

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 6 (1896)

Heft: 3

Artikel: Zur Frage der Herausgabe eines Lesebuches für deutsch-schweizerische Seminarien

Autor: Utzinger, H.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789232>

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: 11.12.2024

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

Zur Frage der Herausgabe eines Lesebuches für deutsch-schweizerische Seminarien.

Von H. Utzinger.

In zwei Herbstversammlungen von Seminarlehrern ist die Frage der Herausgabe eines gemeinschaftlichen deutschen Lesebuches für schweizerische Seminarien besprochen worden. Die Anregung fand lebhafteste Zustimmung. Der Versammlung vom 26. Oktober vorigen Jahres wurde bereits ein detaillirtes Programm (Inhaltsverzeichnis) vorgelegt; dieses wurde zur weiteren Beratung einer Kommission überwiesen, welche die Wünsche der beteiligten Fachlehrer entgegennehmen soll und einer auf nächsten Herbst in Aussicht genommenen Konferenz einen Entwurf vorlegen wird. Inzwischen mag es vielleicht weitere Kreise interessiren, einiges darüber zu vernehmen, welche Gedanken bei diesem Unternehmen begleitend sind.

Die Frage, wie ein Lesebuch für Seminarien eingerichtet sein müsse, hat zur Voraussetzung die Frage nach Ziel und Umfang des Deutsch-Unterrichts an Seminarien überhaupt. In kurzen Zügen soll daher zuerst auf letztern Punkt eingegangen werden.

Die Ziele des Deutsch-Unterrichts an Lehrerbildungs-Anstalten sind zunächst die nämlichen, wie an jeder andern Anstalt derselben Stufe. Als solche sind zu bezeichnen in formeller Hinsicht: Korrektheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache; in materieller Hinsicht: Vertrautheit mit den grammatischen und stilistischen Gesetzen, Verständnis für die Formen der poetischen Sprache, Kenntnis der wichtigsten literarischen Erscheinungen beider Blüteperioden und Überblick über die Entwicklungsgeschichte der deutschen Literatur.

Neben dieser Aufgabe fällt den Seminarien die weitere zu, ihre Zöglinge zu befähigen, dass sie den Deutsch-Unterricht in der Volksschule erteilen können. Dies ist zwar der Hauptsache nach Aufgabe

des Methodiklehrers; aber auch der Deutschlehrer muss auf den künftigen Beruf seiner Zöglinge Rücksicht nehmen. Was der Deutsch-Unterricht im Seminar vor demjenigen anderer Schulen voraushaben sollte, bezieht sich namentlich auf Lesen, mündlichen Ausdruck und Grammatik.

Der Volksschullehrer hat die Aufgabe, die Kinder fließend, richtig und in den obern Klassen auch schön lesen zu lehren. Das gute Lesen ist aber eine Kunst, und in jeder Kunst ist das Vorbild des Meisters eine Hauptsache. Der Lehrer muss ein geschickter Vorleser und Rezitator sein. Das Seminar hat also das laute Lesen und das Rezitieren intensiver zu betreiben und diesen Übungen mehr Zeit zu widmen, als andere Schulen ähnlichen Ranges. — Da ferner die Sprache, und insbesondere die gesprochene Sprache das geistige Werkzeug ist, mit welchem der Lehrer auf die Schüler einwirkt, so muss der Deutschlehrer im Seminar darauf bedacht sein, seine Zöglinge zu richtigem, fließendem, zusammenhängendem Sprechen zu befähigen. Auch hiefür ist viele Übung nötig, und wenn ein befriedigendes Ziel erreicht werden soll, müssen auch alle übrigen Fachlehrer dasselbe im Auge behalten, indem auch sie sich nie mit unfertigen, unklaren, sprachlich unrichtigen Antworten begnügen und die Schüler so viel als möglich zu zusammenhängendem Sprechen anhalten. Und da mündliche und schriftliche Übungen sich gegenseitig fördern, so muss im Seminar den Aufsätzen alle mögliche Pflege gewidmet werden; damit aber die Last der Korrekturen den Deutschlehrer nicht erdrücke, sollten auch die Lehrer der andern Fächer schriftliche Übungen vornehmen lassen, alles nach wohlgeordnetem Plane. — Endlich muss auch der Unterricht in der Grammatik im Seminar auf einer breitem Grundlage erteilt werden, als in andern höhern Mittelschulen. Für die Gebildeten anderer Stände genügt es, wenn ihr Sprachgefühl durch die Grammatik geschärft und erleuchtet worden ist, so dass sie in zweifelhaften Fällen bewusst die richtige Form zu finden wissen. Der Lehrer aber, der die Sprache nicht bloss selber zu gebrauchen, sondern zu lehren hat, der auf Grundlage der mundartlichen Sprachkenntnisse seiner Schüler diese in den Gebrauch der Schriftsprache einführen soll, muss über das Verhältnis der Mundart zur Schriftsprache im klaren sein. Er muss also wissen, worin und warum die einzelnen Formen dieser beiden Sprachen voneinander abweichen. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn man den künftigen Lehrer mit den wichtigsten Erscheinungen der deutschen Sprachgeschichte, wenigstens von der mittelhochdeutschen Zeit an — mit gelegentlichen Rückblicken auf die Periode der althochdeutschen und der gotischen Sprache — bekannt macht. Die Grammatik

darf für den Seminaristen nicht bloss eine beschreibende, sie muss eine entwickelnde Wissenschaft sein, sie muss in historische Beleuchtung gerückt werden.

Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, sind folgende Lehrmittel nötig: Ein Lehrbuch der Grammatik, ein Leitfaden für Stilistik und Poetik, ein solcher für Literaturgeschichte, und Lesestoff. Letzterer wird geboten durch Klassikerausgaben und durch ein Lesebuch. Früher glaubte man, ein Lesebuch allein genüge, das nach den Bedürfnissen der Literaturgeschichte zugeschnitten sei. Demnach gestalteten sich ältere Lesebücher, wie das früher viel gebrauchte von Viehoff, zu Handbüchern der Literaturgeschichte, in der Weise, dass von Ulflas herunter bis auf die Neuzeit von jedem namhaften Schriftsteller Proben aufgenommen wurden. Von klassischen Dramen und Epen fanden grössere oder kleinere Bruchstücke Aufnahme. Ein solches Handbuch verhielt sich zum Leitfaden der Literaturgeschichte, wie das Belegbuch zu einer Rechnung. In neuerer Zeit verfiel man ins andere Extrem. Fort mit dem Lesebuch aus den obern Klassen! Nur ganze Werke lesen! ist jetzt die Parole vieler höhern Schulen. Diesem Rufe verdanken wir die zahlreichen, mehr oder minder kommentirten Schulausgaben, von denen beinahe jedes Jahr wieder eine neue Serie bringt. Wiewohl wir diese Einzelausgaben, die manche tüchtige Leistung aufweisen, sehr begrüessen, so finden wir doch, dass ein Lese- und Literaturunterricht, der sich nur auf solche Publikationen stützen wollte, einseitig ausfallen müsste.

Sollen denn Dichter, wie Hölderlin, Platen, Geibel, Freiligrath, Lenau, A. Grün, Gottfried Keller, Meyer, Leuthold u. a., von denen einzelne schwierigere und besonders gehaltvolle Dichtungen nur in Oberklassen behandelt werden können, leer ausgehen, da wir doch den Schülern nicht zumuten dürfen, dass sie deren Werke anschaffen sollen? Und kommt nicht die neuere Prosa zu kurz, wenn wir uns auf die Prosa-Ausgaben der klassischen Schriftsteller beschränken, welche uns die Einzelausgaben bieten? Das Richtige ist also, wenn wir neben den letztern dem Unterricht ein Lesebuch zu grunde legen. Dieses muss freilich anders eingerichtet sein, als die früher geschaffenen; es muss den Anforderungen der heutigen Methodik und den Bedürfnissen deutschschweizerischer Seminarien angepasst sein.

Wir haben demnach die Frage zu beantworten: Welches soll der Inhalt des Lesebuches sein, mit andern Worten: Was soll es beiseite lassen und was soll es aufnehmen?

Die Beantwortung dieser Frage hängt unter anderm davon ab, welche Bedeutung man dem Unterricht in der Literaturgeschichte zuerkennt und

wie man sich dieselbe auf Mittelschulen erteilt denkt. Strebt man dabei, wie in der Welt- und der Schweizergeschichte, nach einer gewissen Vollständigkeit, geht man darauf aus, den Schülern ein möglichst ausführliches Bild von dem allmäligen Werden und Wachsen unserer Literatur von Anfang an bis auf unsere Tage zu geben, so ist es allerdings nötig, in das Lesebuch eine reiche Auswahl kleinerer charakteristischer Proben aus allen Perioden aufzunehmen, wie das bei Viehoff und andern ähnlichen Werken der Fall ist. Dieses Verfahren hat aber zur Folge, dass man die Schüler mit einer Masse von Material, Namen von Autoren und Werken, vollstopft, dessen bildender Wert ein sehr zweifelhafter ist. Von tieferm Eindringen in den Charakter einer Periode, in den Geist eines Werkes kann dabei schwerlich die Rede sein. Immer mehr macht sich daher auch auf diesem Gebiete der Grundsatz geltend: *Non multa sed multum!* Beschränkung des Stoffes und Vertiefung in denselben! Nicht eigentliche Literaturgeschichte ist es, was wir unsere Zöglinge lehren sollen, sondern Literaturkunde, d. h. eingehende Kenntnis einer Anzahl der gehaltvollsten Werke. Es ist aber eine Übertreibung dieses richtigen Grundsatzes, wenn man, wie es von gewisser Seite geschieht, jede geschichtliche Behandlung über Bord werfen will. Durch die Lektüre in der Primar- und Sekundarschule und der untern Klassen des Seminars ist der Schüler bereits mit einem ansehnlichen Schatze unsers Schrifttums bekannt geworden, und dieser wird in den Oberklassen noch erheblich vermehrt. Der literaturkundliche Unterricht, der etwa in der dritten Klasse einsetzt, bezweckt nun, den geistigen Besitz zu ordnen, die gewonnenen Einzelbilder in geschichtlichen, d. h. in Kausalzusammenhang zu bringen, zu zeigen, inwiefern die Literatur in Wechselbeziehung steht zu den übrigen Kulturerscheinungen einer Periode. Dem Schüler muss dabei die Erkenntnis aufgehen, dass das einzelne Dichterwerk nicht, wie Pallas Athene aus dem Haupte des Zeus, als ein fertiges Produkt dem dichterischen Genie entsprungen, sondern dass jede Dichtung das Erzeugnis einer allmäligen Entwicklung ist, dass jeder Schriftsteller auf den Schultern seiner Vorgänger steht und aus seiner Zeit heraus zu erklären und zu verstehen ist.

Die mit solcher Vertiefung Hand in Hand gehende Beschränkung besteht nun darin, dass bloss die beiden Blütezeiten einlässlicher behandelt werden; von den übrigen Perioden wird nur ein kurzer orientirender Überblick geboten. Es ist ein unfruchtbares Beginnen, die Zeit vor der mittelhochdeutschen Blüteperiode und die öden Zeiträume zwischen Walther von der Vogelweide und Haller bzw. Klopstock irgendwie ausführlicher zu behandeln. Der Grundsatz: Für die Jugend

ist nur das Beste gut genug, gilt auch noch für unsere Stufe, und die Höhepunkte der Literatur weisen so viel des Besten auf, dass es nicht wohlgetan erscheint, die kostbare Zeit mit den rohern Produkten der Zwischenperioden zu verschwenden. Kann man aber aus einer Zeit nicht Werke selber den Schülern zum Studium vorlegen, so verbietet der pädagogische Grundsatz, dass aller Unterricht auf Anschauung beruhen müsse, jede andere Behandlung als eine kurz und allgemein charakterisirende.

Aus dieser Erörterung geht nun zunächst hervor, dass aus dem Lesebuch die klassischen Dramen Lessings, Göthes und Schillers, sowie das Epos Hermann und Dorothea auszuschliessen sind. Diese Werke sollen nicht bruchstückweise, sondern in extenso behandelt werden und sind bekanntlich in billigen Volks- und Schulausgaben zu beziehen. Mit ihrer Lektüre braucht man nicht zu warten, bis sie im literaturkundlichen Unterricht an die Reihe kommen. Es empfiehlt sich vielmehr, schon in den Unterklassen des Seminars damit zu beginnen. Zwar besteht die Hauptaufgabe dieser Klassen darin, die Schüler mit kleinern Dichtungen und Prosastücken bekannt zu machen und sie dabei schön lesen und rezitiren zu lehren. Daneben ist es freilich nicht möglich, noch mehrere grössere Dichtungen in den Unterrichtsstunden selber von Anfang bis Ende durchlesen zu lassen und zu erklären, wie dies mit kleinern Gedichten geschehen muss; es ist aber auch nicht nötig; denn wenn man die Privatlektüre, die Vorträge und Aufsätze in den Dienst der Literatur stellt, so werden ohne Überbürdung die Schüler schon in der zweiten und dritten Klasse mit einer ansehnlichen Zahl von Dichtungen bekannt gemacht, und man erspart sich dadurch die peinliche Notwendigkeit, im literaturkundlichen Unterricht der obersten Klasse die Schüler durch eine grössere Anzahl von Dramen mit Hochdruck hindurchzujagen oder über Werke zu sprechen, die den Schülern nicht, oder nur oberflächlich bekannt sind. Noch ein anderer Vorteil ergibt sich bei dem vorgeschlagenen Verfahren: Man kann jeder Klasse diejenigen Werke zuweisen, die ihrer Bildungsstufe, ihrem Verständnis entsprechen. So sind Maria Stuart und die Jungfrau von Orleans leichter verständlich, also früher zu behandeln als Don Carlos, Hermann und Dorothea früher als Iphigenie oder Tasso, und es bleiben also für die oberste Klasse nur noch die schwierigsten Dichtungen zu einlässlicher Behandlung übrig. In dieser Klasse müssen dann freilich die früher besprochenen Werke nochmals kurz zur Sprache kommen, und es kann dann beim literaturkundlichen Unterricht jedem sein Platz in der Entwicklung des Dichters und der Dichtkunst angewiesen werden.

Aus dem poetischen Teil des Lesebuches soll ferner die ganze ältere Literatur vor Haller, einige Ausnahmen abgerechnet, ausgeschlossen sein. Aus der mittelhochdeutschen Blütezeit sind auf unserer Stufe das Nibelungenlied, das Gudrunlied und Walther von der Vogelweide ausführlicher zu behandeln. Was die beiden Volksepen anbetrifft, so genügt es nicht, dass die Schüler sie in einer Inhaltsangabe und in einigen Gesängen als Proben kennen lernen; die Dichtungen sollen ihnen als Ganzes, wenn auch in der gekürzten Form der Schulausgaben vorgelegt werden. Soll dies in der Ursprache oder in Übersetzung geschehen? Die mittelhochdeutsche Sprache bietet zu viele Schwierigkeiten und erfordert zu viel Zeit, als dass es möglich wäre, diese Werke in genanntem Umfange gründlich durchzunehmen; vor dem kursorischen Durchfliegen, wie es etwa empfohlen wird, wollen wir aber unsere Schüler schon aus pädagogischen Gründen bewahren; die Schule hat die jungen Leute daran zu gewöhnen, nichts oberflächlich, nichts bloss halb zu machen. Wir werden daher eine der Übersetzungen benutzen, wie sie die Sammlung von Velhagen und Klasing oder Teubner bietet; in dieser Form können die Epen schon in einer untern Klasse des Seminars behandelt werden.

In der dritten Klasse (eines vierklassigen Seminars) ist dem Unterricht in der mittelhochdeutschen Sprache eine nicht zu knappe Zeit, wenigstens während des ersten Semesters, einzuräumen. Den passendsten Stoff bietet der Hauptvertreter der mittelalterlichen Lyrik, Walther von der Vogelweide, den die Schüler in einer grössern Zahl seiner Gedichte kennen lernen sollen. Dazu mag eine der Schulausgaben von Göschen oder Cotta benutzt werden; wo man Zeit findet, den Umfang des mittelhochdeutschen Studiums noch etwas auszudehnen, ist das mittelhochdeutsche Lesebuch von Dr. Bachmann in Zürich, das auch die schweizerische Literatur des Mittelalters angemessen berücksichtigt, vor allen andern zu empfehlen. — Die Einführung in die mittelhochdeutsche Sprache sollte in keinem Seminar fehlen; denn hier handelt es sich nicht bloss um die Literatur, sondern um die notwendige Grundlage für eine wissenschaftliche, d. h. historische Behandlung der Grammatik. Ungesucht lassen sich bei der Erklärung mittelhochdeutscher Stücke eine Menge sprachlicher Erscheinungen erörtern, durch welche den Schülern ein Einblick verschafft wird in die Entwicklungsgesetze der Sprache, und bei der nahen Verwandtschaft unserer Mundarten mit der mittelhochdeutschen Literarsprache bietet sich manche Gelegenheit, das Verhältnis zwischen Schriftsprache und Dialekt ins richtige Licht zu setzen; indem ferner die heute bestehenden Formen durch die Geschichte ihrer Bildung erklärt werden, lernt der Schüler einsehen, dass die Sprache nicht ein

für alle Zeiten fertiges System, sondern ein sich langsam und allmählig veränderndes geistiges Gebilde ist, dessen Veränderungen von psychologischen und physiologischen Gesetzen in ähnlicher Weise beherrscht werden, wie die Erscheinungen der Aussenwelt von Naturgesetzen abhängen.

Indem wir nun zu dem übergehen, was das Lesebuch enthalten soll, ist noch zu erörtern, wodurch es sich von andern Lesebüchern für die gleiche Stufe unterscheiden soll. Die Kriterien liegen in den Attributen „schweizerisch“ und „für Seminarien“. Ein schweizerisches Lesebuch wird es dadurch, dass es in Prosa und Poesie die schweizerische Literatur weit mehr berücksichtigt, als es die Lesebücher Deutschlands tun; dass es, ohne den Chauvinismus und die patriotische Phrase gross zu ziehen, von einer gesunden Vaterlandsliebe durchweht ist; dass es zur tiefern Kenntniss des Charakteristischen in der Natur und dem Volkstum des Schweizerlandes beiträgt. Zu diesem Charakteristischen gehört auch unser Dialekt; die so reich entwickelte mundartliche Literatur wird eine bescheidene Vertretung finden.

Als Seminarlesebuch wird es Rücksicht zu nehmen haben auf das Alter, in welchem die Lehrerbildungsanstalten ihre Zöglinge aufnehmen, und auf die Zahl ihrer Klassen, wobei in Anschlag zu bringen ist, dass eine grössere Anzahl von Seminarien bereits vier Klassen haben und mehrere andere diese Zahl anstreben, so dass das vierklassige Seminar als das zur Zeit Normale zu betrachten ist. — Das Buch wird ferner mehr als andere das Pädagogische berücksichtigen. Diese Aufgabe wird namentlich dem prosaischen Teil zufallen, und zwar den Abschnitten, welche die Erzählungen, das Geschichtliche und Biographische, die Abhandlungen, Reden und Briefe enthalten. Doch darf es nicht in zu aufdringlicher Weise geschehen; ein Seminarlesebuch ist nicht identisch mit einem pädagogischen Lesebuch.

Verschiedene Lesebücher enthalten Bruchstücke aus den homerischen Epen und aus griechischen Dramen. Dies hat den Zweck, der Jugend solcher Anstalten, die nicht wie die Schüler des Gymnasiums durch ihre philologischen Studien in die antike Literatur eingeführt werden, dennoch einen Einblick zu verschaffen in die Geistesschöpfungen des griechischen Volkes, das nicht nur im Altertum eine führende Stellung einnahm, sondern dessen Literatur durch hundert Fäden mit der heutigen verbunden ist und in ihr fortwirkt. In der That, viele Dichtungen gerade unserer klassischen Schriftsteller Goethe und Schiller können nur bei etwelcher Kenntniss griechischer Mythologie und Poesie gründlich verstanden und gewürdigt werden. Und was mehr ist, der Blick der jungen Leute wird

weiter, wenn sie zu der Ansicht gelangen, dass wohl die Lebens- und Kunstformen wechseln können, dass die Völker in ihren Charakteren verschieden sind, dass es aber neben den Verschiedenheiten allgemein menschliche Geistes- und Gemütseigenschaften und infolge dessen auch ewige sittliche Wahrheiten gibt, und dass das Dichterwort auch für die Poesie gilt: „Und die Sonne Homers, siehe! sie lächelt auch uns!“ — Doch wird dieser Zweck wohl besser als durch abgerissene Stücke erreicht, wenn wir den Schülern die homerischen Epen in Schulausgaben (Velhagen oder Teubner) vorlegen, welche zwar eine kurze Auswahl aus dem weitläufigen Stoffe bieten, aber dabei doch die Einheit des Kunstwerkes wahren. Ebenso sollte das eine oder andere griechische Drama den Schülern in extenso vorgeführt werden. Doch wird hierfür mehr die Privat- als die Klassenlektüre in Anspruch genommen werden müssen.

So ergibt sich denn, dass das Lesebuch der Hauptsache nach eine Sammlung der edelsten Produkte kleinern Umfangs aus der Blütezeit der neuhochdeutschen Literatur sein wird.

Indessen soll es in Prosa und Poesie auch der neuern, nachklassischen Zeit gerecht werden. Zwar ist in der Poesie grossen Stils, im Drama und Epos, nichts mehr geschaffen worden, was an die Werke Goethes und Schillers heranreicht, und Roman und Novelle, worin unsere Zeit die klassische vielleicht übertrifft, entziehen sich bis jetzt der schulmässigen Behandlung wegen der Schwierigkeit, sie in die Hände der Schüler zu legen. Aber in der Lyrik und in der epischen Dichtung kleinern Umfangs ist von neuern Dichtern so manche Perle erzeugt worden, die sich ebenbürtig den Dichtungen der klassischen Zeit an die Seite stellt und Aufnahme ins Lesebuch verdient. — Mit noch grösserm Rechte verlangt die Prosa der Neuzeit eine Stelle darin. Während im poetischen Teil das Hauptgewicht auf die klassischen Dichter zu legen ist, so müssen diese im prosaischen Teil vor der Literatur der Neuzeit etwas zurücktreten. Gedichte sind Kunstwerke, und solche veralten nicht; die Prosa aber steht im Dienste der Wissenschaft und des praktischen Lebens. Die Wissenschaft schreitet fort und die Verhältnisse des praktischen Lebens sind stetem Wandel ausgesetzt. Deshalb ist der Inhalt der prosaischen Literatur dem Schicksal des Veraltens unterworfen. Gustav Freytags Technik des Dramas kann sich auf die Blüte des deutschen Dramas stützen und ist daher besser geeignet, die Schüler zum tiefern Verständnis dieser Dichtungsgattung zu führen, als Lessings Dramaturgie, deren Lehren an Werken demonstriert werden, die den Schülern grösstenteils fremd oder unzugänglich sind. Leopold Ranke bietet zuverlässigere

Geschichtsbilder als Schillers historische Schriften; Wackernagel, Scherer, Carriere führen besser als Herder in grundlegende Probleme der Poesie und der Sprache ein. Hier gilt der Grundsatz: Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir. Durch die Schule soll der Jüngling zum Verständnis der Gegenwart geführt werden. Dazu kommt, dass auch die Sprache der Prosa schneller veraltet als die der Poesie. Bekannt ist ja, wie die Sprache Schillers und Goethes, namentlich aber die Lessings in vielen Einzelheiten von der heutigen abweicht. Der jetzige Prosastil, soweit er von sprachlich durchgebildeten und sorgfältigen Autoren gehandhabt wird, ist über den der klassischen Zeit hinausgeschritten. Immerhin müssten im prosaischen Teil die Spitzen unserer klassischen Literatur auch vertreten sein, nur dürften sie darin nicht in dem Masse vorherrschen, wie im poetischen Teil.

Die Methodiker des Deutsch-Unterrichts sind nicht einig darüber, ob Lesestücke geschichtlichen, naturwissenschaftlichen und geographischen Inhalts in ein deutsches Lesebuch gehören. Viele wollen solche von den Lesebüchern für höhere Schulen ausschliessen, da es dem Deutschlehrer ferne liege, Stoffe zu behandeln, die nicht mit dem Unterricht in der Literatur in Beziehung stehen. Richtig ist, dass es dem Lehrer auf untern Stufen leichter fällt, die Behandlung realistischer Stücke in organische Beziehung mit dem übrigen Unterricht zu bringen und so der wichtigen Forderung der Konzentration des Unterrichts zu genügen. Die naturgemässe Verwendung der Lesestücke realistischen Inhalts besteht in der Primar- und Sekundarschule darin, dass nach Behandlung eines Gegenstandes aus der Naturkunde, Geographie u. s. w. die einschlägigen Prosastücke oder Gedichte des Lesebuches erklärt und sprachlich verwertet werden. Dadurch erhält der realistische Unterricht seine Vertiefung, der sprachliche Unterricht seine stoffliche Verknüpfung. Dieses Verfahren ist auf höheren Schulen, wo der Deutsch-Unterricht in andern Händen liegt als der realistische, nicht möglich. Aber soll denn wirklich die reiche historische, naturwissenschaftliche und geographische Literatur unserer Zeit, die ja so manches, auch stilistisch Musterhafte aufweist, dem Schüler vorenthalten bleiben? Erfüllt der deutsche Unterricht seine Aufgabe, wenn er wichtige Stilgattungen beiseite liegen lässt? Wir müssen diese Frage verneinen. Der Sprachunterricht kann und soll die Konzentration, die auch auf höhern Schulen nicht ausser acht gelassen werden darf, auf seinem eigenen Gebiet suchen. Die Auswahl aus der so reich entwickelten realistischen Literatur soll, wo es möglich ist, so getroffen werden, dass sie sich stofflich an die poetische Lektüre anschliesst. Wie das geschehen kann, hat Professor Florin in seinem

Tell-Lesebuch gezeigt; auch in dem Schiller-Lesebuch von Bliedner finden sich viele treffliche Prosastücke, die alle mit Schillerschen Dichtungen in stofflichem Zusammenhang stehen. Nicht bloss die erzählende und beschreibende Prosa, auch die schwierigere Form der Abhandlung lässt sich mit der poetischen Lektüre oder dem übrigen Deutsch-Unterricht in naturgemässe Verbindung bringen. In erster Linie ist hier an Abhandlungen aus dem Gebiete der Sprachwissenschaft, Literaturgeschichte und Ästhetik zu denken. Aber auch Abhandlungen psychologischen und ethischen Inhalts, die von dem deutschen Unterricht scheinbar fernab liegen, aber einem Lesebuch für Seminarien wohl anstehen würden, bieten Anknüpfungspunkte genug, um die dramatische und epische Lektüre zu ergänzen und zu vertiefen; so Aufsätze über den Charakter, die Temperamente, über den Begriff der Ehre, des Glückes u. s. w.

In alter und neuer Zeit hat man ferner auf den Gymnasien dem Studium der Reden von Demosthenes und Cicero grosses Gewicht beigelegt; vor kurzem ist unter den Schulausgaben von Velhagen und Klasing ein Bändchen erschienen, welches Reden von Goethe, Schleiermacher, Kronprinz Friedrich Wilhelm, Moltke und Bismarck enthält. Wenn wir nun unsere Schüler auch nicht zu Parlamentsrednern heranziehen sollen, so ist es gleichwohl am Platze, dass sie einige wirkliche Musterreden nach Form und Inhalt studiren. Sie lernen dadurch, dass der Wert einer guten Rede in erster Linie nicht in schönen Worten, sondern in gediegenem Inhalt und in klarer Anordnung besteht; dass aber ein guter Inhalt allerdings durch eine schöne Form doppelt wirksam wird.

Neben dem Inhalt sind auch die Gliederung und der Umfang des Lesebuches von Bedeutung. Folgende Möglichkeiten sind zu berücksichtigen, die alle ihre Verteidiger finden dürften:

1. Ausgabe in einem Band. Vorteile: Der ganze Lesestoff ist jederzeit zu beliebigem Gebrauche beisammen; ein billiger Preis wäre zu erzielen. Nachteil: Das Buch könnte nicht diejenige Reichhaltigkeit an Material zeigen, die für einen vierjährigen Kurs wünschbar ist.

2. Ausgabe in zwei Bänden, wovon der eine alle Lesestücke in gebundener, der andere alle Lesestücke in ungebundener Form enthält. Dabei müsste der erstere nicht nach Dichtungsarten, sondern so angeordnet sein, dass sämtliche Gedichte desselben Verfassers bei einander stehen, die einzelnen Dichter aber möglichst in chronologischer Reihenfolge (nach dem Geburtsjahr) aufeinander folgen. Vorteile: Beim literaturkundlichen Unterricht der obern Klassen wird das Zurückgreifen auf früher behandelte Gedichte erleichtert; indem der Schüler alle von

demselben Autor aufgenommenen Gedichte überschauen kann, erhält er eher ein Gesamtbild von der Bedeutung und dem Charakter des Dichters; das Buch gewährt schon durch seine Anordnung ein anschauliches Bild von der Entwicklung der Literatur. Nachteil: Dasselbe Buch muss vom Schüler vier Jahre lang gebraucht werden.

3. Ausgabe in zwei Bänden, beide Prosa und Poesie enthaltend, der eine für die zwei untern, der andere für die zwei obern Klassen. Vorteile: Der Schüler erhält nach zwei Jahren ein neues Buch; in Anstalten, wo der Deutsch-Unterricht unter zwei Lehrer verteilt ist, wird allfälligen Differenzen über Stoffverteilung vorgebeugt. Nachteil: Das Zurückgreifen auf früher Behandeltes und die Verwendung des Werkes als eines Handbuches der Literaturgeschichte wird erschwert. — Die Unbequemlichkeit für den Schüler, für die gleiche Stunde beide Bücher mitnehmen zu müssen, lässt sich bei Modus 2 so gut vermeiden, wie bei 3.

4. Ausgabe in drei oder vier Bänden, d. h. für jede Klasse einen besondern Band. Vorteile: Jedes Jahr erhält der Schüler ein neues Buch; die einzelnen Bände sind von kleinerem Umfange. Nachteile: Der Stoff ist für jede Klasse auf eine den Lehrer allzu einengende, unangenehme Weise zugeschnitten; ein Zurückgreifen auf schon behandelte Lesestücke ist noch weniger möglich, die Verwendbarkeit des Buches für die Literaturgeschichte noch geringer, als bei 3.

Unsers Erachtens dürfte die Ausgabe in zwei Bänden nach dem Modus 2 oder 3 die passendste Form des Lesebuches sein.