wir von ihr schon Früchte von solchem Gehalt und solcher Gestalt erwarten dürfen?

Setzen wir uns aber vorläufig über die Vernei- nung dieser Frage hinweg! Die Folgerung ist ge- wiß: Gerade solche Arbeiten benötigen ein hohes Maß an jener innerlich gefüllten Muße, die ich früher als Vorbedingung alles geformten Redens

und Schreibens bezeichnet habe, und so wende ich mich denn an dieser Stelle für eine Weile zurück und bitte Sie, mit mir nach jener Muße in der heutigen Mittelschule zu suchen.

Wo sind da die stillen Stunden, da der erwach- sende Schüler ein Erlebnis in der Erinnerung nach- empfindet und erzählt? da er die Schönheit einer ruhigen, die Erhabenheit einer sturmbewegten Landschaft voll auf sich einwirken und Rede wer- den läßt? da er den dunkeln und hellen Stimmen in seiner Brust antwortet? da er ein Kunstwerk, eine Dichtung ungestört genießt und bedenkt und einige Eindrücke in Worte faßt? da er ein Problem des eigenen Schicksals, der Mitwelt oder der Wis- senschaft mit den Händen seines Geistes faßt und nicht ruht, bis er es entwirrt und sein Gewebe in klaren Sätzen nachgezeichnet hat? Da er ein jedes, das er geschrieben, noch einmal und ein drittes Mal durchdenkt und durchformt? Solche Stunden sind spärlich geworden. Warum? Schieben wir nicht, wie es gemeinhin geschieht, alle Schuld auf die hohe Zahl der Lektionen an der Oberstufe! Diese Beanspruchung wäre für stärkere Naturen — und wir brauchen für die Zukunft harte, lei- stungsfähige Naturen — noch leidlich erträglich, verdrösse den Schüler nicht das Mißverhältnis zwi- schen der Rezeption, zu der er verurteilt ist, und der Produktion, nach der seine schöpferische Lust verlangt. Für die nötige Entspannung von der An- strengung des Unterrichtes und für die Sammlung frischer Erlebnisse wäre noch manche Stunde, man- cher Tag frei. Allein, in der Schule zur Selbst- besinnung und Selbsttätigkeit zu wenig angehalten, begibt sich der Geist willig in bloße Gefolgschaft und überläßt gar dem Körper die Alleinherrschaft. Die Zerstreuungen in der gesellschaftlichen und zivilisatorischen Umwelt, das Mittun in kamerad- schaftlichen Innungen, das sportliche und vormili- tärliche Training, all dies, das bei vernünftiger Beschränkung auch die Seele bereichern und er- tüchtigen könnte, droht heute durch sein Unmaß die geistige Indifferenz und Amorphie auch des akademischen Nachwuchses zu beschleunigen. Goethe hat in den 'Wanderjahren' geschrieben, die Uniform verdecke den Charakter: die Unifor- mierung des Lebens verdeckt, verflacht und er- sticht auch den Sprachstil! Denn echt geprägte Sprachform ist Ausdruck eines Charakters, der in sich selbst begründeten und sich selbst tätig bildenden Persönlichkeit. Mit dem Fortbestand oder Zerfall solcher Persönlichkeiten dauert aber oder versinkt auch die Kultur. Wer dieser Warnung nicht glaubt, der ist taub gegen die Stimme der weisesten aller Sibyllen, der Weltgeschichte.

II. Literaturkunde

Der Erweckung und Auferziehung kulturbewah- render und kulturschaffender Persönlichkeiten muß

auch jener unser Unterricht dienen, den ich früher summarisch 'Literaturkunde' nannte, jetzt aber genauer als Studium der Dichtung und Geistesgeschichte bestimme. Meine These zu begründen, müßte ich eigentlich einläßlich über Wesen und Sendung der Poesie sprechen; da ich jedoch vor Zuhörern stehe, bei denen die Poesie fast tagtäglich als Vertraute weilt, dürften wenige erhellende Worte genügen, ihre Gestalt und Bedeutung Ihnen sichtbar zu machen.

Während jede wissenschaftliche Leistung, selbst die genialste, einige wenige Funktionen des Geistes zur Auswirkung bringt, ist es dem erhabenen Kunstwerk eigen, daß in ihm das All der Gemütskräfte schwingt. Der einfühlende und irgendwie nachschaffende Genuß eines solchen Kunstwerkes erhebt daher die Lebensquelle und Seinsmitte unserer Natur ins ahnende Bewußtsein empor.

Indes stellt wohl unter allen Künsten die große, an Gehalt und Gestalt vollkommene Dichtung am ehesten den gesamtheitlichen Ausdruck menschlichen Wesens und Webens dar, strömt doch in ihr die Gefühlsstimmung nicht allein in die anschauliche Wirklichkeit aus, sondern auch in die Zone des begrifflichen Denkens empor und spendet in beide Sphären den Atem und den Glanz unseres übersinnlichen Lebensborns, jener wahrhaften Seinsmitte, aus der auch das Sittliche und Heilige quillt und aufleuchtet.

Sinn und Sendung der vollgültigen Poesie (und damit auch ihrer Deutung) kann es demnach nicht sein, möglichst viele und genaue Einzelbeobachtungen, Einzelerfahrungen und Einzelerkenntnisse zu vermitteln, sondern die Dinge und Gedanken durch unser Selbst nach ideellen Normen und Gesetzen auszurichten und so das erhabene Bewußtsein unseres überzeitlichen Wertes in Schwingung zu versetzen — wie der Türmer im 'Faust' singt:

So seh' ich in allen
Die ewige Zier,
Und wie mir's gefallen,
Gefall' ich auch mir.

In diese ätherische Höhe ragen nun freilich nur wenige Schöpfungen auf; die Werke der mittleren Dichtung reichen nur in die Vorzone hinein, und die der niederen Literatur übersteigen meist nicht die Fluten des ethnischen Gemeinempfindens oder gar das Geplätscher der Sinnenreize. Sollen nun wir Interpreten deutscher Dichtung das Unsrige leisten, um die zur geistigen Führung berufene Jugend zu wertbeständigen Individuen heranzuführen, dann müssen wir sie Stufe um Stufe aus den niederen poetischen Zonen, in welchen das Licht der Menschenwürde nur in schwacher Diffusion schimmert, in die Nähe jener Gipfelwerke emporleiten, von wo herab die Strahlen noch kraftvoll und kaum gebrochen einfallen. Wie? Bildung

zur Menschenwürde? Ist das nicht ein unzeitgemäßer Glaube, ein verjährter Traum? Wie Sie es nennen mögen: aber aus diesem als unvergänglich geglaubten Lichte der Menschenwürde leben die attischen Tragödien, lebt Wolframs 'Parzival', leben die Meisterschöpfungen des deutschen Idealismus. Geben wir selber diesen Glauben auf, dann seien wir wenigstens bitte so ehrlich und heben auch das humanistische Gymnasium auf.

Meine werten Zuhörer und Miterzieher! Die Zeit, in die wir und die uns auffolgenden Geschlechter hineingeboren sind, dieser technischen Aeon hat die Wissenschaften aus der menschlichen Seinsmitte losgelöst und sie gewissenlos gemacht. Jener aus dem vergangenen Jahrhundert mitgenommene Wahn, der Mittelschule sei vor allem die Aufgabe bestimmt, den künftigen Akademiker zum Streben nach Wahrheit in allen Forschungsgebieten anzuhalten — nebenhin dürfe man wohl auch die Kunst als gefälliges decorum vitae pflegen — dieser Wahn bricht heute zusammen. Die Wahrheit, wenn sie den Bund mit der Sittlichkeit und Heiligkeit verläßt, wird zur unheimlichsten Trabantin des Mephistopheles und vernichtet auch die Schönheit. Starre auf die Trümmer mittelalterlicher Dome! Wer nun aber beim Anblick geborstener und rauchender Kirchen und Spitäler zur edleren Besinnung kommt und noch eine Möglichkeit sieht, das religiöse und humane Erbe zu erhalten und weiterzugeben — und diesen Auftrag, so wollen wir glauben, habe die Fügung uns Schweizern erteilt — ein so Bekehrter muß, wenn ihm das Amt der höheren Bildung anvertraut ist, alle ethischen und heilsamen Gegenkräfte nach Können und Vermögen fördern; in welcher Weise wir Deutschlehrer ein Wesentliches beitragen können, habe ich angezeigt.

Lassen wir uns also durch keine Widerstände beirren, durch Spott und Hohn nicht entmutigen in unserer Pflicht, die jugendlichen Geister, die sich noch immer an technischen Großtaten, selbst wo diese nur zerstören, kaum ersättigen können, langsam zu den zeitüberharrenden Schöpfungen hoher Poesie emporzulenken, eingedenk des Mahnwortes eines prophetischen Dichters, der in unser Land kam, um sich selbst zu vollenden und ins Sein einzugehn, Rainer Maria Rilkes:

Seht, die Sterne sind ein altes Feuer,
Und die neuern Feuer löschen aus!

Aus solchem Glauben heraus finden wir vielleicht auch eine haltbare Einstellung zum Problem des literaturgeschichtlichen Unterrichtes. Darüber haben wir uns bereits in früheren Versammlungen auseinandergesetzt; ich möchte heute nicht lediglich die alte Fehde wieder aufgreifen, vielmehr um eine Annäherung der Gegner mich bemühen.

Zu euch wende ich mich zuerst, ihr radikalen Feinde aller Literaturgeschichte. Ihr wollt die Poesie in möglichster Reinheit vermitteln, sie aus sich selbst reden, aus sich selbst ihre Schönheit künden lassen. Und ich kann eurem Vorhaben meine Sympathie nicht versagen, erzeugt doch erst das geläuterte Kunstwerk, weil es das innerste Leben des Urhebers offenbart, auch im Betrachter innerstes Leben. Ihr wißt zwar wohl, daß jede Dichtung zeitgebundene Elemente enthält, besonders Sprachliches, das der Schüler nicht mehr versteht oder falsch auffaßt; aber ihr wollt es bei den notwendigsten inhaltlichen und philologischen Erklärungen bewenden lassen, und sofern diese nicht allzu knapp oder gar flüchtig gegeben werden, kann ich eure Methode billigen. Allein, ihr lehnt euch in eurem Grunde auf gegen alle historische Betrachtung, weil ihr befürchtet, daß eine solche Unterrichtsrichtung die unmittelbare Gegenwartswirkung des Kunstwerkes und damit seinen aktiven Bildungseinfluß hemme, wenn nicht verunmögliche. Aber, meine ahistorischen Deuter, das Urphänomen des Schönen und Sittlichen, es ist noch keinem Sterblichen je als absolute Idee begegnet, sondern jeder Künstler erfuhr es immer nur gebrochen in der Wechselflut seiner Zeit und im Medium seiner Individualität. Diesen Wandel jedoch durch die Geschichte zu verfolgen, bereitet schon an sich einen ästhetischen Genuß, wie dem Liebhaber der Blumen der Wechsel von Gestalt und Farbe der Flora. Des weiteren kann dadurch im reifenden Schüler eine Ahnung davon erweckt werden, wie im Fortgang der Kultur, welcher er angehört, eine schöpferische Ordnung waltet, daß auch das größte Genie, ein Goethe, von den nahen und fernen Meistern der Vergangenheit sich so manches lebenskräftig anzueignen wußte. Und diese Einsicht sollte nicht persönlichkeitsbildend wirken?

Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleib' im Dunkeln unerfahren,
Mag von Tag zu Tage leben.

Versteht sich diese Mahnung dahin, daß wir nur auf so und so viele Jahrhunderte politischer und militärischer Machtkämpfe Rückschau halten oder gar auf so und so viele Jahrtausende geologischer Vorgänge und nicht auch auf die epochale Metamorphose des Kulturgeistes?

Aber vielleicht verachtet ihr Verächter der Literaturhistorie ja gar nicht die Ideengeschichte, nur all das, was man in des Wortes weitem Sinne biographischen Unterricht nennen kann. Bekämpft ihr die lückenlose Ausbreitung aller diesbezüglicher Materialien, so schließe ich mich an; meßt ihr aber der Kenntnis der inneren Entwicklung von Dichter und Dichtung geringen Wert bei, so widerspricht euch meine pädagogische Erfahrung. Ein

jugendlicher Mensch, noch so ganz in Gärung begriffen, in seiner Brust voll Spannungen, des Wortes, das erleichterte, nicht mächtig, er sollte nichts zur eigenen Klärung gewinnen, wenn er als Zuhörer eines frischen Vortrages oder anhand geeigneter Originalerzeugnisse den heroischen Kampf eines Lessing, eines Schiller und anderer oder das organische Wachsen der Goetheschen und Kellersehen Dichtung verfolgt? Warnt ihr jedoch lediglich davor, solche Unterweisung zum Hauptzweck der Literaturkunde zu machen, dann pflichte ich euch bei.

Und so wende ich mich denn gegen die positivistischen Literaturhistoriker an der Mittelschule; sie sind ja noch nicht alle gestorben! Ihr gleicht mir jenen Bildungsreisenden aus der Vorkriegszeit, die vor ihrer Griechenlandfahrt wochenlang alle auftreibbaren Bücher über hellenische Kulturdenkmäler lasen und dann in Athen zwei Stunden lang das Nationalmuseum besichtigten und einen ganzen Vormittag auf der Akropolis herumspazierten. Vor lauter Gewissenhaftigkeit, alle biographischen und stoffgeschichtlichen Tatsachen und Vermutungen zu sammeln und vor euren Banksklaven auszuschütten, findet ihr kaum Zeit, das dichterische Kunstwerk lebendig und befreiend auferstehen zu lassen. Aber bedenklicher noch ist dies: Ihr liefert die jungen Geister, ob ihr wollt oder nicht, einem verwerflichen Relativismus aus, wenn ihr die Dichtung nur als historische Erscheinung beurteilen lehrt. Zwar hat Jakob Burckhardt in seinen 'Weltgeschichtlichen Betrachtungen' gesagt, die Poesie leiste mehr für die Erkenntnis des Wesens der Menschheit als die Geschichte, und diese finde in der Poesie eine ihrer allerwichtigsten, allerreinsten und schönsten Quellen. Ihr aber sucht nicht die Erkenntnis des Wesens der Menschheit. Ihr laßt jedes Kunstwerk aus so und so vielen biographischen und soziologischen Bedingungen und neuerdings aus so und so gearteten Erbkomplexen hervorgehen, daß ihr in ihm jede Spur einer seinhaften Stiftung austilgt. Ja, indem ihr den Kausalnexus möglichst straff webt und euch in einem solchen Historizismus vergeßt, besinnt ihr euch nicht mehr auf die erzieherische Pflicht, die poetischen Erzeugnisse nach dem Maßstab ihres Bildungswertes für die Jugend zu ordnen, und eure Literaturkunde wird eine entseelte Fachwissenschaft wie so manche andere.

Allein, meine werten Deutschlehrer, bei allem Wahrheitssinn, mit dem wir auch die Entwicklung der Literatur vermitteln sollen, können wir uns der Entscheidung nicht entschlagen, was für Werke wir in die Mitte unseres Unterrichtes zu rücken haben. Von welchem Standpunkte aus wir Schweizer die Sichtung vornehmen müssen, habe ich mit dem Hinweis auf den ästhetischen und zugleich

ethischen Vollwert beantwortet. Die Wahl im einzelnen zu treffen, wird sich keiner von uns nehmen lassen.

Wie ich mir nun aber im weitern den Aufbau des literaturkundlichen Unterrichtes praktisch vorstelle, wie ich mir ferner den Einbezug von nicht-poetischen geistesgeschichtlichen Dokumenten denke, diese methodischen Probleme möchte ich heute nicht wieder erörtern, nachdem ich vor zwei Jahren an der Zürcher Versammlung unserer Vereinigung meine Auffassung dargelegt habe. Wiederholen will ich nur eine der Richtlinien, die ich damals genauer zeichnete, und dies deshalb, weil die Anlage meines Lesebuches 'Schriftwerke deutscher Sprache' zu Mißverständnissen Anlaß gegeben: Die Gliederung nach Zeitaltern soll in der Unterrichtspraxis nicht dazu verleiten, daß man getreu nach der historischen Folge eine Epoche nach der andern abschließend behandle; vielmehr sollten während der zwei bis drei Jahre die verschiedenen Epochen zwei- bis dreimal durchwandert werden, wobei man gemäß der Alters- und Verständnisstufe der Schüler von gehaltlichten zu gehaltsschweren Werken aufsteige, um zuletzt bei den höchsten und allheitlichen Schöpfungen, etwa bei Wolframs 'Parzival' und bei Goethes 'Faust', zu verweilen und von hier aus die Gesamtschau über die weiten Räume zu gewinnen.

Aber da ist mir, es klopfe mir ein wohlwollender, doch skeptischer älterer Kollege auf die Schulter: „Sie wollen zu hoch hinaus! Da oben fröstelt den Jungen, er müßte denn schon lange unter diesem Sternenlicht weilen, und dazu hat er nicht Zeit noch Lust; zu mächtig zieht ihn das flackernde Feuer im Tale hinab.“ Was soll ich erwidern? Ich bin mir wohl bewußt, daß meine Ziele hoch stehen, und ich bin nicht Narr, zu wähen, ein Maturand werde zum philosophischen Adler. Allein ich glaube aus Erfahrung zu wissen, daß die Seele eines 18—20jährigen im Genuß vollwertiger Poesie sich für Augenblicke glückempfindend in den Glanz der Geisteshoheit aufschwingt, und wenn sie nur ein helles Ahnungswissen erlangt, soll es mir genügen. Und dies vermag ihm 'Goethes Faust' einzugeben, noch nicht aber dessen 'Pandora'. Immerhin muß ich nun erst recht ein gewisses Maß an innerlicher Reife und Muße voraussetzen; sonst wird sich der Junge allerdings fröstelnd von mir abwärts wenden.

Schlussfolgerungen

Meine werten Deutschlehrer! Die Wege und Ziele sowohl der Sprachbildung wie der Literaturkunde haben uns zu denselben Folgerungen geführt und damit auch zur Frage, wie sich diese Folgerungen realisieren lassen. Die Erkenntnis drängt sich vor: Nur eine durchgreifende Umgestaltung des Oberbaus unserer meisten Mittelschulen schafft eine

wirklich ersprießliche Grundlage für den Deutschunterricht in dem von mir geplanten Sinne und Umfang.

Unsere Hochschulen, die Universitäten wie das Polytechnikum, sie sind mehr und mehr zu reinen Fach- und Berufsschulen geworden, — eine zwangsläufige Entwicklung, die durch die Mehrung und Differenzierung der Wissenschaften bedingt ist. Dem Studenten nun, und zwar meine ich jenen Studenten, der sich nicht zum vornherein willig mit dem akademischen Proletentum abfindet, ihm ist während der Semester kaum mehr Wahlzeit gelassen, daß er sich auch andern Forschungszweigen und zumal jenen seelisch fruchtenden humaniora mit Eifer und Gewinn widmen könnte. Dafür muß er einen Teil der Abende und Ferien hingeben, und er wird dies in der Regel nur dann tun, wenn in früheren Jahren das Interesse und Verständnis geweckt worden ist. Wenn demnach es der Oberstufe der Mittelschule aufgetragen bleibt, die allgemeinen wissenschaftlichen Vorkenntnisse zu vermitteln, sie aber zugleich für die freitägige Muße des erstarkenden Individuums Raum offen halten soll, dann muß während der letzten ein bis zwei Jahre das Obligatorium an wissenschaftlichen Klassenlektionen beträchtlich herabgesetzt werden, damit sich der Maturand, entsprechend seinen vorwaltenden Anlagen, in wenigen Fächern produktiv und relativ selbständig entfalten kann. Zu prüfen nun und klarzustellen, wie sich dieser Plan verwirklichen ließe, ist nicht Sache unseres Fachverbandes. Kein ernsthafter Reformator jedoch hat bestritten, daß innerhalb des Gesamtlehrplans jedes künftigen Gymnasiums dem muttersprachlichen Unterricht eine gewichtige Sonderstellung gebühre. Man mag dabei zunächst nur die Aufgabe einer soliden Sprach- und Stilschulung ins Auge gefaßt haben; ich hoffe jedoch, den Beweis geliefert zu haben, daß es ebensosehr die persönlichkeitsfördernde Dichtungskunde und Geistesgeschichte ist, was diese Ausnahmestellung rechtfertigt. Und diese Gesichtspunkte nötigen mich, noch einen Schritt zu tun: Nach meiner Ueberzeugung sollte ein Maturand mindestens 19, wenn nicht 19½ Jahre hinter sich gelassen haben, bevor er über die Schwelle der Universität, oder sagen wir besser, der akademischen Fachschule treten darf.

Geschätzte Kolleginnen und Kollegen! Mein Vortrag mag in Ihnen bisweilen den Eindruck hervorgerufen haben, nicht ein durch Erfahrung kritisch gewordener Schulmann, sondern ein idealistischer Utopist von 20 Jahren rede mit Ihnen. Wäre es aber nicht möglich, daß zu einer Zeit, da die große und schwere Welt auseinanderbricht, sich im Innern eines nachsinnenden Betrachters Ideale und imponderabile Werte aus früheren Tagen geläutert sammeln zu einem neuen Glauben? Mögen Sie mir die folgende Berufung nicht als Anmaßung

auslegen! Als Goethe im Jahre 1806, umstürmt vom napoleonischen Kriege, das ganze Werk seiner Geistesbildung bedroht wähnte, rang er sich zum erhabenen Kulturbekennnis der 'Pandora' durch: Nicht mit dem Hammerlärm aus der Waffenschmiede des Prometheus endigt diese Dichtung, sondern mit dem Herzensjubel vor der Wiederkunft der Pandora, der allbegabten Geberin himmlischer Güter unter das Menschengeschlecht. Zwar wußte Goethe um den rhythmischen Wechsel von

Zeitaltern der seinhaften Kultur und solchen der irdischen Verfinsterung und Gewalt:

Nieder senkt sich Würdiges und Schönes,
Erst verborgen, offenbar zu werden,
Offenbar, um wieder sich zu bergen.

Sollten wir aber nicht heute zu glauben beginnen, daß das Würdige und Schöne sich wieder langsam herniedersenke, und dafür vorsorgen, daß ihm das junge Geschlecht Aug' und Seele öffne? Tun wir dies!

Schweizerische Dichter- und Bücherkunde in der Sekundarschule

Von Hans MAIER, Sekundarlehrer, Dübendorf

Für den Anfang einige beruhigende Bemerkungen! Dieser Titel soll nicht die Ankündigung eines neuen Faches sein — in einer Zeit, wo man die unheilvollen Wirkungen unserer Fächerzersplitterung mehr und mehr einsieht und eher bestrebt ist, Lehrgebiete zusammenzulegen, als neue zu schaffen. Und auch der Einführung von Literaturgeschichte in der Sekundarschule soll nicht das Wort geredet werden. Ich weiß selber nur zu gut, daß die Schüler dieses Alters dafür geistig noch zu wenig entwickelt sind. Jeder Deutschlehrer kennt die Schwierigkeiten dieses Faches und weiß sogar von Mittelschülern, deren Reifezustand einer systematischen Literaturgeschichte nicht genügt. Selbst für ältere Schüler bildet das Zerpfücken von literarischen Kunstwerken und stillkritisches, moralisierendes oder ästhetisierendes Durchgrübeln der Bücher eine schwere Gefahr. Wie viel mehr gilt dies dann bei den Kindern des Sekundarschulalters! Das Aufspüren literarischer Zusammenhänge irgendwelcher Art ist auf dieser Schulstufe fast unmöglich und kann — wenn es noch ungeschickt unternommen wird — einen tödlichen Reif auf das Kunstfühlen des jungen Menschen legen. Was ja übrigens von Pädagogen und Laien schon oft genug geäußert wurde. „Die größte Sünde des Unterrichtes ist, langweilig zu sein.“ Hat Herbart dabei nicht auch an den literarischen Unterricht gedacht!

Da aber die Sekundarschule für einen großen Teil unseres Volkes die abschließende Bildungsanstalt darstellt, genügt es nicht, den Schülern nur in ganz allgemeinem Sinne die schöne Literatur nahe zu bringen (Lesen, Erklären, Besprechen, Erfühlen des Schönen, Mehrung des eigenen Wortschatzes, eigene Stilverbesserung etc.). Nein, ihnen sollen, ohne damit auf eine systematische Literaturgeschichte zu verfallen, ganz konkret einige der bedeutendsten Schweizerdichter lieb gemacht werden! So lieb — daß sie einige Dichternamen und Büchertitel über die Entlassung

aus der Schule hinaus behalten! So lieb, daß sie sich ihrer auch in späteren Jahren wieder etwa erinnern! Und sich aus all der Hochflut fremdländischer und zum Teil nur übersetzter Literaturproduktion dann und wann einmal wieder zu einem alten und bewährten Gestalter eigenen Seins zurückfinden.

Es liegt mir ferne, gegen die so sehr vielen Pearl S. Buck, Forester, Llewellyn, Steinbeck, Bromfield, Norah Lofts usw. zu polemisieren. Sie füllen heute ja schließlich alle Bücherläden und werden mit allen Registern einer lauten Propaganda besungen. Unleugbar bleibt aber die Tatsache bestehen, daß viele Leute massives Geld für nichtschweizerische Bücher auslegen, obwohl in ihren Familienbibliotheken Gotthelf, Keller und Meyer nur ganz schwach vertreten sind und obwohl sie von Lienerts „Doppeltem Matthias“, Boßharts „Rufer in der Wüste“ oder Federers „Lachweiler Geschichten“ — ich erstrebe hier keine Vollständigkeit — kaum einen blassen Dunst haben! Ist für diesen Zustand aber nicht gerade die Sekundarschule mitverantwortlich, die abschließende Bildungsstätte für einen großen Teil unseres Volkes?

Denn woher soll schließlich das breite Lesepublikum die Namen unserer großen Schweizerdichter kennen, wenn sie ihm nicht von irgend einer Seite wertvoll gemacht und eingeprägt worden sind! Aus dem Nichts heraus kann es nicht auf sie verfallen — besonders dann nicht, wenn die Werbetrommel für ausländische Dichter die Lüfte mit Lärm erfüllt.

Jawohl, die Sekundarschule ist der Ort, wo ein Damm errichtet werden kann gegen die Ueberflutung unseres arteigenen Schrifttums durch Fremdes. Schon in die Sekundarschule hinein gehören unsere Dichter! „Es ist eine hohe Kulturaufgabe, das Volk für seine Literatur zu interessieren“, und es soll „eine der vornehmsten Aufgaben der Schule bleiben, die Jugend für