

7. Sekundärliteratur

**Zu der öffentlichen Prüfung, welche mit den Zöglingen
der Realschule I. Ordnung im Waisenhouse zu Halle am ...
in dem Versammlungssaale des neuen ...**

Halle (Saale), 1838

II. Stylistik.

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

urn:nbn:de:hbz:061:1-181344

der Worte und ihre lexikalische Verwandtschaft zu Rathe zieht. Um hierin weiter vorzudringen und der Sache ein eigentliches Interesse abzugewinnen, ist freilich nöthig, daß man auch die Geschichte der Sprache studire und die Schreibweise verwandter Dialecte vergleiche. Ganz besonders fruchtbar erscheint in dieser Beziehung die Vergleichung mit dem Englischen, namentlich für den, der auch das Plattdeutsche kennt. So ist es z. B. ein eigenthümliches Gesetz, daß die englische Sprache meist die älteste Schreibweise beibehält, obgleich die jetzige Aussprache gänzlich davon abweicht, während im Deutschen mit der veränderten Aussprache auch die Schreibweise eine andere geworden ist; doch findet auch das Umgekehrte Statt. Soll dies Verhältniß erklärt werden, so hat man neben vielem Andern auch auf die Verwandtschaft der Buchstaben einzugehen, die auch sonst bei der Orthographie von Wichtigkeit ist und gleichfalls ein philosophisches Element in sich schließt.

II. Stylistik.

Wie Alles nur dem Begriffe nach scharf sich sondert, in Wahrheit aber das Eine immer mit dem Andern zusammenhängt, so ist auch keineswegs der grammatische Unterricht von der Stylistik streng geschieden; gehört doch die Beobachtung der grammatischen Regeln selbst zu den Erfordernissen eines guten Stylls, ist vielmehr die *conditio sine qua non* desselben. Daraus folgt freilich nicht, daß es die Hauptsache desselben sei, so wenig wie bei einem gothischen Tempel die Grundmauer das hauptsächlichste oder der Abc-lehrer wichtiger ist als der Professor. Ist also im weiteren Sinne die Grammatik in die Stylistik mit eingeschlossen, so fängt doch letztere eigentlich erst da an, wo jene aufhört, und läßt sich daher auch sehr wohl von ihr trennen. Soll für sie eine Methode angegeben werden, so hat man jenes bekannte Wort eines Franzosen: „*Le style, c'est l'homme même*“ ganz besonders zu berücksichtigen; man wird sie alsdann nämlich so einrichten, daß man nicht danach trachtet, dem Schüler Etwas anzulernen, sondern in ihn hinein-, oder noch richtiger, aus ihm herauszulernen; denn die Knospe des Geistes kann nur von innen heraus sich entfalten; alles Außenwerk haftet nicht, ist nur ein blendender Glitterstaub, wodurch man den oberflächlichen Beschauer täuscht, der aber an und für sich gar keinen Werth hat. Wer demnach mit Vortheil in der Stylistik unterrichten will, was allerdings nicht leicht ist, zumal man grade auf diesem Felde am wenigsten von Andern lernen kann, hat sich beständig die Frage vorzuhalten, wie er am besten das Innere der Jugend erschließen könne, und seine ganze große und wichtige Kunst wird darin bestehen, Schlüssel zu finden, die ihm Eingang

verschaffen zu allen geheimen Kammern und zu allen verborgenen Schätzen, welche im Menschen verhüllt sind. Das Innere des Menschen gleicht einem Zauberwerke, in welches nur der Geweihte eingelassen wird. Wer aber bei der Jugend eingelassen werden und auf ihr Inneres wirken will, muß mit ihr zu sympathisiren wissen. Man muß ihr abzumerken suchen, was sie interessiert und wie man ihr an einem Gegenstande Interesse beibringen kann; dann darf man auch Anspruch auf einen guten Styl machen; denn was man innerlich erfaßt hat, das kann man sowohl mündlich wie schriftlich auch leicht wieder darstellen. Da nun aber in dem frühesten Jugendalter der Mensch noch Nichts hat, was er so eigentlich sein nennen könnte, so muß ihm etwas gegeben werden, was seinem Geiste angemessen ist; und da der Knabe viel mehr in einer enträumten Welt als in der wirklichen lebt, so seien auch aus jener die Gegenstände entnommen, die man seiner jungen, ungeübten Feder zumuthet. Märchen, Fabeln, Parabeln, Legenden u. seien das Erste, womit man seinen Geist beschäftigt, denn sie sind das Faßbarste; erst nach ihnen kann die eigentliche Erzählung, und noch später die Beschreibung folgen; denn das Nacheinander der Begebenheit merkt und ordnet der Ungeübte leichter als das Nebeneinander im Raum, da Letzteres weder einen bestimmten Anfangspunct noch einen durch sich selbst bedingten Fortgang darbietet. Gemein ist übrigens allen genannten Gegenständen, daß sie eine rein objectiv Darstellung verlangen, weshalb sie eben als erste Übung zu empfehlen sind, da die Subjectivität des Knaben noch zu wenig Energie hat, um aus sich selbst Etwas zu produciren oder auch nur merklich durch ihre Eigenthümlichkeit zu färben. Verkehrt ist es daher, zu früh von den Schülern Eigenes zu verlangen; ihre Verlegenheit holt sich anderwärts Rath, und der Lehrer wird getäuscht.

Man thut einen großen Schritt, wenn man von jenem mehr Aeußern zum Innern, zur Empfindung fortschreitet. Dies geschieht, wenn man von der gewöhnlichen Beschreibung zur Schönbeschreibung oder Schilderung übergeht. Denn bei ihr kommt es nicht mehr bloß auf eine objectiv treue Darstellung der Sache an, sondern hauptsächlich auf den Eindruck, den sie gemacht, und, was eben das Schwierigste dabei ist, auf die Objectivirung desselben. Dies ist für die Jugend das Allerunnatürlichste; auch ist der Spiegel des Innern noch so klein, daß nur wenige Strahlen von demselben aufgefangen und zurückgeworfen werden. Die meisten Gegenstände machen daher nur einen geringen und sehr flüchtigen Eindruck auf die Seele. Man möchte fast sagen, die Jugend sei zu gesund, um stark zu empfinden; der eigentliche Affect ist ihr fremd, weil die Gegensätze sich noch besser ausgleichen als bei den Erwachsenen. Ja, ist es nicht überhaupt etwas Unnatürliches und Krank-

haftes, bei gewissen Naturerscheinungen (Sonnenuntergang, hellem Mondschein und dergl. zur Sentimentalität reizenden Dingen) so sehr afficirt zu werden, daß man förmlich außer sich geräth? oder ist nicht wenigstens viel Gezwungenes dabei, das am Ende freilich Jedem leicht wird, wie der Empfindsamen, daß sie nach Belieben in Ohnmacht fällt? Will man also die Schüler nicht dahin bringen, daß sie sich Empfindungen anlügen *) oder, was vielleicht noch schlimmer ist, anzwingen, so sehr man darauf, daß auch dergleichen Schilderungen so objectiv wie möglich gehalten sind, zumal hierdurch nicht bloß die Beobachtungsgabe geschärft und die wahre Empfindung vorbereitet wird, während jene abgeschmackte Empfinderei alle Energie tödtet, sondern auch die Darstellung, als einem wirklichen Gegenstande entsprechend, den allgemeinen Zweck alles Schreibens am ersten erfüllt. Verfehlt dagegen wird derselbe, wenn Redensarten, die bloß in dem Gedächtniß hängen geblieben sind, zusammengetragen werden, obgleich ihnen der Anstrich gegeben ist, als stellten sie das Innere des Schreibenden dar. Anstatt also auf diese Weise die Selbstthätigkeit in Anspruch zu nehmen, möchte es viel gerathener sein, den Schüler dadurch selbstständig zu beschäftigen, daß man ihn jene erst genannten rein objectiven Darstellungen nicht bloß nachbilden, sondern auch erfinden läßt. Für diesen Zweck eignet sich besonders die Fabel. Da indeß die Schüler zu deren Anfertigung der Anleitung bedürfen, so verbinde man diese mit den Lehrstunden, in welcher man ja leicht auch einige Fabeln mit ihnen besprechen kann. Hierbei kommt es vorzüglich darauf an, ihren innern und äußern Sinn zu schärfen, daß sie den in der Fabel handelnd oder redend einzuführenden Naturgegenständen ihre Eigenthümlichkeit abmerken und sie auf menschliche Zustände übertragen lernen. Nicht als käme es auf die abgeleitete gute Lehre ganz besonders an, denn es gilt ja auch von der Fabel, was Grimm (Kindermärchen I. S. 34) in Hinsicht des Märchens sagt: „Jede wahre Poesie ist der mannichfaltigsten Auslegung fähig; denn da sie aus dem Leben aufgestiegen ist, kehrt sie auch immer wieder zu ihm zurück; sie trifft uns, wie das Sonnenlicht, wo wir auch stehen. Darin ist es gegründet, wenn sich so leicht aus den Märchen eine gute Lehre, eine Anwendung für die Gegenwart ergibt; es war weder ihr Zweck, noch sind sie, wenige ausgenommen, deshalb entstanden; aber es erwächst daraus, wie eine gute Frucht aus einer gesunden Blüthe, ohne Zuthun der Menschen.“ Oder

*) Vor Heuchelei in deutschen Auffagen hat heut zu Tage Mancher eine gewaltige Scheu; — etwa, weil sie im öffentlichen Leben schon genug befördert wird? oder ist die Selbstsucht schuld, die Alles gelb sieht?

wie Göthe von jeder darstellenden Rede überhaupt sagt (Göthe's Leben III. S. 350.): „Die wahre Darstellung hat keinen didactischen Zweck. Sie billigt nicht, sie tadelt nicht, sondern sie entwickelt die Gefinnungen und Handlungen in ihrer Folge und dadurch erleuchtet und belehrt sie.“ — So ergiebt sich auch bei jeder guten Fabel die Lehre von selbst; nur einer schlechten muß sie vorgehängt oder nachgeschickt werden.

Will man nun seine Aufgaben an die gelesenen Fabeln anknüpfen, so hat man zwischen verschiedenen Wegen zu wählen. Der leichteste und darum am nächsten liegende besteht darin, daß man nicht sowohl Fabeln erfinden, als vielmehr aus den alten durch Umbildung neue finden läßt, indem man die Geschichte derselben bald eher abbricht, bald weiter fortführt, bald diesen oder jenen Umstand derselben so verändert, daß sich eine andere Moral darin erkennen läßt. Wie dies anzufangen sei, hat am besten Lessing auseinander gesetzt (Karlsru. Ausg. Poës. u. K. II. S. 267 ff.); nur eins von seinen Beispielen möge hier stehen: „Die bekannte Fabel vom Löwen und Esel fängt sich an: *Λέων και ὄνος, κοινωνίαν θεμενόν, ἐξηλθόν ἐν τῇ ἡγῶν.* — Hier bleibt der Lehrer stehen. Der Esel in Gesellschaft des Löwen? Wie stolz wird der Esel auf diese Gesellschaft gewesen sein! (Man sehe die 8te Fabel meines 2ten Buchs). Der Löwe in Gesellschaft des Esels? Und hatte sich denn der Löwe dieser Gesellschaft nicht zu schämen? (Man sehe die 7te Fabel). Und so sind zwei Fabeln entstanden, indem man mit der Geschichte der alten Fabel einen kleinen Ausweg genommen, der auch zu einem Ziele, aber zu einem andern Ziele führt, als Aesopus sich dabei gesteckt hatte.“ —

Grade diese beiden Fabeln Lessings, die sich, ebenfalls als 7te und 8te, auch in dem Bremer Lesebuche finden, *) wurden von mir benutzt, um sogleich in der Klasse (der dritten) und zum Theil auch zu Hause von den Schülern neue daraus bilden zu lassen, was ohne große Schwierigkeit und mit allseitiger Spannung ausgeführt wurde, da Jeder es dem Andern mit seiner Erfindungsgabe zuvorthun wollte und begierig

*) Die beiden Fabeln lauten; Nr. 7.: Als des Aesopus Löwe mit dem Esel, der ihm durch seine fürchterliche Stimme die Thiere sollte jagen helfen, nach dem Walde ging, rief ihm eine naserweise Krähe von dem Baume zu: „Ein schöner Gesellschafter! Schämst du dich nicht, mit einem Esel zu gehen?“ — „Wen ich brauchen kann,“ versetzte der Löwe, „dem kann ich ja wohl meine Seite gönnen.“ —

Nr. 8.: Als der Esel mit dem Löwen des Aesopus, der ihn statt seines Jägerhorns brauchte, nach dem Walde ging, begegnete ihm ein anderer Esel von seiner Bekanntschaft und rief ihm zu: „Guten Tag, mein Bruder!“ — „Unverschämter!“ war die Antwort. — „Und warum das?“ fuhr jener Esel fort, „bist du beswegen, weil du mit einem Löwen gehst, besser als ich, mehr als ein Esel?“

war,

war, gegebene Andeutungen am schnellsten zu benutzen. Hier sind einige Proben davon:

1) Zur 7ten. a) Die Krähe bei Lessing ist naseweis; man lasse sie neidisch sein und sie ähnlich wie zum Löwen zu einer gegenübersitzenden Gister sprechen. Diese straft sie, ihr vorhaltend, daß der Neid aus ihr rede.

b) Die neidische Krähe verdient noch härtere Strafe, sobald ihr Neid weiter geht. — Es gelinge ihr, den Esel beim Löwen auszustechen und an seine Stelle zu treten; dadurch etwa, daß sie ihre lautere Stimme und größere Behendigkeit anpreist. Voll Freude kräht sie überlaut, lockt dadurch einen Adler an und wird von ihm zerrissen.

c) Soll aber der Löwe leer ausgehen? — er muß auch bestraft werden. — Er will wieder auf die Jagd gehen und sucht einen Begleiter; aber die Esel haben die schöne Zurückweisung noch nicht vergessen, und die Krähen fürchten einen blutigen Tod.

1) Zur 8ten. a) Der Esel ist stolz auf die Bekanntschaft mit dem Löwen und verachtet seine Brüder. Als nun der Löwe einmal schlechte Beute macht, rächt er sich am Esel. Der ruft in seiner Noth: „Helft! Brüder, helft!“ Die Esel aber antworten nur: „Wer ist dein Bruder?“

b) Beneideten sie vorher den Esel, was werden sie nun gedacht haben? — „Mit Hohen ist schlecht Kirschen essen“, wie das Sprüchwort sagt.

c) Außer der Ehre hatte sich der Esel aber wohl noch einen bedeutenden Theil der Beute versprochen. Der Löwe theilt nach seiner Art und straft den Unverschämten dadurch, daß er ihn blutig schlägt.

d) Der Esel kühn gemacht, weil er vor sich und dem Löwen die Thiere fliehen oder respectvoll sich verneigen sah, geht allein auf die Jagd, greift einen schlafenden Lieger an und wird zerrissen.

e) Oder auch der Löwe trifft ihn auf derselben und straft ihn für den Eingriff in seine Rechte.

f) Ein andermal muß der Esel die Ehre, welche er genießt, durch große Unbequemlichkeit bezahlen; es wird ihm, und das von rechtswegen, Alles aufgepackt.

g) Der Esel will seiner hohen Stellung keine Schande machen; er will's dem Starken gleich thun, springt dem Löwen nach und fällt dabei in den Graben.

h) Endlich will er gar mit dem Unmöglichen renommiren. Ein zweiter Falstaff rühmt er sich, einen Wolf, den der Löwe getödtet, selbst besiegt zu haben. Die zweifelnden Brüder halten ihn beim Worte und zwingen ihn, wenn er sich nicht selbst Lügen strafen will, einst wirklich einen Wolf anzugreifen, der ihn arg zerfleischt. —

i) Lassen wir aber auch einmal den Esel von allem bisherigen Unglück ungeschoren, wie wird's im Alter mit ihm werden nach dem in der 7ten Fabel ausgesprochenen

Grundsatz des Ewigen: „Wen ich brauchen kann, dem kann ich ja wohl meine Seite gönnen?“ — Der untauglich Gewordene wird verstoßen und nun auch von seinen früher von ihm verachteten Brüdern nicht aufgenommen. — So sieht man, wie mit Leichtigkeit aus einer bloßen Eselsfabel eine ganze Eselsgeschichte gemacht werden kann.

Darf oder will man den Schülern eine größere Anstrengung zumuthen, so behalte man von der alten Fabel, so zu sagen, nur die Personen bei und lasse mit ihnen eine ganz neue Erzählung bilden, die auch eine neue Moral enthält; z. B. die erste Fabel im Bremer Lesebuch lautet: „Ein Schäfchen kroch in dicke Hecken, dem Regenschauer zu entgehn. Hier konnt es freilich trocken stehn; allein die Wolle blieb ihm stecken.“ Hagedorn. Eine Fabel mit derselben Ueberschrift: „Das Schäfchen und der Dornstrauch“, welche ein Schüler derselben Klasse, und zwar in Versen danach gebildet hatte, erzählte, wie ein in der Heide verirrttes Schäfchen am grünen Dornstrauch sich labt, aber durch dessen Arglist berebet, gegen die Warnung der Mutter auch die Beeren frisst und stirbt, ein abschreckendes Beispiel für die lästernen Vögel. Ein anderes Thema: „Das Weilchen und der Dornstrauch“, wurde durch mehrere gute Fabeln, in Versen und in Prosa und mit verschiedener Moral, gelöst. Ich gebe auch hiervon einige Proben:

- 1) Das Weilchen beklagt sich, daß es durch den Dornstrauch verdeckt werde, wird aber dadurch vor den blumensuchenden Händen der Kinder geschützt. — Glück des Unglücks.
- 2) Der Dornstrauch brüstet sich gegen das Weilchen wegen des Ansehns, in dem er bei den Menschen stehe; aus Ehrfurcht wage ihm Niemand zu nahen. Noch redet er, da kommt schon der Gärtner mit der Hacke, um dem Weilchen Luft zu machen. — Hochmuth kommt vor dem Fall.
- 3) Der Dornstrauch rühmt sich gegen ein Weilchen, daß es, von ihm beschattet, frischer grüne als seine Schwestern. Das Weilchen weist den Dornstrauch auf die Linde hin, welche Beide beschatte. — Annäherung von fremdem Verdienst.

Die meisten Schwierigkeiten für die Schüler möchte es haben, wenn sie zu einer gegebenen Moral eine Fabel erfinden sollen, da sie den Weg vom Allgemeinen und Abstracten zum Besondern und Concreten noch viel schwerer zurücklegen als den umgekehrten. Doch können sie durch einige Uebungen auch diesem Ziele näher gebracht werden, besonders wenn man sich der Sprüchwörter als Mittelglieder bedient; denn diese bedürfen oft bloß der erzählenden Form, um sogleich als Fabel zu erscheinen. Sieht man z. B. als Moral der ersten Fabel vom Schäfchen und Dornenstrauch an: „Aus dem Regen in die Traufe kommen“, so ist dies dem Reime nach selbst eine Fabel; denn um der Lessing'schen Theorie zu entsprechen, dürften die Worte bloß in die Erzählung eines wirklichen Vorfalles ausgesponnen werden. Auch von dieser letzten Stufe der Fabelbildung will ich noch zwei Beispiele anführen, die mir aus meiner Erfahrung vorlie-

gen. Es war als Thema gegeben: Den Wohlthäter, der auf Dank rechnet, trifft mit Recht Undank. *)

Die eine Fabel lautete etwa: Das Geschrei eines im Netz gefangenen Hahns lockt den Fuchs herbei. Der Hahn bittet um sein Leben und verspricht dafür dem Fuchse den Hühnerhof zu öffnen. Hier eingelassen, ruft der Hahn durch sein Geschrei die Hofhunde herbei, die den Fuchs, der nicht wieder heraus kann, zerreißen. — Die andere: Ein Fuchs ist in einer Schlinge gefangen, der gefräßige Wolf naht sich, ihn zu zerreißen. Der Fuchs sagt, daß er auf dem Wege zu einem vor Zeit gestorbenen Pferde gewesen sei, und verspricht, dem Wolf dasselbe zu zeigen, wenn er die Schlinge zernage und ihm das Leben schenke. Der Fuchs führt den Wolf so, daß er dicht vor der Beute in eine dünn mit Laub bedeckte Grube fällt. —

Woher kommt es nun aber, daß der Knabe so leicht sich in der Fabelwelt zurecht findet, da er doch der wirklichen in der Regel so fern steht? und inwiefern sind diese Uebungen eine Gymnastik des Geistes? — Grade, weil er der wirklichen Welt, der Welt der Erwachsenen, möchten wir auf die erste Frage antworten, so fern steht, sympathisirt er um so mehr mit der ihm noch beiweitem näher stehenden Thier- und Pflanzenwelt, die seinem unausgebildeten Innern mehr entspricht als das rein Menschliche. Woher käme es denn anders, daß Kinder so gern mit Thieren umgehen und in ihren Spielen sich nicht selten selbst zu Thieren machen, als eben daher, weil sie das Menschliche nur in dem Spiegel des Thierischen und überhaupt rein Gegenständlichen erkennen? Darum braucht man ihrer Phantasie nur einen geringen Anstoß zu geben, um sie auf die Eigenthümlichkeit der verschiedenen Thier- und Pflanzengattungen aufmerksam zu machen und in nicht menschlichen Handlungen doch symbolisch bestimmte Character der Menschen auffinden zu lassen.

Indem wir noch eine Antwort auf die zweite Frage suchen, dürfen wir ganz davon absehen, welchen moralischen Nutzen eine Fabel gewährt, obgleich derselbe so bedeutend ist, daß schon Luther sich veranlaßt sah, einige Aesopische Fabeln zum Hausgebrauch herauszugeben **). Nur inwiefern der Geist dadurch geübt wird, haben wir

*) Vergleiche Lessing's Fabeln, 2tes Buch, die 3te Fabel. Um schnell eine Musterfabel zu haben, die man mit den von den Schülern gelieferten vergleichen kann, braucht man ja nur die Moral aus mehreren guten Fabeln zu ziehen und sie als Thema aufzustellen.

**) Er sagt in der Vorrede zu denselben (Luther's Werke in einer Auswahl; Hamburg 1827. Th. III. S. 189.): „Diß Buch von den Fabeln oder Mährlein ist ein hochberühmt Buch gewesen bei den Allergelehrtesten auf Erden, sonderlich unter den Heiden. Biewohl auch noch jegund, die Wahrheit zu sagen, von äußerlichem Leben in der Welt zu reden, wüßte ich, außer der heiligen Schrift, nicht viel Bücher, die diesem überlegen sein sollten, so man

nachzuweisen. Lessing spricht (ebend. II. S. 264.) von einem heuristischen Nutzen der Fabeln, schon durch das Beiwort andeutend, daß er darin eine Gymnastik des Geistes finde, und zwar die allerfruchtbarste, so daß er nicht zweifelt, sein Schüler müsse auf diesem Wege ein Genie werden, oder man könne Nichts in der Welt werden. Wollen wir nun unser Lob auch nicht bis zu dieser Lessing'schen Hyperbel steigern, so ist doch gewiß nicht zu verkennen, daß alle wahre Bildung des Geistes in der Erweckung von dessen Selbstthätigkeit bestehe, und daß diese durch jenes Finden und Erfinden von Fabeln in einem hohen Grade befördert werde. Denn wo wird der Schüler mehr gezwungen, das Gelernte sogleich anzuwenden, um durch schnelle Combination auf Dinge zu kommen, die ihm noch nicht gesagt worden sind, die er aus sich selbst hat, und die deswegen im eigentlichen Sinne sein Eigenthum sind? wo ist er mehr genöthigt, vom Besondern zum Allgemeinen sich zu erheben und von dem Allgemeinen zu dem Besondern wieder herabzusteigen? und ist das Mittel, wodurch die Fabeln erfunden werden, nicht zugleich dasjenige, das allen Erfindern das allergehäufigste sein muß, nämlich, um mit dem Philosophen zu reden, das principium reductionis*)? (Vergl. Lessing ebend. II. S. 265.)

Nutz, Kunst und Weisheit, und nicht hochbedächtig Geschrey wollet ansehen: denn man darf in unter schlechten Worten und einfältigen Fabeln die allerfeinste Lehre, Warnung und Unterriht findet (wer sie zu brauchen weiß), wie man sich im Haushalten, in und gegen die Obrigkeit und Unterthanen schicken soll, auf daß man klüglich und freiblich unter den bösen Leuten in der falschen, argen Welt leben möge.“ —

„Aus der Ursache haben wir uns vorgenommen, dies Buch zu fegen, und ihm ein wenig bessere Gestalt zu geben, denn es bisher gehabt, allermest um der Jugend willen, daß sie solche feine Lehre und Warnung, unter der lieblichen Gestalt der Fabeln, gleichwie in einer Mummerei oder Spiel, desto lieber lerne oder besser halte.“

Eine Probe seiner allerdings etwas hausbackenen Erklärung giebt er alsbann in folgenden Worten: „Und daß ich ein Exempel gebe, der Fabeln wohl zu gebrauchen, wenn ein Hausvater über Fisch will Kurzweil haben, die nützlich ist, kann er sein Weib, Kind, Gesinde fragen: Was bedeutet diese oder diese Fabel? und beyde sie und sich darin üben. Als die fünfte Fabel, vom Hund mit dem Stück Fleisch im Maul, bedeutet, wenn einem Knecht oder Magd zu wohl ist, und will's besser haben, so geht's ihm, wie dem Hund, daß sie das gute verlieren, und jenes bessere nicht kriegen. Item, wenn sich ein Knecht an den andern hängt, und sich verführen läßt, daß ihm gehe, wie dem Frosch an der Maus gebunden, in der dritten Fabel, die der Weyhe alle beyde fraß, und so fortan in den andern Fabeln mit Lieb, mit Leid, mit Dräuen und Locken, wie man vermag, ohne daß wir müssen das untere bei ihnen thun.“

*) Die Worte des alten Philosophen lauten: „Videmus adeo, quo artificio utantur fabularum inventores, principio nimirum reductionis: quod quemadmodum ad inveniendum in genere utilissimum, ita ad fabulas inveniendas absolute necessarium

Tritt hiernach besonders die Uebung des Verstandes hervor, so dürfen wir daneben den Einfluß auf Phantasie und Gemüth nicht vergessen, da die Fabel so sehr zur sinnigen Betrachtung der Natur hinleitet. Nur weil wir überhaupt sprachliche Zwecke verfolgen, wollen wir auch das nicht unbemerkt lassen, daß Präcision und Kürze des Ausdrucks, als Hauptrequisite der guten Darstellung einer Fabel, wohl auf keinem andern Wege leichter erlangt und zu einer allgemeinen Eigenschaft des Styls gemacht werden können. Wie lehrreich in dieser Beziehung die Aesopischen Fabeln, auch im knappen Kleide des Römers, sind, und wie leicht auf Gymnasien grade an sie angeknüpft werden könne, braucht nicht ausführlicher bemerkt zu werden.

Ist auf die bezeichnete Weise die Denkkraft der Schüler mehr und mehr gereift, so scheint es nicht mehr zu schwer zu sein, die erzählende Darstellungsform ganz und gar zu verlassen und zu der Abhandlung überzugehen. Auch liegt diese neue Sphäre dem Früheren gar nicht so fern, als es vielleicht auf den ersten Anblick scheinen möchte. Der Gedanke (die Moral), welcher in der Fabel noch verkörpert auftrat, oft aber auch schon selbstständig als gute Lehre hinten oder vorn angehängt wurde, muß jetzt überhaupt jener Stütze entbehren lernen, und jenes Subsummiren des Besondern unter das Allgemeine, wie es beim Erfinden einer Fabel nach gegebener Moral mehr bewußtlos und in concreter Anschauung geschieht, wird bewußtvoller und mit scharfer Scheidung der Gedanken in der der Abhandlung zu Grunde liegenden Disposition fortgesetzt. Darum muß aber auch auf diese Seite der Abhandlung ein besonderes Gewicht gelegt werden. Hierzu ist nöthig, daß man das Wesen des Begriffs nach Inhalt und Umfang und nach dem Verhältniß beider zu einander erläutere. Ergiebt sich hieraus der Unterschied von übergeordneten, untergeordneten und nebengeordneten Begriffen, so ist die Anwendung hiervon auf die Disposition leicht zu machen, und die Regeln für dieselbe erfolgen von selbst. Das Thema ist der übergeordnete Begriff; es muß die ihm untergeordneten Theile grade umfassen, darf also weder Weniger noch Mehr enthalten. Daraus folgt schon, daß die untergeordneten, unter sich aber nebengeordneten Theile, indem sie das Thema ausfüllen, zugleich sich untereinander aus-

est. Quoniam in arte inveniendi principium reductionis amplissimum sibi locum vindicat, absque hoc principio autem nulla effingitur fabula, nemo in dubium revocare poterit, fabularum inventores inter inventores locum habere. Neque est, quod inventores abjecte de fabularum inventoribus sentiant: quod si enim fabula nomen suum tueri, nec quicquam in ea disiderari debet, haud exiguae saepe artis est eam invenire, ita ut in aliis veritatibus inveniendis excellentes hic vires suas deficere agnoscant, ubi in rem praesentem veniunt. — Quas (fabulas) vel inviti in philosophiam practicam admittere tenemur, nisi praxi officere velimus.

schließen müssen. Um nun auch die Erfordernisse einer Disposition an Beispielen zu zeigen, hält man sich am besten an die Mathematik, einmal, weil dieser Gegenstand den Schülern verhältnißmäßig am meisten bekannt ist, und dann, weil sich allein bei ihr mit Bestimmtheit darthun läßt, daß man den gestellten Forderungen wirklich nachgekommen ist. Anders ist es freilich, wenn man dieselben Regeln auf einen freieren Stoff anwenden will; da muß man oft von der genauen Regel abgehen und mit einer bloß sich annähernden Lösung zufrieden sein. Doch kann es zunächst auch genügen, daß die Schüler wissen, was sie bei einer guten Disposition zu erstreben haben; es ist ihnen wenigstens ein Maassstab in die Hand gegeben, den sie leicht an eigene wie fremde Producte anlegen können. Sie hierin zu üben, ist die nächste Aufgabe, welche der Lehrer zu lösen hat. Unter den mancherlei Uebungen, die in dieser Beziehung angestellt werden können, wollen wir nur eine, welche in vieler Hinsicht nützlich erscheint, hervorheben. Wir meinen das Auffinden des Gedankenganges in einer Abhandlung und das Aufstellen einer Disposition nach demselben. Es leuchtet ein, daß dies grade die entgegengesetzte Thätigkeit von der ist, welche einen allgemeinen Satz (Thema) in seine einzelnen Theile zerlegt. Hierbei verfährt der Geist analytisch, dort synthetisch. In dieser zwar entgegengesetzten, im Geiste aber doch stets verbundenen Thätigkeit besteht das eigentliche dialectische Leben desselben, und die Erregung dieses Lebens ist die wahre Gymnastik des Geistes.

Da nun einmal, wenn von schriftlichen Arbeiten der Schüler die Rede ist, leider auch das Corrigiren eintritt: so ist es wohl nicht unpassend, hier auch zur Sprache zu bringen, wie dasselbe durch Correcturübungen dem Lehrer leichter und dem Schüler nützlicher gemacht werden kann. Ist die Betrachtung des Richtigen lehrreich, so ist es die Beurtheilung des Falschen nicht minder. Beides muß Hand in Hand gehen; denn es ist gewiß, daß man an seinen eigenen Fehlern ebenso viel lernen kann als an dem Guten Anderer. Aber wie die Schüler das Richtige selbst auffinden müssen, so ist es noch viel mehr nöthig, daß sie die Entdecker ihrer eigenen Fehler sind; denn erst die Ueberzeugung, daß man wirklich gefehlt hat, und die Erkenntniß, worin dies geschehen, machen die Besserung möglich. Damit nun die Schüler diese Ueberzeugung gewinnen, ist nicht sowohl zu rathen, daß man auf die Regel der Grammatik hinweise, diese wie ein Gesetzbuch citirend, da dies erst dann fruchtbar sein würde, wenn der Schüler jener Regel seine subjective Zustimmung gegeben hätte, was aber, wie eben der Verstoß dagegen zeigt, nicht der Fall ist, — als vielmehr, daß man den Schüler zwingt, in sein angelebtes Sprachbewußtsein zurückzugehen und bei dem so eben gebildeten Ausdrucke eine gewisse reinigende Selbstprüfung vorzunehmen. Denn das kann in didaktischer Beziehung als

Grundsatz gelten, daß der Sprachschüler bei der Aneignung eines höhern correcten Ausdrucks das Meiste von sich selbst lernt, wenn nur der umsichtige Lehrer jene bewußtvolle Selbstprüfung in ihm zu erwecken weiß. Ja, keine grammatische Demonstration wird dem Schüler die Richtigkeit der Sprache lehren, wenn er sie nicht schon von selbst fühlt und aus diesem Gefühl seine Ueberzeugung von der Richtigkeit entwickelt. Solche Selbstkritik findet am besten Statt bei der Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten, die, wie bisher gewöhnlich, in der Klasse mit den Schülern durchgenommen werden, so daß ihnen das Fehlerhafte zum Bewußtsein gebracht wird. Will man die Selbstthätigkeit der Schüler noch erhöhen, so gebe man die corrigirten Arbeiten zurück, ohne sie zunächst weiter zu besprechen, verlange aber vom Schüler in einer spätern Stunde nach Anleitung der Correctur eine genaue Recension seiner eigenen Arbeit, wobei natürlich dem Lehrer unbenommen bleibt, mündlich so viel hinzuzufügen, als ihm gefällt und zur Aufklärung des vom Schüler nicht Verstandenen nöthig scheinen mag.

Diese Methode gewährt außer der Anreizung zur größern Selbstthätigkeit noch den doppelten Vortheil, daß einmal jeder Schüler gezwungen ist, auf die Correctur des Lehrers zu achten und sich davon Rechenschaft zu geben, und daß andererseits der Lehrer erfährt, ob seine Andeutungen verstanden werden oder nicht, und welcher Belehrung es bedarf. Noch möchte dem Lehrer, der wünscht, daß seine Verbesserung auch der Einsicht des Schülers zu Gute komme, zu rathen sein, daß er sich bestrebe, in die Absicht des irrenden Scribenten, der z. B. Verzweiflung statt Zweifel schreibt, einzudringen, weil demselben in der Regel das Rechte dunkel vorschwebt, so daß schon eine geringe Andeutung hinreicht, um dies Dunkel aufzuhellen, wenn sie sonst nur den rechten Fleck trifft. Das viele Corrigiren taucht nicht, und ein gewisses Quantum Noth ist auch nicht nöthig; es nimmt dem Schüler alle Arbeit vorweg; denn indem er ungeprüft gelten läßt, was der Lehrer geschrieben hat, entschlägt er sich des weitem Nachdenkens und lernt Nichts, während kurze Andeutungen ihn zwingen, in die Absicht des Lehrers einzudringen, danach selbst zu verbessern und von seinen eigenen Verbesserungen sich Rechenschaft zu geben, wodurch allein die bisherige Fehlerhaftigkeit gründlich gehoben und das Denkvermögen geübt wird.

Nicht unvortheilhaft würde es ferner sein, wenn man Beispiele von fehlerhaften Sätzen sammelte *), diese verwandtschaftlich ordnete und dann gradezu Correcturübungen mit den Schülern anstellte, wodurch ihr Scharfsinn sehr geübt und

*) Siehe Schubart's Styl- und Redeschule. Berlin, 1837. Vergl. S. XIV ff.

ihre Kenntniß der Sprachtheorie außerordentlich bereichert werden würde. Nur darauf hätte man besonders zu sehen, daß die Fehler nicht gar zu sehr auf der Hand lägen (freilich dürften sie auch wieder nicht zu versteckt sein); noch mehr aber darauf, daß sie natürlich erfunden wären. Daher ist zu rathen, sie lieber gar nicht zu erfinden, sondern sie aus den Correcturheften der Schüler selbst oder anderwärts her (denn nicht selten wird ja das offenbar Fehlerhafte auch gedruckt) zu sammeln. Solche gleichsam historisch entstandene Sammlungen würden vor den willkürlich erfundenen einen bedeutenden Vorzug haben. Denn Nichts ist zweckloser und unwirksamer, als Sprachfehler zu erfinden und den Schülern zur Verbesserung vorzulegen. Sie erregen nur Lachen, und Jeder, wenn er es auch verschweigt, denkt wenigstens mit Verwunderung bei sich: „wer sagt so!“ Denn das erfundene Fehlerbeispiel, sagt Schubart mit Recht, hat keine Wahrheit und ist deswegen auch nie belehrend und bildend. Was aber wirklich falsch gesprochen worden ist, das hat meistens in dem Geiste des Sprechenden noch einen tiefern und weitern Grund der Verfehlung, und deshalb ist die Erörterung desselben fruchtbringend; das Sprachbewußtsein wird dadurch wahrhaft gebildet, denn der Zerrende muß sich selbst widerlegen; er giebt den Irrthum auf, indem er die Wahrheit annimmt. Eine andere Lehrmethode kann zwar auch das Richtige geben, sie läßt aber das Falsche daneben stehen, welches das Wachsthum von jenem beständig hindert.

III.

Nachdem wir so die Grammatik und Stylistik als die beiden Grundpfeiler des deutschen Unterrichts besprochen, lassen wir noch einige Bemerkungen nachfolgen über Disciplinen, die mit jenen entweder eng zusammenhängen oder an sich Werth genug haben, um selbstständig betrieben zu werden, die aber trotzdem noch nicht überall als solche anerkannt sind.

Wohl könnte es scheinen, als sei es ganz überflüssig, die deutsche Sprache auch von ihrer lexikalischen Seite zu betrachten, oder dies sei mindestens nicht geistbildend. Denkt man freilich an das Vokabellernen, das bei fremden Sprachen eine so unleidliche Pein ist, so hat man vollkommen Recht. Aber die Worte der Muttersprache sollen wir auch nicht auswendig lernen, sondern inwendig sollen wir sie kennen lernen, in ihre Seele eindringen und sie nach den feinsten Nuancirungen ihrer Bedeutung auffassen. Dies geschieht in der Synonymik. Es ist allerdings nicht möglich, diese Seite des sprachlichen Unterrichts irgend wie zu erschöpfen; aber das Sprachgefühl muß doch wenigstens soweit geweckt werden, daß es

den