

Badische Landesbibliothek Karlsruhe

Digitale Sammlung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe

Der deutsche Aufsatz

Strehl, W.

Berlin, 1895

III.

[urn:nbn:de:bsz:31-272438](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-272438)

wiegendem Gefühlsgehalt und geringer spekulativer Ergiebigkeit, blendende Paradoxen, sogenannte „schöne Stellen“ mit verschwommenem Gedankeninhalt, Weisheitsätze, die die innere und äußere Lebenserfahrung des gereiften Mannes fordern, dem Aufsatz gänzlich fern bleiben. Nachdrücklich ruft uns jemand, der selbst den allgemeinen Themen in der Oberstufe den weitesten Spielraum läßt, die Warnung zu: „Je weiter die Themata von dieser steilen Höhe entfernt sind, je harmloser, einfacher, nüchterner, schlichter sie sind, desto besser eignen sie sich zu Aufzügen des Schülers.“

Die freie Behandlung eines Wahrheitsatzes braucht nicht mit allzu gewissenhafter Gründlichkeit an dem ehrwürdigen Schema der Rhetorik festzukleben, es genügt, wenn man sich nur die allgemeinen Formen und Handhaben, die es für die Auffindung des Stoffes bietet, zu nutze macht. Wie kann irgend ein Interesse für Stoff und Arbeit erweckt werden, wenn der Schmetterlingsgeist des Knaben auf das Brett der Ehre gespannt wird? Es ist das alte Unglück, daß die deutsche pedantische Gründlichkeit zumeist immer an den Stoff denkt und zu wenig an die jungen Geister, die ihn aufnehmen sollen; so hat sie bei diesen Ehre aufzügen der Tertia und Sekunda ein totes Fachwerk von Rubriken vor Augen, nicht aber den lebendigen jungen Menschen. Ungezwungener, freudiger und erfolgreicher wird die Schulung im folgerichtigen Denken und Entwickeln, soweit es für diese Stufe wünschenswert ist, durch eine methodische Ausnutzung der Lektüre und zweckmäßige Behandlung gewisser konkreter Stoffe aus den Unterrichtsfächern erreicht. Wir erinnern an das Urteil von Laas über alle diese Themen, welche die spekulative und reflektierende Geistes-thätigkeit bewegen: „Das Gemüt des Knaben ist auf Anschauung gerichtet; nur wo Leben und konkrete Gestalt ist, vermag der Knabe überhaupt zu fassen; sein plastischer Sinn widerstrebt im ganzen dem Begriff und Gedanken.“ Hätte nur der Autor aus diesen Sätzen die folgerichtige Nutzenanwendung auch für die Oberstufe gezogen.

III.

Die Zwecke und Ziele des Tertianeraufzuges sind zu allernächst formaler Natur: nicht soll hier das Abstraktionsvermögen und logische Denken geschult, nicht sollen die Stoffgebiete erweitert, vertieft, miteinander verknüpft, nicht alle möglichen geistigen und seelischen Wirkungen und Interessen flüssig gemacht

werden — zunächst soll der Schüler in der Satzbildung die instinktive grammatische Sicherheit erlangen, den treffenden Ausdruck für das Gedachte und die stilistische Verknüpfung und Gliederung der Gedanken- gruppen finden lernen. In einer reinen Sprache, d. h. in der elementar-grammatischen und logischen Genauigkeit im Ausdruck, besteht das Haupterfordernis der Darstellung; der Aufsatz ist das Hauptmittel zur Bildung der formalen Seite des Stils, der Fähigkeit, einen größeren Gedanken- komplex sprachrichtig und angemessen, sachlich klar und sicher in einem Schriftstück geringeren Umfanges darzustellen. Erst auf der Oberstufe tritt die Übung des logischen Vermögens, die Gewöhnung an eine sichere Ordnung der Vorstellungen und Gedanken in den Vordergrund. Jedoch ruht auch hier keines- falls der Hauptzweck in dem planmäßigen Hinarbeiten auf das Denken in abstrakten Begriffen, nicht in der Anerziehung eines Be- dürfnisses, sich mit Bestimmtheit und Schärfe in der Bezeichnung ästhetischer und ethischer Vorstellungen zu bewegen, wie es vergangene Jahrzehnte mit ihrer Überschätzung des philosophischen Denkens ver- langten; das Ziel ist gerichtet auf eine immer wachsende Mannigfaltigkeit und Freiheit, Geschmeidigkeit und Kraft des Ausdrucks, die sich aus einer eindringen- den Kenntnis und Liebe unserer Sprachdenkmäler allmählich entwickelt.¹⁾ Hier wird eine Produktion an- gestrebt, die auf Verinnerlichung des Gelernten abzielt, hier kann das Empfangene zur produktiven Verwertung aufsteigen, ohne sich jedoch in den Dienst einer wissenschaftlichen Propädeutik zu stellen. Gerade der geistvolle Lehrer, der aus der Fülle eines reichen Wissens- schatzes und eines feinen ästhetischen Empfindens schöpft, verliert nur zu leicht die eng gezogenen Grenzen des Lehrzieles aus dem Auge. Weit entfernt, den Maßstab des praktischen Nutzens an die Aufgaben anzulegen und den idealen Boden des gymnasialen deutschen Unter- richts damit zu verlassen, wollen wir mit unseren schriftlichen Übungen in dem Jüngling die Fähigkeit erziehen, die Muttersprache im Beruf des späteren Lebens mit Gewandtheit und logischer Durchbildung zu gebrauchen. Wir wollen keinen „Schriftsteller“ aus ihm machen; wer es so weit bringt, mag es einer besonderen geistigen und literarischen Beanlagung danken.

1) Über das in der Praxis erreichbare Ziel des deutschen Aufsatzunterrichts vgl. den betreffenden Abschnitt bei Lehmann; dazu Gronau a. a. O. S. 7 ff., 62 ff.

Ein Blick in unsere Sekundaneraufjage erweist, wie die stilistische Unbeholfenheit, die Inkorrektheit in Ausdruck und Satzbildung die Gedankenentwicklung hemmt und erstickt, wie beschränkt und unsicher auch hier noch der verwendbare Besitz des passenden Ausdrucks für das Gesehene und Erfannte ist. Der Schüler leidet nicht so sehr an einem Mangel an Stoff und Gedankeninhalt als an der nötigen Gewandtheit, das verfügbare Material sprachlich zu überwältigen und geschmackvoll einzukleiden. Die Sprachfertigkeit hält nicht gleichen Schritt mit der Stoffansammlung und dem Zuwachs von Kenntnissen. Ein bestimmter methodischer Gang ist für die praktische Einprägung der stilistischen Regeln und Formen auf der Mittelstufe notwendig.

Die an das Lesestück sich anlehrende grammatisch-stilistische Unterrichtsstunde, die sich besonders in Realanstalten als notwendig erweist, die planmäßige Abstufung der schriftlichen Aufgaben, verbunden mit einer Besprechung der vorgefundenen Fehler in methodisch zusammenfassender Gruppierung, arbeiten zunächst auf diese Stilbildung hin.¹⁾ Allerdings können die grammatischen und stilistischen

1) Zu dem wichtigen und schwierigen Kapitel der Aufjagekorrektur, zu der Beurteilung und Durchnahme der Arbeiten bei der Rückgabe verweisen wir auf die betreffenden Abschnitte in der Enchlopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens (I, S. 252 f., 297 f., 315), die Bemerkungen bei Lehmann u. Laas (Der deutsche Aufj., S. 268 ff.; Der deutsche Unterr., Kap. 9). (H. Schiller, Handb. der prakt. Päd., S. 386, 393 f.). Dasselbst sind die Grundsätze, die eine vieljährige Erfahrung als zweckmäßig erprobt hat, verzeichnet. Über die methodische Behandlung und den korrektiven Wert des vom Lehrer gefertigten Musteraufjages Vigeliu, Progr. Frankfurt a. D. 1881. Kreischmann, Progr. Danzig, 1894. Zur Kenntnis des Fehlerhaften in Ausdruck, Satzbildung, Periodenbau vgl. das hervorragende Buch von Wackernagel, Poetik, Rhetorik, Stilistik. Akadem. Vorles. 1873. 2. Aufl. 1888. S. 431 ff. Das Schulbüchlein von Kuzner, Prakt. Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlich. Fehler in Anlage und Ausführung. deutsch. Aufj. 2. Aufl. v. Lyon, 1891. Zu der Grammatik von Wilmanns wird als Ratgeber empfohlen: Kiesel, Deutsche Stilistik f. Schulen, 1887 (berücksichtigt nicht d. lebendige Sprachentw.). Zu der lehrreichen und verdienstvollen (wenn auch mit allzu hochfahrender Schulmeisterei und einem zu konservativen Standpunkt geschriebenen) Grammatik des Zweifelhaften, Falschen, Häßlichen von Wilmanns (Allerhand Sprachdummheiten) vgl. Erbe, zu W. Sprachd. 1892 u. „Allerhand Sprachverstand“, 1892. Vgl. D. Schröder, Vom papiernen Stil, 1892. Zum Handgebrauch Sanders, Wörterbuch der Hauptschwierigk. 24. Aufl. 1894. Für die Korrigiermethode im einzelnen lassen sich der Individualität des Lehrers nicht gut bindende Vorschriften machen. Tritt er mit Eifer in seinen Beruf ein, so wird er zunächst zu viel korrigieren. Je länger er in der Praxis steht, wird er mehr und mehr die schwierige Kunst erlernen, mit wenigen Zeichen und kurzen, den Fehler scharf treffenden Bemerkungen die Aufmerksamkeit des Schülers auf das Falsche hinzulenken. Die Korrektur darf sich nur auf das unbedingt Falsche beschränken (vgl. Gronau a. a. D., S. 81 ff.). Mehrjährige Erfahrung

Lehr- und Besetzungstunden allein einen guten Stil nicht schaffen, er ist das Ergebnis der Gesamtbildung des Menschen. Was sagt doch Buffon vom Wesen des Stils: „Gut zu schreiben erfordert zugleich gut zu denken, gut zu empfinden und sich gut auszudrücken, das heißt, man muß Geist, Seele und Geschmack besitzen. Der Stil begreift eine Vereinigung und Übung aller intellektuellen Kräfte in sich.“¹⁾ Die Forderung Hieckes, daß alle Lehrfächer in ihren mündlichen und schriftlichen Aufgaben auf die stilistische Ausbildung einheitlich hinarbeiten müssen, ist längst in die Praxis umgesetzt.²⁾ Aber nur der Lehrer, der einen strengen Maßstab zuerst an sich selbst legt und auf Genauigkeit und Sauberkeit im eigenen Denken und Sprechen achtet, darf auch bei allen mündlichen Reproduktionen seiner Schüler unnachsichtlich gegen jede lieberliche und logisch unrichtige Ausdrucksweise einschreiten. Wirksam werden diese Bestrebungen von einer guten häuslichen Lektüre unterstützt, wirksamer von dem regen Umgang mit gebildeten erwachsenen Personen. Ein gebildetes Elternhaus, das dem Knaben geistige und sprachliche Anregungen bietet, ist ein unschätzbare Bundesgenosse der Bestrebungen des Aufsatzlehrers.³⁾ Es ist wahr, lebendige Übung und Gewöhnung im Gebrauch der deutschen

lehrt erkennen, daß die rote, zwischen die Zeilen des Aufsatzheftes sich drängende und den Rand füllende Korrektur und Umschrift das Interesse des Schülers an der Arbeit ertötet und ihn in seiner Schaffensfreudigkeit entmutigt. Da, wo guter Willen und Strebsamkeit hervortritt, sei man möglichst milde in der Gesamtzensur, mag die schwache und ungelente Leistung dem Korrektor noch so viel Qual bereitet haben; wo dagegen Niederlichkeit und Dünkel sich breit macht, da schreite man unnachsichtlich ein (vgl. D. Jäger N. d. Pr. § 50. Hildebrand in den Gesammelten Aufsätzen und Vorträgen, 1890 und im Deutschen Sprachunterricht). Die Rückgabe muß so eingerichtet sein, daß die ganze Klasse möglichst viel Gewinn davon hat. Man verlange keinen schönen Stil, man sei zufrieden, wenn er einfach, aber korrekt ist. Auf die Schülerverbesserung, die ganze Sätze aufnimmt und hinter dem Aufsatz anzufertigen ist, muß großes Gewicht gelegt werden (vgl. Schnippel, Ausgef. Lehrpl. 21 ff., 43 f.).

1) Wackernagel, Poetik, Rhetorik, Stilistik, S. 412 (Vom Stil im allgemeinen). „Stil ist die Art und Weise der Darstellung durch die Sprache, wie sie bedingt ist teils durch die geistige Eigentümlichkeit des Darstellenden, teils durch Inhalt und Zweck des Dargestellten.“ Goethe über das Wesen des Stils bei Hempel, Bd. 24, S. 527. Schopenhauer sagt: Der Stil ist die Physiognomie des Geistes. Sie ist untrüglicher als die des Leibes.

2) Hiecke a. a. O. (1872²) S. 21 ff. „Die Lehre in der Muttersprache zieht sich durch alle Lektionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten hindurch. Der Lehrer jedes Faches erteilt, auch ohne dies zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache.“ — Treffend Laas, im 9. Kap. seines Deutschen Unterrichts.

3) Wie segensreich könnte das Elternhaus auf das Entzünden und die Pflege der geistigen und seelischen Interessen wirken, die besonders im Bildungs-

Schriftsprache haben nachhaltigere Wirkung, als alle theoretischen und systematischen Unterweisungen in Grammatik und Stilistik. Sollte deshalb das Hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene oder gelesene? ¹⁾

So stellt sich die Stilbildung in gewissem Sinn als ein Niederschlag der Bildungssumme des Schülers dar, die ihm aus vielen Kanälen zufließt, aus den Fächern des Unterrichts, aus der Lektüre, aus den Beobachtungen und Einwirkungen des ihn umgebenden Lebenskreises.

Aber erst der gereifere Geist vermag aus diesem mannigfaltigen Material seiner Bildung den allgemeinen Gehalt herauszuarbeiten und in schriftlicher Darstellung ansprechend zu gestalten; der unreife muß sich an konkrete Einzelheiten seiner vorwiegend auf theoretischem Wege errungenen Erkenntnisse halten; denken wir stets daran, daß in diese Summe der Bildung der Hauptstrom aus theoretischen Erkenntnisquellen geflossen ist, zum allerwenigsten aus der Erfahrung des praktischen Lebens. Hildebrand fordert, man soll die Schüler auf den Weg bringen, wo sie ihre eigene Erfahrung verarbeiten, d. h. teils getreu auffassen, teils unter einem darin gegebenen Gesichtspunkt sichten und zusammenfassen und mit sichten der Auswahl zu einem kleinen Ganzen gestalten lernen; er erkennt darin das letzte Ziel des deutschen Aufsatzes: der Schüler soll sein Selbsterlebtes, Selbsterfahrenes richtig und gründlich verarbeiten und für die höheren Zwecke des Lebens verwerten können.

Es kommen diese Forderungen mannigfachen Klagen entgegen, die von angesehenen Männern praktischer Berufe und der Wissenschaft gegen die übliche litterarische Methode des Aufsatzbetriebes erhoben werden. Professoren der exakten Wissenschaften und der Kunstgeschichte vermiffen bei ihren jungen Studenten die genügende sprachliche Fähigkeit, das, was sie mit eigenen Augen gesehen und beobachtet haben, klar und sicher darzustellen. Die Schule hätte sie zwar gelehrt, über historische, ethische und ästhetische Fragen geläufig und logisch zu schreiben, aber nicht darin geübt, von Selbstgesehenem eine klare Beschreibung zu geben. ²⁾ Diesem Mangel der Schulbildung will

bereich der Sprachfertigkeit und des Natursinnes sich äußern; doch meist wird hier alles der Schule überlassen. Was Laas, Der deutsche Unterricht (1872) S. 223, über die mangelnden idealen Strebungen und Fähigkeiten des Elternhauses sagt, ist leider nur zu wahr.

1) Vgl. Hildebrand, Der deutsche Unterr. Münch, vermischte Aufg. 2. Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterr.

2) Auch Paulsen schrieb im Jahre 1885 (Gesch. d. gel. Unt., S. 764): Der deutsche Unterricht gehört zu den in jeder Hinsicht unentwickeltesten und häufig

H. Schiller sicherlich abhelfen, indem er die Pflege der Beschreibung und Schilderung der Tertia zuweist. Auch für die Mittelstufe der bayrischen humanistischen Gymnasien sind in den Lehrplänen Aufgaben empfohlen, die bestehen sollen in Beschreibungen von Gegenständen der Natur sowie von Plätzen und Gebäuden des Schulortes und seiner Umgebung, Schilderungen von Naturvorgängen und wirklichen und erdichteten Erlebnissen (teilweise in Briefform) u. a. Nach dem Übertritt in die Oberstufe steigern sich die Aufgaben der beschreibenden Prosa zu einer Beschreibung von Kunstwerken.¹⁾ Ähnliche Forderungen werden für den Unterricht in den unteren und mittleren Klassen in einem ausgeführten Lehrplan eines sächsischen Realgymnasiums erhoben.²⁾ Für die Quarta sind bereits Nachbildungen von Gedichten und Prosaerzählungen, auch bisweilen sogar eine Charakteristik empfohlen, die man in der Regel erst einem Tertianer zumuten dürfte. Mit Quarta sollen auch die Beschreibungen und Vergleiche beginnen. Man behandelt Themen wie: Lebensgeschichte eines Roggenkorns, eines Hutes, einer lateinischen Grammatik; „Mein Eichhörnchen“; Der Apfel und die Kartoffel streiten um ihre Vorzüge; Das Schwert streitet mit Zunge und Feder, das Wasser mit dem Wein um den Vorrang u. a. Dazu verfaßt bereits der Knabe

auch vernachlässigten. Wie wenig entwickelt häufig beim Abgang von der Schule und ebenso noch beim Abgang von der Universität die Fähigkeit ist, auch ganz einfache Gedankenzusammenhänge in angemessener Form darzustellen, das weiß jeder, der Prüfungsarbeiten durchzulesen hatte; von der Fähigkeit oder vielmehr von der meist vollständigen Unfähigkeit des mündlichen Vortrages ganz zu schweigen (!).

1) Die Zeitschr. für deutschen Unterr. 1892. (VI), S. 803 ff. — Noch reicher an Verstiegenheiten sind die österreichischen Instruktionen über den deutschen Unterricht (vgl. Zeitschr. für deutsch. Unterr., 1894, S. 832 ff.). Beschreibende und schildernde freie Themen werden der Mittelstufe zugewiesen. Die Zahl der Aufsätze ist übermäßig groß und muß das Interesse der Schüler für sie abstumpfen. Während der preussische Gymnasialist in 7 Jahreskursen 64 Aufsätze geschrieben haben soll (9 schriftl. Arbeiten im jährlichen Durchschnitt), werden vom österreichischen 102 Aufsätze verlangt (17 jährlich!). Die österreichischen Lehrpläne geben eingehende Ausführungen zur Methodik des Aufsatzes und des Themas. Verständige u. lehrreiche Beurteilung v. Spengler, Der deutsche Aufsatz 1891. Mit verständiger Vorsicht beschränkt hier unser Lehrplan die freie Selbstthätigkeit und Individualität des Lehrers auf diesem Gebiet nicht.

2) Ergänzungsheft zur Zeitschr. für deutsch. Unterr. 1892; hier vorgeschlagene Themen für die Mittelstufe, besonders beschreibenden Charakters, sind bearbeitet in der Sammlung ausgeführter Stilarbeiten, 4. Abt. für Mittelklassen höherer Schulen von Hentschel und Junghänel, 1882; vgl. deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausg. von Lehrern der deutschen Sprache am Realgymn. zu Döbeln (VI, Unter- und Obertertia, 1892/93).

Beschreibungen in Form eines Rätsels, er schildert eine verunglückte Kahnfahrt, ein gestörtes Mittagsjhläschen u. a., um Humor und Lust bei der Arbeit zu pflügen. Auch werden bereits der Mittelstufe Beschreibungen vorliegender Bilder und Illustrationen zugewiesen, freie Schilderungen aus dem Leben der Natur, wie: Ein Spaziergang im Frühling, Ein Regentag, Gruß an die scheidenden Singvögel, und Ähnliches mehr.

IV.

Was sieht, beobachtet und erfährt der Knabe außerhalb der Schule in seinem beschränkten Gesichtskreis und Lebenskreise von realen Dingen und Vorgängen, das darstellungswürdig wäre? Kaum giebt es ein anderes Gebiet der deutschen Unterrichtslehre, wo die Ansichten so geteilt sind und wo es so schwierig ist, zu gesicherten, didaktisch verwertbaren Erkenntnissen zu gelangen. Das abschreckende Urteil eines scharfblickenden Schulmannes: „Thatsächlich weiß der Schüler nur, was ihm durch den Unterricht in der Schule vermittelt ist; wer darüber hinausgreifen will, bestimmte Kenntnisse sonst oder wirkliche Anschauungen voraussetzt, greift fehl“ — werden Synthetiker vom Standpunkte Wilmanns und Hildebrands¹⁾ nicht ohne Widerspruch aufnehmen. Thatsache bleibt die Erfahrung, daß der Schüler einer Großstadt von dem örtlichen gewerblichen und industriellen Leben, von Handel und Geschichte seiner Vaterstadt im Durchschnitt so geringe verwertbare Kenntnis besitzt, daß er ein Aufsatzthema aus diesem Gebiet nur dann zu bearbeiten imstande ist, wenn der Unterricht durch Anschauung und Belehrung sämtliche Materialien ad hoc darbietet.²⁾

Es ist nicht zu leugnen, daß Söhne gebildeter Eltern, die auf dem Lande aufwachsen, durchschnittlich in oft höherem Maße verwertbare Vorstellungen für den Unterricht mitbringen, wengleich auch ihr Anschauungs- und Begriffsinhalt meist noch unklar und zusammenhanglos vorliegt und als ein an Inhalt und Umfang un- durchgebildetes Rohmaterial der Bearbeitung in der Unterrichtsstunde

1) Hildebrand, Der deutsche Unterr., S. 55: „Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten, nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 Proc. besser, als andere, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben“. — Andere fordern nachdrücklich, man müßte von Anfang an die eigene Thätigkeit der Schüler heben, die besser sei als jede Nachahmung.

2) Vgl. S. 38 f.