

Wilhelm Schneider *Hrs.*

Meister des Stils über Sprach- und Stillehre

Beiträge zeitgenössischer
Dichter und Schriftsteller
zur Erneuerung des
Aufsatzunterricht

Meister des Stils

über Sprach- und Stillehre

Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller
zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts

herausgegeben von

Wilhelm Schneider

Studienrat in Eschweiler (Kr. Aachen)



Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 1922

ISBN 978-3-663-15303-0 ISBN 978-3-663-15871-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-663-15871-4

Schutzformel für die Vereinigten Staaten von Amerika:
Copyright 1922 by Springer Fachmedien Wiesbaden.
Ursprünglich erschienen bei B.G. Teubner in Leipzig 1922.

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung	1
1. Hermann Bahr	7
Antwort auf die Umfrage erst möglich nach Entscheidung der Vorfrage, ob wir uns zu dem Kunstprodukt einer lateinisch konstruierten Sprache oder zu dem natürlichen Deutsch unseres Mundes bekennen sollen.	
2. Rudolf Hans Bartsch	8
Bedeutung des Nachahmungstriebes für die Stilbildung. — Die Dichter in heiterem Spiel kopieren und karikieren.	
3. Franz Blei	10
Der Schulaufsatz eine Ursache der Armseligkeit der heutigen schönggeistigen Literatur. — Keine Themen aus der Literatur, sondern aus dem Umkreis des vom Schüler Gelebten. — Bessere Kenntnis des sprachlichen Ausdrucksmittels durch Lesen guter Prosa, Vermeiden der Zeitungslektüre und Belehrung in der Geschichte der Sprache.	
4. Martin Buber	14
Unterschied zwischen Mitteilung und Schriftwerk. — Irrtum des alten Aufsatzunterrichts, man könne eine Dichtung mit anderen Worten wiedergeben. — Anknüpfung des neuen Aufsatzes an das Mitteilungsbedürfnis des Schülers. — Eigentlicher Aufsatzunterricht erst vom 15. Lebensjahr an. — Eigene Wahl des Themas innerhalb allgemeiner Richtlinien. — Je nach dem Alter Mitteilung von Absichten, Beschreibung von Gegenständen und Vorgängen, Niederschrift von Gedanken, die im Schüler selbst aufsteigen.	
5. Alfred Döblin	17
Den Schüler zur Sache hinzwängen, zu schärfster Beobachtung. — Differenzierung der Gegenstände und Wortpräzision gehen Hand in Hand. — Wert der Redeübungen. — Dichtungen für Lernende überflüssig und gefährlich. — Wissenschaftliche Werke als Stilmuster. — Beseitigung des Schulaufsatzes.	
6. Eduard Engel	19
Jede Bemühung um Anerziehung eines guten Stils vergeblich. — Keine literarischen Themen. — Notwendigkeit eines reinen Deutsch.	
7. Paul Ernst	20
Allgemeiner Verfall der Ausbildung als Hauptursache des schlechten schriftlichen Ausdrucks unserer Zeit. — Mängel der	

	Seite
heutigen Schulbildung. — Erziehung zum klaren Denken. — Erste Stufe der Stilübungen: Beobachtung von Gegenständen aus der Natur. Zweite Stufe: Beschreibung von Vorgängen. — Ausbildung des Sprachgefühls durch ständiges lautes Lesen guter Prosa und Meiden der Tageschreiberei.	
8. Herbert Eulenberg	24
Gespräch mit dem Geiste des ehemaligen Lehrers: Abschaffung des alten Aufsatzes. — Lesen älterer und neuerer Schriftsteller, nicht nur der Klassiker. — Keine moralischen Aufsathtemen. — Schriftliche Übungen ohne Dispositionszwang in Briefform, Erzählungen eigener Erlebnisse. — Mündliche Vorträge. — Ertötung der natürlichen Sprech- und Schreibweise durch den alten Aufsatz.	
9. Otto Flake	29
Stil als Projektion des Charakters. — Rücksicht auf den Charakter des Schülers. — Unterhaltungen über das Wesen des Stils, Erkenntnistheorie des Stils. — Praktische Übungen an älterer und neuerer Prosa zur Erfassung des Stils als Ausdruck der Individualität. — Vortrag und Rede als stilbildende Mittel. — Statt allgemeiner, moralischer Themen anschauliche und konkrete. — Moralische Bedingtheit des guten Stils, Stärkung des Stilgefühls durch Stärkung des Charakters.	
10. Gustav Frenssen	33
Stil angeboren, nicht lehrbar, Kunst. — Das Gedachte logisch und sachlich vorbringen.	
11. Carl Alexander von Gleichen-Rußwurm	34
Nur gut Geschriebenes lesen.	
12. Friedrich Gundolf	35
Nur genau Gesehenes und Durchdachtes und ehrlich Gefühlsches schreiben. — Stil nicht abgelöst vom Gesamtcharakter. — Stilbildung nicht durch neue Methoden, sondern durch erzieherische Menschen.	
13. Enrica von Handel-Mazzetti	36
Schilderung der Entwicklung des eigenen Stils durch Jugendlektüre, erste dichterische Versuche, Backfisch-Korrespondenzen und Tagebuch.	
14. Arthur Holitscher	38
Vorbild der russischen Arbeitsschule. — Beispiel Hamburger und Bremer Lehrer.	
15. Ricarda Huch	40
Schule und Leben in ihrer Bedeutung für die Stilbildung. —	

	Seite
Statt der üblichen Themen, die zur Phrase verleiten, einfache und naheliegende Gegenstände.	
16. Rudolf Huch	41
In allen, nicht nur den deutschen Stunden auf gutes Deutsch achten. — Tiefstand des Deutsch in wissenschaftlichen Abhandlungen, Schulbüchern und im Elternhaus. — Rückkehr zur Schlichtheit. — Mehr Goethe.	
17. Bernhard Kellermann	43
Elemente der Sprache lehren, Herkunft und Bedeutung der Wörter. — Auge und Ohr für feine Unterschiede schulen. — Übungen über Dynamik und Rhythmus der Sprache. — Themen nur aus der Erlebniswelt des Schülers. — Lektüre. — Vortrag. — Aufsatz erst auf Grund solcher Übungen.	
18. Annette Kolb	45
Vorbild guter Bücher.	
19. Erwin Guido Kolbenheyer	46
Lehrbarkeit der Stilkunst. — Entwicklung des intuitiven Vermögens, der Persönlichkeit. — Unterschied zwischen der gesprochenen Rede und dem schriftlichen Sprachstil. — Stilisierung der Sprache bei verschiedenen Künftlertypen. — Sprachstruktur. — Sprachliche Bildung des Deutschlehrers. — Der Kunstcharakter des Prosastils in der Schule verkannt. — Wecken der künstlerischen Persönlichkeit durch Steigerung des Erlebens. — Der freie oder persönliche Aufsatz als Ausfluß des Gestaltungstriebes. — Verschiedener Stil je nach dem Mitteilungsgebiet. — Stilbildung: Förderung der Beobachtung, der Selbstzucht und der Ehrfurcht.	
20. Heinrich Mann	55
Richtig denken lehren. — Erziehung zum genauen Sehen durch Beschreibung von Gegenständen. — Das Geschriebene laut lesen.	
21. Thomas Mann	56
Schwierigkeit des Problems. — Bildung und Humanität. — Dichtertum und Fähigkeit, sich gehörig auszudrücken. — Beispiele für das öffentliche Sprachelend. — Empfänglichkeit des Volkes für das gute Wort. — Liebe zur Sache als Ursprung guten Stils. — Erziehung zur Sachlichkeit. — Identität von Sachlichkeit und Schönheit.	
22. Kurt Martens	62
Handinhandgehen von schriftlichem Aufsatz und mündlicher Rede. — Verschiedene Behandlung des Stoffes je nach der angeredeten Person. — Innere Wärme für das Thema. —	

	Seite
Vorbilder auch aus der neuesten Prosa. — Forderung eines modernen Lesebuches.	
23. Fritz Mauthner	64
Falsches Streben, den Aufsatz zum Rang einer schriftstellerischen Leistung zu erheben. — Schlechte Sprache der Beamten. — Klarheit des Denkens und Einfachheit des Ausdrucks. — Staat, Schule und Künstler.	
24. Walter von Molo	66
Vorzüge und Mängel des freien oder persönlichen Aufsatzes. — Kurze, klare, sachliche Beschreibung von Gegenständen und Vorgängen. — Einfachheit und Verständlichkeit. — Zweckmäßigkeit gleich Schönheit. — Erziehung zum Tatsachenstil.	
25. Friedrich von Oppeln-Bronikowski	70
Der Übersetzer und sein Beruf. — Übersetzen im Unterricht. —	
1. Förderung der Stilbildung durch die fremdsprachigen Studien: Mängel der deutschen Sprache. — Fremdsprachige Vorbilder zur Überwindung dieser Mängel. — Klarheit und Fäßlichkeit der Sprache. — Vorbild knapper Prägungen im Lateinischen und Französischen.	
2. Gefahren der fremdsprachigen Studien für die Stilbildung: Vergleich der deutschen Sprache mit der französischen und englischen. — Cicero und Tacitus. — Über die Auswahl französischer und englischer Sprachvorbilder. — Deutsche Vorbilder.	
3. Ratschläge für den Aufsatzunterricht: Statt tiefgründiger geschichtlicher und moralischer Aufgaben Schilderungen eigener Erlebnisse und Inhaltsangaben. — Keine philologische Zerpflückung des Autors. — Vorbild der Lutherbibel. — Verbindung von Aufsatz und Stilübungen.	
26. Josef Ponten	85
Rückblick auf eigene Schulerlebnisse. — Humanismus als Feind des deutschen Stils. — Wirkungen des Studiums der lateinischen und griechischen Sprache auf die deutsche Sprachbildung. — Allgemeine Unkenntnis der deutschen Sprache. — Belege dafür. — Fremdwörterei und Wachstum der Sprache. — Auswahl der Deutschlehrer, Forderung schönheitlichen Empfindens. — Modernes Lesebuch. — Mehr Prosa lesen. — Proben schlechten Stils als Gegenbeispiele geben. — Schriften über Sprache und Stil lesen. — Übungen zum Unterscheiden verwandter Begriffe. — Übungen im Auffinden des treffenden Wortes. — Eigentlicher Aufsatzunterricht erst auf der Oberstufe. — Themen: Einfache Dinge und Begebnisse. — Keine moralischen Themen. — Freie Wahl des Themas. —	

	Seite
Notwendigkeit der inneren Ergriffenheit. — Mehr Deutsch- stunden.	
27. Wilhelm Schäfer	103
Lehrbarkeit des Stils abhängig von der Lehrbarkeit klaren Denkens. — Gelehrsamkeitsdünkel und Bildung. — Unzu- reichende Vorbildung der Deutschlehrer. — Verbot des Schul- aufsatzes. — Beispiel sinnlosen Aufsatzunterrichts.	
28. Richard von Schaukal	105
Verlust gebildeten Sprachempfindens zugleich mit dem Schwin- den nationaler Kultur. — Niedergang der Schule. — Ver- einzeltes gediegenes Streben ändert nichts am allgemeinen Elend. — Die Aneignung des Lesestoffes mit Bewußtheit für die Sprachgestaltung durchdringen. — Straffe sprachliche Zucht. — Beispiel des vortragenden Lehrers. — Vorlesen und laut lesen lassen. — Verstöße der gelesenen Schriftsteller bemängeln, schlechte Prosa (Zeitung) kritisieren. — Wert des Übersetzens für die Stilbildung. — Keine äußerliche Dis- position überlebter Rhetorik. — Stilarten. — Thema: Nach- erzählung eines sinnlich vorstellbaren Stoffes. — Andere Arten schriftlicher Übungen. — Vereklung des klassischen Dramas.	
29. René Schickele	109
Abchaffung des Schulaufsatzes. — Liebe zur Sprache wecken. — Den Kindern Herkunft und Leben der Sprache im Spiele nahe bringen. — Lesen lernen. — Stellen dichterischer Prosa einüben, auf seine Eigenart untersuchen, auswendig lernen.	
30. Johannes Schlaf	112
Durchschnittsrichtschnur für die verschiedenen Ausdrucksweisen. — Vorbilder: die besten modernen Prosawerke von Dichtern, Gelehrten und Männern der praktischen Öffentlichkeit. — Keine ängstliche Berücksichtigung der persönlichen Anlage, aber auch kein Zwang. — Der heutige Stilgeist von dem der klassischen Periode verschieden.	
31. Wilhelm Schmidtkonn	115
Nur Wesentliches ausdrücken. — Ordnung der Gedanken. — Kürze. — Aus dem Lateinischen in lebendiges Deutsch über- setzen. — Neuere und neueste Dichter lesen. — Unterstützung der Charakterbildung.	
32. Carl Sternheim	116
Klare Erkenntnis und vollendete Anschauung vor dem Nieder- schreiben. — Bedeutung des Subjekts und seiner Zusätze. — Knappste Fassung.	

	Seite
33. Clara Wiebig	119
Stil nicht lernbar. — Auge und Ohr schärfen für die Unterschiede des Stils.	
34. Jakob Wassermann	121
Schwierigkeit der Frage. — Bekämpfung der Phrase. — Erziehung zur Skepsis gegenüber dem abgenutzten Wort, Gleichnis und Zitat. — Guter Stil Angelegenheit der Moral. — Phrase als Folge der Politisierung.	
35. Arnold Zweig	123
Fluch der täglichen Umgangssprache. — Vom gesprochenen Wort ausgehen. — Bekämpfung der Befangenheit des Redenden. — Vorsichtige Kritik der Klischees und Phrasen im Vortrag des Schülers. — Kritik der Rede des Lehrers durch die Schüler. — Unterschiede des gesprochenen Wortes nach der Gattung der Rede. — Erziehung zum Sehen und Hören. — Sehenlernen eine ethische Angelegenheit: Wahrhaftigkeit des Sehens und Wiedergebens. — Anschaulichkeit. — Einmaligkeit und Verbundenheit der Dinge. — Demütige Liebe ist mitteilungsbedürftig, Hochmut stumm. — Wechselwirkung von Was und Wie des Ausdrucks. — Erziehung zur Wahrhaftigkeit des Ausdrucks. — Sprache als Musik. — Verständnis und Würdigung der künstlerischen Prosa, nicht Nachahmung. — Rein gewollt „poetischer“ Stil. — Beschreibung vertrauter Gegenstände in Briefform. — Erläuterung großer Muster der Prosa. — Alles gut Geschriebene ist Erzeugnis geistiger Leidenschaft. — Unlebendiger Stil als Folge der Langeweile des Schülers. — Musikalische Eigenschaften guter Prosa. — Bedeutung der Interpunktion. — Anthologie guter Prosa und Gegenbeispiele schludriger Tagesliteratur. — Keine mechanischen Stilregeln. — Das Fremdwort. — Drei Funktionen der Sprache. — Erziehung der Jugend zur Erkenntnis seiner Sprache.	
36. Stefan Zweig	137
Notwendigkeit einer Reform. — Allgemeiner Mangel an stilistischem Feingefühl als Folge des alten literarischen Schulaufsatzes. — Pflege des persönlichen Ausdrucks in Briefform. — Die Sprache als ein Lebendiges erkennen lassen. — Weniger Wert auf das Sachliche legen als auf das Sinnlich-Ausdrucksvolle. — Forderung einer Reform der Rede neben der der „Schreibe“.	

Einleitung.

Es ist nicht schwer, eine ganze Reihe von neuen Zeugen für den beklagenswerten Zustand des deutschen Aufsatzunterrichts an den höheren Schulen aufzurufen. Eine kleine Auswahl unter ihnen möge die oft erwiesene Notwendigkeit, den Aufsatzunterricht nezugestalten, noch einmal vor die Augen bringen und damit zugleich die Notwendigkeit dieses Buches.

In der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ (1917, 31. Jahrgang, S. 169) erzählt ein Oberlehrer unter der Überschrift „Zum Aufsatzelend auf deutschen Schulen“: Sein Sohn, Schüler der Obertertia, muß einen Aufsatz schreiben über das Thema: Ein treuer Freund — drei starke Brücken, in Freud und Leid und hinterm Rücken. Er weiß nicht, was er darüber schreiben soll; der Vater, an den er sich in seiner Not wendet, weiß es zuerst auch nicht, holt schließlich „alle alten Künste“ herbei und macht eine Ausarbeitung, die er seinen Sohn wörtlich abschreiben läßt und die von seinem Amtsgenossen mit „genügend“ bewertet wird.

Das war immerhin nur ein Oberlehrer. Wie aber, wenn der Aufsatz eines Dichters von einem Deutschlehrer mit 3—4 bewertet wird? Eines bedeutenden Dichters und hervorragenden und allgemein anerkannten Stilisten, der den Aufsatz für seine Tochter geschrieben hat, weil sie mit dem Thema nichts anzufangen wußte, obwohl sie sonst für eine gute Schülerin galt. Der dazu ihn geschrieben hat mit aller Bemühung, ein Musterstück für ein Lesebuch zu verfassen. So berichtet Wilhelm Schäfer auf S. 103 dieses Buches.

Herbert Eulenberg schildert in der „Vossischen Zeitung“ (1919, 25. Mai) eine tragikomische Familienszene: Der Dichter möchte seinem Sohn bei der Anfertigung des Aufsatzes „Denn die Elemente hassen das Gebild von Menschenhand“ behilflich sein; aber schon bei der Arbeit an der „Disposition“ ergreift er verzweifelt die Flucht, der Dichter und gewandte Schriftsteller vor dem Schüleraufsatz. Daß man es hier nicht mit einem Einzel- und Ausnahmefall zu tun hat, weiß jeder Eingeweihte. Der Herausgeber der „Zeitschrift für Deutschkunde“ Dr. Walther Hofstaetter fordert in einer Besprechung von Eulenberg's Satire (Jahrg. 1920, 1. Heft) die Fachlehrer zu dem Geständnis auf: „Seien wir doch ehrlich und geben wir es zu, daß solche Szenen sich jahraus, jahrein in Tausenden von Familien wiederholen.“ Und Eulenberg selber hat erklärt, er habe nach jenem „Aufsatz gegen den Aufsatz“ in der „Vossischen Zeitung“ die meisten Briefe erhalten, die ihm je von seinen Lesern zugegangen sind.

Überzeugt von der Sinn- und Zwecklosigkeit des heutigen Aufsatzbetriebes haben in den letzten Jahren zwei bewährte Fachmänner die Abschaffung des deutschen Aufsatzes gefordert, Prof. Dr. Robert Nagel in Wien („Zeitschrift für den deutschen Unterricht“, Maiheft 1917) und Prof. Dr. Rosenthal, Direktor des Katharineums in Lübeck („Der Tag“, 21. August 1919).

Ein Gelehrter, der den größten Teil seines Lebens der Pflege der deutschen Sprache gewidmet hat, der Verfasser der „Deutschen Stilkunst“, Prof. Dr. Eduard Engel, ist heute zu der niederschmetternden Überzeugung gelangt, jede Bemühung um An-erziehung eines guten Stils bei deutschen Schülern sei ganz vergeblich, und er findet einen Grund dafür in dem Betrieb des literarischen Aufsatzes. (Vgl. S. 19.)

Auch die Unterrichtsbehörde selbst ist mit dem veralteten Betrieb des Aufsatzunterrichts nicht mehr einverstanden. Daß der Abschnitt über die schriftlichen Übungen in den „Methodischen Bemerkungen für das Deutsche“, die in den amtlichen „Lehr-

plänen und Lehraufgaben“ enthalten sind, seit 30 Jahren so gut wie unverändert geblieben ist, wird wohl auf allerlei äußere Schwierigkeiten zurückzuführen sein. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang folgende Äußerung des Geheimen Regierungsrates und Ministerialrates Dr. Wilh. Schellberg in einem Brief an den Herausgeber: „Über die Reformbedürftigkeit des Aufsatzunterrichts besteht unter den Fachleuten keine Meinungsverschiedenheit. Befreiung von aller Unnatur des Ausdrucks (Aufsatzjargon!), Erziehung zum gewachsenen Deutsch, zum klaren Ausdruck, Hinlenkung zur lebendigen Anschauung und selbständigen Beobachtung der Um- und Inwelt, zur persönlichen Einstellung sind Notwendigkeiten, die erfüllt werden müssen, wenn der Aufsatzunterricht im Rahmen der Deutschkunde die ihm gestellten hohen Aufgaben lösen soll.“

Dieser Äußerung ist um so mehr Bedeutung zuzumessen, als sie von einem Fachmann stammt, der früher als Deutschlehrer und Anstaltsleiter selber neue Wege des Aufsatzunterrichts beschritten und noch jüngst — 25. bis 28. Oktober 1920 — im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin die vom Ministerium veranstalteten Vorträge und Verhandlungen zur Förderung des deutschen Unterrichts geleitet hat, wo von Dr. Walther Hoffstaetter wertvolle Anregungen für einen fortschrittlichen Betrieb der schriftlichen Übungen gegeben worden sind.

So hat also weniger die Behörde die Schuld daran, daß der Aufsatzunterricht noch immer so sehr im argen liegt, als vielmehr die Gleichgültigkeit oder verstockte Beharrlichkeit der Deutschlehrer selbst.

Als der von Rudolf Hildebrand eingeführte freie oder persönliche Aufsatz anfang, durch das Werben der Volksschullehrer allgemeiner bekannt zu werden, besonders nach dem Erscheinen der Schrift von Jensen und Lamszus „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat“ (1910), da war für die Deutschlehrer auf höheren Schulen ein guter Grund geschaffen, auf dem sie

hätten höher bauen können. Das ist jedoch nur vereinzelt geschehen, die allgemeine Haltung war ablehnend. Als besonders bezeichnend sei die Besprechung des „Schundliteraten“ von Eckermann in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ (10. Jahrg. S. 488) erwähnt, die in dem Ausspruch gipfelt: „Auf dem Gebiet des Aufsatzes der Oberklassen wird man wohl Grundlegendes kaum noch erneuern können.“ Und Paul Geyer geht in seinem Buche „Der deutsche Aufsatz“ (1906 im „Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen“) überhaupt nicht auf die Forderungen der Neugründer ein, weil man noch nicht deutlich genug sehen könne, „wie die Sache eigentlich gemacht werden soll“. (So auch noch in der 2. Aufl. 1910.)

Wie groß die allgemeine Gleichgültigkeit der höheren Schule gegenüber der Fragwürdigkeit des deutschen Schulaufsatzes ist, hat die Aufnahme des 1918 erschienenen Werkes von Broder Christiansen „Die Kunst des Schreibens“, eine Prosaschule in zwölf Unterrichtsbriefen, mit beschämender Deutlichkeit gezeigt. Dieses Unterrichtswerk, das bei Schriftstellern, Volksschullehrern und Kaufleuten eine weite Verbreitung gefunden hat, scheint den akademischen Schulmännern so gut wie unbekannt geblieben zu sein. Gewiß, es ist nicht eigentlich für die Schule, sondern für den werdenden Schriftsteller geschrieben; es hätte jedoch bei geschickter schulmäßiger Ausnutzung eine Neugestaltung des Aufsatzunterrichts auf der Oberstufe der höheren Schule einleiten können. Bis jetzt ist es aber in keiner einzigen unserer Schul- und pädagogischen Fachzeitschriften erwähnt worden, während anderswo zahlreiche günstige, manchmal geradezu begeisterte Besprechungen erschienen sind.

Das Schicksal des Unterrichtswerkes von Broder Christiansen ließ den Herausgeber des vorliegenden Sammelbuches vorläufig auf die Absicht verzichten, Stilübungen, die er im Laufe seiner Unterrichtsjahre gesammelt und erprobt hatte und die sich zum Teil mit Anregungen Christiansens berühren, der Öffentlichkeit zu übergeben. Etwas ganz anderes mußte ge-

sehen, um die Unterweisung im schriftlichen Ausdruck aus dem alten Gleise herauszustößen, um die Deutschlehrer für eine Neugründung des Aufsatzunterrichts zu gewinnen. Ein neuer „Beitrag“ zu dieser Frage von irgendeinem Berufsgenossen würde zweifellos nicht stärker wirken als frühere derartige Versuche. Nein, Namen von Klang und Bedeutung wären erforderlich, um allgemein zu überzeugen; ein ganzer Chor der Berufenen und Berufenen müßte laut und leidenschaftlich anklagen und fordern, daß auch die Harthörigen es vernähmen.

Aus solchen Überlegungen reifte dem Herausgeber der Plan, an die Verwalter des deutschen Prosastils, die bedeutendsten deutschschreibenden Prosadichter und Schriftsteller, eine Umfrage nach der Lehrbarkeit des Prosastils zu richten. Denn wenn irgend jemand in dieser Angelegenheit gehört werden muß, so ist es der Schreiber künstlerischer Prosa, natürlich nicht, als ob er Wege zum Künstlertum weisen sollte, sondern damit er das Handwerksmäßige seiner Kunst vermittelt, das einzige, was an jeder Kunst bis zu einem gewissen Grade lehr- und lernbar ist, das, worauf es einzig in der Schule ankommt.

Etwa die Hälfte der Schriftsteller, deren Mitarbeit erbeten worden ist, hat auf die Frage „Wie lehrt man guten Prosastil?“ geantwortet, teils in kürzeren Briefen, teils in umfangreicheren Beiträgen. Für ihre uneigennützigte Hilfe sei ihnen auch hier noch einmal aufrichtig gedankt. Besonders zu danken hat der Herausgeber noch denen unter ihnen, die ihm auch bei der Auswahl der zu Befragenden mit Anschriften und Listen beigestanden haben.

Wenn auch die mannigfachen Urteile und Anregungen des vorliegenden Buches für jeden, der gut zu schreiben bestrebt ist, also auch für den angehenden Berufsschriftsteller bedeutungsvoll werden können, so ist doch sein erstes und nächstes Ziel die Neugründung des Aufsatzunterrichts auf höheren Schulen, die Erziehung des Schülers zu einem guten Prosastil. Damit diese schwere und wichtige Aufgabe der Schule endlich besser

als bisher erfüllt werde, müssen Künstler und Pädagoge zu gemeinsamer Arbeit zusammentreten. Auf dieses Buch bezogen, heißt das: Was hier launig und zornig, anklagend und heischend in verwirrendem und widerspruchsvollem Nebeneinander die deutschen Dichter gegeben haben, das zu ordnen, zu sichten, auf seinen praktisch-pädagogischen Wert zu durchforschen und ins SchulgemäÙ-Methodische zu übersetzen, das wäre der Anteil der Deutschlehrer an dieser gemeinsamen Arbeit.

Hermann Bahr.

Salzburg.

Geboren in Linz (Deutschösterreich) 1863.

Auf Ihre Frage nach der Lehrbarkeit deutscher Prosa scheint mir Antwort erst möglich nach Entscheidung einer Vorfrage, der Frage nämlich, zu welcher Art deutscher Prosa wir uns bekennen sollen oder wollen. Die heute für musterhaft geltende deutsche Prosa ist ja kein natürliches Gewächs, sondern ein Kunstprodukt. Wie wir seit Conrad Burdach wissen, entstand sie unter Karl IV. in der Böhmisches Hofkanzlei: Cola di Rienzo und Petrarca sind ihre Stammväter, Johannes von Neumarkt ist ihr Vate, an der Hand böhmischer Hofräte hat sie stehen und gehen gelernt. Ob wir aber unser geliebtes Deutsch in der Tat lateinisch konstruieren müssen, ist bis zum heutigen Tag unentschieden geblieben. Der junge Goethe, gar in seinen Briefen, hat's gewagt, wieder ein ganz unlateinisches Deutsch zu schreiben. Goethes Altersstil aber wie nach ihm die Meisterstücke deutscher Prosa: der beiden Grimm, Uhlands, Lagardes, selbst Nießches, sind Kompromisse zwischen einem an lateinischen Mustern erlernten und dem insgeheim noch immer unterirdisch fortwachsenden Deutsch unseres Mundes. In unserer Zeit hat Benz den Mut gefunden, die deutsche Schrift wieder an den deutschen Mund zu erinnern. Denken lernen wir von klein auf lateinisch. In Epochen, wo das Gefühl erstarbt, wird immer die Leidenschaft, unsere Sprache von der fremden Fessel zu befreien, wieder rege; manches im Stil unserer jüngsten „Expressionisten“ deutet an, daß der Strom unmittelbaren Empfindens über die logischen Ufer anschwellen will. Ob wir das wünschen, ob wir uns dagegen wehren sollen? Ob es ein Gewinn oder ein Verlust wäre? Dies kann aus Argumenten gar nicht, sondern nur durch den geheimen, ganz unbewußten Willen der Nation entschieden werden.

Rudolf Hans Bartsch.

Hauptmann a. D. Graz.

Geboren in Graz 1873.

Ein guter Stil ersteht nach meiner Meinung aus dem Nachahmungstrieb: — vor allem aus dem Nachahmungstrieb; und dann erst tritt das eigene Temperament, die eigene Neigung hinzu und läßt ihn zäher oder flüssiger, feuriger oder bedachter dahingehen. Darum haben, wenn wir den Durchschnitt der Gebildeten betrachten, die Frauen meist den besseren Stil: sie lesen mehr und ahmen leichter und lieber nach.

Ein beinahe drolliger Beleg zu dieser meiner Meinung ist der Goethesche Altersstil von so vielen unserer oft recht berühmten Schriftsteller: — meist solchen, deren fremde Rasse sie im Lernen und Nachahmen vorsichtiger und ängstlicher gemacht hat und die sich nun lieber an das erprobteste Vorbild halten.

Ein originell veranlagter Mensch wird bald nach den ersten Nachahmungen seine eigene Rede zu führen wissen; ebenso ein sehr lebhafter. Sein leichtes Wesen überspringt bald die gemessenen Schritte des Führers. Mir fällt nun dabei folgendes ein: Junge Leute, welche viel schauspielerisches Talent besitzen, werden dieses in Gesellschaften anfänglich am liebsten durch drastisches Kopieren berühmter Bühnenliebliche los. Warum muß in den Schulmauern immer ein feierlicher Ernst und eine tragisch tuende Achtung vor dem Dichter das fröhliche Lernen, zu dem ein befreiendes Lachen mitgehört, überstauen?

Man kopiere, ja man karikiere uns! Ein grämlicher alter Schulmann wird derlei Sakrilegien freilich nicht einreißten lassen

wollen; ein junger Professor wird's oft und gerne tun. Und erst seine Schüler!

Glauben Sie, daß man seine Dichter weniger liebt, wenn man ein paarmal über sie lacht? An unseren Ungezogenheiten mögen die jungen Leute lernen, wie man sie vermeidet, und die Schadenfreude ist, wie wir die Menschen kennen, ganz sicherlich in einem ungeheuerlich höheren Prozentsatz im Schülerblut als die „Ehrfurcht vor dem Schönen“.

Ich habe durch ledernen Schulbetrieb selber so viel ausgestanden, daß ich alle Jungens und alle Mädels herzlich bedaure, die etwa Goethe so vorgelesen bekämen wie wir! Im fröhlichen Spiel sollen sie lernen, „wie man's macht“. Jeder wird sich seine Temperamente aussuchen, und der eine wird dem Satiriker, der andere dem Humoristen nachgehen und etwa Twains kurze und trockene Methode nachahmen; selten wird man sich sogleich zur ruhigen Kurve Goethes bekehren. Aber bei den „ganz Andern“, bei den ihnen Unähnlichen werden sie am liebsten und fruchtbarsten nur lernen, wenn dies Lernen zum heiteren Spiel wird.

Es ist nur der flüchtige Vorschlag eines Menschen, der selber mitten in ernster Arbeit steckt. Vielleicht bringt er aber manchmal einen Lichtblick in die sonst so trüben, ach, immer noch trüben Schulräume!

Franz Blei.

Dr. phil. München.

Geboren in Wien 1871.

Die Wichtigkeit des Schulaufsatzes für die Zukunft der deutschen Belletristik ist nicht zu bestreiten. Mehr als die Hälfte der gegenwärtigen deutschen Belletristen schrieb nach Abgang vom Gymnasium in liebgewordener Gewohnheit weiter Schulaufsätze in der Art von Romanen und dergleichen, was eine der Ursachen der Armseligkeit unserer Belletristik ist. Die Art unserer Schulaufsätze trägt an diesem Zustand ihr Teil Verantwortung. Da mein radikaler Vorschlag, den Schulaufsatz abzuschaffen, keine Aussicht auf Annahme hat, verzichte ich auf dessen Begründung und versuche es mit Reformvorschlägen.

Es ist wohl nicht nötig zu sagen, daß es den guten Stil nicht gibt. Man kann ihn deshalb weder lehren noch lernen. Schreiben heißt mit Worten mitteilen; wer etwas mitzuteilen hat, muß von der Wichtigkeit des Mitzuteilenden für seine Mitmenschen überzeugt sein — und nicht nur im Gefühl —, denn anders schwiege er ja. Diese Wichtigkeit der Mitteilung verlangt ganz von selber vom Schreibenden höchste Eindeutigkeit und Genauigkeit des Ausdruckes. Wer nichts mitzuteilen hat, der wird, schreibt er doch, diesem seinem Nichts einen „Stil“ zu geben geneigt sein, der aus nichts etwas machen will. Wer nur zu sagen hat, das Wasser sei naß, der wird sich um einen Stil kümmern, der natürlich kein Stil ist, sondern albernes Gewäsch. Die neue deutsche Belletristik ist voller solcher Mitteilungen, deren gedankliche und sachliche Platttheit mit einer als

„Stil“ ausgegebenen nicht gekonnten, verlernten oder mißverstandenen Grammatik verhüllt ist. Die Herren haben nichts zu sagen und schreiben daher unsäglich. Nun haben auch die Gymnasialisten nichts zu sagen, und damit sind wir beim Schulaufsatz.

Das Thema „Was hat Schiller mit dem Worte gemeint —“ ist ein Unsinn. Der Erwachsene wird, was Schiller gemeint hat, aus seinen Erfahrungen jeder Art wissen; jedenfalls wird er bei einigem Verstand nicht darüber schreiben. Aber der Schüler, der keinerlei Erfahrung, weder aus dem Leben noch aus den Künsten hat, soll sich plötzlich als ein Weiser gebärden und seine Weisheit in schönen Sätzen von sich geben. Natürlich schreibt er Phrasen und Klischees, also immer scheußlich, auch im „besten“ Stil. Er soll etwas mitteilen, wo er gar nichts mitzuteilen hat, soll etwas ausdrücken, wofür ihm jede persönliche Not fehlt, wofür er also auch keine Worte finden kann. Der Schüler wird in diesem Falle immer das machen, was man auf der Schule schwefeln nennt, und anderes ist von ihm ja auch nicht zu erwarten, denn nur die Musik hat Wunderkinder. Und der Schüler wird, hat er eine lockere Moralität, ein dünkelfafter Mensch werden, der dann nach Abgang von der Schule seine Mitmenschen als Belletrist behelligt, indem er weiterschweifelt, oder wird sonst durch eine Prepotenz unangenehm werden, die er sich dadurch angewöhnte, daß er als Schüler so tat als ob. So tun mußte, als ob er ein Urteil über ihm fremde Dinge hätte, das aufgeschrieben zu werden verdiente.

Worüber soll ein Schüler Aufsätze schreiben? Die Antwort auf diese Frage schließt auch die Frage nach dem „Stil“ ein, der immer dann und nur dann gut ist, wenn der Schreibende weiß, was und daß er etwas zu sagen hat, das heißt seinen Gegenstand sachlich kennt, seine Gedanken darüber in Ordnung hat und das Eigenleben der Sprache, die Grammatik, mit dem Respekt behandelt, der ihr von ihm gebührt, solange er Mitteilungen zu machen hat, die sich aus dem sprachlichen Gemeinbesitz bestreiten lassen. Erweiterung des Sprachbesitzes ist allein

der Dichter Sache. Von welcher anderen Seite immer die Sprache „bereichert“ wird, ob von Reinigern, Kanzlisten, Geschäftsinhabern usw., bedeutet dies Sprachverarmung und Schändung. Der grammatikalische Neuerer schafft als ein Dichter aus dem Leben der Sprache selber.

Was der Schüler in der Schule lernt, das kann nie Thema des Aufsatzes sein, denn was er lernt, weiß er weder — sonst brauchte er es ja nicht zu lernen — noch beherrscht er es. Den Gegenstand zu wissen und zu beherrschen, ist aber Voraussetzung einer schriftlichen Arbeit. Man soll sich hier von anderer Praxis in heutiger Belletristik nicht beirren lassen. Das Thema des Aufsatzes kann nur aus dem Umkreis des vom Schüler Gelebten, Gefannten und Beherrschten genommen werden, aus Dingen, in denen er gewissermaßen zu Hause ist. Es handelt sich ja nicht darum, Schriftsteller heranzubilden, sondern Leute, die später imstande sind, eine sachliche Mitteilung klar und deutlich aufzuschreiben. Den Schüler anzuhalten, Eindrücke aus seiner Lektüre in Aufsätzen von sich zu geben, halte ich für wertlos nicht nur, sondern auch für pädagogisch gefährlich, denn solches Schreiben beschäftigt ihn im Beiläufigen von Meinungen, statt im Bestimmten von Urteilen und ihm beschreiblich zugänglichen Dingen. Der Gegenstand aus dem Umkreis des vom Schüler wirklich Beherrschten spielt im Aufsatz gar keine Rolle, ich meine, die Thematata der unteren Klassen brauchen sich von denen der oberen Klassen gar nicht in der heute üblichen Weise zu unterscheiden, daß etwa der zwölfjährige Schüler einen Ferienausflug als Aufgabe bekommt und der achtzehnjährige das Thema „War Wallenstein ein Verräter?“ Das Thema „Nachmittag auf dem Lande“ oder „Die letzte Fußballpartie“ kann und soll jede Klasse und jedes Alter beschäftigen, wie es ja unzählige Schriftsteller heiß macht. Das Thema entsprechend der Bildungsstufe zu wählen, ist ein dummes Schlagwort. Mit dem Fall Wallenstein werden dicke Bücher Erwachsener nicht fertig, es ist absurd, so etwas von

einem Schüler auf acht Seiten zu verlangen. Der junge Mensch erwirbt sich seine Bildung auf der Schule dadurch, daß er die Physik und die Literatur kennen lernt, — schreibend soll er lernen, präzise Mitteilungen zu machen. Und dazu ist die eine Voraussetzung, daß er mitteilt, was er weiß, nicht aber, was er lernt. Und die andere Voraussetzung ist, daß er sein Ausdrucksmittel, die Sprache, kennen lernt. Dies geschieht durch gutes Lesen, Vermeiden der Zeitungslektüre und durch den Unterricht, der in den höheren Klassen etwas gründlicher und lebendiger als bisher die Grammatik, das ist die Geschichte unserer Sprache, vortragen müßte.

Martin Buber.

Dr. phil. Heppenheim a. d. Bergstraße.
Geboren in Wien 1878.

Von den beiden in Wesen und Stil durchaus verschiedenen Arten schriftlicher Äußerung — Mitteilung und Schriftwerk — hat die Schule nur die erste, deren Grundtypen der Brief und das Tagebuch sind, zu pflegen, anzuregen und auszubilden (was keineswegs etwa bedeutet, daß man Aufsätze in der Form von Briefen und Tagebuchblättern schreiben lassen sollte). Der Sphäre der werkhafsten Äußerung gegenüber hat sie im Schüler das Verständnis für deren Besonderheit und Abgehobenheit, das heißt: Ehrfurcht vor dem Charisma zu erziehen. Der alte Aufsatz beruht auf der geistverlassenen Fiktion, man könne den „Inhalt“ eines Werkes „mit anderen Worten“ „wiedergeben“; er verwechselte das Gesetz der Mitteilung, nach dem in der Tat ein Was auf diese oder jene Weise auszudrücken ist, mit dem Gesetz der Schöpfung, das kein hinter einem Wie stehendes Was, kein Zusammen- und Auseinandertreten von Stoff und Form, sondern allein die unzerreißbare Einheit der lebhaften Idee kennt. Damit trug er dazu bei, die Ahnung der geistigen Welt, in der das eine Notwendige waltet und kein Wort für ein anderes eintreten kann, im jugendlichen Menschen zu ertönen und die unheilige Schar der Bewohner eines spukhaften Reiches zwischen objektiver und subjektiver Welt, der Schriftsteller, die „schreiben können“, d. h. nicht schreiben müssen, das gefeklose Gewimmel zu einer Macht des Verderbens anzuwachsen zu lassen. Der neue Aufsatz soll die Erkenntnis der Grenze und der Pflicht ihrer Reinhaltung zur Voraussetzung

haben. Er soll, wie alle Mittel eines rechtmäßigen, mehr entfaltenden als auferlegenden Unterrichts, nicht von einer willkürlichen Zwecksetzung, sondern von der natürlichen Spontaneität des jugendlichen Menschen ausgehen: er soll an dessen Mitteilungsbefürfnis anknüpfen (um die ganz seltenen Fälle, wo dieses der Vorbote des Schöpfungsbetriebs ist, braucht sich die Schule keine Sorge zu machen); und zwar an das verschiedenartige Mitteilungsbedürfnis der verschiedenen Altersstufen. Wenn man dieses vergleichend prüft, wird man vermutlich dazu kommen, drei Stufen zu unterscheiden. Der ersten dürfte die Mitteilung von Absichten wesentlich sein, der zweiten die von Wahrnehmungen, der dritten die von Gedanken. Ich möchte das eigentliche Aufsatzschreiben nicht eher als mit dem vollendeten vierzehnten oder noch besser fünfzehnten Jahr beginnen lassen; vorher sollte es nur Übungen im Abfassen knapper, beiwerkloser, „nackter“ Sätze zur deutlichsten Formulierung von allerlei in der Schule besprochenen Dingen geben, also nur mitten im Unterricht und im jeweiligen Anschluß an Mündliches (wobei es ideell das Richtige wäre, diese Übungen auf sämtliche Unterrichtsgegenstände zu verteilen). Mit dem vollendeten vierzehnten oder fünfzehnten Jahr, d. i. mit der anhebenden Differenzierung des Mitteilungsbedürfnisses, könnte man zum „aufgegebenen“ Aufsatz übergehen, und zwar unter weitgehender Freiheit in der individuellen Wahl des Themas durch die einzelnen Schüler innerhalb der allgemeinen Direktive. Auf der ersten, kürzesten Stufe hätten die Schüler von ihren Projekten mancherlei Art zu erzählen (daß die Lust und Redlichkeit der Mitteilung in ihnen durch die rechte persönliche Beziehung des Lehrers, durch die Weckung eines tiefen Vertrauens entwickelt werden muß, brauche ich wohl nicht hervorzuheben); auf der zweiten, längsten, hätten sie aufzuzeichnen, was sie gesehen und gehört haben, und zwar zunächst Gegenstände (zuverlässige Beschreibung eines begrenzten Nebeneinander), später Vorgänge (zuverlässiger Bericht eines begrenzten Nacheinander); auf der

ritten, die etwa der obersten Schulklasse entsprechen würde, sollte die Mitteilung je eines in sich geschlossenen Gedankens (zu einem gemeinsamen Thema, doch müssen die Gedanken in den Schülern selbst aufsteigen und sind auch nicht etwa vor der Niederschrift — wohl aber, auf die Zulänglichkeit des Stils hin, nach ihr — gemeinsam zu besprechen) in klarer, genauer und eindeutiger Form versucht werden. Als allgemeiner Grundsatz für alle Stufen hätte zu gelten: „Schreibe nur das, was du mitteilen willst; schreibe so, daß es mitgeteilt wird.“

Alfred Döblin.

Berlin.

Geboren in Stettin 1878.

Wer deutschen Prosaстил lehren will, hat vor allem darauf zu achten und es keinen Moment außer Auge zu lassen, daß er keinen Prosastil zu lehren hat. Er hat seine Schüler zur Sache hinzuzwingen, zu scharfer, immer scharferer, immer konkreterer Beobachtung. Die Sorgfalt der Beobachtung, die peinliche Sachlichkeit, die Disziplin zu dem Willen aufzumerken führt zur Strenge in der Begriffsbildung und in der Verwendung der Worte, die die Zeichen für die gewonnenen Unterschiede sind. Das Verantwortlichkeitsgefühl in der Verwendung von Worten stellt sich ein, nachdem man immer wieder die Gefahr erkannt hat und immer wieder darauf hingewiesen wurde, daß man unklar wird, wenn man nicht die höchste Sorgfalt auf die ausdrückenden Worte legt, daß einem die Satzbestände verschwinden und verschwimmen bei verminderter Vorsicht. Gedankendifferenzierung, Differenzierung der Gegenstände und Vorgänge und Wortpräzision geht Hand in Hand.

Danach hat man Schülern zur Eroberung der Sprache nicht mit Dichtern zu kommen. Das Material, das diesen Männern Gegenstand des Ausdrucks war, kennt der Schüler nicht, ist überhaupt nicht zu reproduzieren. Die Werke der Dichter sind gefährlich für Lernende, weil an „Schönheit“ nichts zu lernen ist. Am gefährlichsten werden Dichtwerke, weil sie den Schüler — sei es für private Dichtereien, sei es für Aufsätze, sei es für den persönlichen Ausdruck — zur Nachahmung verleiten; die in der Dichtung vorgetragenen Affekte hindern die Disziplinierung.

Der Schulaufsatz wird am besten im Verkehr des Lehrers mit dem Schüler, in persönlichem Umgang, also „bei Gelegenheit“, mündlich gelehrt. Die Lehre des Aufsatzes ist identisch mit der Lehre der Gesamterkenntnis und Gesamtbildung. Das Niederschreiben von Gedankenreihen und Beobachtungen soll erst sehr spät erfolgen und auch nur gelegentlich; denn daß man bestimmte Vorstellungsrreihen bestimmt mündlich vortragen kann, ist wichtig und in der Regel allein notwendig; das Niederschreiben regt Literatur an, treibt von der Sprache, die zum Sprechen dient, weg, verhindert Schlagfertigkeit und Konzentration. Der Schulaufsatz muß diskreditiert werden; an seine Stelle und auch sonst stark in den Vordergrund haben Redeübungen zu treten. Ich lege das größte Schwergewicht auf diesen Punkt. Die Entliterarisierung der Menschen, ihre entschlossene Annäherung an die Realität, die Wahrscheinlichkeit einer wirklichen Bereicherung und einer Befreiung von überlebten Bildungs- und Klassenvorurteilen steht hier auf dem Spiel. Damit im Zusammenhang: die Entfernung der meisten Bücher von der Schule; der Lehrer hat sich der Bibliotheken — mit Vorsicht — zu bedienen; der Schüler finde unter Anleitung des Lehrers und im Disput mit ihm und behalte. Wahrscheinlich sind die meisten Dichtungen für die Schule überflüssig, und man hat diese Bücher als störend abzuschaffen, sie für gelegentliche häusliche Lektüre zu empfehlen und im Tagesverkehr darüber zu sprechen. Der Lehrer selbst bediene sich und empfehle als ausdrucksideell etwa Gegenbaur's Lehrbuch der menschlichen Anatomie, das zu den Meisterwerken der Prosa gehört, Schlieffens Cannä, einzelnes aus Goethes Farbenlehre und Berichten, auch aus seinen Gesprächen.

Der Prosaftil kann nicht selbst gelehrt werden, sondern ist das Ergebnis des sonstigen Unterrichts. Der Schulaufsatz ist nicht zu reformieren, sondern zu beseitigen. Der Schulaufsatz ist ein Mangel, der mit den übrigen Mängeln des bisherigen Unterrichts- und Erziehungssystems zusammenhängt.

Eduard Engel.

Dr. phil., Professor. Bornim bei Potsdam.

Geboren in Stolp 1851.

Geben Sie jede Bemühung um Anerziehung eines guten Stils bei deutschen Schülern als ganz vergeblich auf! Um gut zu schreiben, müssen zwei Grundbedingungen erfüllt sein, und beide sind in Deutschland nicht zu erfüllen:

1. Der Schüler muß lebhaft von seinem Schreibgegenstande erfüllt sein. Wie soll er das, wenn er gezwungen wird, über Dinge zu schreiben, die er nach seinem Alter nicht verstehen kann und die ihn gar nichts angehen, z. B. „Die Schuld Johanna's“ oder „Der Apotheker und der Löwenthirt“?

2. Der Schüler muß die volle Herrschaft über die deutsche Sprache besitzen. Die besitzt er nicht, kann sie nicht besitzen, seine Lehrer besitzen sie auch nicht, denn in Deutschland hört, liest und spricht jeder von Jugend auf nicht die reine, edle Muttersprache, sondern ein grauenvolles Gemisch aus Deutsch und vier bis fünf verloderten Fremdsprachen. Ein französischer Knabe schreibt einen Aufsatz, der ohne weiteres gedruckt werden könnte; aber der hat von früh auf nur Französisch gehört und gesprochen, nicht für jedes, aber auch jedes Begriffswort zwei Ausdrücke gelernt: den deutschen und einen fremden.

Die Lehrerschaft von der Notwendigkeit eines reinen Deutsch zu überzeugen, ist unmöglich, denn der Bildungsmensch in Deutschland hält seine Sprache für minderwertig, unbrauchbar.

Geben Sie's auf, verehrter Herr!

Paul Ernst.

Dr. phil. Sonnenhofen, Post Königsdorf (Oberbayern).
Geboren in Elbingerode i. S. 1866.

Auch ich theile die allgemeine Ansicht, daß der Unterricht in der deutschen Sprache gründlich geändert werden muß und daß insbesondere das Aufsatzwesen im höchsten Grade mangelhaft ist. Wenn ich aber Ihrer freundlichen Einladung folge und einige Bemerkungen mache, so muß ich vor allen Dingen bitten, deren Bedeutung nicht zu überschätzen. Ich bin der Ansicht, daß das Grundübel unserer höheren Schulen nicht durch irgendwelche noch so kluge Neuordnungen der Unterrichtspläne zu beheben ist, sondern daß es in den Persönlichkeiten der Lehrer liegt. Eine grundsätzliche Besserung würde nur eintreten, wenn man die Zahl der höheren Schulen und auf diesen die Zahl der Schüler sehr beschränkte, so daß man nur wirklich geeignete Lehrer anzustellen brauchte; und wenn man diesen geeigneten Lehrern nicht die Arbeit durch Mechanisierung von oben her verleiden würde.

Daß der gegenwärtige Zustand schlecht ist, geht schon daraus hervor, daß nur wenige Menschen heute imstande sind, sich in ihrer Muttersprache schriftlich angemessen auszudrücken.

Die Schuld liegt nicht am deutschen Unterricht allein. Der gegenwärtige Zustand hat seine Hauptursache in dem allgemeinen Verfall der Ausbildung der höheren geistigen Fähigkeiten. Wenn man richtig sprechen und schreiben will, dann muß man zunächst richtig denken.

In früheren Zeiten wurde das Denken geschult durch das gründliche Erlernen der lateinischen Sprache und einen An-

fängerunterricht in der Logik. Das Maß von lateinischer Sprache, das heute noch auf den Gymnasien beibehalten ist, kann die alte Aufgabe nicht mehr erfüllen; denn die verstandes-schulende Wirkung des Lateinischen begann eigentlich erst mit dem lateinischen Aufsatz. Ob noch hier und da sogenannte philosophische Propädeutik getrieben wird, weiß ich nicht; jedenfalls hat sie keine Bedeutung für unsere Aufgabe, sondern kommt, wie so vieles vom heutigen Unterricht, auf ein die Schüler nur verdummendes Geschwätz hinaus. Die Einsicht, daß die kostbaren Jugendjahre nicht dazu da sind, mehr oder weniger überflüssige und oberflächliche Kenntnisse zu sammeln, sondern daß sie dazu benutzt werden sollen, die geistigen Fähigkeiten auszubilden, ist ja so ziemlich verloren gegangen.

Eine wirklich fruchtbringende Besserung des deutschen Unterrichts wäre also — angenommen zunächst, daß die Gymnasien nicht künftige Subalternbeamte bilden sollen, sondern die Männer, welche einmal das Volk führen müssen; angenommen also eine starke Beschränkung der Schulen und ihrer Schülerzahl — nur im Rahmen eines allgemein zu verändernden Lehrplans möglich, bei welchem man Ansprüche an die Schüler stellt und rücksichtslos die Minderbegabten ausschaltet, statt daß man heute das Niveau immer senkt und die Begabten zugunsten der Dummen ruiniert.

Alles, was innerhalb des heutigen Rahmens geschehen kann, ist demnach nur schwächlicher Notbehelf.

Auch so würde ich vorschlagen, innerhalb der heute möglichen Grenzen im Unterricht zunächst zum klaren Denken zu erziehen. Die Knaben und jungen Leute müssen zunächst veranlaßt werden, sich die Dinge genau anzusehen, das genau Gesehene sich begrifflich klarzumachen und es dann scharf und richtig auszusprechen. Als ich Knabe war, behandelten die frühesten Aufsätze Darstellungen von Gegenständen aus der Natur. Ich weiß nicht, ob das heute noch so ist; wenn, dann sollte man diese nicht, ob das heute noch so ist; wenn, dann sollte man diese Übungen recht lange fortsetzen; denn wenigstens hat man in

dem dargestellten Naturgegenstand immer etwas Tatsächliches, das gesehen, verstanden und dargestellt sein will, und es kann kein Gefalhbader gemacht werden. Wahrscheinlich erscheint es als eine recht bescheidene Aufgabe, einen Primaner etwa ein Beet mit Immergrün genau beschreiben zu lassen; ich selber habe mich als junger Dichter in der Mitte der Zwanzig wochenlang mit dieser Aufgabe abgequält, die ich mir nur zur Übung gestellt hatte, und ich konnte damals schon manches. Einer der größten Fehler der heutigen Menschen ist, daß sie sich einbilden, sie können mit unzulänglichen Mitteln sofort an die größten Aufgaben gehen. Wer einmal sich an einer Aufgabe wie das Immergrünbeet abgemüht hat, der weiß, was Eindruck, Ding, Begriff und Wort ist, der weiß, wozu er das Substantiv braucht und wozu das Adjektiv, und was er mit dem Verbum machen muß. Die weitaus meisten Leute, welche heute ihre Ausarbeitungen drucken lassen, wissen das nicht.

Ich würde diese Beschreibung von Naturgegenständen bis in die oberste Klasse hinein üben lassen. Als zweite Stufe, die schon bald zu beginnen wäre, nachdem die ersten Übungen der ersten Stufe gewesen sind, würde ich Vorgänge beschreiben lassen. Ich würde veranlassen, daß die Knaben genau auseinanderhalten, was sie sehen und was sie als Ursachen und Zwecke des Gesehenen annehmen. Auch das sieht wieder sehr leicht aus. Nun, zu Glaubert, der seine Sprache doch wohl schreiben konnte, kam einmal Maupassant, der immerhin doch auch etwas verstand, und beklagte sich, es werde ihm alles zu leicht. Glaubert führte ihn an sein Fenster, zeigte ihm einen Droschkenhalteplatz und verlangte von ihm, er solle die Bewegungen auf demselben genau darstellen. Maupassant quälte sich lange ab und konnte es nicht.

Die höheren Übungen müßten im Zusammenhang mit logischer Bildung vor sich gehen; es würde heute aber keinen Zweck haben, über sie zu sprechen. Immerhin, wenn junge Leute wenigstens Gegenstand und Vorgang genau beschreiben lernen,

dann lernen sie schon sehr viel mehr als heute, wo sie zum Schwätzen angeleitet werden.

Alle diese Ausbildung ist aber nutzlos, wenn sie nicht von Gefühl für die Sprache begleitet ist. Die Ausbildung des Sprachgefühls ist die zweite Aufgabe. Sie ist nur zu lösen durch das beständige Lesen guter Schriftsteller und das absolute Verbot schlechter Skribenten und sämtlicher Zeitungen. Ich stelle ideale Forderungen auf: ob sie verwirklicht werden können, das ist nicht meine Sache. Ich kann nur sagen: Knaben und Jünglinge, welche die Tageschreiberei und die Zeitungen lesen, werden niemals ein ordentliches Deutsch schreiben lernen.

Ich habe als Kind täglich die Bibel gelesen und kann noch heute lange Bibelstellen auswendig. Gleich früh las ich Schiller, obwohl ich manches nicht verstand. Als Knabe bekam ich zum Glück für meinen Lesehunger nur wenig Bücher, die sämtlich aus dem 18. oder dem ersten Viertel des 19. Jahrhunderts stammten, als auch die mittleren Schriftsteller noch anständig schrieben. Lessing las ich als Sekundaner mit tiefster Anteilnahme; als Primaner bekam ich Goethe. Ich würde für junge Leute immer vornehmlich die Bibel, Schiller und Lessing empfehlen.

Dieses Lesen sollte möglichst nicht in der Schule betrieben werden, sondern im Haus. Der Lehrer sollte verlangen, daß die Knaben die Werke der hauptsächlichsten Dichter und Schriftsteller besitzen und sollte durch Erkundigen und Rat ihr Lesen leiten. Er sollte verlangen, daß laut gelesen wird, damit der Tonfall sich einprägt. Bei dem heutigen Zustand der Schulen werden ja nur wenige Schüler für solche Übungen zu haben sein: diese wenigstens werden dann doch eine Anleitung haben.

Ich will nicht Ihren Raum, den ich durch meine vorwiegend kritischen Bemerkungen schon sehr in Anspruch genommen habe, durch weitere Ausführungen noch mehr beengen; sie würden auch kaum viel anderes für Sie bedeuten können, als was ich schon gesagt habe: denn um etwas Gründliches zu sagen, dazu bedürfte es des Raumes, den nur ein ganzes Buch gewähren kann.

Herbert Eulenberg.

Dr. iur. Kaiserswerth a. Rh.
Geboren in Köln-Mülheim 1876.

Gegen den deutschen Aufsatz. (Nächtliches Gespräch.)

In der letzten Nacht erschien mir mein alter Pauker im Traum. Das war nichts Außergewöhnliches. Denn er sucht mich unaufgefordert leider ziemlich häufig nächtens heim. Diesmal aber war er ganz besonders wild und empört. Seine Augen gaben hinter seinen umgoldeten Brillengläsern ein wütendes Massengefeuer auf mich ab. Selbst aus seinem spitzen Ziegenbart schien schweißlicht sein Zorn wider mich zu knistern. Und also begann er zu reden:

„Ich habe das gelesen, was Sie gegen den deutschen Aufsatz geschrieben haben. Ihren Aufsatz gegen den Aufsatz, meine ich da! Nämlich in der „Vossischen Zeitung“ da. Unerhört ist das. „Eine Bitte um seinen Tod“, sagen Sie da im Untertitel. Empörend ist das! Wollen Sie mir wenigstens verraten, was Sie an seine Stelle zu setzen beabsichtigen?“

„Nichts, Herr Professor!“

„Nichts! Was soll das heißen? Sie wollen doch nicht in der Tat ein solches Riesenloch in unsere Bildung reißen, ohne wenigstens einen Ersatz in diese klaffende Lücke hineinzufüllen! Antworten Sie!“

„Das allerdings nicht, Herr Professor! Wiewohl Ihr noch immer kategorisches Auftreten mich wenig zu Zugeständnissen gegen Sie geneigt macht. Man könnte statt der bislang üblichen Aufsatzübungen verschiedenes andere treiben.“

„Verschiedenes! Mich würde verwundern, wenn Sie mir nur ein einziges aufführen könnten, das den deutschen Aufsatz zu ersetzen imstande wäre.“

„Man könnte, was unsere Schreib- und Sprechweise sicherlich leichter und flotter machen würde, Stilübungen anstellen.“

„Wieso?“

„Nicht schriftlich, Herr Professor! Epiken Sie nicht vergebens Ihre Ohren! Aber indem man deutsche Schriftsteller aus allen Jahrhunderten in der Schule vornähme und lesen würde. Nicht allein die ewigen Klassiker, deren Stücke uns in der Schule zerschnitten und verleidet werden. Nein auch frühere Deutschschreiber wie Hans Sachs, Luther, Hutten, Grimmelshausen, Lohenstein (ja auch den!), Reuter („Christian“ so gut wie später „Fritz“!), Wieland, Heinse, Jean Paul, Hölderlin, Bettina, Hoffmann, Eichendorff, Gutzkow bis zu Keller und Storm. Ich führe der Kürze halber nur wenige Namen auf, Herr Professor.“

„Schön! Ich gebe zu, daß die von Ihnen genannten *poetae minorum gentium* auf unseren Schulen bislang also immerhin etwas vernachlässigt werden. Je dennoch glauben Sie durch das Lesen solcher Schriftsteller würde sich die Schreibkunst unserer Schüler bessern?“

„Zuvörderst würde das Stilgefühl dadurch mehr geweckt werden, das durch das ständige Beachern der nämlichen klassischen Stücke und durch dieselben tüchtigen Aufsatzthemen geradezu ertötet wird, Herr Professor. Ihre Schüler lernen auf der Schule ja gar nicht die Mannigfaltigkeit und Schönheit unserer Sprache kennen. Die deutsche Prosa wird ihnen überhaupt kaum enthüllt, sondern bleibt ihnen wie ein Altarbild am Karfreitag fest verschlossen. Ihre Schüler lernen nur einen bestimmten Gegenstand zergliedern und darüber eingedrillte oder bestenfalls kindliche Betrachtungen anstellen. Das Geheimnis und der Reiz der Sprache bleibt ihnen völlig verschlossen. Wenn man doch endlich davon absehen wollte, von Kindern, von halbwüchsigen

Knaben oder Mädchen, die schriftliche Festlegung ihrer Gedanken über Gott und die Welt oder die Gebote der Sittlichkeit zu verlangen! Ja! Die Sittlichkeit, die scheint überhaupt ganz besonders von Kindern erörtert werden zu müssen!“

„Lassen Sie Ihre dummen Späße! Vermeinen Sie wirklich, man könnte ganz der schriftlichen Äußerungen der Schüler beim deutschen Unterricht entraten?“

„Nicht ganz!“

„Aha! Erklären Sie sich demnach deutlicher! Ganz genau!“

„Warum soll man nicht Schriftübungen veranstalten, Herr Professor? Aber diese müssen zunächst ganz ohne offene oder versteckte Aufforderung und Anleitung zum Sittenpredigen der Kleinen abgehalten werden. Zum andern in völlig freier Form. Der Dispositionszwang, der neunundneunzigmal verfluchte, mit dem Sie jeden Schwung, jedes Feuer bei der Sprachbehandlung morden, müßte völlig aufhören. Ich denke, daß man die meisten künftigen Aufsätze in Briefform oder als Erzählungen abfassen ließe. Nicht wie bisher meist üblich als wohlgegliederte Kindersonntagspredigten über große Vorwürfe und Fragen, von denen sich ihre Schulweisheit noch nichts träumen läßt, über die sie aber gleichwohl erbauliche Aufsätze schreiben mußte.“

„Ich merke, Sie sind auch in diesem Punkt für eine völlige Verwilderung unserer Jugend, Sie Unverbesserlicher!“

„Nicht so ganz, wie Sie meinen, Herr Professor! Wenn ein Schüler imstande ist, mir das kleinste unbedeutendste Erlebnis gut zu erzählen und zu beschreiben, so ist er aus der Verwilderung schon völlig herausgewachsen, in der ihn Euer bisheriger Unterricht mit seinen Aufsatzthemen belassen hat. Wer von Euren Schülern ist denn imstande, nachdem er sein „Reife“zeugnis erlangt hat, einen guten persönlichen Brief zu schreiben oder eigene, nicht von den Lehrern vorgefaute Gedanken vorzutragen? Glauben Sie mir, ein einziger mündlicher Vortrag, den Sie Ihre Jungens halten lassen, trägt mehr zu deren Erziehung bei

als hundert gelehrte Aufsätze, die Sie nach irgendeiner Schablone von ihnen anfertigen lassen!“

„Also mit Vorträgen wollen Sie den leeren Raum ausstopfen, der durch das Verschwinden des deutschen Aufsatzes entstanden ist! Mit leerem Gerede, bloßem Wortgepränge! Als ob nicht die Redner und Advokaten sich schon viel zu breit in unserm öffentlichen Leben machten!“

„Herr Professor, die Rhetorik war doch die Unterlage und der Grundstein der ganzen Bildung in der Antike, von der Sie sonst so schwärmen.“

„Gewiß! Aber darum muß trotzdem der deutsche Aufsatz erhalten bleiben. Es ist schon schlimm genug, daß der lateinische gefallen ist, von dessen Sturz manche den Anfang unseres Niedergangs rechnen.“

„Daß Ihnen nicht alle Hoffnung schwindet, wenn Sie die Ergebnisse der jahrzehntelangen Schulaufsatzschreiberei bei uns betrachten, Herr Professor! In der Kunst der Erzählung, in der wir vor hundert Jahren mit Goethe, Jean Paul, Kleist und Hoffmann an der Spitze des Schrifttums der Welt standen, haben wir uns in der letzten Zeit von den unverbildeten, natürlich gebliebenen Russen übertreffen lassen. Schöpferische ursprüngliche Schriftsteller wachsen uns fast nur noch aus dem Bauern- oder Arbeiterstand zu, deren Sprechweise noch nicht auf Draht gezogen und verkümmert ist. Wer jahrelang seine Muttersprache zu Aufsätzen hat verpulvern müssen, der kann kein Deutsch mehr schreiben, der kann es höchstens durch jahrelange Zucht und Arbeit hinterher wieder erlernen. Aber dazu haben die meisten nicht die Zeit. Darum nieder mit dem deutschen Aufsatz! Weg mit dieser weiße und gelehrte tuenden Schreiberei der Jugend! Sie soll erst selbst denken lernen und nicht nachplappern und nachschreiben, was der Herr Lehrer ihr vorgetragen oder bei ihr angeregt hat. Deutsche Prosa zu schreiben, ist eine viel zu schwere Kunst, als daß man sie in ein paar Jahren kleinen Kindern beibringen könnte. Die Rechtschrei-

bung, die läßt sich ihnen eindringen, wiewohl damit nicht das Geringste für einen kernhaften echten Menschen und Schreiber geleistet und gegeben ist. Denn der alte Blücher, der in jedem Wort, das er hinfrakte, mindestens zwei Fehler machte, hat weit bessere Briefe geschrieben als Sie, Herr Professor. Die natürliche Sprech- und Schreibweise wird durch die Aufsatzverknöcherung nur getötet, die weiche biegsame Wandlungsfähigkeit in der Sprache dadurch verbildet und festgelegt.“

„Schweigen Sie endlich!“ fletschte mich da mein Magister an. Seine Pupillen rollten vor Eifer und Entrüstung wie Räder herum. „Halten Sie den Mund, Sie Lobpreiser der Unwissenheit, Sie Verächter der Schule!“ fuhr er mich frech wie früher an, da ich noch vor ihm saß. „Sie träumen gar nicht!“ schrie er weiter: „Das ist nur eine Finte von Ihnen, eine Ihrer albernen Erfindungen, unter deren Deckung Sie einen Vorstoß gegen die Bildungsstätten und die feste Schulordnung unternehmen, Sie Anarchist!“

Er wollte mir eine seiner wohlgewachsenen Ohrfeigen mit seinen harten Fingergelenken um die Backen schnellen. Da erwachte ich. Mein zweiter Sohn trat an mein Bett heran und fragte: „Du, Vater! Kannst du mir sagen, was ich an Kolumbus bewundern soll? Wir haben einen Hausaufsatz über unsere Lieblingshelden aufbekommen. Ich habe mir Kolumbus ausgesucht. Aber nun weiß ich gar nicht, was mir besonders an ihm gefallen soll.“

Ich sah dem Sonnenstrahl zu, der langsam durch das Fenster in meinem Zimmer wandelte. „Galilei wäre auch kein schlechter Held für deinen Aufsatz gewesen!“ bemerkte ich noch halb im Schlaf. „Und sie bewegt sich doch!“ Nur die deutsche Schule scheint seit hundert Jahren stillzustehen.

Otto Flake.

Partenkirchen.
Geboren in Mex 1880.

Die Schwierigkeit liegt in dem Wort gut. Was ist guter Stil? Gibt es ihn schlechthin? Dann gäbe es ihn nur einmal. Stil aber ist eine Projektion des Charakters, des Temperaments, des Naturells. Da diese gleichberechtigt sind, so muß man auch den Begriff guter Stil relativieren. Eine religiöse Natur, eine weiche, eine skeptische, eine tätige, eine männliche schreiben, jede, ihren besonderen Stil.

Allgemein läßt sich also die Maxime aufstellen, daß ein Stil gut sei, wenn er der Art und Weise entspricht, wie jemand sich zur Welt verhält, d. h. wie er sich gegen sie behauptet (Hemmungen) und wie er sie angreift. Ich fürchte, daß viele Lehrer nicht wissen, wie sehr die besseren unter den jungen Menschen dagegen opponieren, im Aufsatz Anschauungen und Ausdrucksweisen zu benutzen, die ihnen nicht natürlich sind — nur die Mittelmäßigen zeigen sich bereit, in verba magistri zu schwören. Der eine mag nicht farbig schreiben, weil er kritisch, nüchtern, präzise zu sein wünscht, der andere plätschert mit Wohlbehagen in der lauen Flut der allgemeinen Redensarten.

Die Frage des Stils ist eine Frage des Charakters. Nun haben sehr viele junge Menschen schon einen ausgeprägten Charakter, und dies um so eher, wenn sie energische Naturen sind. Ihnen ist leicht klarzumachen, daß sie so schreiben sollen, wie sie die Dinge empfinden, denn sie besitzen bereits Inhalte, und Inhalte lassen sich benennen. Je sensibler, geistiger, intellektueller, künstlerischer, phantasieroller ein Knabe ist, desto un-

ausgeprägter, schwankender, komplizierter ist sein Charakter. Hier gilt es, wenigstens die allgemeinste Dominante zu finden.

Nie darf man den Stil, die Stilisierung, als Sache für sich behandeln, es gibt keine Stillehre, wie es eine Interpunktionslehre gibt. Das Entfehlteste ist, aus Worten, Gemeinplätzen und Annäherungswerten eine braune Sauce anzurichten, in der man alles servieren kann. In den höheren Klassen sollte der Lehrer von Zeit zu Zeit immer wieder sich mit dem Schüler über das Wesen und den Sinn des Stils, d. h. der Fähigkeit, inneren Vorgängen Ausdruck zu geben, unterhalten. Wichtiger als den Knaben die bekannte Trilogie des Guten, Wahren, Schönen aufzuzwingen wäre, eine Art Erkenntnis-kritik oder Erkenntnistheorie derjenigen Charakterprojizierung zu vermitteln, die wir Stil nennen.

Damit ließen sich praktische Übungen verbinden. Ich könnte mir denken, daß der Lehrer Proben aus Lessing, Schiller, Kleist, Stifter, Fontane und Modernen vorläse, daß er zeigte, wie der Mensch der Stil ist, daß er vom Temperament und im Anschluß daran von der Harmonie, der Disharmonie (die ja ebenfalls künstlerisch ist), der Herrlichkeit, der Hingabe, schließlich vom dahinterstehenden moralischen, ironischen, phantastischen Weltbild spräche. Reizvoll wäre danach die Probe, indem er von schon behandelten Autoren, nun ohne Angabe des Namens, abermals Stücke vorläse und die Schüler erraten ließe, welchem Charakter, welcher Zeit, welchem Volk das Stück angehören könne.

Auf diese Weise ließe sich unschulmeisterlich eine Ahnung von dem Reichtum der Anschauungen, der Temperamente, der Individualitäten vermitteln.

Einen Stil schreiben lernt auf der Schule nur der, den Zweifel, Unsicherheit und jene Kompliziertheit nicht plagt, die ebenso die Gefahr wie die Voraussetzung der höheren Begabung ist; aber den Sinn für Stil kann man in jedem wecken. Ich

kenne die heutige Schule nicht, mache mir jedoch aus Vernehmen und allgemeinen Schlüssen ein Bild — das Bild ist nicht erfreulich: es scheint mir, als verliere die deutsche Jugend das Verständnis für die menschliche Duldsamkeit, und das heißt das Verständnis für die Vielheit der Auffassungen; die Politik, die Klassenanschauungen dringen aus dem Elternhaus in die Schule ein.

Die Lateiner unterweisen die Knaben in der Kunst, erstens vollblütig, rund, fleischig (wir nennen das fälschlich pathetisch) und zweitens klar zu schreiben, und sie erreichen dieses Ziel, indem sie den gesprochenen Vortrag, die Rede, heranziehen. Das ist ein vorzügliches Hilfsmittel, dessen Einführung bei uns zu überlegen wäre. Ausdrücken können heißt, aus sich herausstellen können, vor eine Zuhörerschaft.

Wäre ich Lehrer, so würde ich den Kreis der Themen zu erweitern suchen. Ich denke noch heute mit Unbehagen daran zurück, daß wir mit allgemeinen, lieb moralischen, Themen gequält wurden, bei denen nie etwas anderes als Gemeinplätze herauskamen, und ich erinnere mich, wie sich mein Stolz dagegen auflehnte, Empfindungen als mein Eigentum auszugeben, von denen ich fühlte, daß sie erlebt, selbst gefunden, kritisch untersucht werden müßten. Man sollte statt allgemeiner Themen spezielle, anschauliche, konkrete stellen. Auch sie führen zu allgemeinen Ideen über das Verhalten zu den Mitmenschen, zu Staat und Welt, aber diese Ideen würden natürlich, indirekt, ohne vorherige und pflichtmäßige Benennung gefunden werden.

Es ist Mode, gegen die Relativisten zu Felde zu ziehen. Wenn Relativismus un-mutigen Skeptizismus bedeutet, mag die Opposition gegen ihn gelten. Der Relativismus, den ich hier im Auge habe, ist aber etwas sehr Positives, und ich wage direkt zu sagen, daß deutsch sein heißt, undogmatisch zu sein, d. h. Einblick in die Vielheit der Erscheinungen zu besitzen. Guter Stil ist in letzter Instanz moralisch bedingt: er fällt dem zu, der gerecht ist.

Stärkt man in einem werdenden Menschen den Entschluß, nichts unbefehlen zu glauben, nichts nachzureden, und sagt man ihm, daß er gerade dadurch gerecht sein kann, weil er über den Augenblick hinausdenkt, so stärkt man sein Stillsgefühl. Fast jeder junge Mensch interessiert sich dafür, in die Konstruktion einer Maschine hineinzusehen: auch die lebende Kreatur, mit Geist und Seele, ist eine solche Maschinerie, die bei bestimmten Voraussetzungen bestimmte Wirkungen liefert. Man muß ihn in den schöpferischen Vorgang blicken lassen. Alle pädagogischen Einzelfragen reduzieren sich auf die eine Frage: Stärkung des Charakters, dieser Synthese aus Widerstand und Bereitwilligkeit. In Deutschland aber versteht man unter Charakter noch zu sehr Gehorsam, man paukt Anschauungen und Ideen ein, statt sie als das Material zu behandeln, das der selbständige Mensch formt.

Gustav Frenssen.

Dr. h. c., Pastor a. D. Barlt in Holstein.
Geboren in Barlt 1863.

Ich habe versucht, Ihnen zu dienen; aber ich kann nicht damit zustande kommen. Ich habe meinen Stil ohne Schule, ja gegen die Schule bekommen; es ist der Stil des bedächtigen, mündlichen, niedersächsischen Erzählens. Wie etwa die Märchen erzählt sind, die Prof. Wisser (Oldenburg im Großherzogtum) herausgegeben hat. Chronikartig. Da kam das ... und da sagte er zu mir ... Und dann ... usw. Diesen Stil habe ich nach meinem Gemüt, nach meiner Persönlichkeit zu dem mir passenden Instrument gemacht. Habe ich ihn gelernt? Nein. Ich bin mit ihm geboren; er ist nach meinem Gemüt geworden.

Ich kann mir nicht denken, daß man Stil lehren kann; ich kann es mir um so weniger denken, als es Prosaschriftsteller von Ruf gibt, die nach meinem Gefühl einen schlechten Stil schreiben. Ihr Stil scheint sicher manchem klugen, auch formfühligen Menschen gut, mir schlecht. Wie kann man dann einen Stil lehren? Alte Märchen und höher hinauf Goethe, etwa Dichtung und Wahrheit; mehr weiß ich darüber nicht zu sagen.

Die meisten sind nicht beanlagt, einen eigenen Profastil zu bekommen, und bekommen auch keinen. Stil ist Kunst, und Kunst ist selten. Ich z. B. habe keinen eigenen in Musik, Malen, Bildhauen, Bauen und sonstigem Formen. Durchaus nicht. Und so die meisten. Für diese heißt es: Daß, was sie denken, auf das logischste und sachlichste vorzubringen und keinen Stil eines andern nachahmen zu wollen. Daß ist, scheint mir, die ganze Lehre.

Carl Alexander von Gleichen-Rußwurm.

Freiherr. München.

Geboren in München 1865.

Wenn junge Leute, die sich dem Beruf des Schriftstellers widmen wollen und mit der Frage zu mir kommen, wie sie sich einen guten Stil aneignen können, so gebe ich als einzigen Rat die Aufforderung, nur gut geschriebene Bücher und gut geschriebene Zeitungsaufsätze in deutscher Sprache zu lesen, das Schlechtgeschriebene dagegen wie die Pest zu vermeiden. Ebenso scheint es mir zu stehen mit dem Aufsatzproblem der höheren Klassen. Nur gute Beispiele regen zu gutem Stil an. Über das Aufsatzthema möchte ich mich nicht äußern, der denkende Lehrer wird geeignete Themata finden, der andere wird den alten Unsinn durch die Jahre weiter schleppen, ohne sich durch irgendwelchen Rat beeinflussen zu lassen. Regeln oder ein festlegendes Schema halte ich für falsch.

Friedrich Gundolf.

Pseudonym für Friedrich Gundelfinger.

Dr. phil., Professor. Heidelberg.

Geboren in Darmstadt 1880.

Mit Neuerungen zur Hebung des Prosa-Stils ist wenig getan. Zur Einprägung der bloßen Korrektheit genügen die bisherigen Grammatiken und Lehrbücher. Darüber hinaus kann nur der einzelne Lehrer von Fall zu Fall wirken, indem er seine Schüler immer wieder gewöhnt nur zu beschreiben was sie genau gesehen, nur zu erörtern was sie genau durchgedacht, nur auszudrücken was sie ehrlich fühlen. Guter Stil ist nicht abgelöst vom Gesamtcharakter denkbar . . . nur soweit sich sinnliche Bestimmtheit, geistige Helle und seelische Sauberkeit lehren lassen, läßt sich anständige Prosa lehren . . . nicht durch neue Methoden, sondern durch erzieherische Menschen, denen die Schüler glauben und nachstreben.

Enrica von Handel-Mazzetti.

Freiin. Linz (Deutschösterreich).

Geboren in Wien 1871.

Den größten Einfluß auf meine Stilbildung hat nicht die Schule geübt, sondern meine sehr geistreiche Mutter durch die fluge Ausgabe unserer Kinderunterhaltungsbücher. Schon mein erstes Märchenbuch (Kette), das mit hübschen Bildchen in Spitzweg-Manier geschmückt war, regte meine kindliche Phantasie an, mir etwas Ähnliches auszudenken wie die Geschichte von Rosalinde mit dem Mondschleier. Mama gab mir auch — allerdings mit Auswahl — sehr bald die Klassiker in die Hand, und was Shakespeare für mich bedeutete, als ich noch nicht vierzehn Jahr alt war, ist ja durch meine Biographen bekannt geworden.

In den Jesuitengymnasien älterer (und auch neuerer) Zeit mußten die Schüler der Oberklassen hin und wieder poetische Versuche liefern; mein Deutschlehrer in der Bürgerschule, M. Gleirscher, probierte, als er meine Begabung erkannt hatte, etwas Ähnliches mit mir und ließ mich öfters neben den Schulaufgaben Gedichte machen, und ich erinnere mich genau, daß diese Extraaufgaben meinen kleinen Wortschatz sehr erweiterten und meine Ausdrucksweise lebendig gestalteten. Heinrich Heine hat ja das Wort geprägt: Wer gute Prosa schreibt, hat auch einmal gute Verse gemacht.

Sehr fördernd auf die Plastik des Ausdrucks wirkten auch meine Backfischkorrespondenzen. Insbesondere entwickelten sie meinen Sinn für Humor. — Mit zwölf Jahren führte ich ein Tagebuch über Schulerlebnisse; es war genau das, was man

jetzt als Typus des Schulaufsatzes erklärt: Darstellungen aus meiner nächsten Umwelt, Plauderei über kindliche Abenteuer; so schrieb ich freilich für die Schule nicht, aber immerhin ähnlich; und meine Lehrer ließen mich gewähren. Sie waren Menschen, nicht Schulfische; sie sahen eine geistige Eigenart verstohlen sich entfalten, und sie unterdrückten sie nicht durch Pedanterie.

Arthur Holitscher.

Berlin.

Geboren in Budapest 1869.

Das ungeheure Erlebnis Rußland hat auch meine Ansichten über neue Wege der Erziehung beeinflusst. In dem Problem der Arbeitsschule versuchen die Russen gegenwärtig die Scheidewand zwischen körperlicher und geistiger Arbeit niederzureißen und damit die Trennung der Klassen aufzuheben oder ihr vorzubeugen. Es würde viel zu weit führen, wollte ich hier einen Versuch unternehmen, die sehr zwingende Idee auf den Fall des Schulaufsatzes zu exemplifizieren. Ich glaube, eine Reform des Schulaufsatzes darf nicht von der Literatur her unternommen werden, sondern von der Seite der praktischen, drängenden Nöte und Tätigkeiten des Alltags. Die Kinder, die Jugendlichen sollen angehalten werden, wahr und mit äußerster Klarheit niederzuschreiben, was in ihnen vorgeht, was sie selbst und ihre Umgebung erlebt, den Reflex des Lebens in seiner durch die sozialen Entscheidungskämpfe verbielfältigten Fülle festzuhalten. Der Stil soll sich aus dem Temperament, der Anteilnahme des jungen Menschen an den Geschehnissen der Welt entwickeln. Soviel ich weiß, haben, im Jahr vor dem Krieg, junge Hamburger und Bremer Lehrer ähnliche Ziele verfolgt. Sie schickten mir damals ein kleines Heft, in dem Aufsätze eines Kindes über den „Kleinen Heini“ abgedruckt waren. Ich kann das Heft, das ich hundert Leuten geliehen habe, nicht mehr auffinden. Die jungen Lehrer, die der Pädagogik einen Weg gewiesen hatten, schrieben mir — ebenfalls vor dem Kriege —, daß sie ihren Stellungen enthoben worden waren. Sie hat-

ten, das ist sicher, die Vision des Notwendigen. Und ich habe Verwandtes in russischen Schulaufsätzen der neuesten Zeit wiedergefunden — Referaten, die Kinder über ihre Tagesarbeit verfaßt hatten, Arbeit im Garten, in der Werkstatt, in der Schulgemeinschaft, mit Altersgenossen, Erwachsenen, mitlernenden und lehrenden Genossen. All diese Aufsätze zeichneten sich durch Klarheit, Anschaulichkeit und ein freudiges Mitgerissensein durch das gemeinsame Erlebnis und das Erlebnis der Gemeinschaft aus.

Ricarda Huch.

Dr. phil. München.

Geboren in Braunschweig 1864.

Die Schule soll dafür sorgen, daß die Kinder sich klar und richtig ausdrücken, den Stil wird später das Leben entwickeln, wenn die Fähigkeit dazu da ist. Man wird also gut tun, einfache und nicht zu fern liegende Gegenstände im Aufsatz zu geben; die üblichen Themata entwickeln das Schwefeln und die Phrase. Indessen würde man vielleicht für die Phantasiebegabten zuweilen ein entsprechendes Thema zur Auswahl geben können, damit sie sich mal austoben, aber nicht zu oft. Von Stil würde ich gar nicht reden, denn der sollte sich allmählich mit der Persönlichkeit bilden, ohne daß man daran denkt.

Rudolf Huch.

Justizrat. Helmstedt.

Geboren in Porto Alegre 1862.

Ich muß gestehen, daß ich mir von irgendwelchen Übungen im Deutschen nichts versprechen kann, wenn nicht auch von allen anderen Lehrern mehr Wert auf ein gutes Deutsch gelegt wird, als es früher geschah und, soviel ich weiß, auch heute geschieht. Was hilft es, daß der Schüler sich bestenfalls in gutem Deutsch während dieser einen Stunde ausdrückt! Gewohnheit ist das einzige, was helfen kann. Wenn sich alle Lehrer mit Einfluß des Mathematikers entschließen wollten, nicht nur bei sich selbst auf ein gutes Deutsch zu achten, sondern auch bei allen schriftlichen und mündlichen Antworten der Schüler, dann würde etwas erreicht, sonst nicht. Leider ist dazu keine Aussicht. Wissenschaftliche Abhandlungen werden bei uns sehr häufig in einem so abscheulichen Deutsch geschrieben, daß es auf die Nerven fällt. Mit den Schulbüchern wird es kaum anders sein, und welches Deutsch die Schüler von den meisten der Lehrer hören, darauf kann ich nur schließen. Ich habe oft das Gefühl, daß es der echte Gelehrte bei uns für unter seiner Würde hält, sich in gutem Deutsch auszudrücken. Dazu kommt das unglaubliche Deutsch, das in den allermeisten Elternhäusern gesprochen wird. Dies letzte ist freilich ein Zirkel, der Zustand kann sich nur ändern, wenn sich die kommende Generation an ein gutes Deutsch gewöhnt.

Im übrigen habe ich nur zu bemerken, daß heute nichts so dringend nötig ist wie Rückkehr zur Schlichtheit. Wenn der

Schüler nachher ohne feste Rüstung dem gespreizten Undeutsch moderner Literaten preisgegeben ist, dann ist alles verloren. Ich habe vor einundzwanzig Jahren den Ruf Mehr Göthe hinausgesandt. Den wiederhole ich. Man sollte besonders übele Verhunzer unserer guten Sprache vornehmen und Göthe dagegen halten.

Bernhard Kellermann.

Berlin.

Geboren in Fürth 1879.

Man lehre in erster Linie die Elemente der Sprache — Herkunft und Bedeutung von Wörtern und Begriffen, versuche, den Sinn des Schülers zu erschließen für die Musik, den Reiz, Zauber, das Geheimnis einzelner Wörter und Begriffe, versuche, ihm die Sinnlichkeit der Sprache näherzubringen. Man schule Auge und Ohr des Schülers für die feinen und feineren Unterschiede und erziehe systematisch seine Beobachtung. Nehmen wir z. B. die beiden folgenden Reihen von Begriffen an: glänzen, glitzern, funkeln, leuchten, blenden usw. — säuseln, flüstern, lispeln, rauschen usw.

Auf diese und ähnliche Weise führe man den Schüler allmählich in die Elemente der Sprache ein und erschließe ihm ihren unendlichen Reichtum, ihre Buntheit und Musik. Man erkläre ihm, weshalb wir schreiben, die Sonne lacht — oder: ein aufrechter Charakter. Je mehr der Schüler Sinn und Sinnlichkeit der Sprache erfaßt (von fassen, anfassen — erschließen, von aufschließen, wie einen Schrank!), desto mehr wird sein Verantwortlichkeitsgefühl gestärkt werden für jedes Wort, das er niederschreibt.

Hand in Hand (was könnte sinnfälliger sein als dieser Ausdruck?) mit diesen Übungen gehen die Übungen von Dynamik und Rhythmus der Sprache. Weshalb schreiben wir z. B. der Blitz zuckt — der Donner rollt usw.?

Also in erster Linie: Kenntnis des Materials, Einführung in die einfachste Verwendung dieses Materials. Stilübungen, die

Themen der Vorstellungswelt des Schülers entnommen — nur was er erlebt und gefühlt hat, kann er beschreiben — oder man zwingt ihn zur Unaufrichtigkeit, zur Verstellung, zur Phrase. Wertvollste Förderung gewähren Lektüre und Nacherzählungen — nur die besten und lebendigsten Prosastücke vorzüglicher Schriftsteller kommen in Betracht. Vor allem aber sollte der Vortrag gepflegt werden. Man kann ohne Übertreibung behaupten, daß, wer gut liest oder spricht, auch gut schreiben wird.

Ist mit Hilfe dieser und ähnlicher Mittel eine gute Grundlage geschaffen, dann erst, aber nicht früher, beginnt der sogenannte „Aufsatz“. Und nun lehre man als ersten Grundsatz: Einfachheit, Klarheit und Aufrichtigkeit! Man verdamme vor allem Gespreiztheit, Schwulst und Unaufrichtigkeit!

Annette Kolb.
Badenweiler.
Geboren in München 1875.

Die Kunst des Schreibens ist wohl dadurch vielleicht die schwerste, daß hier jeder selbst zu seinem eigenen Schulmeister wird und bei sich selbst in die Lehre gehen muß. Für den Schriftsteller gibt es keine andere Akademie als die der Bücher. Gute Bücher und nur gute Bücher. An fremder Originalität wird sich am ehesten die eigene regen und heranbilden. Wer eines Tages schreiben kann, wird nie sagen können, wie er es gelernt hat; seine Mühe wird nur um so größer gewesen sein.

Nicht nur gute Bücher zu lesen, den Blick für gute Bücher zu schärfen, ist die beste Vorbereitung für einen Beruf, der eine Schule ist an sich.

Erwin Guido Kolbenheyer.

Dr. phil. Tübingen.
Geboren in Budapest 1878.

Über die Lehrbarkeit des Prosaстилs.

Wer Prosaстил lehren will, dem muß bewußt bleiben, daß er eine Kunst lehren will. Bis zu einem gewissen Grade ist jede Kunst lehr- und lernbar, weil in jedem Menschen Gestaltungstrieb lebt, und Kunst in der Beseelung natürlicher, allgemeinemenschlicher Ausdrucksmittel wurzelt, die an und für sich den Gestaltungstrieb reizen und regeln.

Mit der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit steigern sich die Künste. Die Prosa eines Kulturvolkes entspricht den Verhältnissen seines inneren Wachstums. Wer Gehör hat, kann aus ihrer Prosa das Wesen jeder Entwicklungsstufe seines Volkes heraus hören. Wer also deutschen Prosaстил lehren will, muß erkennen, daß er eine Kunst lehren will, die nicht — wie die klassische Prosa der Griechen und Lateiner — ihre Entwicklungsmöglichkeiten erschöpft hat, sondern aus lebenskräftigem Boden weiter wächst.

Ein hohes Verantwortlichkeitsgefühl läßt den deutschen Erzieher danach verlangen, greifbare Regeln, nach denen deutscher Stіл lehrbar wäre, zu besitzen. Ein Verlangen, das leicht mißverstanden und ins Lächerliche gezogen werden könnte, weil schaffende Kunst auf Intuition gestellt ist. Aber innere Anschauung läßt sich entwickeln. Und so erwächst das Bestreben nach Lehrregeln des Prosaстилs bei all seiner eingestandenem Unbeholfenheit aus einem innersten Kulturstreben: Sprachkunst zu entwickeln, indem der Sinn für Stіл geweckt, erzogen wird. Der

Sinn für Stil kann besser nicht geweckt werden als durch den bemeisterten Kampf mit der Unvollkommenheit des eigenen Ausdrucksvermögens.

Und Kunst beruht nicht nur auf innerer Anschauung, sie kann auch nur intuitiv empfangen werden. Wer das intuitive Vermögen der Menschen entwickelt, hat der Kunst den Boden bereitet und auch jenen geholfen, die selbst nicht künstlerisch zu schaffen vermögen.

Kein Erzieher wird Dichter erziehen, keiner Literaturnobis ausbilden wollen, aber jeder Lehrer wird danach trachten, seinen Schülern über die Nüchternheit grammatikalisch korrekter Mitteilung hinaus zu dem befreienden Erlebnis zu helfen, das in dem höchsten Kunstgute seines Volkes ruht, nicht eines Genusses wegen, sondern um dessentwillen, was Geistes- und Schönheitserlebnis heiligt: um Persönlichkeit zu entbinden, zu steigern. Stil lehren heißt Persönlichkeit entwickeln.

Um eine Kunst lehren zu können, muß man den psychischen Beweggrund und das psychisch wirksame Mittel der Kunst kennen.

Wer einem andern etwas vor Aug und Ohr mitteilt, dem stehen über den Wortlaut hinaus eine Menge Hilfen zu Gebote, die er kaum bemerkt, aber immer nützt. Er wird nicht jeden zufälligen Menschen anreden, irgendeine Empfänglichkeit wird er bei dem voraussehen müssen, dem er sich mitteilt, wenn er nicht unter pathologischem Äußerungszwange redet. So kommt ihm, ehe noch das erste Wort gesprochen ist, die Bereitschaft des andern entgegen. Und diese Bereitschaft erleichtert die Form der Mitteilung so bedeutend, daß sie sich, und auch das kaum bewußt, nur auf den Persönlichkeitsgrad einzustellen braucht, den der Sprecher dem Zuhörer zuzubilligen geneigt ist. Der Sprecher weiß, daß eine bestimmte, im Bewußtsein des Angeredeten schon geweckte oder schwellennah, Reihe von Gedankenassoziationen dem gesprochenen Worte gegenüberliegt, dieses Wort umfassen und einbilden wird. Eine Antwort

kann erwartet werden, die erkennen läßt, wie weit verstanden wurde. Es bleibt die Möglichkeit offen, weiterhin verständlicher zu werden. Der Redende besitzt also schon in den Lebensreaktionen des Angeredeten eine Fülle von Hilfen für seine Mitteilung.

Ähnliche Hilfen, wenn auch in eingeschränktem Maße, stehen dem Brieffschreiber bei.

Und das gesprochene Wort selbst, es wird von Bewegungen des ganzen Körpers begleitet. Blick, Mienenspiel, Haltung, alle Ausdrucksmittel, die der Schauspieler künstlerisch auf die erschöpfende Form zu bringen hat, in ihrer alltagsgemäßen Einschränkung helfen dem Redenden und bringen das Wort erst zu unmittelbarer Wirkung.

Endlich wird die Rede durch das Maß ihrer Schnelligkeit, durch die Stimmstärke, die Tonart und den Tonfall gehoben und erklärt.

Diese Hilfen alle stellen sich ungewollt oder kaum gewollt neben dem Worte in den Dienst des Bewußtseinsinhaltes, der den Sprechenden so weit erregt hat, daß er ihn auf einen überindividuell erweiterten Lebenskreis auszubreiten strebt, um an der Gegenwirkung oder auch nur an der Ableitung selbst Entspannung und den beruhigten Ausgleich seiner psychischen Kräfte wiederzugewinnen. Es redet jeder die Sprache seiner Zeit und der Entwicklungsstufe seines Volkes, aus der er hervorgegangen ist, von den Inhalten seines Bewußtseins bestimmt. Jene unbewußten, über das Wort hinausgehenden Hilfen verleihen seinen Inhalten die Wirksamkeit, so daß diese erlebniswahr aufgenommen werden können und Rückwirkungen veranlassen.

Um Stil im eigentlichen Sinne ist es dem Redenden nicht zu tun. Stil könnte ihn nur stören. Kunst würde zu Gefünsteltheit des Ausdruckes, und Gefünsteltheit schließt jene unbewußten Hilfen aus, die eine Rede überzeugend und fesselnd machen. Wer stilisiert redet, wirkt lächerlich und kann verächtlich werden.

Die Nötigung zur Stilgestaltung der Sprache tritt erst ein,

wenn der Erlebnisinhalt durch die Rede vor Aug und Ohr nicht mehr erschöpfend mitgeteilt werden kann. Nicht deshalb, weil kein empfängliches Auge und Ohr zugegen wäre oder gefunden werden könnte, sondern weil die Mittel der Rede als zu karg empfunden werden. Sprachstil ist also kein Ersatz für lebendige Rede, sondern notwendig gesteigerte Form, die sich der Schrift bedient, weil ihr kein anderes Mittel bleibt. Aber dennoch gleich der Rede die Form einer Mitteilung, auf Wirkung abgesehen.

Mit der Nötigung zur Stilgestaltung der Sprache ist der Mitteilende von den Hilfen abgedrängt, die das gesprochene Wort so stark und lebenswirksam gemacht haben, daß es sich auf den Erlebnisinhalt beschränken konnte: die assoziative Bereitschaft des Hörers ist unbekannt, alle sichtbaren und hörbaren Akzente sind aufgegeben, der Mitteilende als Lebewesen besteht für den Leser nicht. Es bleibt nur mehr das lautlose, zeichenhafte Wort, und damit müssen Wirkungen erzielt werden, die einem Erlebnisinhalt so gesteigerter Bedeutsamkeit entsprechen, daß die Mittel der Rede versagen.

Das Wort muß zum Kunstmittel werden. Es wird individualisiert. Es erhält die Lebensseigenschaften des Redenden in subtilem Maße. Das Wort trägt nicht mehr nur den Inhalt, sondern auch die wirksame Gestalt, die Gestalt, die charakteristisch bewegt sein muß. Es wird in einen Satz und eine Satzfolge gestellt, die sich wesentlich von Rede unterscheidet, weil sie so gebaut sein muß, daß dem Worte, und zwar jedem Worte des Satzes, Physiognomie, Geste und die Vorstellung einer betonten Stimme verliehen ist, hinausführend über die zeichenhafte Lautlosigkeit des Schriftbildes.

Und auch der Erlebnisinhalt tritt in ein anderes Verhältnis zum Worte als bei der Rede, während der zwei lebende, assoziativ übereingestimmte Menschen auf Wirkung und Gegenwirkung einander gegenüberstehen. Das belebte, von einem körperhaften Sachwesen getragene Wort behauptet sich dem ge-

steigerten Erlebnisinhalte gegenüber als Individuum. Es kann nicht mehr beliebig gewählt werden. In jedem Entwicklungs- zustande der Sprache gibt es für die Inhalte gesteigerten Er- lebens nur sehr wenige Worte und Wortfolgen, die einer er- schöpfenden und wirksamsten Mitteilungsforn nahekommen. Mit jeder Änderung, die von dieser Form abweicht, wird die Mitteilung kraftloser oder es ändert sich der Inhalt.

Die wirksame Eigenart mancher Dichter beruht darauf, daß sie ihre eigene „Sprache“ besitzen, die aus den allgemeinen Stoffgebieten den ihr entsprechenden Inhalt herausholt. Es gibt Dichter hohen Ranges, deren Kunst von ihrer Sprache so weit beherrscht wird, daß alles, was diese bildend erfäßt, und seien es sehr disparate Stoffe, zu demselben wird. Je rationaler, je mehr idealistisch in metaphysischem Sinne das Wesen eines Dichters geartet ist, desto einheitlicher wird sein Stil sein und um so mehr wird seine Kunst allen Stoffgebieten gegenüber ein- geschränkt bleiben. Ein Dichter von naturalistischer Wesensart ist mehr geneigt, seine „Sprache“ dem Inhalte unterzuordnen, er wird jene Einheitlichkeit des Stils nicht zeigen und inhaltlich weniger eingeschränkt sein. In dieser Unterscheidung ist kein Werturteil zu suchen. Beide Künstlertypen, vorwiegend for- maler oder vorwiegend inhaltlicher Wesensneigung, sind ge- nötigt, die Sprache zu stilisieren, um die gesteigerten Erlebnis- inhalte mitteilen zu können; indem sie die Sprache stilisieren, vollziehen sie nichts anderes als die Individuation des Wortes und Satzes.

Aus der großen Zahl aller möglichen natur- und sprachge- rechten Wortstellungen muß die wirksamste und am meisten er- schöpfende gefunden werden. Der innere und äußere Rhythmus des Satzes hat diese vorwiegend logische Funktion zu durch- wärmen. Akustische Erinnerungsbilder, geweckt durch die Laut- folge der Wortzeichen, geben dem Satze ergreifende Schwingung. Erregend und beruhigend, aufreizend und befreiend, offen und gedeckt, verlegend und lähmend müssen Worte, Sätze und Satz-

folgen werden können, um das individuelle Leben zu besitzen, das allein den gesteigerten Erlebnisinhalt wirksam mitzuteilen vermag: den Leser in ähnlicher Weise zu ergreifen und zu bewegen, ihn gleich gesteigert erleben zu lassen.

Stil ist also nicht eine andere Form sprachlicher Mitteilung als die Rede, sondern eine Steigerungsform, die den rednerisch nicht mehr erschöpfend mitteilbaren Lebensinhalten entspricht.

Und eine Kunst ist Prosaстиl, weil er seine Wirksamkeit nicht aus den unmittelbaren Lebensäußerungen einer sprechenden Person, sondern aus der Mittelbarkeit individualisierter Wortgebilde gewinnt.

Das vor allem muß jedem bewußt werden, der Prosaстиl erkennen will. Ein Lehrer, der nicht befähigt ist, Sprachstruktur nach diesen Gesichtspunkten annähernd zu erfassen, ist auch nicht befähigt, Stil zu lehren.

Der deutsche Prosaстиl wird nicht anders angesehen als die Philosophie, die auch Kunst, vor allem Kunst ist und dann erst Wissenschaft. Jeden Gedanken, der über den Alltag hinausreicht, glaubt man philosophisch nennen zu können, jeder, der irgend etwas schriftlich mitzuteilen versteht, glaubt Stil zu besitzen. Und niemand wage daran zu zweifeln! Aber gerade diese, von regstem Persönlichkeitsgeföhle durchzitterte Empfindlichkeit des Denkenden und Schreibenden weist darauf, daß es sich sowohl bei Philosophie als auch bei Sprachstil um Kunst handelt, nicht um bloße Denk- und Schreibgeläufigkeiten. Und das muß betont werden, denn es gibt urteilende Deutsche, die sich heute noch berechtigt wöhnen, den Kunstcharakter der Prosadichtung in Zweifel zu ziehen, eine Meinung, die auch zu Schillers Zeiten nur eingeschränkte Berechtigung hatte, heute aber Albernheit ist.

Daß auch die Schule den Kunstcharakter des Prosaстиls bisher verkannt hat, dafür wird das „Aufsammelend“ Zeuge. Das Aufsammelend ist vor allem ein logisches Elend. Stil, eine Ausdruckskunst, soll mit Mitteln gelehrt werden, die bestenfalls eine

Prüfung der Geläufigkeit und grammatikalischen Korrektheit des Ausdruckes herbeizuführen vermögen.

Rein menschliches Wesen läßt sich zur Liebe zwingen und ebensowenig zur Äußerung dessen, was es intuitiv erlebt und nur mit den Mitteln seiner künstlerischen Persönlichkeit zu gestalten vermöchte. Aber in jedem Menschen, der zu irgendeinem Grade selbständiger Äußerungsfähigkeit erwachsen ist, auch im nüchternsten, lebt eine künstlerische Persönlichkeit, mag sie noch so ohnmächtig und verkümmert sein. Um sie zu wecken, zu entwickeln, zur Äußerung zu bringen, muß sie in einen Zustand eigenen Erlebens oder Miterlebens versetzt sein, dessen Ausdrucksmittel jene gesteigerte, individualisierte Form annehmen müssen, um befriedigende Kraft zu besitzen. Die Stiläußerung muß also triebhaft veranlaßt sein.

Die Schule geht bei ihren Aufnahmehethoden mit einem gewissen Bewußtsein von der richtigen Voraussetzung aus, daß in jedem Menschen eine künstlerische Persönlichkeit angesprochen werden kann, aber sie hat nicht klar erkannt, daß diese Persönlichkeit nur antwortet, wenn gesteigert erlebt wird.

Unter dem logischen Diktate einer Sentenz, deren Erlebnis-tiefe dem Schüler trotz Erläuterung fremd geblieben ist, oder unter dem Gedächtniszwange einer Nacherzählung, die den Schüler innerlich unbeteiligt läßt, kann seine künstlerische Persönlichkeit nicht zur Äußerung gebracht werden. Damit ist nur eine logisch-grammatikalische Prüfung der Schülerfähigkeiten möglich, und jeder Schüler wird sich dabei auch nur dieser Art geprüft fühlen. Statt Stil werden Ausdrucksgeläufigkeiten gezeigt werden, deren Angeflogenheit bald ersichtlich ist.

Der Schritt vom thematischen zum sogenannten freien oder persönlichen Aufsatz war mit richtigem psychologischen Instinkte unternommen. Der Erfolg konnte nur gering bleiben, weil offenbar weder Lehrer noch Schüler wußten, worum es sich eigentlich handle. Und doch war dieser Schritt nicht nur Experiment, sondern schon Weg. Sein psychologischer Fehler ist

darin zu finden, daß die Initiative nicht dem Schüler gegeben wurde, sondern dem Lehrer belassen blieb. Der freie oder persönliche Aufsatz kann, um wirklich frei und persönlich zu werden, nur aus dem spontanen Gestaltungsstrieb des Schülers erfließen, inhaltlich und zeitlich spontan. Der Schüler muß wissen, daß er ein inneres Erlebnis zu gestalten habe, wann immer es sei und was immer es sei, erlebt muß es sein. Und seine Mitteilung soll erlebniswahr wirken. Der Schüler muß weiter wissen, daß nicht jedes Erlebnis der Stilgestaltung bedarf, daß aber in der Erlebniswelt jedes Menschen Höhen und Tiefen wirken, die nur durch gestaltete, individualisierte Sprache mitteilbar sind. Er muß erkannt haben, weshalb er überhaupt zur Feder greift und nicht einfach mündlich berichtet.

Er wird das am besten erkennen, wenn ihm offenbar wird, weshalb andere geschrieben haben. An entsprechend gewählter Prosadichtung kann er sehen lernen, was der Dichter, über nackte Handlung und die nüchterne Empfindung des rein Stofflichen hinausgehend, als eigentliches Motiv seiner Dichtung erlebt hat und anders nicht gestalten konnte als durch die, dem Motiv entsprechende, Belebung der schriftsprachlichen Ausdrucksmittel.

Erst wenn der Schüler weiß, warum gewisse Erlebnisse nicht anders mitgeteilt werden können als durch Stilkunst, und erst, wenn er Gefühl dafür gewonnen hat, wie fein gewogen die Mittel sein müssen, um Sprache zum Stil zu erheben, erst dann wird sein Gestaltungstrieb so weit erwacht sein, daß auch er wird gestalten wollen.

Damit ist die Methode gegeben. Sie stellt vor allem an den Lehrer wesentlich erhöhte Ansprüche.

Stilgefühl muß geweckt und gebildet werden. Und Stilgefühl läßt sich wecken und bilden wie musikalisches Gehör.

Der Aufsatz, soweit er nicht logisch-grammatikalische Prüfung bezweckt, soll ganz der Spontaneität des Schülers überlassen bleiben, aber diese soll innerlich durch Entwicklung des Stil-

gefühltes und durch die Erkenntnis des Beweggrundes jeder Stilbildung gebunden werden.

Dem Schüler begreiflich zu machen, daß die Sprachkunst je nach Mitteilungsgebiet verschiedene Stile entwickelt hat, daß es einen dichterischen, philosophischen, wissenschaftlichen, sogar einen amtlichen und kaufmännischen Kunststil gibt, daß Stil individueller und völkischer Entwicklungshöhe entspricht, wird dann kaum übermäßigen Schwierigkeiten begegnen.

Um Meisterfingerschulen handelt es sich nicht, und auch bei hohem Lehrerfolge darf keine Kunstvollendung erwartet werden. Überspannte Erwartungen würden auch hier nur von einem Mißverstehen dessen zeugen, worum es sich beim Stilunterrichte handeln kann. Allein das Ziel muß so hoch gesteckt werden, daß die Frage berechtigt erscheint, ob der erzieherische Wert auch der erweiterten und vertieften Lehr- und Lertätigkeit entspricht.

Da wird dem Erzieher bewußt werden müssen, daß kaum eine andere Schulung geeignet ist, die Gabe innerer und äußerer Beobachtung zugleich mit der Selbstzucht in der Erfahrung eigener Grenzen und der Ehrfurcht vor dem Können anderer so sehr zu wecken und zu fördern, als der bemeisterte Kampf mit der Unvollkommenheit des eigenen Ausdrucksvermögens einem tiefen Erlebnisse gegenüber.

Wer seinen Schülern nahebringt, was Stil ist, hat ihnen eine Kunst erschlossen und ein Lebensgeschenk gegeben. Und er hat Persönlichkeit entwickelt. Was das zu einer Zeit bedeutet, die über der ethischen Erziehung als einer Steigerung der religiösen noch in dichtester methodischer Unklarheit tappt, das sollte keinem Lehrer verborgen bleiben. Hier ist ein Erlebnisweg zur Selbstzucht und Ehrfurcht gegeben, wie man einen un-dogmatischen und zwingender kaum finden kann.

Heinrich Mann.

München.

Geboren in Lübeck 1871.

Meine Meinung ist, daß in den Schulen Logik gelehrt werden sollte, und zwar schon frühzeitig. Ausichtslos wäre es, schreiben lehren zu wollen, ohne daß zuerst denken gelernt wird. Die Ungeheuerlichkeiten, die in der Welt geschehen, sind immer auch logische Ungeheuerlichkeiten; und schlechter Stil entspricht mangelhaftem Denken.

Richtig denken ist nicht wichtiger als genau sehen. Man lasse den Schüler beschreiben, was zur Hand ist, ein ausgestopftes Tier oder einen Mitschüler — aber beschreiben ohne Furcht und Schwäche, wie etwas zum ersten Mal Entdecktes, das die vollste Wahrheitsliebe erheischt, um nur vermittelt zu werden.

Sehen und denken können ergibt zusammen den ehrlichen Menschen und den guten Stil. Um nachzuprüfen, ob das Geschriebene wirklich allen Bedingungen des Lebens entspricht, müssen wir es laut lesen. „Schlechte Sätze“, sagte einer der größten Schriftsteller, „bedrücken die Brust, werden dem Herzen lästig und befinden sich außerhalb der Bedingungen, die das Leben stellt.“

Man lehre Logik, genaues Sehen, und lasse das Geschriebene laut lesen, schwerlich ist Wichtigeres zu sagen zur Lehre vom guten Stil.

Thomas Mann.

Dr. h. c. München.
Geboren in Lübeck 1875.

Ihr freundlicher Brief, für den ich vielmals danke, läßt mich teilnehmen an Ihren Sorgen um das Problem des deutschen Schulaufsatzes. Sie nennen seine Geschichte eine Leidensgeschichte, Sie beklagen die Gleichgültigkeit der Unterrichtsbehörde gegen alle Reformversuche und ihr Scheitern, und Sie möchten, wenn irgend möglich, von mir hören, auf welche Weise denn „guter Stil“ wohl mit einiger Aussicht auf Erfolg zu lehren sei.

Was ist da zu antworten? Ist überhaupt zu antworten auf eine Frage, die nur Teilproblem ist einer großen Fragwürdigkeit, — des modernen Erziehungsmassenbetriebes, den man verwirft, ohne sagen zu können, was, wie heute alles steht und liegt, an seine Stelle zu setzen sei? Man müßte wissen, mit wem man es zu tun hat. Sind Sie Ihren erzieherischen Neigungen und Überzeugungen nach Aristokrat oder, sagen wir, Christ? Will Ihre Liebe die ausgezeichnete Begabung fördern, so rasch und so weit wie möglich fördern, oder nennen Sie es Ihre Aufgabe, die Schwäche zu betreuen? Hier gibt es kaum eine Ausföhnung. Und weiter: Wer ist begabt? Es gibt wertvolle Einseitigkeiten. Die sprachlich-formale Anlage kann völlig fehlen, während das Organ für irgendeine positive Disziplin, z. B. die technisch-naturwissenschaftliche, vorzüglich entwickelt ist, vielleicht genial-hypertrophiert. Die Zeit neigt entschieden dazu, dieser letzteren Begabung den Vorzug zu geben. Der Begriff der „Bildung“, mit dem Formalen eng verbunden, ist nahe daran,

zu veralten. Die Tage des humanistischen Gymnasiums, das übrigens entartet war, das mit seinem Idealismus endlich auch seine Idee in Zugeständnissen eingebüßt hatte, scheinen gezählt. Humanismus, Humanität sind bürgerliche Ideen. An die Bedeutung des Symbols „Weimar“ für die Zukunft zu glauben, ist schwer. Dieses Symbol möge als „Schiffhut und Degen“ den Sarg der bürgerlichen Epoche zieren. Die Zukunft gehört nicht der „Bildung“, der Kultur, der Innerlichkeit, der „schönen Seele“; sie gehört bestimmt einer Menschlichkeit, die mit der Humanität von 1800 nicht mehr als den Namen gemeinsam hat. Ward aber „formale Bildung“ zum Fossil und Gerümpel, so wäre die Gleichgültigkeit der Schuloberen gegen die Frage des deutschen Aufjages nicht mehr als modern? So wären Ihre pädagogischen Sorgen um diesen Gegenstand müßig?

Es ist natürlich nicht so. Ewig menschlich ist die Welt der Dinge, die man überhaupt nicht ausdrückt, es sei denn, man drückte sie gut aus. Es ist die Welt der großen Schriftsteller und Dichter. Sinnen Sie darauf, den lieben, lustigen Durchschnitt zu Sprachkünstlern und Dichtern zu erziehen? Von der Erfolgsmöglichkeit zu schweigen, wäre schon die Frage nach der Wünschbarkeit des Erfolges mit Energie zu verneinen. Die Kunst zu schreiben ist, wie alle Kunst, das Produkt einer Reizbarkeit, die nicht menschliche Norm sein kann. Es ist nicht wünschbar, daß die Menschheit aus irritablen Sehern bestehe; und wo die konstitutionellen Voraussetzungen des Künstlertums fehlen — schmerzhaftes Voraussetzungen, die man dem lieben, lustigen Durchschnitt nicht anwünschen soll —, da können nur Gepreiztheit und peinliche Preziosität das Ergebnis des Erziehungsversuches sein.

Aber ein anderes ist Dichtertum und ein anderes die Fähigkeit und Gewöhnung, sich in seiner Muttersprache gehörig, d. h. rein, treffend, mit einiger Unmittelbarkeit und also auch nicht ohne all und jede Anmut auszudrücken. Das ist eine Ange-

legenheit der Gesittung, auch der modernsten, realsten und demokratischsten, und eine Forderung, die in Deutschland, dem „unliterarischen Lande“, wie ich es zur Erläuterung größerer Zusammenhänge einmal genannt habe, allgemeiner aufgestellt werden müßte, um allgemeiner erfüllt zu werden.

Vor Jahren beschäftigte mich einmal eine weitläufige Abhandlung, deren Thema schwer auf ein Wort zu bringen gewesen wäre. Es sollte darin von dem Verhältnis des deutschen Geistes zur literarischen Form die Rede sein, und vielleicht habe ich unrecht getan, die Arbeit liegen zu lassen. Ich bewahre noch dies und jenes kleine Dokument, das mir dabei behilflich sein sollte. In einer großen Zeitung begann eines Tages der Leitartikel, gezeichnet von einem angesehenen Gelehrten und Hochschulprofessor, folgendermaßen:

„Zum Antrage des Reichsrates Grafen X., Ihrem Erfuchen, mich zu obigem Antrag zu äußern, entsprechend, kann ich nur sagen, daß mir die Tendenz des Antrages sehr sympathisch ist. Der Antrag zielt ab auf eine Erhöhung der Rente aus unseren Staatswaldungen und dürfte die Billigung weitester Kreise finden.“

Vergleichen ist ekelhaft. So schreibt man nicht. So drückt man sich, mit einem Volk, das große Bildungsepochen durchlebt hat, auch über derbe und praktische Gegenstände nicht aus. Das ist eine Schande. Volkswirtschaftliche Fragen sind kein Anlaß zur Lyrik, aber eine gewisse Verbindung des Nützlichen mit dem Ehrenhaften, d. h. mit dem Schönen, ist unzweifelhaft Bedingung der Menschenwürde, — jeder Menschenwürde, auch der nachhumanistischen, und literarische Erbärmlichkeiten, wie die angeführte, sind unter dieser Würde, — es fehlt ohne Frage bei uns an Empfindung dafür.

Noch ein Beispiel: Ein deutscher Fürst war von der Gelehrtenakademie seines Landes zum Ehrenmitglied ernannt worden. Er dankte dafür mit einer Rede, deren erste Sätze lauteten:

„Ich weiß eigentlich nicht, wie ich dazu gekommen bin, Ehrenmitglied der Akademie zu werden; doch freue ich mich sehr, dazu erwählt worden zu sein, wenn ich auch keine Ansprüche auf einen Gelehrten erhebe; denn ich habe nicht viel geschrieben, obgleich ich nicht leugnen kann, daß ich vielen Sachen, die in der menschlichen Interessensphäre existieren, mein volles Interesse entgegenbringe. Ich mache dabei eine große Ausnahme von meiner Schwester, die selbst Schriftstellerin ist . . .“ uff.

Ich wiederhole, daß dergleichen ein Jammer und eine Schande ist. Nicht den prinzlischen Ehrenakademiker trifft der Vorwurf, sondern die Presse, die die Monarchie untergrub, indem sie es versäumte, sein ungeheuerliches Geschwätz ein wenig ins Menschenmögliche zu redigieren, bevor sie ihm hunderttausendfachen Widerhall gab. In keinem anderen Lande der Welt, ich glaube: in der letzten Negerrepublik nicht, wäre bei repräsentativer Gelegenheit ein solches Sprachelend möglich. Und doch ist festzustellen, daß die Nation, die sich solche Festreden gefallen läßt — wenn nicht im Wortsinne, so doch im Sinne der Redensart „gefallen läßt“ — durchaus nicht der Empfänglichkeit für das gute Wort entbehrt: sie staunt es an, wenn sie ihm begegnet, sie lacht beglückt, wenn es ihrer Sache diene, sie legt einen rührenden Stolz an den Tag, wenn es aus ihrer Mitte kam.

In diesen Tagen gingen, fett gedruckt, ein paar Repliken durch die Zeitungen, die am Verhandlungstische in Spa zwischen Herrn Lloyd George und dem deutschen Minister Dr. Simons gewechselt worden waren. In der Diskussion über die Entwaffnungsangelegenheit hatte der Engländer die Bosheit oder die Brutalität bejessen, zu sagen, eine seriöse Regierung müsse doch Herrin in ihrem eigenen Lande sein. Simons antwortete:

„Herr Präsident, Sie sind der Chef eines sehr großen und sehr blühenden siegreichen Imperiums, jedoch habe ich sagen hören, daß es Ihnen jüngst nicht leicht gefallen sei, Rebellen

zu veranlassen, die Waffen zurückzugeben, deren sie sich bedienten, reguläre Truppen anzugreifen. Ich weiß nicht einmal, ob es Ihnen bis heute gelungen ist. Ich erwarte von Ihnen, daß Sie ein wenig Nachsicht mit einer notwendigerweise schwachen Regierung haben werden, die ein geschlagenes Land regieren muß, wo Unordnung herrscht.“

Man hat in Deutschland diese Sätze tagelang bewundert und genossen, und gewiß, sie waren ein Labfal. Sie haben Leidenschaft, Schärfe, Schlift, Ironie und Feinheit, sie haben dramatischen Akzent, sie beschämen die Macht, sie spenden der Wehrlosigkeit die tiefe Wohltat und Genugtuung des Wortes. Man hat sich an der Geistesgegenwart ergötzt, mit der die Parade geführt wurde. Doch glaube ich nicht, daß sie improvisiert war. Die Herausforderung war nicht die erste ihrer Art gewesen, und Sätze wie diese, werden nicht improvisiert, Leidenschaft erfindet und formt sie in Einsamkeit, während der träge und unpassionierte Durchschnitt schläft. Leidenschaft arbeitet ruhelos daran und gibt ihnen den Glanz, den Wiß und die Würde, wovor die Gewalt auf eine kurze Minute wenigstens den Blick senken soll.

Was ist die Moral? Die Moral ist, daß man die Dinge so ausdrücken soll, als gelte es, irgendeine Gewalt zu zwingen, die Augen davor niederzuschlagen. Tatsächlich ist alles gut Gesagte gleichsam in dieser Absicht gesagt. Der Ursprung des Wunsches aber, eine Sache siegreich auszudrücken, ist Liebe. Liebe zur Sache, Passion für die Sache, Erfüllung von ihr ist die Quelle alles formalen Glanzes, und Sachlichkeit ist der Begriff, von dem der Pädagoge auszugehen hat, der die Jugend eines unrhetorischen Volkes zum schönen Ausdruck zu erziehen wünscht. Es gilt dabei, das nationale Vorurteil zu brechen, daß Sachlichkeit und Schönheit einander ausschließen, — ein Vorurteil, das auf dem Mißverständnis beider Teile beruht. Denn Sachlichkeit ist nicht Lieblosigkeit, und Schönheit nicht rhetorischer Schwulst. Sachlichkeit ist Liebe zur Sache und Ehr-

furcht vor der Sache. Wenn aber schiene wohl eine schlaife, schiefe, redensartliche und abgeschmackte Ausdrucksweise als Huldigung für die auszudrückende Sache? Man muß die Knaben so fragen. Man muß sie überzeugen, daß Sachlichkeit nicht ähnlich ist, daß im Gegenteil höchste Sachlichkeit die shimmernde Prägnanz, die schlagende Heiterkeit besitzt, die sich aus der Passion für die Sache und aus der Beherrschung der Sache ergeben. Man muß ihnen begreiflich machen, daß Schönheit kein Luxus und keine Zutat, sondern die natürliche und angeborene Form jedes Gedankens ist, der wert ist, ausgesprochen zu werden. Ein Kopf, so muß man ihnen sagen, in dem die Gedanken sich formen wie in denen des Professors, des Prinzen, ist überhaupt kein Kopf, sondern eine Tranlampe.

Ich sehe wohl, daß meine Antwort recht allgemein und sententiös ausgefallen ist, während Sie nach praktischen Fingerzeigen, Richtlinien für die „besonderen Stilübungen“ verlangten, die nach Ihrem Wunsch an die Stelle des herkömmlichen Schulaufsatzes treten sollen. Aber dringlicher als irgendwelche ins einzelne gehende Ratschläge schien mir die Bezeichnung eines allgemeinen Gesichtspunktes, auf den Erzieher und Zögling sich, wenn nicht vor aller Arbeit, so doch in der Arbeit selbst, zu einigen haben, wenn diese Ertrag bringen soll. Dieser Gesichtspunkt ist der der Identität von Sachlichkeit und Schönheit, und sein Idealismus wird so lange zeitgerecht bleiben, als überhaupt der Erziehungsgedanke Lebenskraft bewahrt und nicht in der wachsenden Wüste utilitarischer Massenbarbarei zugrunde geht.

Kurt Martens.

Dr. iur. München.
Geboren in Leipzig 1870.

Die Frage nach der Lehrbarkeit eines vollkommenen deutschen Sprachstils ist von höchster Wichtigkeit und hat mich schon viel beschäftigt. Man könnte behaupten, die Zukunft des deutschen Volkes hänge davon ab, wenn man die rednerische Überlegenheit anderer Nationen, besonders der Engländer, in Betracht zieht.

Gewiß ist Stil bis zu einem gewissen Grade lehrbar durch Übungen. Ein ganzes Lehrsystem könnte dafür aufgebaut werden. Nur ein paar kurze Anregungen möchte ich Ihnen in aller Eile hier geben.

1. Die deutsche Sprache ist in den letzten dreißig Jahren zu unerwartet hoher Geschmeidigkeit und reichen Ausdrucksmöglichkeiten gelangt, doch ist das Volk nur zum kleinsten Teil befähigt, sich ihrer als Instrument zu bedienen. Vor allem müßte im Unterricht der schriftliche Aufsatz Hand in Hand gehen mit freier mündlicher Rede, etwa dergestalt, daß ein Thema, am besten ein vom Schüler frei gewähltes oder doch unter mehreren ihm zur Wahl gestelltes, erst mündlich und dann schriftlich oder umgekehrt, behandelt würde.

2. Themen müßten behandelt werden in Rücksicht auf bestimmte Personen oder Personenkreise, an die der Schüler sich schriftlich oder mündlich wendet. Z. B. ein Bericht wäre zu erstatten über einen Vorgang, den er erlebt oder mit angesehen hat, oder einen Wunsch hätte er auszusprechen und zu begründen. Die Übung hätte nun darin zu bestehen, daß der Schüler Be-

richt oder Gesuch, zweckentsprechend und richtig im Ton, verschieden abzufassen hat, je nachdem er sich an seine Eltern, seine Lehrer, einen Freund oder an sein Tagebuch wendet. Bedingung wäre, daß der Gegenstand den Schüler wirklich fesselt und sein Verständnis nicht übersteigt. Wichtig ist, daß an jeder Stilübung sich innere Wärme und Temperament des Schülers entwickeln können. Man lasse ihn etwa über die Mißhandlung eines von ihm geliebten Tiers berichten, das frohe Treiben eines Volksfestes schildern, ein Gesuch um Gewährung eines Erholungsurlaubes aussprechen — stets an verschiedene Personen zu richten, damit er lerne, sich auf Hörer oder Leser einzustellen.

3. Der Stil bildet sich vornehmlich an Vorbildern, die dem Schüler sympathisch sind. Daher müßten die Schullesebücher nicht mehr bloß Stücke stilistisch längst überholter, wenn auch früher angesehener Schriftsteller enthalten, sondern beste Vorbilder der neuesten, ausgereiften Literatur: Dichterische Prosa der Brüder Mann, des Grafen E. von Keyserling, der Ricarda Huch usw., dem Verständnis der Schüler angepaßte Abschnitte aus Schopenhauer, Nietzsche, Treitschke, aus guten neueren naturgeschichtlichen und Reiseliteraturen. Diese Abschnitte wären mündlich in freier Rede und schriftlich aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Doch müßte der Schüler stets selbst die Wahl des Autors treffen, an dem er sich mit dieser Übung bilden will. Neue, dem gegenwärtigen Hochstande deutscher Prosa Rechnung tragende Lesebücher sind eine der dringlichsten Forderungen.

Immer wieder müßte beim Schüler zunächst auf einen klaren, knappen, präzisen und doch reichen Ausdruck gedrungen werden, der, wo es die Gelegenheit gibt, auch beseelt sein darf oder muß. (Briefstil üben!)

Fritz Mauthner.

Meersburg am Bodensee.
Geboren in Horitz (Böhmen) 1849.

Vorschläge zu Übungen, die zu einem guten Stil erziehen könnten, wage ich nicht zu machen; ich bin nie Lehrer gewesen, habe also im Schulfach keine Erfahrung. Vielleicht nehmen Sie aber mit einer Bemerkung fürlieb, die nicht mehr sein will als eine Warnung.

Meine Knabenerinnerungen lassen mich als den Grundfehler des „deutschen Aufsatzes“ die üble Tatsache erkennen, daß just die besseren Lehrer und die besseren Schüler das falsche Streben haben, den Aufsatz, der eben nur eine Übung sein soll, zum Range einer dichterischen oder doch schriftstellerischen Leistung zu erheben. Wozu bei den jungen Leuten weder die Gedankenfülle noch die Persönlichkeit hinreicht. Was übrigens auch nicht zu den Aufgaben der Schule gehört.

Die Schule ist eine Einrichtung des neueren Staates, der seit etwas über 100 Jahren eingesehen hat, daß seine Wohlfahrt nicht nur von der Zahl, sondern auch von dem Bildungsgrade der Staatsbürger bestimmt wird. „Wissen ist Macht.“ Weil aber der neuere Staat nicht mehr auf Erbschaft und Eroberung von Fürsten beruht, vielmehr auf der Einheit eines Volkes, weil die Liebe zur Muttersprache das Wesen der Vaterlandsliebe ausmacht, darum hat die Schule auch das Recht und die Pflicht, die Volkssprache zu pflegen. In unzähligen Verordnungen, Gesetzen und Mitteilungen redet der Staat durch die Beamten zu seinem Volke; und es ist eine Schmach, wenn diese Beamten, in den höheren Schulen ausgebildet, die Mutter-

sprache schlechter schreiben, als der einfache Mann sie spricht. Der Einfluß der mittelalterlichen Lateinschule — in der Zeit, wo in Form und Sache Latein allein maßgebend war — hat diesen jetzt unerträglich gewordenen Zustand herbeigeführt. Die künftigen Beamten sollen auf der Schule zweierlei lernen (für ihren Stil): nichts zu sagen, was ihnen nicht klar und deutlich ist, und es so einfach wie möglich zu sagen. Sie sollen es so machen, wie Luther es von sich rühmt: sie sollen dem Volke auf den Mund sehen. Desto besser, wenn so die einst verachteten Mundarten wieder zu ihrem Rechte kommen.

Dichter oder Schriftsteller heranzubilden, hat der Staat weder den Beruf noch die Fähigkeit. Der deutsche Aufsatz, wie er manchem Oberlehrer als höchstes Ziel vorschwebt, kann nur die Zahl der vielzubielen schlechten Dichter und mittelmäßigen, also überflüssigen Schriftsteller vermehren. Ein Künstler am Wort wird man ohne die Schule, oft gegen die Schule.

Ich scheue vor der Reheri nicht zurück, daß ich dem Staate auch das Recht abspreche, das Geld seiner Steuerzahler für Akademien der Kunst und der Musik zu verschleudern. Auch ein großer Musiker oder Maler wird man zumeist gegen die Akademien. Die Schule kann mithelfen, daß junge Leute sehen und hören lernen; Malerkunst, Tonkunst kann ebensowenig erlernt werden wie Dichtkunst.

Walter von Molo.

Reichsritter. Berlin-Zehlendorf.
Geboren in Sternberg (Mähren) 1880.

Der deutsche Schulaufsatz der höheren Schulen genügt nicht; darüber sind alle Verantwortungsvollen einig. Eine Reform ist nötig. Der „freie“ oder „persönliche“ Aufsatz ändert nicht den Sachverhalt. Der persönliche Schulaufsatz war sehr verdienstvoll, er war eine nötige seelische Pforte, als die Jugend keine andere Möglichkeit hatte, sich in der Schule persönlich zu geben — das ist aber heute, gottlob, anders: in den meisten höheren Lehranstalten herrscht jetzt ein schönes unduckerisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern; der Einlaß, den die neue Literatur in unseren höheren Schulen fand, das Theater tun das übrige; der persönliche Aufsatz von heute kann die Erziehung zu einem unserer Nation würdigen Stil nicht erreichen, er ist noch nicht auf die veränderte Sachlage eingestellt. Die Schule darf nicht dazu mißbraucht werden, Stildilettanten zu erziehen, die Menge der Schüler darf nicht so unterrichtet werden, daß unter Hunderttausenden, die sich bürgerlichen Berufswegen zuwenden, der eine, der vielleicht künstlerische Begabung in sich trägt, gefördert wird (wenn es für derlei Begabungen überhaupt direkte Schulförderungen gibt), auf Kosten aller andern. Das Bedürfnis des Durchschnitts ist ein guter Stil, das ist ein Stil, der kurz und präzise das ausdrückt, was durch Worte dargestellt werden soll. „Künstlerischer Stil“ kann und darf nicht durch die Schule gelehrt werden, er ist nicht lehrbar und nicht lernbar, er dringt als Bekenntnis einer Persönlichkeit selbsttätig oder nicht hervor. Die Schule hat dafür zu

Sorgen, daß der Kaufmann, der Ingenieur, der Arzt, der Jurist, der Journalist, daß die praktischen Berufe einen deutschen, rein zweckvollen Stil schreiben. Der „freie“ Aufsatz erzieht fast durchaus, bei der Unreife seiner Erzeuger, zur bombastischen Verwendung angelesener, literarischer, uneigner Wendungen oder der aus dem Alltag in die jungen Hirne einschwärmenden Phrasen. Der „freie“ Schulaufsatz hat in seiner gegenwärtigen Form keine Berechtigung mehr. Die Freimachung des jugendlichen Temperamentes ist ihm abgenommen, der Schulaufsatz darf nur noch den Zweck haben, eine Stilübung zu sein. Der Schüler muß endlich zu dem erzogen werden, daß er gegebene Tatsachen rein dingsächlich darzustellen vermag. Er soll nicht schwärmen, er soll nicht gehörte gangbare Ausdrücke und Wendungen wiederkauen, er muß lernen, sich klar, kurz und treffend aus sich heraus auszudrücken. Der Schüler muß dazu erzogen werden, daß er ein Instrument, eine Turnübung, einen Weg, eine Folge von Manipulationen, die etwas erzeugen, so zu beschreiben vermag, daß er die Worte und deren Aneinanderreihung nur zu dem Zwecke wählt, um das vor ihm stehende Konkrete möglichst schlicht und eindeutig verständlich zu machen. Einfachheit und Verständlichkeit sind das Schwerste und das Schönste; sie können, sie müssen anerzogen werden. Der zukünftige Kaufmann soll nicht mehr schreiben: „Postwendend und bezugnehmend auf Ihr wertees Gestriges . . .“, er soll dazu erzogen werden, daß er ohne Gewohnheitsstempel, ohne jede sogenannte Ausschmückung, die im Alltagsgebrauch immer scheußlich ausfällt, das schreibt, was er zu sagen hat, nur dieses! Nur das Zweckmäßige ist schön. Der Beamte soll nicht so schreiben, wie „man“ „als Beamter“ schreibt, er soll so schreiben, daß er sich dem Publikum, für das er da ist, klar und eindeutig verständlich macht; unsere amtlichen „Auslassungen“, unsere Gesetze und Verfügungen sind traurige Beweise von der anerzogenen oder nicht bekämpften Unfähigkeit, unsere Sprache richtig zu verwenden. Der Ingenieur muß lernen, eine Maschine

und deren Arbeitsvorgänge so zu beschreiben, daß der Empfänger seiner Nachrichten ihn versteht; der Arzt muß seinem Patienten gymnastische Übungen usw. so darzustellen vermögen, daß der Kranke sie vornehmen kann, der Politiker soll nicht von den abgegriffenen Redensarten vor und neben sich leben, er soll sich nicht aus Denkrägheit auf Zitate berufen, das ist immer eine Unfähigkeit und Gefahr, er soll mit eigenen Worten das sagen, was er zu sagen hat. Der Journalist, der für die Menge schreibt, soll nicht von „Arkadien“, von „homerischem“ Gelächter sprechen, das verstehen die Kreise, die zu unterrichten am wichtigsten ist, nicht oder falsch, er soll mit, durch die Betrachtung eines Vorkommnisses in ihm stets wiedergeborenen Worten unserer Sprache sagen, was „Arkadien“ bedeutet, was ein „homerisches“ Gelächter ist, ohne daß er diese „Schlagworte“ gebraucht; der Kritiker, der zum Volke zu sprechen wünscht, soll nicht von „französischer“ Art reden, er soll sagen, was „französische“ Art, nach seiner Meinung, ist, ohne daß er das Wort „französisch“ gebraucht, anders handeln gibt falsche, mörderische Pauschalbegriffe und erzieht nicht. — Der deutsche Schulaufsatz von heute hat die Übung zu sein, in der der Schüler für sein späteres Leben lernt, unsere Sprache zu durchdenken, aus ihr jeweils nur das zur Anwendung zu bringen, und davon das Beste, was der Darstellung des Gegenstandes, und nur diesem, ohne Umwege, möglichst klar und eindeutig dient. Der deutsche Aufsatz muß die Erziehung zum Tatsachenstil werden. Wir müssen auch hier endlich lernen, zu trennen; wir müssen endlich aufhören, zu „dichten“, wo Realitäten sind, wir müssen im realen Leben und für das reale Leben real sein. Wahre Freiheit ist selbstgegebene Beschränkung. Der „freie“ Aufsatz hat sich zu beschränken. Nur das Volk, das seinen Dichtern folgt, hat ein Recht, sich ein „Volk der Dichter“ zu nennen, ein Volk, das zum Stildilettantismus erzieht, ist ein miserables Dilettantenvolk, kein Dichtervolk; die Schule gehört der Gesamtheit, die Gesamtheit besteht nicht aus Dichtern, sie hat die Rea-

litäten des Tages zu sehen und damit zu werken, sie hat auf dem Boden der Erde zu stehen. Nur wer sich nüchtern in die Dinge um ihrer selbst willen versenkt, dem quillt die Sehnsucht zum Himmel auf. Erst dann ist die Reise da, einer Dichtung gerecht zu werden. Bis dahin ist ein langer Weg, dem die Schule Richtung geben kann und soll, mehr kann sie nicht erreichen, ertrinkend in der Fülle des heutigen Lehrstoffes. Dieses zu leugnen, ist kindischer Wahnsinn. Wer mit dem Himmel spielt, der hat nicht die Erde und nicht den Himmel, der ist ein Schwächer. Wollen wir das sein, soll dazu erzogen werden?

Friedrich von Oppeln-Bronikowski.

Rittmeister a. D. Charlottenburg.

Geboren in Raffel 1873.

Sie haben meine Meinung eingeholt, weil ich als Übersetzer, d. h. als Nachschöpfer, mehr als der selbstschöpferische Prosadichter ein bewußter Stilkünstler geworden sei. Ich kann dies nicht ganz zugeben, denn ich glaube, auch als Übersetzer mehr nach dem Gefühl als nach Regeln zu arbeiten. Der Stil eines fremdsprachigen Werkes ist gegeben. Der Verdeutschter muß sich hineinfühlen, wie der Schauspieler in seine Rolle, und dann versuchen, aus diesem Gefühl heraus das Original nachzuschaffen. Das Verstandesmäßige liegt mehr in der philologischen Erfassung des Textes. Im Übersetzer müssen sich also zwei ganz verschiedene Personen zusammenfinden, nämlich ein Philologe und ein Dichter. Das Philologische versteht sich von selbst, wie das Moralische. Der Dichter ist am besten ein Nachdichter oder Nachempfunder, denn starke, eigenwillige Talente pflegen selten gute Übersetzer zu sein. Ihr eigener Stilwille durchbricht und überwuchert nur zu leicht den des Vorbildes, und man liest dann nicht sowohl die Verdeutschung eines fremdsprachigen Autors von Herrn X., sondern eine Arbeit von Herrn X. in Anlehnung an den Autor. Dieser Standpunkt läßt sich zwar auch rechtfertigen und kann zu künstlerisch wertvollen Erzeugnissen führen (wie Schaukals Verlaineübersetzungen), aber eine eigentliche Übersetzung ist das nicht mehr. Der reine Philologe ist aber ebensowenig zum Übersetzer von Kunstprosa befähigt. Das gilt nicht nur für die berüchtigten „Oberlehrerübersetzungen“ antiker Autoren, die durch ihre Stillosigkeit ge-

radezu abſchrecken, ſondern auch von Verdeutſchungen aus der Feder von Schriftſtellern, die nicht über das rein Philologiſche hinauskommen. Ohne Namen nennen zu wollen, denn ich will niemanden kränken und gebe nur Beiſpiele, denke ich hier u. a. an eine bekannte Verdeutſchung eines hervorragenden neueren Franzoſen, die trotz ſeiner Schwierigkeit philologiſch muſterhaft iſt, dichteriſch aber unleidlich, denn aus einem ſchwingenden, klingenden Satzgefüge iſt hier ein abgehackter proſaiſcher Stil geworden, der keinen Schimmer vom Zauber des Originals gibt. Die Vorausſetzung einer guten Verdeutſchung iſt alſo die Syntheſe zwiſchen dem Philologen und Nachdichter, und die iſt leider nicht häufig. Gute philologiſche Kenntniſſe kann man ſich erarbeiten (denn der Fall der Zweisprachigkeit durch Geburt und Erziehung iſt ſelten), aber zum Nachdichter muß man die Begabung mitbringen. Nach alledem iſt der Beruf des Verdeutſchers weder leicht noch angenehm. Er ſetzt große Selbſtentäußerung bei vollem Einſatz des eigenen Könnens voraus. Schöpferiſche oder wiſſenſchaftliche Geiſter pflegen ihn zu verachten, jene, weil ſie nur die ſelbſtſchöpferiſche Leiſtung ſchätzen, dieſe, weil ſie jeden Dichter „nur in der Urſprache leſen“ wollen. (Ob ſie es ſtets können, iſt eine andere Frage.) Dazu kommt, daß das Überſeherhandwerk durch manche Überſeher in Miſachtung gebracht wird. Blauſtrümpfe, angehende Schriftſteller, die ſich noch nicht durchgeſetzt haben, oder ſolche, die einen Nebenerwerb ſuchen, brotloſe Leute, die im Eiltempo für Hungerlohn drauſlos „überſetzen“, Pfuſcher, die weder die fremde Sprache beherrschen, noch (was viel ſchlimmer iſt) die eigne, fühlen ſich als Dolmetſcher berufen. Die einzige Verzeihung für ſolche Stümperei und Gewiſſenloſigkeit mag in der wiſchaftlichen Not dieſes „freien“, leider allzufreien Berufes liegen. Die Kritik iſt dagegen ohnmächtig und meiſt auch unfähig. Traduttore, traditore, ſagt das italieniſche Sprichwort.

Sieht man aber von dieſen kompromittierenden Genoffen ab, ſo iſt auch der gute Dolmetſcher eines fremden Literaturwerkes,

der das Original wirklich versteht und nachfühlt, bisweilen wider Willen ein traditore, — und das ist das Bitterste im Übersetzerberuf —, weil so manches, und gerade das Feinste, Höchste und Tiefste, das in jeder Sprache beschlossen liegt, sich gar nicht übersetzen läßt. Man muß dann, was das Beste ist, ehrlich verzichten oder mit Ersatzmitteln arbeiten. Die Pieder des Horaz zu verdeutschen, ist, um ein Beispiel zu nennen, auch einem Stilkünstler wie Geibel nicht gelungen. „Dies Mosaik von Worten, wo jedes Wort als Klang, als Ort, als Begriff nach rechts und links und über das Ganze hin seine Kraft ausströmt, dies Minimum in Umfang und Zahl der Zeichen, dies damit erzielte Maximum in der Energie der Zeichen“¹⁾, ist unnachahmlich. „In manchen Sprachen ist das, was hier erreicht ist, nicht einmal zu wollen.“ (Ein Gleiches gilt umgekehrt für Goethes Lyrik und große Teile des „Faust“.) Ein Autor wie Beyle-Stendhal dagegen, der jeden artistischen Reiz verschmäh't, bei dem lediglich der Gedanke den Satz bildet, klar, nüchtern und bündig, läßt sich so restlos wiedergeben wie ein Aktenstück, sofern man klar zu denken und einen Gedanken klar auszudrücken versteht. Zwischen diesen beiden Gegenpolen liegt die Mehrzahl der zu verdeutschenden Werke, liegen auch die Grenzen der Übersetzungskunst. Es gibt sogar Werke, die sich auf Deutsch besser machen können als in der Ursprache, wie die Gedichte von Verhaeren (deutsch von Stefan Zweig), die Werke von de Coster und manche von Maeterlinck (besonders die älteren und die philosophischen), weil diese französisch schreibenden Flamen im Grunde germanisch fühlen und denken. Die Rasse ist der Schallboden der Sprache. Im Blut, in der Seele eines Volkes hat jedes Dichterwort seinen eignen Klang und Unterton, seine Beziehungen zum tiefen, verborgenen Leben jedes einzelnen, der doch nur ein Blatt am Stamm seines Volkes ist und mit allen Organen in seinem Volkstum haftet. Und darum ist auch die Kunst des Übersetzers, vom Philologischen ab-

1) Fr. Nietzsche: „Was ich den Alten verdanke.“

gesehen, weit gefühlsmäßiger, weit weniger bewußt und handwerksmäßig, als man glaubt. Er soll in der Seele des eignen Volkes das nachklingen lassen, was in der des fremden in vollem Akkord rauscht. Mehr vermag er nicht, und selbst das ist oft nur ein Mißklang. Trotzdem sind Übersetzungen nötig, denn die wenigsten beherrschen fremde Sprachen so, daß sie ihrer entraten können. Mit Friedrich dem Großen glaube ich, daß eine gute Übersetzung mehr fördert, als der Kampf mit einer ungenügend beherrschten fremden Sprache. Nie werde ich eine Stunde der Arbeit bereuen, die mich in den Stand gesetzt hat, Homer in der Ursprache zu lesen. Aber vielen wird Vossens Verdeutschung (oder die neue von Scheffer) ein willkommener Ersatz sein. Das Alte Testament muß ich mit der erdrückenden Mehrzahl der Volksgenossen auf deutsch lesen, weil ich kein Hebräisch gelernt habe. Shakespeare kann ich auf der Bühne nur auf deutsch sehen. Welcher Deutsche — und gerade die, die an Friedrich dem Großen hängen — kann genug Französisch und Englisch, um die Jugend Friedrichs des Großen von Lavisse oder Carlyles rauschenden Heldenfang zu lesen, und so zu lesen, wie es Nietzsche verstand?

Das alles steht scheinbar nur in ganz losem Zusammenhang mit dem Thema. Aber nur scheinbar. Zu den Lehrfächern der höheren Schule gehört nicht nur der deutsche Aufsatz, sondern auch lebende und tote Sprachen. In einem wirklich durchgebildeten Schulplan müßte die Frage gelöst sein: Wie weit können die klassischen und neusprachigen Studien den deutschen Stil bilden und befruchten? Welche Gefahren bilden sie, und wie hütet man sich davor? So wenigstens verstanden die großen Förderer des neudeutschen Humanismus vor hundert Jahren die Sprach- und Altertumsstudien, als Erziehung zu einer geschlossenen Persönlichkeit mit einheitlichem Lebensstil. Es kam ihnen nicht nur darauf an, daß in einer Stunde ein Pensum Latein absolviert wurde und nach der Pause ein völlig getrenntes Pensum Deutsch oder Geschichte,

sondern eins hing mit dem andern zusammen, stützte und befruchtete es. Wenn ich an meine lange zurückliegende, ziemlich schlechte Kadettenerziehung zurückdenke (deren Lücken ich erst später durch Nachleistung des humanistischen Examens, Universitätsstudium und Selbsterziehung ausgefüllt habe), so gedenke ich stets mit besonderer Liebe meines alten, längst verstorbenen Lehrers Prof. Dr. Schwengberg, der uns Unterricht in Deutsch und Latein gab. Es war für mich ein nachhaltiger Vorteil, daß derselbe Mann, der mich deutsch schreiben lehrte und mir die Augen für die Schönheit Goethes aufthat, uns auch in Horaz, Cicero und Sallust einführte, daß er uns aufgab, klassische Autoren gut zu verdeutschen (auch Dichter in deutschen Versen) und den Umgang mit der Antike für den deutschen Stil zu benutzen. So ersetzte die Personalunion zweier Lehrfächer die Mängel des Lehrplans. Einen ähnlichen Gewinn hatte ich in der Prima vom französischen Unterricht; auf der Universität habe ich solche Übungen selbstredend fortgesetzt.

Damit komme ich aus eigener Erfahrung heraus endlich zu dem schon angeschlagenen Thema.

1. Wie weit können die klassischen und neusprachigen Studien den deutschen Stil bilden und befruchten?

Die deutsche Sprache leidet unter zwei organischen Mängeln, die im Grunde auf einen hinauslaufen. Sie hat einen unpraktischen Satzbau, und sie wird dadurch unklar. Im Englischen und Französischen folgen sich mit strenger Gesetzmäßigkeit Hauptwort, Zeitwort und die übrigen Satzglieder. Im Deutschen steht das Hilfszeitwort neben dem Hauptwort und das Zeitwort getrennt davon am Schluß. Ebenso ist es bei Zeitwörtern und Präfigen.¹⁾ Auch bei Relativ- und Konditionalsätzen rutscht das Zeitwort ans Ende.²⁾ Dazwischen eine Ver-

1) Ich habe ihm gegeben. Ich werde ihm geben. Ich wies sein Anerbieten ab.

2) Wenn (daß) ich ihm gegeben hätte.

häfelung unübersichtlicher, schleppender, schwerfälliger Schachtelsätze, so daß sich am Satzende oft mehrere Zeitwörter und Präfixe ein Stelldichein geben. Bekannt ist das reizende Schulbeispiel: „Der, der den, der die, Steine in die Havel zu werfen verbietende Tafel in die Havel geworfen hat, anzeigt, erhält 3 Mark Belohnung.“ Das Muster einer behördlichen Verordnung! Ein Ausländer hört sich die Parlamentsrede eines großen Staatsmannes an. Er redet und redet. „Qu'est-ce qu'il dit?“ fragt er mehrfach seinen Begleiter. Der zuckt mit den Achseln. Und als der Fremde immer wieder fragt: „Attendez le verbe! Warten Sie bis zum Zeitwort!“ Dieser Grundfehler unserer doch so herrlichen Sprache gibt ihr eine Unklarheit und Verworrenheit, die das Denken nicht erleichtert, sondern erschwert und trübt. Ein Gedanke, der stets mit dem Ausdruck zu ringen hat, kann nicht klar sein und nicht monumental wirken. Man kennt Goethes bitteres Epigramm über diesen schlechten Stoff. Er selbst suchte den Mangel zu beheben, nicht durch Änderung der syntaktischen Folge der Satzglieder, sondern durch Auflösung der Schachtelsätze in kurze koordinierte Teile. Aus der Praxis der Gerichts-, Kanzel- und Parlamentsreden und des freien Vortrags hat man neuerdings auch die Syntax zu modeln gewagt. Bei unvermeidlichen langen Satzgefügen setzt man das Zeitwort bisweilen regelwidrig hinter das Hauptwort. Das mag in der Rede hingehen; in der Schriftsprache bleibt es ein Nothelfer, der, zu häufig angewandt, zum Jüde l n führt. Daneben vermeidet man die Anwendung des Hilfszeitworts und benutzt das Imperfektum oder das Präsens, wo nach strengem Sprachgebrauch das Perfektum oder Futurum stehen müßte.¹⁾ Bei Verdeutschungen von Bühnenwerken ist

1) Ich gab . . . die Hand; statt: Ich habe . . . die Hand gegeben. Ich verreise; statt: ich werde verreisen. Das Zeitwort am Satzende hat freilich auch Vorzüge. Es schließt die Bewegung des Satzes mit der Tat ab. Man sollte es daher lieber Satwort nennen, dann aber ein Nachhinken des Hilfszeitwortes bei Relativ- und Konditionalsätzen

dies einfach unerlässlich, soll der Dialog wirksam und sprechbar bleiben. Schließlich kann man bei Relativ- und Konditionalsätzen auch die Spannung mildern, indem man die Inversion anwendet.²⁾ Oder man löst die Schwierigkeit durch andere, leichtere Konstruktionen.

Fremdsprachige Vorbilder, die an diesen organischen Mängeln nicht leiden, sind zweifellos ein Ansporn zu deren Umgehung oder Überwindung. Damit ist schon ein großer Schritt zur Klarheit, Lebendigkeit und Geschmeidigkeit des Satzbaus getan. Klaren Sprachen gegenüber wird es nicht bei diesen äußerlichkeiten bleiben, sondern man wird das Gesetz der Klarheit überhaupt achten und befolgen lernen. Tritt der Schüler dann ins Leben und stolpert er auf Schritt und Tritt über behördliche oder private Verballhornungen der Sprache, so wird er sie peinlich empfinden, und hat er selbst Akten oder Gesetze abzufassen oder nur einen Brief oder Aufsatz zu schreiben, so wird er sich vor ähnlichen Fehlern hüten. Heute herrscht noch vielfach die Meinung, als käme es bei Akten oder wissenschaftlichen Abhandlungen nur auf die Sache selbst an, nicht auf die Form, ja gerade ein schlechter Stil wäre ein gutes Zeichen für Sachlichkeit, und das Streben nach gutem Stil verdächtig. So kann nur ein „objektiver“ Deutscher urteilen. Nein! Auch ein Aktenstück, auch eine gelehrte Arbeit kann, ja muß klar und faßlich sein. In meiner jahrelangen Dienstzeit während des Weltkrieges — und ich hatte dauernd mit den höchsten Behörden zu tun — waren meine Vorgesetzten oft an-

vermeiden. J. B. statt: „Wenn ich . . . gesagt hätte“: „hätte ich gesagt.“ — Statt: „Wenn ich weiß, daß ich . . . getan hätte“: „Wenn ich weiß, ich hätte . . . getan.“

1) S. vorige Anm. Wie würde das Psalmenwort klingen, wenn Luther nicht geschrieben hätte: „Und nähme ich Flügel der Morgenröte und flöge zum äußersten Meere, so bist du doch da“, sondern: „Und wenn ich Flügel der Morgenröte nähme und zum äußersten Meere flöge, so bist du doch da.“ Die kleine Umstellung verdirbt den ganzen Satz und nimmt ihm seine Musik.

genehm erstaunt über meine Schriftsätze. Das macht: ich hatte vorher gelernt, zu schreiben.

Ein zweites, was man aus fremden Sprachen lernen kann, besonders aus dem Englischen und Lateinischen, sind die knappen, schlagenden Prägungen. Tot verba, tot pondera, sagt Friedrich der Große von den Lateinern in seiner so grimmig mißverstandenen Abhandlung über die deutsche Literatur, die wenigstens für den Amts- und Gelehrtenstil noch nichts von ihrer Richtigkeit verloren hat. Ein unerreichtes, teils unerreichbares Muster bleibt in dieser Hinsicht Tacitus, daneben Horaz und Cäsar. Kürze ist nicht nur des Witzes Seele, wie es im Hamlet heißt, sondern auch die jedes guten Stils. Jedes unnütze Wort lähmt Denken und Aufnahmefähigkeit. Zudem haben wir heute keine Zeit mehr für Geschwähigkeit. Wer mit drei Worten sagt, wozu ein anderer zehn braucht, hat diesen geschlagen. Auch die guten Franzosen des 18. Jahrhunderts mit ihren blitzenden Aphorismen und ihre Erben im 19. Jahrhundert (Stendhal, Saine, Bourget, France) können uns in dieser Kunst Lehrmeister sein. Es ist bezeichnend, daß das deutsche Schrifttum fast keine Aphoristiker hat. Es besitzt nur zwei große: Lichtenberg und Nietzsche. Ein paar kleinere (Wertheimer, Leo Berg) waren Juden. Bei den ersteren liegt der Einfluß fremder Literaturen bloß, ebenso bei Lessing. Welche ungeheure Arbeit der französische Geist vollbracht hat, um zur Klarheit durchzudringen, lehrt ein Vergleich von Rabelais mit Montesquieu, Larochefoucauld oder Pascal. Das deutsche Schrifttum hat dem nur Ausnahmen entgegenzustellen.

2. Welche Gefahren bilden die fremdsprachigen Studien, und wie hütet man sich vor ihnen?

Nichts liegt mir ferner, als die deutsche Sprache auf dem Amboß fremdstämmiger Worte und Satzbildungen umschmieden zu wollen. Das wäre die verhängnisvollste Ausländerei: Eine Sprache wie die deutsche steht in ihrem Kern turmhoch über den mehr oder minder künstlichen Sprachen der anderen großen

Kulturvölker. Das Französische ist die lateinische Legionssprache, dem gallischen Mund angepaßt, mit wenigen gallischen Resten und vielen germanischen Einschlägen. Es ist keine Ursprache wie die deutsche, die aus dem sprudelnden Born einer Volksseele schöpft. Es wird an ihrer Starrheit und Armut zugrunde gehen. Das Englische ist überhaupt keine Sprache, sondern ein Gemengsel von Niederdeutsch und normännischem Französisch. In der Behördensprache zur Zeit Friedrichs des Großen waren wir auf dem besten Wege zu einer gleichen Entwicklung: einem Kauderwälsch von deutschen Urworten und französischen Kunstworten. Damit hat Goethe und seine Zeit aufzuräumen begonnen, aber erst die Volksbewegung von 1914 hat dieser Verwälschung unserer Sprache ein hoffentlich dauerndes Ende bereitet. Neben dem Französischen, das sich in der Diplomatie behauptet, ist das Englische zur Weltsprache geworden, und zwar zur Handelsprache, eine Art Volapük oder Esperanto, das zur kürzesten Mitteilung äußerer, geschäftlicher, toter Dinge vortrefflich ist. Das Deutsche ist zur Handelsprache zu umständlich; höchstens käme es für slawische Länder in Betracht, deren Satzbau noch schwieriger ist. Dafür aber wird es, wenn es sich von seinen Mängeln befreit, die wissenschaftliche Sprache der Zukunft werden. Für den Ausdruck geistiger Tatsachen und Zusammenhänge besitzt es unzweifelhafte Überlegenheit.¹⁾

Jede Sprache darf vom Ausland nur das erborgten, was sie in sich klärt, verbessert und auf die kürzeste Form bringt. Gerade die kopflose Nachahmung gewisser antiker Autoren — allen voran des redseligen Cicero — hat unsere gelehrte Sprache aufs schwerste gefährdet. Schleiermachers Platoübersetzung ist heute ungenießbar und ohne Vergleich mit der Urschrift unverständlich — das untrüglichsste Zeichen einer schlechten Ver-

1) Der Franzose und Engländer hat z. B. für Gewissen und Bewußtsein nur das eine Wort conscience, für Erfahrung und Experiment nur expérience usw. Die Beispiele ließen sich häufen.

deutschung. Die antiken Sprachen haben den gleichen Mangel im Satzbau wie das Deutsche: die Zeitwörter stehen meist am Satzende. Sieht man, wie unsere Schüler angeleitet werden, bei lateinischen Aufsätzen und Übersetzungen Ciceronianische Perioden zu türmen und es so einzurichten, daß sich am Satzende drei bis vier Zeitwörter ein Stelldichlein geben, und wie stolz sie auf dies gelungene Kunststück sind, so möchte man Tränen weinen. Aus ihnen wird nie ein guter deutscher Stilist. Man sollte ihnen vielmehr umgekehrt zeigen, wie man Ciceros Perioden zer schlägt und daraus eine Reihe koordinierter Sätze bildet. Der knifflische Advokatenstil Ciceros, der wiederum an griechischen Rechtsverdrehern gebildet ist, muß den Lateinern selbst nicht als Gipfel der Schreibkunst erschienen sein, denn ihr vorbildlichster Stilist, Tacitus, ist den Weg der kurzen Sätze gegangen wie Goethe. Auch Cäsar, der Soldat, ist bei weitem klarer und kürzer als Cicero. Die römischen Inschriften sind Muster des kurzen, lapidaren Stils.

Uns kann ebensowenig damit gedient sein, wenn wir unserer Jugend die tändelnde Grazie, die prickelnde Oberflächlichkeit mancher Franzosen beibringen. Etwas mehr Grazie und Leichtigkeit wäre dem schwerblütigen Deutschen zweifellos heilsam, verlöre er darüber nicht zu leicht sein Bestes: Tiefe und Gefühlsmännigkeit. Die französische Klarheit hat für uns da eine Grenze, wo sie oberflächlich wird, d. h. beim Durchschnittsschriftsteller. Es ist schon schlimm genug, daß wir dergleichen auf unseren Bühnen dulden, zumal mit solcher Oberflächlichkeit fast stets Frivolität Hand in Hand geht. Aber das sind Sumpfb Blüten der Großstadt! Im ganzen wehrt das deutsche Empfinden solchen Tand ab, der ihm von gewissenlosen Geschäftsleuten zum Schaden des deutschen Schrifttums und der deutschen Schriftsteller aufgeschwätzt wird. Die Verbreitung der Übersetzungen aus dem Französischen¹⁾ beschränkt sich im Grunde nur auf

1) Ich spreche hiervon am ausführlichsten, weil ich hier am meisten Erfahrung habe.

gewisse Gruppen literarischer Erzeugnisse. Das Shakespearetrunkene Deutschland hat nie an dem klassischen Drama Frankreichs Geschmack gefunden, trotz Goethes und Schillers Eindeutschungsversuchen. Selbst das große französische Lustspiel begegnet nur kalter Hochachtung. Dafür findet der große Roman und das psychologische Werk willige Aufnahme, und auch hier im ganzen nur das, was uns gemäß ist. Der unbestrittene Altmeister Frankreichs, Anatole France, wird von seinen Geistern im Original genossen, während Übersetzungen wenig Erfolg haben, eben weil France zu pariserisch ist. Dagegen hat man sich bei uns für Balzac und Stendhal, für Flaubert, Maupassant und Zola erwärmt, während der waschechte Franzose an mehreren von diesen manches auszusetzen hat, ja sie nicht ganz voll nimmt. Im ganzen hat unser Volksinstinkt hier richtig gewählt: er hat das genommen, was ihm im Zusammenhang des allgemein europäischen Denkens wertvoll erschien und bisweilen eine Ergänzung des eigenen Schrifttums bildete. Ebenso steht es mit der englischen Literatur. Scott, Bulwer und Dickens fanden viele Leser. Das neuere englische Schrifttum konnte uns wenig geben, wenn man von prickelnden Modenarrheiten wie Shaw und Wilde absieht, die in England weit mehr als Oppositionsleute denn als typische Vertreter ihres Landes empfunden werden. Lord Byron hat mehr durch seine Erscheinung als durch seine Verdeutschungen gewirkt. Goethe empfahl sehr richtig, Englisch zu lernen, um ihn in der Ursprache zu lesen. Shakespeare dagegen ist fast zum deutschen Dichter geworden, mehr als zum englischen, und er ist von nachhaltigstem Einfluß auf unsere klassische und romantische Dichtung gewesen. Hier ist die alte Rassenverwandtschaft durchgeschlagen, wie bei Maeterlinck, Verhaeren und de Coster, die in Frankreich nie ganz voll genommen oder wie letzterer in absurdem Vergessen begraben wurden. Das italienische Schrifttum schließlich konnte uns außer Goethes Liebling Manzoni kaum etwas bieten. Bei d'Annunzio ist das Beste unübersetzbar, wie bei Horaz.

Sehe ich mich nun nach deutschen Vorbildern für unsere Stilbildung um, so sind es neben unserer eigenen Dichtung — und hier vor allem Goethe, und weit weniger Schiller, bei dem immerfort Racine durchschlägt —, vor allem die Geschichtschreiber und einige Soldaten. Für Parlamentsredner fehlt mir die genaue Kenntniß. Von Philosophen kommen wohl nur Schopenhauer und Nietzsche in Betracht, letzterer auch nur mit Einschränkungen (Ausländerei, Virtuosität). Dagegen sind unsere großen Geschichtschreiber unvergleichliche Vorbilder. Mommsens Römische Geschichte wird als Literaturdenkmal stehen bleiben, auch wenn sie inhaltlich längst überholt ist. Er steht da auf gleicher Stufe mit Montesquieu. Sein Erbe und Nachfolger ist Eduard Meyer. Ranke hat seinen Stil nicht an den Römern gebildet, wie Mommsen, sondern aus sich heraus, ebenso Treitschke, dessen Werke eine unverwelfliche Jugendfrische bewahren. Dann noch ein paar Soldaten: Moltke, Knapp, klar, sachlich, und Ludendorff, in verhaltener Erregung, groß und lebenswarm. In unserem pazifistisch verbohrtten Zeitalter wird es am schwersten sein, diesen Vorbildern Geltung zu verschaffen. Menschen ohne Scheuflappen wird es aber nicht hindern, sie nachzuahmen.

Soll ich zum Schluß noch ein paar Rathschläge für den Stil des deutschen Aufsatzes geben? Eigentlich ist schon alles gesagt: Erziehung zur Klarheit, Kürze und Schärfe durch Umgehen der Mängel unseres Satzbaus oder durch Auflösung langer Perioden. Darüber hinaus Klarheit und Knappheit überhaupt. Der Gedanke oder das Gefühl soll sich die innere Form selbst bilden, auch auf die Gefahr hin, Pedanten zu fränken. Von toten und lebenden fremden Sprachen nur das nehmen, was diesen Prozeß beschleunigt. Auch den geringsten Brief, den trockensten Bericht in gutem Deutsch schreiben. Den vertrockneten Altstil ebenso meiden wie den schludrigen Kaufmannstil.¹⁾ Zwischen deutschem Aufsatz und klassischem oder

1) Z. B. statt „Und senden wir Ihnen anbei“: „Anbeisenden wir Ihnen.“

neusprachigen Studien keine Bretterwand ziehen, sondern eins durch das andere befruchten. Keine Ciceronianischen Perioden nachschneiteln, sondern einen fremden Autor gut verdeutschen. Das Ausland nicht nachäffen, sondern sich bewußt werden, daß unsere Sprache aus Urquellen rauscht, ihre Schönheiten und Tiefen, ihre Kraft und Inbrunst, ihre Fülle und Innigkeit herausarbeiten. Das deutsche Sprachgefühl stärken, es an unseren großen Dichtern, Geschichtschreibern und Soldaten bilden. Stets das Wort suchen, das in der Seele des Volkes Widerhall findet, altes Sprachgut erneuern, die Sprache nicht verarmen, sondern bereichern, sie zu einem aus der Tiefe quellenden lebendigen Strome machen, und Fremdwörter ohne puristische Engherzigkeit meiden.¹⁾

Im deutschen Aufsatz sollte nur das geschrieben werden, was der Schüler denkt und fühlt, aber er sollte zu wirklichem Denken und deutlichem Fühlen erzogen werden. Alle Phrasen sind Gift. Man soll ihm daher auch nichts zumuten, was über seinen Vorstellungskreis geht, tiefgründige philosophische, geschichtliche oder menschliche Erörterungen, für die ihm jede Erfahrung fehlt. Ein Schulbeispiel für verkehrte Aufgabenstellung: „Was wäre aus Europa geworden, wenn Friedrich der Große Maria Theresia geheiratet hätte?“ Neulich sagte mir eine Lehrerin: „Heute waren alle Unterprimaner bei mir, um sich Rat zu holen. Sie hatten einen Aufsatz bekommen: ‚Goethes Liebesempfinden in Esenheim.‘ Sie wußten nicht, was sie schreiben sollten.“ Offenbar setzten sie bei der würdigen Dame größere Erfahrung voraus! Da mache man doch lieber einen beliebigen Brief zur Aufgabe, damit der Schüler ihn im Leben selbst schreiben kann, lasse ihn eigene Erlebnisse und Eindrücke schildern, nur mit dem einen Gebot, wahr zu sein, oder ihn den Inhalt gelesener Werke — deutscher und fremder — wiedergeben. Das Urteil

1) In einem alldeutschen Fremdwörter-Verdeutschungsbuch las ich neulich für Abiturient Abgänger. Es gibt Prägungen, die sich nicht ersetzen lassen. Ihre Umschreibung wäre ungenau und umständlich.

kann durch stilistische und inhaltliche Kritik des Gelesenen geschärft werden. Nur muß man damit vorsichtig verfahren und es nicht zu häufig verlangen, sonst wird der kritische Sinn auf Kosten des inneren Verhältnisses zu dem betreffenden Autor entwickelt. Er darf nie als bloßes Sezierobjekt erscheinen, noch dem Schüler durch philologische und kritische Quälereien verefelt werden. Im Gegenteil kann und soll gerade der deutsche Aufsatz die rein philologische Zerpflückung eines klassischen Autors wieder gut machen, ihn in seiner Schönheit und Größe empfinden zu lassen. Die unerläßliche Philologie treibe man lieber an trockenen Texten, als an Homer oder Goethe. Das Philologische soll Mittel zum Verständnis, nicht Selbstzweck sein, denn von tausend Schülern wird vielleicht einer Professor der Philologie und fünfzig werden Oberlehrer. Die übrigen aber sollen aus der Schulzeit etwas fürs Leben mitnehmen, und ein verefelteter Autor bleibt ihnen vielleicht zeitlebens ungenießbar, jedenfalls so lange, bis sie das Philologische vergessen haben.

Ähnlich steht es um die biblische Geschichte. Sie wird in den unteren Klassen eingepaukt, um in den oberen der Religionsgeschichte und Dogmatik oder „Moral“ (neuester Prägung) Platz zu machen. Warum gebraucht man die Bibel nicht nach Herders Vorbild, der doch auch ein gläubiger Mann und sogar Hofpfarrer war, im deutschen Unterricht und im deutschen Aufsatz? Die Form, in der wir sie lesen, ist doch das Werk Luthers, des Begründers unserer Schriftsprache! Die Psalmen, die Schöpfungsgeschichte, die Geburt und das Sterben des Heilands und hundert andere holde oder erhabene Erzählungen der Bibel sind literarische Meisterwerke ohnegleichen. In meiner Seele wenigstens werden sie zeitlebens tönen, so gut wie ein Gedicht Goethes, eine Sonate Beethovens oder der Hohenfriedberger Marsch. . . .

Der Vorschlag, den alten Aufsatz ganz durch Stilübungen zu ersetzen, rechnet nicht mit dem positiven, auf Inhalte drän-

genden Wesen der Jugend. Bloße Stilübungen ohne Inhalt werden, zum Prinzip erhoben, zur Spielerei oder Quälerei und führen leicht zu pedantischem Formalismus. Hin und wieder als Aufgabe gestellt, können sie als Abwechslung und als Anregung wirken, über Stilfragen nachzudenken. Was die Jugend lernen soll, ist, Inhalte mit dem Gedanken oder dem Gefühl zu erfassen und diesem Ausdruck zu geben. Sie soll weder zu Philologieprofessoren, noch zu Vielwissern, noch zu Schönrednern erzogen werden. Sondern es gilt vor allem, ihr Urteil zu bilden, daneben Geschmack und Gefühl. Deshalb wird die Abwechslung der Aufgaben sie bereichern und anregen. Dazu kann auch, der deutsche Aufsatz viel beitragen.

Josef Ponten.

München.

Geboren in Raeren (Kr. Eupen) 1883.

Ist es denn noch nicht besser geworden? Achtzehn Jahre sind vergangen, seit ich die Schule verließ, aber überfällt mich nachts ein Alp, so träume ich nicht von gefährlichen Einsamkeiten in fremden Ländern, nicht von „eingesehenen“ Kreuzwegen im Felde, nicht vom Laufen durchs Sperrfeuer, ich träume — von der Schule. Und war kein schwacher Schüler, der je um eine Versetzung gebangt hätte, ich habe mich durchs Gymnasium hindurchgespielt. Ich habe mir sagen lassen, ich habe in der Wahl meiner Schule ein besonderes Mißgeschick gehabt, es sei mittlerweile überall, selbst dort, besser geworden — die Notwendigkeit Ihres Unternehmens scheint ein anderes zu beweisen. Ich hole also gern die schärfste Klinge von der Wand, nicht um vergangene, mir zugefügte Unbill zu rächen, sondern um ein jüngeres Geschlecht gegen gleiche Gefahr zu verteidigen.

Meine Lehrer waren gute Leute und „ehrenwerte Männer“, aber schlechte Musikanten. Übrigens einen oder zwei gebietet die Gerechtigkeit auszunehmen, aber sie ahnten mehr, als daß sie wußten, Dankbarkeit vergrößert auch im Rückblick von zwanzig Jahren ihr Verdienst, sie wechselten mit den Klassen vorüber, und ein trüber Direktor und eine rheinische Schulbehörde in Koblenz wachten darüber, daß die „interessanten Neuerungen“ die „altbewährten Erziehungsgrundsätze“ nicht verdrängten. Lassen wir die Unglücklichen! Welch schlimmeres Geschick kann einen Lehrer ereilen, als daß einer seiner Schüler deutscher Schriftsteller wurde, der eine literarische Faust hinter ihm ballt!

Ich beschränke mich auf den Deutschunterricht. Es ist begreiflich, daß ich da Ungeschicklichkeiten und Sünden besonders tief empfand. Ich glaube, in den sechs Jahren Besuch der Volksschule mehr Deutsch gelernt zu haben als in den acht des Gymnasiums. Damit schneide ich in die Wurzel des Übels. Der Humanismus hat auch den deutschen Unterricht verwüstet. Seit der Zeit der lateinischen Dichter des 9. und 10. Jahrhunderts, „der karolingischen Renaissance“, über Dürer, dem die „von jenseits der Berge“ kommende Lehre das Rückgrat stauchte, über die Klassizisten, Goethe voran, über Cornelius und Kethel, um die besten der Nazarener zu nennen, bis in die „Akademien“ von heute fordert falschverstandener Humanismus seine Opfer. Ich rede nicht wie Blinde von Farben. Ich habe Jahre im Süden gelebt, die Schönheit Griechenlands hat mich zu einem Buche über die griechischen Landschaften begeistert, ich liebe schwärmerisch die zu Blüte und Reife so glücklich ausgewachsene alte Welt, aber ich bin mir in tiefer Seele bewußt geblieben, daß Humanismus für uns nur zum Vergleichen, nicht zum Nachahmen da sein kann. Genug der Sünden wider den Geist unserer Rasse und unseres geographischen¹⁾ Landraumes! Aufspropfen des Artfremden muß geistige Bastardierung erzeugen. Es gibt einen biologischen Patriotismus, wenn Sie wollen: einen Patriotismus des Klimas und der Blutkörperchen. Und wenn ich ein Ideal darin sehe, mit Nietzsche „ein guter Europäer“ zu werden, wenn ich auch davon träume, daß ein kaukasischer Geist der weißen Rasse sich kristallisieren werde, kräftig genug, um in kommenden Jahrhunderten oder Jahr-

1) Josef Ponten schreibt „geografisch“, hält also die Art, wie die Fremdwörter aus dem Griechischen nach deutscher Rechtschreibung geschrieben werden, für unlebendig und falsch, wünscht vielmehr nach dem Vorbild des Italienischen (vgl. filosofo, ritmo, carattere usw.) in solchen Fällen auch im Deutschen eine lauttreue Schreibung. Er hat sich aber bereit erklärt, in diesem Buche der Einheitlichkeit aller Beiträge wegen nicht von der bisher üblichen und allgemeinen Schreibung abzuweichen.

zehnten den Wettkampf mit der gelben und der plötzlich gesellschaftsfähig gewordenen schwarzen Rasse aufnehmen zu können, so bin ich mir doch klar, daß diese Bildung nicht durch Unterwerfung des einen Rassegeistes unter den anderen oder aller unter einen werden darf. Innere Unwahrhaftigkeit einer Kultur, unbewußtes Lügen ganzer Völker, bluthafte Verlogenheit von Welten wäre die andere Folge.

Welch ein trauriges Geschick der Deutschen, daß ihre größte Profabdichtung, der Michael Kohlhaas Kleists, in einem unleidlichen lateinischen Stil abgefaßt ist, als wäre sie aus dem Livius übersetzt! Die Romanen tun sich leicht, ihr Denken und Sprechen ist Geist vom Geiste der Alten. Aber die Russen liefern doch das glänzende Beispiel: Nichts russischer als Dostojewski, und nichts europäischer! Mit der Krone kann ein Baum in einem Bezirke enger Gärten alle Gärten überschatten, nicht mit den Wurzeln sie übergreifen: der Humusarten, Düngungsübungen, Gärtnerkünste sind zu verschiedene. Das russische Schrifttum des 19. Jahrhunderts, das letzte große Schrifttum der Welt von Weltgeltung, ist ein solcher Baum. Wird auch der deutsche Baum einmal die Nachbargärten überschatten?

Was hat die Frage des Humanismus mit deutschem Stil zu tun? Soviel, daß Humanismus der schlimme Feind des deutschen Stiles ist. Stil ist der Ausdruck einer geheimen Gesetzmäßigkeit, die von vieltausendjähriger stiller Stammesinzucht, von der stummen Wirkung der Landschaften vor dem Auge, vom Geschmack und der Chemie der Nährpflanzen, von der Musik der Wetter, vom Feuchtigkeitsgrade der Luft, von inneren Möglichkeiten und Hemmungen der einmal erzeugten Fröhsprache, von irgendwelchen gepflegten Überlieferungen und gehegten Ahnungen, und vielleicht von anderen größeren, gänzlich unbekanntem Ursachen vorgezeichnet heute im Unbewußten schlummert. Das Unbewußte ist für alle Völker verschieden. Das haben wir doch bei der letzten großen „Sprachverwirrung“ schaudernd erlebt! Die Völker derselben Urrasse, verwandter

Sprachen, Nachbarn in Landräumen von nicht gar so sehr verschiedenen geographischen Lebensbedingungen meinen unter dem Namen für ein geistiges und manchmal sogar körperliches Ding verschiedenes. Der niedere verwerfliche Ausdruck dieser „gottgewollten“ Gegebenheiten ist törichter Völkerhaß, lächerliche Rassenüberheblichkeit, der höhere ist der Stil in Sprache und Kunst. Echtheit des Stiles ist seine „Wahrheit“. Er entspringt aus bluthaften unerforschten, vielleicht unerforschlichen Bedingungen. Aus Gegebenheiten über unser Wollen. Aus dem Weizenkorn wächst Weizen, keine Gerste, aus der Ecker die Buche, aus der Eichel die Eiche! Sollen wir die „Urpflanze“ zurückwünschen (falls es eine gegeben hat)? Die „Metamorphose der Pflanzen“ ist ihr Leben und ihre Schönheit. Die Gärtner kreuzen auch Pflanzen (ohne „die Natur“ zu bereichern), die Züchter Tiere (aber das Maultier bleibt unfruchtbar). Auch Kulturen, Sprachen, Stile „wachsen“.

Ich halte das Realgymnasium in einem gewissen Sinne für gefährlicher als das humanistische. Wenn Lateinisch und Griechisch gelehrt werden, so hebt sich die Orthodorie des einen von selbst auf, und der Vergleich wird herausgefordert. Die Gegebenheiten des Griechischen sind dem Deutschen verwandter als die des Lateinischen. Das Lateinische ist eine Schachtelsprache, Sprache der architektonischen Ein-, Über- und Unterordnungen und logischen Abhängigkeiten, das Griechische eine der Reihungen. Lateinisch ist die Sprache der Juristen und Philosophen (aber eben der Philosophen der alten klassizistischen Schule, Kants, doch nicht Nietzsches. Welcher Deutsche „versteht“ aber Kant?). Herrlich ist das Lateinische in seiner Art, aber: in seiner Art. Ich möchte sagen: der Nebensatz ist der Hauptsatz im Lateinischen. Wie beneide ich den Lateiner um seine Partizipialkonstruktionen, um seinen ablativus absolutus! Aber ich beneide ihn, wie ich den Adler um seine Schwinge, den Hund um seine Nase beneide, platonisch. Das Griechische fügt aneinander, δὲ-καί ist sein innerstes Wort wie das „und“

oder „und dann“ das des deutschen Märchens. Griechisch und Deutsch sind hervorragende epische Sprachen.

Ich spreche noch immer vom deutschen Stile, wenn ich von seiner Verneinung spreche. Der Deutschlehrer lerne lateinisch, um das Lateinische zu überwinden. (Der Seefahrer befährt im Flachkahn das Korallenmeer und sucht die Klippen, damit er sie mit dem Dampfschiffe zu umsteuern weiß.) Und vorab: lern Deutsch! Die Sprache ist irrational, das, was größer ist als wir, als unser Geist, unser Volk. Die Naturkunde beschäftigt sich mit den Pflanzenvereinen der Länderräume, die Arten, die Formen, die Anpassungen, die Lebensbedingungen der Pflanzen beschreibt sie, „erklärt“ sie, wie sie meint — ihre Gegebenheiten muß auch sie gläubig hinnehmen, sie sind nicht zu „verstehen“ (höchstens von hinterher, weil sie so sind), sie sind „irrational“. Das Blatt der Eiche und der Banane wird durch keine Morphologie „erklärt“. Es ist, wie es ist — gleich Jehova! Nicht anders die Sprache.

Ich kann nicht, ich will nicht ein Buch über die allgemeine Unkenntnis der Sprache schreiben. Die Sprache wird von den Deutschen nicht als Geliebte angebetet, bestenfalls wird sie als Ehefrau, die „ihre Pflicht tut“, oft genug als Dirne behandelt. Selbst die Walter des Stils, die Schriftsteller, nehmen ihre Aufgabe lästerlich leicht. Nur einige Sünden, Andeutungen: Wer unterscheidet stets und scharf zwischen vergleichendem „wie“ und steigerndem „als“? Es heißt unter allen Umständen: „größer als . . .“, aber „so groß wie . . .“, doch „so bald als (es) möglich (ist)“ (ein verstümmelter Nebensatz). Ganz selten einmal zieht auch „so“ ein „als“ nach sich, dann, wenn die Wendung nicht vergleichenden, sondern steigernden Sinn hat: Zweimal so groß als . . . Auch: nicht so sehr . . . als vielmehr . . . Ohne die scharfe Unterscheidung wäre mir ein so knapp gefaßter und eindeutiger Satz nicht möglich gewesen wie dieser: ein Begabterer als ich braucht vielleicht keine drei Jahre Mühen um die Architektur wie ich (Selbstbildnis). Bildet keine Stei-

gerungsformen vom Partizip der Gegenwart, weil wir darin noch zu sehr das Zeitwort fühlen. „Ein liebenderer Mensch“ ist greulich. Oder gar (wenn das Zeitwort mit einem Dingwort zusammengekoppelt ist): „die prachtliebendere (!) Formensprache“ (Hildebrand, Regensburg S. 30). In solchen Fällen bietet sich „mehr“ an. Unsere Sprache ist reich und stark, sie vermag auch das schwierige Hindernis zweier zusammentreffender „als“ zu nehmen: Goethe ist größer als Philosoph denn als Dichter. Sind die Schriftsteller nicht die Berufenen, dem Verflachen und Verfallen der Sprache entgegenzuarbeiten? Der faule Mund hat die Neigung, die starke durch die schwache Vergangenheits- und Befehlsform zu ersetzen. Ich backte, statt: ich buk, ich melkte, statt: ich molk, ich speite, statt: ich spie. Er „lobpreiste“, las ich eben entsetzt bei einem Modernen. Wenn nicht schon Wissen, sollte Gehör solche Schlappheiten verbieten. Wie köstlich ist die Erzählung Bismarcks: „Wenn mein Vater von der Jagd kam, und es war gemächlich hergegangen, sagte er: Ich jagte auf Rehe; war die Jagd aber scharf gewesen, sagte er: Ich jug eine Sau.“ (So ähnlich.) Männern mit so tauben Ohren, daß sie solche Feinheiten nicht hören, sollte auch der öffentlich: Mund verboten werden. Welche Sprache kann mit so kleinen Unterschieden so große logische farbige sinnliche Verschiedenheiten malen? Ich sage stets: frug, statt: fragte — meine Mutter und das Volk spricht so. „Der Regen triefte“; aber wieviel unangenehmer war der Regen, wieviel mehr „triefte“ er, wenn — der Regen troff! Und die Befehlsform! Breche statt brich, spricht derselbe Moderne. Sprich es nicht wieder! Wer unterscheidet stets Transitivum und Intransitivum? Man sagt: Er steckte den Stock in den Sumpf, aber: Der Stock stak im Sumpfe. (Klammer, hülle gütig allzu häufige Schande ein: Der Stock steckte im Sumpfe.) Und die heiligen Unterschiede von hängen und hangen, von drängen und dringen, schwenken und schwingen, und viele andere. Man sagt: Die Männer hängen (hängten) ihre Hüte an den Haken. Aber: Die Hüte der

Männer hängen (hingen) am Haken. Prachtvolle Möglichkeiten, schlecht genutzt! (Auch ich habe früher die Sünde: hängen für hängen, begangen). Oder „schwellen“. Das Feuer schwellte das Wasser auf, aber: „das Wasser schwoll“. Die Deutschen verdienen ihre Sprache nicht! (Im Wilhelm Meister begegnet hängen in seiner echten „intransitiven“ Bedeutung; und ist man darüber entzückt, so läuft man ein paar Seiten weiter wider dieselbe „intransitive“ Lage der Dinge, diesmal mit „hängen“ wiedergegeben. Dasselbe bei Kant, einmal in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen. Und das „Intensivum“! Herrliche Fähigkeit der Sprache, durch Farbwechsel des Selbstlauters den Sinn wesentlich zu verwandeln in „denken“ und „dünken“. Denn „dünken“ heißt nicht soviel wie „scheinen“, sondern „denken machen“, man darf also nicht sagen: „mir dünkt (wie man sehr oft liest), sondern muß sagen: „mich dünkt“ (in der Wendung: „es dünkt mich“ ist die Sachlage klarer). Wer ersehnt die kümmerliche Weise der Umschreibung des Französischen: faire? Ferner: ich bin daran gewöhnt worden, aber: ich bin (es) gewöhnt. Ihr sollt die Jungens lehren (nach einigen: lernen!) zu sagen: Zu großem Ziele, aber schärft die Ohren für die Feinheit: Zu großem kühnen Ziele! Wir sollten uns freuen, zwei rückbezügliche Fürwörter zu haben und deshalb nicht sagen: Die Bauern, die die Felder pflügen, sondern: Die Bauern, welche die Felder pflügen. (Oder gar: Die Entente, die die Dieselmotore zerstört wissen will!). Wie arm ist das Französische, welches nur qui besitzt, das zudem als Fragefürwort dienen muß!

Die bayerische Staatsregierung beginnt eine öffentlich angeschlagene Erklärung über ihre Stellung zum Londoner Diktat: Trotzdem unsere Unterhändler . . . , so haben doch die Feinde . . . , während es heißen muß: Obgleich unsere Unterhändler . . . haben trotzdem die Feinde . . . „Trotzdem“ gehört seinem Sinne nach in den Hauptsatz, nicht in den Nebensatz (das „dem“ in „trotzdem“ hat rückbezüglichen Sinn) und ist kein Ersatz für: obgleich. Man denke im Lateinischen quamquam und tamen

verwechselfelt! Und in einer feierlichen Regierungserklärung! Selbst dem Verfasser jener Staatsurkunde würde, hätte er die Urkunde lateinisch abfassen müssen, der Fehler nicht unterlaufen sein, in der Pariasprache deutsch „kommt es nicht so sehr darauf an“!

Ich will gar nicht reden von den logischen Feinmalereien der Zeitformen in den Abhängigkeitsätzen, von den Sinnuntermalungen durch die Konjunktivformen der Gegenwart, Vergangenheit oder Vorvergangenheit in den Bedingungsätzen mit bejahendem oder verneinendem Gehalte oder auch nur Sinne.

Bekämpft die langen (lateinischen) Satzesschlangen, streitet wider die (lateinische) Neigung, besonders beim moralischen Kennzeichnen eines Mannes oder Begebnisses, Dingwörter statt der Eigenschaftswörter zu setzen, findet die Wörter auf =ung, =heit oder =keit verdächtig. Sie entspringen Denkweisen abstrakter, nicht sinnlicher Sprachen. Die deutsche Sprache liebt das unmittelbare nackte Eigenschafts- und Zeitwort statt des langen künstlichen „abstrakten“ (das ist „abgezogenen“, also mittelbaren) Dingwortes. „Ich bin der Meinung“, ist schlecht, „ich meine“, ist einfach — und gut. Genug! Ich wollte nur andeuten.

Es wird eingewandt (von einigen „eingewendet“): Aber „man“ sagt: „Die Früchte hängen am Baume, die Magd melkte die Kuh. Man kann und soll sich nicht dem „allgemeinen“ Brauche entgegenstemmen.“ — Auch dann nicht, wenn der Brauch ein Mißbrauch ist? Man kann, und wir Schriftsteller wenigstens sollen nun gerade! Fortschreiten mit der lebendigen Zeit — gut, aber im Guten! Schauen auf den Mund des Volkes — niemand tut es so wie ich und lieber als ich —, aber auch Bewahren, Stemmen und Dämmen an seinem Platze! Welcher Vernünftige wird „unkonservativ“ sein aus Grundsatz? Charakter der Narren! Wären diese Bräuche keine Mißbräuche, sondern Neubräuche, wären sie Bereichern der Sprache

— unter Volldampf würden wir mit der Zeit „fortschreiten“. Aber sie verarmen die Sprache! Auch die „Akademie“ hat, sinnvoll verwaltet, ihr Gutes. (Überwiegt ihr Böses, so werfen wir sie ebenso frischweg und entschlossen zum rostigen Eisen.) Zehren wir nur noch zehn Jahre so widersinnig und gewissenlos durch das geschriebene Wort am Schatz der „starken“ Intransitiv-, Vergangenheits- und Befehlsformen, ein kostbares Kapital der Sprache wird aufgebraucht sein. Keine Verführung zum Bösen größer und leichter als die durch das Wort — zwei- oder dreimal widerspruchslös gehört wird auch sein Wahnsinn Vernunft! Aber — tröstlich! — die Verführung zum Guten ist ebenso leicht.

„Man“ sagt sogar: Solche Unterscheidungen im Zeitwort machen unsere Sprache nur noch „schwerer“; die Fremden sagen, sie sei schon „schwer“ genug. — Nie ist eine Sprache zu „schwer“! Alle Sprachen sind unzulänglich! Wer weiß das besser als wir? Und was gehen uns die andern an!

Laßt uns Eiferer sein! Unsere Sprache verdient, sich ihretwegen zu ereifern. Wie unsere Männer keinen groben Fehler im Lateinischen, so würden unsere Damen keinen im Französischen oder Englischen machen, im Deutschen, glauben sie, „kann man auch so sagen“. Die deutsche Sprache ist herrlich, aber das Sprechen der Deutschen ist liederlich. Meinen Quartierherren (übrigens heißt es: die Herren, aber: des Herrn), zwei Franzosen, die mißachtend von der deutschen Sprache, vom Sprechen der deutschen Schriftsteller redeten, konnte ich nicht über den Mund fahren. Ja, es ist schon eine Qual, deutsche Bücher lesen. In kaum einem eine Seite, wo man nicht wenigstens einmal holperte, stolperte.

Noch ein Wort zur Fremdwörterei. Wir wollen nicht die Befruchtung der Sprache durch die Nachbarvölker im Wechselgange der Kulturen leugnen und hemmen, aber ich habe den Verdacht, daß die Prediger für das Fremdwort für die Denks Faulheit predigen. Weil wir das fremde Wort nicht in seinen

Wurzeln „fühlen“ (ob wir die Wurzelbedeutung auch „kennen“), so dürfen wir ungestraft das fremde Wort verwenden, wo es ungefähr den Sinn deckt. Muß man deutsch (das ist: deutlich, volkhaft) reden, so ist man gezwungen, mit einem der vielen scharfen Begriffe, welche die Sprache bereithält, genau zu decken, weil jedermann die ungedeckte Ritze sehen würde. Zum Fremdworte hat der Deutsche eine Stellung besonderer Art. Fremdwörter aus dem Lateinischen empfindet der Franzose nicht als Fremdwörter, weil Französisch Tochtersprache des Lateinischen ist, kaum die aus dem Griechischen (daher der Franzose, wenn er wegwerfend von der deutschen unselbständigen „Mischsprache“ redet, uns Unrecht tut), und mit Fremdwörtern, aus dem Deutschen etwa, ist er sparsam; auch der Engländer empfindet sie nicht, denn seine Sprache ist die typische Mischsprache, deren höhere Begriffe zum großen Teile dem Romanischen entstammen. Die Fremdwörterei ist immer ein Zeichen des Abhängigseins einer Kultur, daher die von Westen nach Osten auf dem geschichtlichen Wege der Kultur mit dem „Kulturgefälle“ zunehmende Zahl der Fremdwörter in den Sprachen, im Deutschen aus dem Französischen, im Polnischen, Lettischen, Russischen, Ungarischen aus dem Deutschen. Das bezeichnendste Beispiel ist das Türkische mit der Unzahl arabischer, namentlich persischer Wörter. In dem Streben nach Ablösen der Fremdherrschaft der Fremdwörter sehe ich den Willen der Kulturen, auf die eigenen Füße zu springen. Wenngleich viele Fremdwörter in unsere Sprache als Lehnwörter eingegangen, „eingedeutscht“ sind (z. B. die dem Bauen mit Steinen entlehnten: Mauer, Kalk, Ziegel und viele andere), wenngleich solches Eindeutschen die Sprache wirklich bereichern oder gar befruchten kann, so ist doch die Gefahr der „Überfremdung“ nicht zu verkennen, und ein Meister des deutschen Stiles wie Schopenhauer schlägt sie zu gering an. Die größte, von Schopenhauer gänzlich übersehene Gefahr des Fremdwortes scheint mir zu sein, daß das fremde Wort das Weiterentwickeln

der Sprache hemmt. Wer nimmt sich die Mühe, für eine neue Sache oder einen neuen Begriff ein neues Wort zu bilden, wenn es erlaubt und nicht unanständig ist, aus Nachbarsprachen eins zu leihen? Ich will nicht sagen, daß nicht Wissenschaften und Techniken für ganz verwickelte künstliche Begriffe und Dinge, die sie erfinden und erzeugen, sich nicht künstliche Wörter machen sollen; solange sie als Notbehelfe empfunden werden, mögen sie angehen. (Wenige wissen, daß ein so echt- und urdeutsch klingendes Wort wie „Gefühl“ eine kaum hundert Jahre alte Neubildung ist; wäre es besser, man sagte noch heute wie im 18. Jahrhundert „sentiment“? Vor 20 Jahren lernten wir Jungens auf dem „Velociped“ fahren; heute sagt kein Mensch anders als „Fahrrad“. Die Hemmungen, von denen manche Leute, namentlich „gebildete“, vor der guten Neubildung mit gekräuselten Lippen sprechen, heben sich in erstaunlich kurzer Zeit durch Gewöhnung auf. „Geldlich“ statt „finanziell“ war uns allen vor zwei oder drei Jahren eine Hemmung — bis es ins Unterbewußte sank.) Aber auch die Fachsprachen haben mit dem eigenen Sprachgute Herrliches geschaffen, besonders in früherer Zeit und abseits von der anrühigen „Zivilisation“. Wie schön ist der Ausdruck der Jägersprache vom „vergränten“ (das ist: scheu gemachten) Wilde? Wie anschaulich, ich sage geradezu künstlerisch, dichterisch ist das Wort der Geologie von den „gequälten“ Schichten in den unruhigen arbeitenden Faltengebirgen? Wißt ihr, was „Wasserschloß“, „Ober- und Unterwasser“, „Leerschuß“, „Wasserklemme“ in der modernen Ausnutzung der Wasserkräfte bedeuten? Wieviel leichter wäre es den braven Technikern gewesen, für die neuen „hydrotechnischen“ Dinge „adäquate“ sinnvolle, aber unsinnliche Fremdwörter zu bilden! Schöner und kühner, da man bisher nur Festes speicherte, ist Wasserspeicher als Wasserreservoir. Ich habe einmal geplant, die Fachsprachen durchzusehen, solche Einfälle und glücklichen Bildungen zu sammeln und mir in ihnen dichterische Genüsse aufzuschließen. Ich

kann nur andeuten, der Beispiele aus jedem beliebigen Handwerk sind Tausende. Vielleicht macht einer von denen, für welche diese Zeilen bestimmt sind, sich daraus eine dankbare Lebensaufgabe. Durch das Fremdwort — das entbehrliche (Takt und Geschmack haben zu entscheiden, was entbehrlich ist), wird das Wachstum der Sprache in den meisten Fällen getötet. Lassen Sie mich ein Bild brauchen: das Fremdwort in der Sprache ist wie das Zementpflaster in der Wunde oder Höhlung eines Baumes; es dringt von außen nichts Schädliches mehr in die Wunde, aber der Baum treibt an dieser Stelle nicht mehr. Die Verführung zum Fremdwort — man kann es an sich selbst besonders beim unüberlegten Daherreden beobachten — ist sehr groß. Ist der Gedanke etwas dünn, so gibt der Klang eines fremden, selten gehörten Wortes, das „von weit her ist“, die vermißte Fülle. Ein junger Wissenschaftler sprach mir einmal von der „lustbetonten Sensation der Krümmung“; als ich aber, nicht gleich verstehend, ihm in die Rede fiel und schlicht und klar übersetzte mit: „die krumme Linie reizvoller als die gerade“, da schien dem Beschränkten selbst seine Weisheit schal. Außerdem: schrankenlose Fremdwörterei zielt auf das Schaffen von Geheimsprachen — immer und überall, nicht nur bei den ägyptischen Priestern, verdächtig! Ekel erweckt mir die pythische stammelnde geheime Fremdwortfachrede, wie sie in den letzten Jahren namentlich in der Kunstschreiberei in Schwang gekommen ist. Was man nicht im „geliebten Deutsch“ Fausts sagen kann, ist meist des Sagens nicht wert. Wer über Kunst schreibt, soll in einer Sprache reden, welche Fachgenossen und die Laien verstehen, vielleicht gar — er selbst. Wenn in einem Buche, das nicht gerade über eine entlegene Sonderwissenschaft handelt, der willige Leser nicht versteht, was er liest, erhebt sich der Verdacht, daß der Schreiber nicht verstand, was er schrieb. Kein „dithyrambisches“ Gewitter großer „explosionsistischer“ Worte der neuen Kunstschreiberei erfleht den hellen Tag einer klaren Rede. (Die ältere, philosophisch beeinflusste Kunstschreiberei lei-

det an einer andern Krankheit des deutschen Stiles: Streben nach Vollständigkeit.) Tief in der Seele hat mich das Wort Wilsons getroffen: „Die Deutschen haben die tiefsten Bücher der Welt über Staatsrecht geschrieben, aber man kann ihre dunkle Sprache nicht lesen.“ Wir werden nicht Puristen sein! Aber eine gewisse Sauberkeit des Sprachgefühls soll uns vor dem Fremdwort befehlen. Das Streben nach Freiheit wollen wir für die Freiheit nehmen. Wie der ein wahrhaftiger Mann ist, der immer die Wahrheit zu sagen sich bemüht — ob wir alle auch hin und wieder lügen aus Schwachheit, Bequemlichkeit, Höflichkeit oder Zwang (Notlüge, wenn die Wahrheit zu sagen in keinem Verhältnis zum angerichteten Schaden steht). In diesem Sinne unterrichtet über das Fremdwort und seinen Gebrauch. Die Schüler in den oberen Klassen brauchen es gern, weil es ihnen, wie den Damen, „gebildet“ scheint; ich prunkte als Primaner mit dem Fremdwort; aber der alte Lehrer, sonst unfähig, fuhr mir mit Recht kräftig in die wilde Wolle. Im ganzen: spartanische Knappheit setzt persischer Wortschwelgerei entgegen!

Wenn wir uns nun über die nötige geistige Haltung und Berufsauffassung des Deutschlehrers einig sind und ich mich bisher an die, meist willigen, Deutschlehrer selbst gewandt habe, so richte ich das Wort jetzt, wenn ich ins einzelne, Positive und Praktische gehe, an ihre weniger willigen Vorgesetzten, an die Schulräte, die Verfasser der „Lehrpläne“. Der Lehrer muß mit seinen Schülern ein gewisses vorgestecktes „Klassenziel“ erreichen. An den eisernen Schranken der Lehrpläne schlug sich manche begeisterte Lehrerschwinge wund. Die Schranken müssen eingerissen, lebensgerechtere aufgerichtet werden. Reformatio in membris — et in capitibus!

Der Deutschlehrer ist kein „Philologe“. Sei er auch Philologe, keinesfalls nur Philologe! Es ist mit lebendiger Sprache und Philologie wie mit Religion und Theologie: die Religion hört da auf, wo die Theologie anfängt. Der Deutschlehrer ist

nicht Lehrer einer Wissenschaft — wenn die vorgeschriebene selbstverständliche Forderung der Kenntnis der Grammatik erfüllt ist —, er ist Lehrer einer Kunst. Er muß für Schönheit Empfinden haben. Deutschlehrer müssen ausgewählt werden wie Musik- und Zeichenlehrer. Sie sollen auch im Künstlerischen unterwiesen werden. Außer dem Wissen und Empfinden ein dilettantisches Können von ihnen zu fordern, ist gefährlich, wie es Förderung der Dilettanterei immer ist, und bleibt besser aus dem Spiele.

Ein modernes Lesebuch ist zu schaffen, zusammengestellt aus Stilproben der lebenden Schriftsteller. Nicht, um diese zu fördern, sondern weil die Sprache ein Lebendiges ist, das sich mit den Zeitaltern wandelt. Kein Mensch spricht und schreibt heute mehr die Sprache Goethes; tut er es, so fällt er als „Epi-gone“ auf. Jede Zeit schafft sich eine ihrem Lebens temperament entsprechende Redeweise. Die Schulpraxis von heute ist ein Kultus des Fossilen. Unser Lesebuch hörte, ich glaube mit den Schriftstellern der Zeit um 1860 auf — und bis zum Ende drangen wir nicht einmal vor. Lessing ist ein unvergleichlicher Schriftsteller; ein Reifer kann ihn mit Nutzen lesen, ein Schüler aber, der neben Lessing keinen modernen Schriftsteller kennen lernt, wird durch ihn verbildet. (Ganz abgesehen davon, daß das Sachliche, das sich etwa im Laokoon an Schönheitslehren findet, gänzlich überholt, unzulänglich, eng, veraltet, „falsch“ ist. Da von 1000 „Gebildeten“, die ihr Wissen um die Gesetze der Kunst aus dem Laokoon holten, kaum zwei nach der Schule noch ein Buch über Kunst und ihre Gesetze lesen, kommt es, daß die große Welt der Gebildeten den Großtaten der Kunst, namentlich in der Malerei des vergangenen Jahrhunderts und in der modernen, urteilsunfähig, fassungslos, feindlich gegenübersteht.) Das Lesen ausschließlich der älteren Schriftsteller erzeugt eine innere Unwahrhaftigkeit der Gebildeten von heute.

Und mehr Prosa in der Schule lesen! „Prosa“ hat einen Beigeschmack von Alltag und Unkunst, die wenigsten wissen und

fühlen, daß Prosa ein Mittel der Wortkunst ist ebenso groß wie, vielleicht größer als die Versrede. Gerade weil sie der Sprache des Alltags nahesteht, zwingt sie, besonders streng, vorsichtig, wählerisch zu sein, wenn sie Dichterisches auszudrücken hat. Es gibt auch in der Prosa einen, bei den einzelnen Schriftstellern unerkennbaren Rhythmus der Rede, viel beweglicher, mannigfaltiger, geheimer, „differenzierter“ als der schematische, grobe, hölzerne des Verses. Dieser ist nach Hebung und Senkung mit den Fingern nachzuzählen, jener von einem „musikalischen“ Gefühle aus zu ergreifen, zu be-greifen. Der Schulunterricht aber zieht das ewige Lesen von Lyrik und dramatischen Versdichtungen vor. Was Wunder, wenn die Jungens, den Klang der Reime im Ohre und den Tritt der Versfüße im Blute, nach Hause kommen und noch mehr schlechte Gedichte machen, als sie Jugend, Mai und erste Liebe veranlassen! Der Schüler soll fürs praktische Leben Prosa schreiben lernen und wird gezwungen, jahraus jahrein Verse zu lesen! Welch ein Widersinn! Die Prosa hat eine höhere sachliche Wahrheit als die Versrede. „Niemand beichtet gern in Prosa“, das heißt: im Verse darf man auf anständige Weise lügen!

Auch Proben schlechten Stiles sollen in Anwendung des Erziehungsgrundsatzes von „Beispiel und Gegenbeispiel“ gelesen werden, Zeitungsdeutsch, Professorendeutsch. Nicht zu vergessen: der Schundroman! Man muß das Empfinden dagegen schärfen, die Augen dafür öffnen, damit dem Schundroman (des „Volkes“), dem Kitschroman (der „Gebildeten“) das allzu reiche Wasser abgegraben werde. Die Schüler müssen lernen, warum „Burgfinder“ und „das Eiserne Jahr“ schlechte Bücher sind! Selbst Courthés-Mahler gehört ins Schulbuch — per nefas!

Gebt den Schülern Schriften über Sprache und Stil zu lesen wie die von Grimm und Schopenhauer, die in der Sammlung der kleinen Inselbücher so billig zu haben sind.

Soll ich noch weiter ins einzelne gehen? Übt mit den Schü-

lern das Unterscheiden verwandter Begriffe, an denen unsere Sprache so reich ist wie z. B. ärgerlich, verärgert, verstimmt, verdrießlich, verdrossen, unmutig, mißmutig, mürrisch, grämlich, vergrämt, übellaunig. Übt mit ihnen, treffende Beiwörter zu suchen, die erschöpfen, deren Richtigkeit einen so trifft, wie ein Schlag in den Nerv der Ellenbeuge, daß der ganze Mensch erschütterter wird. Diktirt ihnen aus einem Prosastücke eines modernen guten Schriftstellers Musterätze, aus denen ihr das Beiwort, das Eigenschafts- oder Zeitwort auslaßt, und laßt sie suchen, wie der Schriftsteller die Lücke wohl gefüllt haben mag. Kritisiert auch den Schriftsteller, wenn er nach eurer lebendigen vorurteilsfreien Meinung vorbeigezogen hat, laßt begründen und begründet selbst.

Das alles seien Vorübungen, die dem Abfassen des eigentlichen „Aufsatzes“ voranzugehen haben, der überhaupt nur auf die Oberstufe der Schule gehört. Und wenn es dann zum Aufsatz kommt, fangt mit einfachen bescheidenen Dingen an. Laßt ein Begebnis erzählen oder niederschreiben, das die Jungen gesehen haben. Zwingt sie, bei der Sache zu bleiben, haltet sie an der Stange, verbietet Bodsprünge. Der Sinn der Jugend (namentlich der begabten) neigt zum Bombastischen. Das Bombastische hält sie für „schön“. Was für bombastisches Zeug habe ich als Primaner geschrieben! Hier ist auch die Neigung zum Überlasten zu rügen: Als ich vor kurzem den Satz schrieb: „Der Junge war ‚viel‘ größer als ich“, merkte ich, daß er ja noch größer sein würde, wenn ich schriebe: „Der Junge war größer als ich.“ Nichts stumpft mehr ab als Übertreiben. Daher denn die Berliner Damen, wenn das Konzert sehr oder recht schön war, sagen zu müssen meinen, es sei „furchtbar“ oder „wahn Sinnig“ schön gewesen. Wenn sie das Wort „furchtbar“ so leichtfertig mißbrauchen und so früh verausgaben, wie wollen sie ein wirklich furchtbares Ereignis erzählen? Dann bleibt ihnen nur übrig kopfzustecken — für Damen eine mißliche Sache. Aber man könnte die Berliner Damen ihrer Rin-

dischkeit überlassen, wenn nicht gelegentlich deutsche Schriftsteller sie nachahmten.

Um alles in der Welt verbannt die greulichen Themen der Allermweltsmoral. Daß „Lust und Liebe die Fittiche zu großen Taten sind“, weiß ich wohl, fühle ich tief (der Junge fühlt es auch), aber auch ich wüßte eigentlich nichts darüber zu sagen als — Phrasen. Das Selbstverständliche ist am schwersten zu „beweisen“. (Statt die Schüler den Satz „beweisen“ zu lassen, tätet ihr selbst sehr gut, darüber nachzudenken, wie ihr vermeidet, „Lust und Liebe“ bei euren Jungens zu zerstören.) „Ernst ist das Leben, heiter ist die Kunst“ — aber es ist nicht „heiter“, über diesen Gegenstand zu schreiben. „Das menschliche Leben ist (wahrhaftig!) ein Kampf“, aber macht den armen Jungens den Kampf nicht noch schwerer, indem ihr sie über eine so billige Wahrheit handeln laßt. Das ist Erziehen zum Phrasendreschen! In der Reifeprüfung hatte ich auszuführen, „inwiefern (!) die Natur das Dasein Gottes beweise“. Ich „bewies“ es also nach allen Regeln der kosmologischen, ontologischen, teleologischen, historischen Doktrin, um im „Schlusse“ alles zu widerrufen und zu sagen, Kant habe unwiderleglich dargetan, daß man das Dasein Gottes nicht „beweisen“ könne, daß Gott ein persönliches Erlebnis in der Seele der Lebendigen, bestenfalls ein „Postulat“ sei. Es war befohlen, jenen famosen Aufsatz mit dem Kladderentwurf nach sechs Stunden abzuliefern; ich lieferte ihn ab nach drei Stunden, weil ich fertig war, und ohne Kladder, da ich sogleich „ins Reine“ geschrieben hatte. Den guten alten Lehrer rührte fast der Schlag wegen des Leichtsinns und der Unreife eines Schülers, der die Bedeutung der Stunde so verkennen konnte. Hätte er sich nicht an meiner Reckheit freuen, meinen Mut — wenn auch warnend — loben müssen? Welch eine Torheit, die natürliche Freiheit dieses kleinen Schöpfungsaktes mit Vorwürfen und Scheltereien zu beschränken? Und das ist nun das Wichtigste: Laßt in Freiheit lernen! „Freiheit, die wilde Begierde“,

greuliches Aufsatzthema, aber herrliches Ding, wenn ihr euch dieser „wilden Begierde“ annehmen würdet und sie z. B. bei einem so trotzigem Schüler wie ich es war, der seinen Lehrern Leben und Lehren nicht leicht gemacht hat, zu leiten verstündet! Nur aus der wilden Begierde erwächst das Schöpferische. Laßt das Thema wählen! Nur Selbstgewähltes kann schöpferisch und vernünftig behandelt werden! Ist nicht der Aufsatz eine kleine Prosadichtung? Welcher Dichter läßt sich sein Thema vorschreiben? (Der technisch veranlagte Junge wird über die Straßenbahn schreiben, der historisch begabte über Helden der Geschichte, der theologisch geneigte über einen Kirchenvater, der Rümmerling über „wer nicht vorwärts geht, der geht zurück“, der trotzig — über euch und das, was ihm bei euch als Torheit erscheint. Hegt und prüft alles mit gleicher Liebe, denn Liebe zu den Unreife ist Pflicht der Reife.) Nur wovon ich innerlich ergriffen bin, davon kann ich feierlich zeugen, ob als deutscher Dichter oder Primaner des . . . Gymnasiums. (O Gymnasium, ob du auch einen berühmten Namen trägt — es ist besser für dich, ich vorenthalte ihn der Öffentlichkeit.)

Gut, wird ein aufgeklärter Schulrat sagen, vor dessen Augen sich diese Zeilen eines Schriftstellers, der noch nicht 75 Jahre tot ist, verirren sollten, gut und schön, aber das alles soll die Schule in den ausgesetzten drei wöchentlichen Deutschstunden leisten? Nein, nicht in drei wöchentlichen Deutschstunden, sondern in sechs, in zwölf! Aber zwingt nicht die armen Jungen, noch mehr Hosenträger auf euren Bänken zu verschleifen! Spart am Entbehrlichen, an den acht Latein-, an den fünf oder sechs Griechischstunden. Deutsch ist das Wichtige! Deutsch ist Alles in deutschen Schulen! Kennt ihr die Lehrpläne französischer Schulen? Französisch und wieder französisch — darum „können“ auch die Franzosen französisch! . . .

Ich habe, vielwerter Herr, einen zornigen Brief geschrieben. Aber auch Zorn ist eine fruchtbare „wilde Begierde“!

Wilhelm Schäfer.

Ludwigshafen am Bodensee.
Geboren in Ottrau (Hessen-Nassau) 1868.

Ob gute Prosa lehr- und lernbar sei? Wenn klar denken lehr- und lernbar ist, ja; sonst nein. Freilich meine ich damit nicht jene Begriffs- und Wortklauberei, wie sie dem Gelehrsamkeitsdünkel der vergangenen Zeit eigentümlich war. Irgendwie ist auch der deutsche Aufsatz unserer Schulen das Resultat dieses Dünkels, der sich komischerweise für Wissenhaft hielt. Ihn auszurotten, wäre wohl das Erste und Nötigste, um wieder klar denken und damit klar sprechen und schreiben zu lernen. Ihre Frage würde demnach lauten: Wie bilden wir unsere Professoren oder wie vernichten wir die bildungsunfähigen unter ihnen, damit unsere Kinder nicht mehr an ihrer Gottverlassenheit leiden. Sie betrifft also weniger die Methode des deutschen Unterrichts als der Erziehung überhaupt. Nur in einem gebildeten Volk werden die Schulen so sein, daß sie der Bildung dienen; und wir können nicht anders zur Bildung kommen, als daß wir einen falschen Begriff der Bildung, wie ihn die Gelehrsamkeit unserer staatlich geprüften und beamteten Professoren vorstellt, zum Teufel jagen, wohin er gehört. Hätten wir noch Hochschulen im alten Sinn, Schulen der Weisheit statt jener verzwickten Fachabrichtungsanstalten, die wir Universitäten nennen, so wäre die Frage gewiß einfacher zu lösen als heute, wo die Gelehrsamkeit über das arme Volk fließt.

Erfreulicherweise gibt es einen Mann, der Ihre Frage speziell im Sinn einer Unterrichtsmethode zu lösen versuchte: Broder Christiansen. Seine zwölf Hefte über die Kunst des Schreibens

sind an sich ein vortreffliches Übungsbuch. Wer aber will es benutzen? Solange wir nicht die Macht haben, all unsere Professoren — die an der Universität zuerst als die Brunnenröhren der Bildung — zu zwingen, diese Übungen durchzumachen, solange werden wir auch unsere Schüler damit verschonen müssen. Vorläufig scheint es mir am besten, den deutschen Aufsatz zunächst einmal zu verbieten. Er ist heute eine Sinnlosigkeit an sich; denn wie soll einer eine Kunst lehren, von der er selber nur eine ungenügende Vorstellung hat. Ich habe vor einigen Jahren meiner Tochter, die das Lyzeum in Koblenz besuchte und als gute Schülerin galt, einen Aufsatz geschrieben, weil das arme Kind mit dem falsch gestellten Thema nichts anzufangen wußte. Ich schrieb den Aufsatz mit aller Bemühung, ein Musterstück für ein Lesebuch zu machen; das Resultat war — wie ich es aus meiner eigenen Schulzeit nicht anders erwarten konnte — 3 bis 4. Entweder verstehe ich mein Handwerk nicht, oder der Professor war ein Esel; ich bin aber gewiß, daß ich von meinem Handwerk etwas verstehe. Also, wie bilden wir unsere Professoren, oder wie vernichten wir die zur Bildung unfähigen, damit sie nicht Generation für Generation mit ihrem Gelehrsamkeitsdünkel plagen.

Richard von Schaukal.

Dr. iur., Ministerialrat a. D. Wien.

Geboren in Brünn 1874.

Gute Prosa zu schreiben, ist Sache der Begabung, hoher Begabung. Und diese Gabe ist bei uns selten geworden. Warum? Weil die Voraussetzung: gebildetes Sprachempfinden seit der Wandlung nationaler Kultur zu internationaler Zivilisation im Schwinden begriffen ist. Politik, Technik und Presse herrschen an der Stelle von Seele, Herz und Geist. Gelehrsamkeit ist von Fachwissen, Auffassung von Fertigkeit, Schaffen von Geschäft verdrängt. Die Literatur ist Büchererzeugung geworden, der Essay ist dem Feuilleton gewichen. Die Schule, veräußerlicht, an Gehalt gemindert und verflacht, drückt den Verfall des Volkslebens in ihrem Ergebnis aus: sie liefert „Absolventen“, nicht Nachwuchs. Kläglich insbesondere ist ihr Erfolg in der Sprachlehre. Kaum kann der Durchschnitt unserer „Gebildeten“ einen sprachrichtigen, geschweige einen eigentümlichen Brief schreiben. Nicht aber der Lehrerschaft, sondern der Anstalt selbst, die allgemach dem Zeitgeist unterlegen ist, darf man die Schuld zuschreiben. (Und dieser schände Zeitgeist ist mit Eifer daran, auch die letzte Zuflucht der vereinsamten Humanitas, das Gymnasium, zu seinem schalen Ebenbilde umzuschaffen.) Immer seltener wird die unerläßliche Grundlage der sorgfältigen Lehre des Deutschen, das aus dem Musterhaften erlesene Lesebuch. Leeres, äußerliches, stilloses, journalistisches Geschreibsel findet Aufnahme, das köstliche Alte verdrängt freche Mache volksfremder, in der Sprache heimatloser Schmierer. Und ein Geschlecht von Lehrern verbreitet sich, das in nachlässiger

Übersetzungsliteratur, wie sie selbst bewährte Verleger pflegen, besser Bescheid weiß als im gediegenen Erbtum.

Kann noch im einzelnen geraten werden, wo das Ganze verkommt? Gewiß vermag noch hier und da, schädlichen Einflüssen in der Wehr ihrer gediegenen Überlieferung sich verjagend, eine Unterrichtsanstalt ihre Zöglinge mit edelm Gute vertiefter Geistigkeit zu beschenken, sind hingebende Lehrer immer wieder mit Gewinn bemüht, dankbar Aufmerkende für ein reicheres Dasein, ein Dasein jenseits des Tages, zu erziehen; das ändert leider nichts am gemeinen Elend.

Nichtsdestoweniger will ich gern, mit einigen Fingerzeigen bloß, mein Scherflein zu dem mir werten Gegenstande beitragen, um so mehr hierzu verpflichtet, als ein gut Theil meiner Lebensarbeit an den eigenen aufgeweckten und begabten Kindern streng und genau geübte tägliche Sprachlehre (in mehreren Sprachen) ist.

Die Unterweisung in der Muttersprache hat den Sinn für sprachrichtiges, reines Deutsch zu wecken, das heißt die mechanische Aneignung des Lesestoffes mit Bewußtheit für die Sprachgestaltung zu durchdringen. Das ist selbst im frühesten Alter möglich, wenigstens in den großen allgemeinen Zügen. Es handelt sich nicht darum, verfrühte Feinfühligkeit anzulernen, sondern den im Blute sitzenden Gebrauch der Sprache vom Dumpfen ins Klare zu führen.

Jegliche Lässigkeit ist zu verpönen. Die Schule hat den erwachenden Geist zu straffen, nicht zu hätscheln, weshalb alle Sändelei, wie sie dormalen eine verweichlichte Kinderzucht beliebt, verwerflich ist.

Immer wieder ist die stammelnde Bemühung, sich mitzuteilen, zur Ordnung aufzurufen, streng im Geleise zu versammeln.

Zunächst: die beste Lehre bleibt das Beispiel. Stets deutlich sprechen, Wortgestalt wie Satzgefüge vernehmen lassen. Und, als Lehrer, nur zu Ende Gedachtes sprechen.

Viel laut lesen lassen und stets darauf dringen, daß der üb-

liche Lesefangsang immer klarerer Sinnerfassung im Lesen weiche. Zu Gehör erziehen.

Nur Vortreffliches auswendig lernen lassen. Dabei Verstöße — unsere besten älteren Autoren begehen Verstöße, von den neueren gar nicht zu reden, die Ohnmacht mit Fagen verschleiern — stets bemängeln, womöglich die Kinder selbst darauf führen. Beim Übersetzen namentlich darauf achten, daß nicht fertige Papierphrasen sich statt der unmittelbaren Ausdrücke festsetzen. (Übersetzen erzieht zum Stil; man hat nachzudenken und den Ausdruck recht eigentlich zu verfertigen. Umschau unter scheinbar gleichwertigen bereichert den sonst zur Verfügung stehenden Wortschatz.) Vorlesen, immer wieder mit Unbefangtheit, wie sie unbedingte Sicherheit in der Lautwiedergabe und größte Beweglichkeit im Rhythmus verleihen, Allerbestes vorlesen (Claudius, Hebel, Lessing, Gellert, Rästner, Pichtenberg, Bürger, Jung-Stilling, Goethe, Jean Paul, Kleist, J. Grimm, Uhland, Bode, Wilmar, Stöber, Bechstein, Gerwinus, Keller).

Etwas Schlechtes, wenn es gelesen werden muß, nie ohne vernichtende Kritik am nachlässigen, am verfehlten, am leeren, am unbeholfenen, am vertrackten, am unzulänglichen Ausdruck lesen und lesen lassen. (Vorn Stil der Zeitung warnen.)

Schreibübungen nach innerlicher, nicht der schematisch äußerlichen Disposition überlebter Rhetorik.

Sprechstil vom Schreibstil, lebhaften vom Plauder-(Brief-)stil unterscheiden lehren.

Der consecutio temporum — ein im Deutschen im Ärgsten liegendes Kapitel — nie versagende Aufmerksamkeit widmen.

Der beste Aufsatze ist die (freie) Nacherzählung eines sinnlich vorstellbaren Stoffes (Sage, Geschichte, Abenteuer).

Man soll den Unterschied der Ich-Erzählung von der „historischen“ zu Bewußtsein und allgemach ins Gefühl bringen.

Der indirekten Rede, mit der feinen Verästelung in die Kon-

junktivsätze, ist immer wieder aus dem schleppenden daß-Gefüge zu geschmeidiger Beweglichkeit aufzuhelfen.

Darstellung von verschiedenen Gesichtspunkten.

Umschmelzen des Breiten, Massigen ins Gedrungene, Schlanke.

Aufzählung der wesentlichen Stützpunkte einer bereits gegebenen Darstellung. Umordnung dieser Stützpunkte. (Immer der Altersstufe und im allgemeinen der Jugend gemäß, nicht im Sinne des Lehrers!)

Nicht psychologisierende (gar dramaturgische) Klugschwäherei (die Sünden am klassischen Drama, das bloß dadurch verefelt, nicht etwa tiefer erfasst wird), sondern Inhaltsangaben (in großen Zügen; ins einzelne gehend; kritisch; Parallelen; wiederkehrende Stoffmotive).

Stufenfolge der Stilbildung: von behaglich-unmittelbarer Breite über bewußte Formung zu erschöpfender Gedrängtheit.

René Schickele.

Badenweiler.

Geboren in Oberreuthheim (Elsäß) 1883.

Eins tut not, eines vor allem: die Liebe zur deutschen Sprache. Kein Volk hat Dichter, die seine Sprache wunderbarer geschrieben hätten, kein Volk spricht seine Sprache schlechter als die Deutschen. Die deutsche Umgangssprache ist ein Waschlappen, aber leider nicht einmal von der praktischen Art, wie der englische, sondern voll poetischer Flickstücke: weder eine Zeichensprache, noch eine Kunstsprache. Natürlich und doch geformt spricht man fast nur im Dialekt.

Nun könnte man fragen, ob es denn nicht die wichtigste Aufgabe der Schule sei, die Kinder ihre Muttersprache zu lehren. Die Schule hat andere Sorgen! Zum Beispiel den „Aufsatz“. Man stelle sich einen Musiklehrer vor, der seine Schüler fünf Jahre zur Herstellung von eigenen Potpourris nach Melodien von Bach, Mozart und Beethoven anhielte! So, nicht im geringsten anders verhält es sich mit dem Schulaufsatz, wie er mit einer an Idiotie grenzenden Gedankenlosigkeit in den höheren Schulen „gepflegt“ wurde, und den auch die Lehrer unserer Kinder nicht aufgeben — warum? Weil er einmal da ist, und nun versuchen sie das Unmögliche, versuchen, dem alten Aufsatz neue, reizvolle Seiten abzugewinnen. Als ob nicht diese Heldenpuppe völlig gerupft wäre und abgenutzt bis auf Stroh, das ihre Leere ausfüllt!

Weg damit! Man lehre die Kinder die Liebe zur Sprache und beginne, dem sich kein Kind entzieht, mit dem Spiel. Ich denke dabei an eine Art Wörterspiel, durch das dem heran-

wachsenden Kind die Sprache entgegengebracht wird und so nahe wie nur möglich als das, was sie ist: etwas Lebendiges, Gewachsenes, mit einer Wurzel und einem langen, manchmal recht wechselvollen Leben, und das weiter leben und gedeihen soll, weshalb die Sprache vieler Aufmerksamkeit, Sorgfalt und herzlicher Pflege bedarf, wie sie der gute Gärtner an seine Pflanzen wendet. Ist nicht jeder, der nur einen Blumentopf an seinem Fenster stehen hat, ein Gärtner? Mit der Sprache aber leben wir alle, sogar in Gedanken und selbst im Traum!

Es ist gar nicht anders möglich, daß eine solche Ethymologie die junge Phantasie ansprache zuerst wie ein Märchen, wie die spannendste Erzählung in späteren Jahren. Man braucht nur den Wörtern auf den Grund zu blicken: wieviel Leben wimmelt da hervor! Ländliches und Städtisches, Puziges, Erhabenes, Sdyllen und historische Auftritte, Hausrat, jedes Handwerk, Königskronen, alle Töne vom Naturlaut zur höchsten Musik und alle Farben, auch überraschende Wendungen genug, die Aufmerksamkeit festzuhalten.

Soweit hätte das Studium dem allgemeinen Leben der Sprache gegolten. Nun zu den persönlichen Werten der Sprache, zum Stil! Da hätte der Schüler erst einmal lesen zu lernen. Goethe liest sich anders als Kleist. Bei jedem Dichter, will man ihn rein vernehmen, ist eine gewisse Umstellung nötig von Gesicht und Gehör. O, das ist bei weitem nicht so einfach, wie es aussieht und sich anhört! Das ist das Allerschwerste. Wer gut zu lesen versteht, der kann beinah schon dichten. Jedenfalls liegt das Werkzeug für ihn bereit. Alles andere ist Schicksal. Klavierspielen lernen sie, singen lernen sie, malen lernen sie und sogar Hunde abrichten, und alle Welt sagt, das seien Dinge, die man lernen müsse, bevor man einem Komponisten, einem Maler nähertrete oder gar die Kunst selbst ausübe. Aber lesen? Lesen lernt niemand. Mit dem Goethe kommen sie zur Welt, und Hunderttausende, die nicht eine Zeile von ihm zu lesen verstehen, zitieren ihn ungeniert, als sei es die Sendung der deut-

schen Dichter, Zitate zu liefern, wie die Hühner die Eier. (Ich empfehle, den Schülern einen gesunden Haß gegen das Zitat einzupflanzen. Soviel wie in einer deutschen Stadt an einem einzigen Tag wird in anderen Ländern im ganzen Jahr nicht zitiert!)

Also: lesen lernen! Die Prosa eines Dichters üben, wie man ein Musikstück, ein Gesangstück übt, jedoch nicht wie der Virtuose, in der Absicht, es möglichst glänzend vorzutragen, sondern um es „in der Hand zu haben“, um es zu beherrschen durch und durch.

Welches ist der Atem eines Lutherischen, Lessingschen, Goetheschen Satzes; der Rhythmus des Sakhaues; die Weite und Höhe der Satzgefüge? Wie fügen diese sich weiter zum Absatz, die Absätze zu Kapiteln und diese zum Buch? Wie bei Mörike? Bei Eichendorff? Bei Stifter? Bei Fontane? Was macht bei jedem die besondere Musik aus? Wie ruhen oder flimmern die Farben? Die Schüler sollten zwei oder drei Prosaseiten der großen Prosadichter auswendig lernen, vielleicht nach ihrer eigenen Wahl, und diese Seiten müßten „sitzen“ fürs Leben. Ein paar Seiten genügen, Seiten, die, vom Gedächtnis angerufen, so klar daliegen wie die geöffnete Hand, ohne ein anderes Geheimnis als das uner schöpfliche des Dichterworts im Wechsel der Tage und des eignen Gemüts.

Als das nächste Ziel möchte ich wünschen, daß die sprachliche Bildung unter den Deutschen bald ebenso verbreitet sei, wie es heute die musikalische zu sein scheint. Wenn die Lehrer wollen, so haben die Deutschen in zwanzig Jahren eine ebenso vollendete Umgangssprache wie die Romanen, mit der sich aber nur die russische an Fülle und Kraft vergleichen könnte.

Johannes Schlaf.

Weimar.

Geboren in Querfurt 1862.

Daß die Schule dem deutschen Aufsatz gegenüber vor einer recht schwierigen Aufgabe steht, läßt sich wohl begreifen; auf der anderen Seite ist die Sache aber auch wieder nicht so heikel wie es aussieht.

Zu berücksichtigen ist ja, daß die Schule sicher zum mindesten Teil künftige Stilkünstler (die haben, alles in allem, von jeher immer „für sich selbst gesorgt“), sondern vor allem Lehrer, Juristen, Theologen, Mediziner, Naturwissenschaftler, Mathematiker, Gelehrte, auch Praktiker ins Leben hinausführt. So viel verschiedener Inhalt, so viel verschiedene schriftliche Ausdrucksweise.

Die Sache so gefaßt, wär's wohl kaum zu zwingen. Hier kann nur eine bestimmte Durchschnittsrichtschnur helfen, und in dieser Richtung scheinen mir die besonderen Stilübungen, die Sie im Auge haben, sehr empfehlenswert. Daß dabei, wenn es gilt, Vorbilder zu wählen, die besten deutschen Prosadichter nicht übergangen werden dürfen, ist wohl sicher. Obgleich heute angefaßt der vielen, immer im lebendigsten, und wohl gar unruhigsten Fluß stehenden Richtungen unserer Übergangszeit und des allzu unterschiedlichen Ausdruckes, den sie bedingen, Vorrang am Platze wäre. Aber vor allem sollten auch als Vorbilder des schriftlichen Ausdruckes die Werke hervorragender neuerer Gelehrter oder Männer der praktischen Öffentlichkeit berücksichtigt werden. Ich möchte etwa an die Denkwürdigkeiten, Briefe und Reden Bismarcks erinnern.

Von hier aus wird man nun zwar zu einem gewissen Schema kommen, an das der Unterricht sich hält. Aber eine andere und bessere Möglichkeit wird es ja für die Schule nie geben. Die persönliche Anlage (die sich durch die mannigfachsten und intimsten Einwirkungen und Vorbedingungen von Familie und Leben bestimmt) der zu Unterrichtenden braucht, meines Dafürhaltens nach, nicht zu sehr ängstlich berücksichtigt, immer aber muß sie, wo sie sich in besonderer Weise zeigt (doch sind und waren das immer nur die selteneren Fälle), geachtet werden, soweit das nur möglich ist. (Nichtbeachtung oder gar Widerstand gegen sie schadet aber nicht so „unendlich“ viel, wie man heute, nur zu gern, daraus macht; vielmehr können sie in den wertvollsten Fällen eher sogar nützen, mag von beiden Seiten her darüber noch soviel „räsoniert“ werden.) Aller Unterricht wird ja stets ein Ausgleich, ein fruchtbares Ineinanderwirken zweier „Parteien“ sein: einer unterrichtenden und einer entgegennehmenden. Und zwar in dem Sinne, daß jeder von ihnen eine notwendige und freilich durchaus zu beachtende Selbständigkeit eignet. Der zu Unterrichtende ist all seinen Anlagen (seinem gesamten Zustand) nach werdende Zukunft und in diesem Sinne ganz Eigenstes (kaum ganz zu Erfassendes), das seine in ihrem Werden stehende Gesetze und Triebe hat. Der Unterricht, die Erziehung, kann demgegenüber aber nichts anderes sein als ein Darbieten des von einer Kultur bisher Geleisteten und Geschaffenen, Gewordenen, an den zu Unterrichtenden, damit er weiß, was er, als ein Besonderer, Werdender, zu berücksichtigen, was er einst weiterzuführen, bzw. womit er sich abzufinden hat. Das ist weit ab von allem Imputieren, Einrichtern. Alles in allem ist es eine lebendige, freie Individualität, die auf beiden Seiten sich aneinander orientiert zugunsten ihrer eigenen freien Gesetze und besonderen Notwendigkeiten, Triebe. Dabei werden sich Mißhelligkeiten, Reibungen, Zwiespälte, die uralte sind, heute so wenig wie in aller Zukunft vermeiden lassen: aber anders

als durch eine bestimmte Durchschnittsform, die der Unterrichtende darbietet, geht es nicht und wird es nie gehen, also ohne einen bestimmten Zwang und ein heilsam grobes „In Bausch und Bogen“. Und daß diesen Standpunkt der Lehrer dem Schüler gegenüber mit Bewußtsein und Charakter, als der Ältere, aufrechterhält und durchführt, ist unerläßlich und naturbegründet.

Um zusammenzufassen: Was der deutsche Sprachunterricht, mit Bezug auf den Aufsatz, braucht und darzubieten hat, sind einerseits die bis hierher herausgebildeten festen Grundnormen der Grammatik, und andererseits ein gewisser, bis heute gewordener Stilgeist der deutschen Sprache. Die, nicht kleine, Schwierigkeit wird darin liegen, daß dieser Stilgeist heute, etwa seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, seinem Gesamtdurchschnitt nach (beileibe nicht bloß die dichterischen Leistungen kommen in Betracht) ein anderer geworden ist, als er's in der klassischen Periode war, und daß heute hier, freilich mit Vorsicht, zwei Welten voneinander abzutrennen sind.

Wilhelm Schmidtbonn.

Kottach am Tegernsee.

Geboren in Bonn 1876.

Stil kann man nicht lehren, da er Ausdruck des Persönlichen ist. Aber ist darunter hier eine allgemeingültige Ausdrucksweise zu verstehen, so lautet die erste Forderung: Drücke nur das Wesentliche aus.

Das meiste, was die Deutschen in Worten von sich geben, ist nicht nur ausschweifend, sondern auch erschreckend unübersichtlich. Darum zweite Forderung: Vollkommene Ordnung der Gedanken.

Die Deutschen haben eine Freude daran, Gebilde von lächerlicher Länge zu schaffen. Sie stellen zu gern Aussagen, die in einen Nachsatz gehören, zwischen Artikel und Substantiv. Dem Deutschen macht es noch mehr Freude, mehrere Worte zu einem einzigen ungeheuren Wort anzureihen. Dritte Forderung: Kurze Sätze, kurze Worte.

Manche Steifheit im Ausdruck rührt von der üblichen allzu wörtlichen Übersetzung aus dem Lateinischen her. Vierte Forderung: Im lateinischen Unterricht immer in gutes, lebendiges Deutsch übersetzen. Immer mit dem Gefühl übersetzen.

Die Lesebücher, die heute auf unsern Schulen gebraucht werden, sind schamlos veraltet. Fünfte Forderung: Man lasse die Schüler Dichter unserer Sage, auch die jüngsten, lesen.

Selbst dieser sachliche Stil ist nicht denkbar ohne Unterstützung einer Charakterbildung, deren Ziel ist: Wahrhaftigkeit, Bescheidenheit, Festigkeit, Mut.

Carl Sternheim.

Uttwil (Thurgau).

Geboren in Leipzig 1878.

Das ist in der That eine mutige Frage: Wie lehrt man einen guten Prosa-Stil? Und wenn ich an Ihrem hochzulobenden Vorgehen eins bedaure, ist es, daß nur Schüler und Lehrerschaft Deutschlands und nicht in erster Linie seine Publizisten und Feuilletonisten davon profitieren dürfen.

Es gibt darüber nur ein einziges zu sagen: Stil ist nichts als ins Wort umgesetzte wirklich zu Ende erkannte Erkenntnis oder zu Ende geschauter Anschauung, je nachdem ich eine absolute Notwendigkeit oder meine freie Vision niederschreiben will. Es ist Niederschrift nicht ein primärer, sondern sekundärer Vorgang, und ihr Rang hängt von der Qualität des ersten ab.

Praktisch zerfällt also jede Aufsatzübung in zwei Momente, von denen das erste, wichtigere bis jetzt so gut wie übersehen wurde. Bevor ich den Satz endgültig niederschreibe, muß das Niederschreibende plastisch wie Bild, Statue in mir selbst auf seine prägnanteste, d. h. vom künftigen Leser unbedingt in meinem gewollten Sinn zu fassende Formel gebracht sein; denn besteht für diesen die Möglichkeit, mein Geschriebenes anders aufzufassen, ist der wesentliche Zweck des Textes nicht erreicht. Es macht das den Reiz jeder wissenschaftlichen Formel, doch auch jedes plastischen Bildwerks aus, daß der Leser und Beschauer an des Autors gewollter Eindeutigkeit nicht vorbei kann; und es ist die unerträgliche Qual aller deutschen

Prosa, nicht nur der Schulaufgabe, daß mangelnde Erkenntnis aus Unbildung, mangelnde Anschauung aus Talentlosigkeit die photographische Platte schon undeutlich machte, bevor der trostlose Abzug unleserlich entstand. (Einzig die Musik und die Lyrik sind diesem Gesetz nicht absolut untertan.)

Ist endlich in dem Schreibenwollenden durchsichtigste Klarheit des Beabsichtigten erreicht, seine Vision des Satzes komplett, muß auf das Papier der vollendete Prozeß sich so übersetzen, daß des Mitzuteilenden Kern, seine Substanz, das Subjekt im Satz, den prominentesten, dem Leser wie ein Signal ins Auge fallenden Platz hat. Ich will in einem Satz überhaupt nur dies Subjekt, gereinigt von aller Mißdeutung, mitteilen, und diesem höchsten Verlangen ordnet sich, was ich sonst noch sage, unter.

Wie ich diesem Subjekt durch Stellung im Satz, Rhythmus, Zusätze oder seine Kahlheit Bedeutung zu geben vermag, ist der springende Punkt. Es ist verflucht nicht dasselbe, ob ich einem Subjekt-Substantiv den Artikel oder ein anderes Beiwort gebe oder nicht; es war bis zu meinem Stil ganz unbekannt, daß der Artikel und noch mehr das Adjektiv, dessen Häufung Stefan George und andere stützende, hervorhebende Wirkung des Substantivs zutrauten, in den meisten Fällen erheblich schwächt; wie in der deutschen Hamletdichtung, von Hamlets Vater gesagt, nicht steht: „Er war, nehmt alles nur in allem, ein erhabener, gewaltiger usw. Mann“, sondern: „Er war, nehmt alles nur in allem, ein Mann.“

Während es für den wichtigsten Eindruck hätte heißen sollen: „Er war, nehmt alles nur in allem, Mann.“ Die Stellung der übrigen Worte im Satz ergibt sich dann aus ihrer ferneren Bedeutung, aber auch bei ihnen ist zu begreifen, daß knappste begriffliche Fassung die auf den Leser wirksamste ist, und daß ich niemals, wo ich den Eindruck besser durch ein kurzsilbiges erreiche, das mehrsilbige Wort setzen darf, weil mir der instinktivere Leser diesen unzeitgemäßen, unheiligen Brauch aus

dem Zeitsinn, der heilige Ökonomie ist, so übelnimmt, daß er über ihn hinwegliest. Also höchste Sicherheit und Kürze schon der Erkenntnis oder Vision und ihre entsprechende Übersetzung in das Wort — das wären die Vorbedingungen zu einem guten Aufsatz.

Dazu ließe sich des ferneren viel sagen. Als Anstoß mag dies genügen.

Clara Viebig.

Berlin-Zehlendorf.

Geboren in Trier 1860.

Das, was wir Stil nennen, ist ja das persönlichste Eigentum des Schriftstellers, ist das Unlernbare, das ihm Angeborene. Einen Stil zu lehren, wird keiner Schule gelingen. Das, was die Schule dafür hält, ist entweder Manier oder es ist Grammatik und Syntax. Die sind zu lehren und sind das selbstverständliche Handwerkzeug des Stilisten.

Glaube ich also, daß auch kein Schriftsteller imstande wäre, einen oder seinen Stil zu lehren, so möchte ich dadurch den Vorwurf entkräften, der die Lehrer der Schule trifft, daß sie es nicht können. Tadeln muß man nur solche Lehrer, die kein Gefühl für den in ihren Schülern schlummernden Stil haben und es nicht verstehen, diesen zu wecken. Man lehre die Schüler zu erkennen, welch ein kostbares und reichklingendes Instrument ihnen in ihrer Muttersprache gegeben ist, und rege sie dazu an, dies Instrument zu gebrauchen, indem man sie auf die verschiedenen Arten hinweist, in denen es von den großen Schriftstellern ihres Vaterlandes gebraucht worden ist. Man schärfe ihr Ohr und ihr Auge für die Unterschiede des Stils, indem man die bedeutendsten Stilisten auf ihre Eigenart untersucht. Ähnlich wie in der Musik irgendeine Melodie in der Behandlung durch die verschiedensten Komponisten dieselbe bleibt und doch etwas ganz anderes wird, so zeige man, daß in der deutschen Prosa gleiche oder ähnliche Begebenheiten von verschiedenen Künstlern dargestellt, ganz verschiedene Eindrücke

ergeben. Damit schärft man das Stilgefühl des Schülers und weckt sein eigenes.

Ich weiß nicht, ob Ihnen mit diesen paar Andeutungen, die ich beim Nachdenken über die mir vorgelegte Frage niederschreibe, gedient ist. Jedenfalls bin ich nicht imstande, mich ausführlich über das Thema auszulassen, da ich zuerst die Frage an mich selbst richtete: „Wer hat dich deinen Stil gelehrt?“ und mir antworten mußte: „Niemand“, oder mit Hans Sachs:

Lenzes Gebot, die süße Not,
Die legten's ihm in die Brust.

Jakob Wassermann.

Altaussee (Steiermark).

Geboren in Fürth 1873.

Ich möchte Ihnen gern bei Ihrem Werk helfen, wenn ich mir nur nicht der großen Schwierigkeit bewußt wäre, die eine auch nur oberflächliche Behandlung des Themas mit sich bringt. Da müßte man ja geradezu ein ganzes Buch abfassen. Dazu fehlt mir die Zeit; auch sage ich mir, daß man besser tut, das Beispiel zu geben. Sie haben recht mit dem, was Sie über die Verhornung, die Versteinerung der Lehrmethoden äußern; der Deutsche erwartet zu viel vom Drill und verläßt sich auf ihn. Aber wie soll man dem Übel steuern? Wie kann man die Richtung verändern, ohne zugleich die Menschen zu ändern, die träge beharren wollen?

Wie lehrt man guten Prosaстиl? Preisfrage für eine Akademie. Will ich mich nicht in die Tiefen der Spekulation begeben und alle Wurzeln des Unheils bloßlegen, so kann ich nur antworten: man beseitige all und jede Phrase. Die Phrase ist das verheerende Gift, die eigentliche Krankheit des Zeitalters. Phrase des Denkens, Phrase des Gefühls, Phrase des Ausdrucks, Phrase des Sehens, Phrase des Wortes. Aber wie wäre das zu erreichen? werden Sie mir mutlos entgegenhalten; hierzu müßte man ja Menschen aus neuem Geist formen, und Aufgabe ist doch, mit dem vorhandenen Material zu arbeiten. Ich denke, man verlegt den Schwerpunkt. Man verwandle den äußeren Zwang in innere Lust. Man lehre junge Menschen, der Anschauung zu vertrauen, und sei sie die simpelste, primitivste, und aller vorzeitigen Literarisierung mißtrauen. Ja, eine gründ-

liche Skepsis tut not, dem abgeschliffenen, überhöhten, durch Gebrauch zerfetzten, entstellten Wort gegenüber; dem abgenutzten Gleichnis, dem mißbrauchten und lügenhaft gewordenen Zitat, dem bequemen Bild, dem billigen Euphemismus. Eine solche Methode, die einerseits Wissen erfordert, andererseits Einfachheit der Geisteshaltung, würde ja dann weit ins Moralische hinein verpflichten, sowie sie anknüpfen müßte an eine edle deutsche Tradition der Humanisierung, die seit 50 oder 60 Jahren dem Verdorren preisgegeben ist. Die Ära der Politisierung, in der wir uns befinden, ist jedenfalls ein grauenvoller Abstieg. Denn sie kommandiert ja gerade zur Phrase, verflacht die Gesinnung und umkrustet den Geist. Nietzsche sagt einmal: Deutsch sein heißt sich entdeutschen. Und darauf kommt es, scheint mir, heute mehr als je an.

Werden Sie mit so vorläufigen Andeutungen sich begnügen? Ich kann es Ihnen kaum zumuten. Doch läßt sich wohl alles daraus entnehmen und mehr noch erfüllen.

Arnold Zweig.

Starnberg (Oberbayern).

Geboren in Groß-Glogau 1887.

1.

Uberglaube an die Macht direkter Übermittlung ist eins der groben Schwächezeichen unserer Zeit: man kann guten Prosa=stil nicht lehren, sondern nur hervorrufen; kann dem jugend=lichen Geiste helfen, Gaben des Ausdrucks zu zeitigen, indem man Fluch und Kruste der täglichen Umgangssprache — diesen Bastard von Amt und Zeitung — beseitigt und die Natürlich=keit der menschlichen Sprache vom Unbeholfenen ins Geschmei=dige, vom Stottern in die gehorsame Rede erhebt.

Denn vom gesprochenen Wort ist auszugehen: erste Bedin=gung des Schreibens heißt Reden. Das Ziel allgemeiner Schu=lung kann nicht sein, elegante und aparte Stilkunst zu imi=tieren, vielmehr gilt es, dem jungen Menschen Macht über sein Seelenleben zu öffnen, damit er an ihm, der drängenden Antwort auf die drängende Fülle von Welt und Ich, nicht er=sticke; ihm die Eignung zu erregen, bündig, genau und voll=ständig wiederzugeben, was er denkt und sieht. In Deutschland vergift man leicht, wie sehr mittelbare Werkzeuge der Mit=teilung Papier und Federhalter sind; hier, wo gut reden bei=nahe eine Schande ist und wo akademische und politische Red=ner vom Wesen des Wortes und den Gesetzen der Rede Ahnung zu haben sich schämen würden, glaubt man an einen „guten Stil“ als schriftliches Produkt, der doch gewachsen und echt nur aus einem allgemein auf freien, schnellen und sicheren Ausdruck, auch mündlich und aus dem Stegreif, eingestellten Geiste sich bildet. Griechische, französische, englische Prosa er=wuchs aus dem gesprochenen Wort, und man hört es den großen

deutschen Prosaikern an, daß sie schrieben, was laut vor dem inneren Ohre klang: der junge und der alte Goethe, Jean Paul, Hölderlin, Schiller und Nietzsche schreiben, was sie im Geiste laut reden; und man prüfe, wen man wolle, Lessing, J. P. Hebel, Kleist, Stifter — ihre Sätze sind zuerst und zuletzt geredete Sätze. Erstlich also: reden lehren ist das Amt der Schule, vor vielen Hörern reden lehren, ohne Befangenheit und ohne Ziererei. Dem jungen Menschen stellt sich die Zuhörerschaft Gleichaltriger lachbereit entgegen und legt ihm jene Lähmung des stillen Wortzuzulüftens auf, jenes Stocken der inneren Stimme an der Schwelle der Äußerung, das befangen macht und Befangenheit heißt; sie hat der Lehrer als erstes zu bekämpfen, indem er durch Ruhe und vorsichtigen Spott oder durch schnellen nachdrücklichen Verweis den Mitschülern die Ungehörigkeit ihres Lächelns eingeprägt, vor allem aber durch das eigene Beispiel streng sachlicher Haltung. Der Sprecher soll über ein gestelltes oder gewähltes Thema so leicht und in so beliebiger Wortwahl reden dürfen, als wäre er nicht in der Schule. Dann beginne der Lehrer diese Wortwahl vorsichtig zu kritisieren. Der junge Mensch, sofern er nicht besonders begabt ist, spricht in leeren, nicht selbst angeschauten, übernommenen Redensarten, in Klischees, Metaphern, in Phrasen. Nehmen wir an, er habe einen Ausflug beschreiben sollen und habe mit der Phrase: „Der Heimweg lag in stimmungsvoller Dämmerung“ geendet. Der Lehrer frage ihn nun aus, wie er diese Dämmerung eigentlich gewahrt habe und was für Gefühle in ihm spielten, indes die Landschaft sich verdunkelte, und zeige ihm dann, um wieviel mehr er erlebt hat, als er mit diesem Klischee „stimmungsvolle Dämmerung“ aussagte. So zwingt der Lehrer allmählich den Abscheu vor ungefühlten, ungesehenen Worten herauf; wozu freilich vonnöten bleibt, daß er bei und in sich selbst damit anfangt und schließlich den Sinn für erfüllte Worte auch weckt, indem er den Schülern erlaubt, seinen, des Lehrers, Vortrag in den Lehrstunden auf unerlebte Wortwahl hin zu prüfen.

2.

Nach einiger Zeit lege er die Unterschiede des gesprochenen Wortes nach Klangstärke, Bedeutung und sinntragendem Werte dar, je nach der Gattung der Rede, in der sie stehen: daß der Bericht, der Vortrag, die Ansprache, die Predigt und die große politische oder feierliche Rede sich nicht nur dem Inhalte nach, sondern auch, sondern vor allem der Tonfülle der Worte und ihrer Zusammenfügung nach voneinander scheiden gemäß dem Grade der Erregung und Erhobenheit des Redenden, versuche er durch vergleichendes Nebeneinander gedruckter Reden und ihre Zergliederung zu belegen. Hier faßt man Typen: Ansprache Friedrichs bei Leuthen, Börnes Denkrede auf Jean Paul, eine große Bismarckrede, ein Vortrag von Helmholtz kann wie Fichtes, Goethes, Adam Müllers Reden hier neben Cicero oder Perikles, Platon oder Demosthenes zum Lehrstoff werden, und Redeübungen in allen diesen Gattungen können das Gefühl für die unwägbare und doch genau begrenzte Eignung der Wortfügungen je nach der Gattung des Beabsichtigten stärken. Bedarf man der Gegenbeispiele, so findet man alle Laster der Rede in der neudeutschen Rhetorik seit Wilhelm II.

So, und nur so, entsteht Stilgefühl: Sinn für die Würde, Kraft, Eignung und Schmiegsamkeit von Worten, Wortfolgen und Satzgefügen je nach der Absicht und der Gattung des Darzustellenden. Und erst hier, nicht früher, kann man den Schritt vom Gesprochenen zum Geschriebenen sinnvoll tun. Denn zwar untersteht Geschriebenes anderen Gesetzen als Gesprochenes: aber Kraft und Gültigkeit des einen fußt auf der des anderen wie die Singstimme auf der Kontrapunktik des begleitenden Instruments.

3.

Sprechenkönnen öffnet die Seele, Schreibenkönnen aber enthüllt der Seele die Vielfältigkeit des Seins: Schreiben lehrt Sehen und Hören. Wer über einen beliebigen Gegenstand zu

schreiben hat, dem ist zweierlei gegeben: der Zwang zu genauem Hinblicken und, dank der Hemmung des auszuwählenden und genauesten Wortes, neben der Gewissenhaftigkeit des guten Zeugen auch die zusammenfassende Kraft des zur Einheit gemahnten Gestalters. So entfernt Sprechen die falschen Hemmungen, indes Schreiben die rechten an ihrer Statt einbaut. Ohne die Hemmung aber und den Widerstand, mit dem die Kraft des Ausdrucks spielen kann, an dem sie sich vervielfältigt, erneut, bricht und ermannt, ist gute Prosa unmöglich. Prosa ist die ausdrückliche Verpflichtung der Sprache zu ihren organischen Gesetzen; der Prosaist ist der Weg zum Selbstbewußtsein der Sprache. Weit weniger als im Verse zeugt in der Prosa ein Wort das andere; vielmehr diktiert in ihr der strenge Inhalt des Gemeinten und Gesehenen sich selbst seine Überwindung durch den Ausdruck. So beginnt Schreibenlernen mit Sehenlernen.

4.

Sehenlernen aber ist zuerst und zuletzt — und nicht laut genug kann das heute verkündet oder ins Gedächtnis gehämmert werden: Sehenlernen ist eine ethische Angelegenheit. Nicht so sehr die wachsame und eindringliche Geduld des Blicks noch die Feinheit und ordnende Schärfe des zwischen Wesen und Zufall Scheidenden, noch auch die Leidenschaft zur Ganzheit und Umfänglichkeit des Erblickensmöglichen muß hier verlangt werden, denn diese Kräfte sind Begabungssache, und Begabung in diesem Sinne kann weder gefordert noch auch anerzogen werden: die Wahrhaftigkeit des Sehens und Wiedergebens aber, wieviel auch immer gesehen worden sei, sie ist gefordert, und ohne sie, ohne die Schlichtheit und Redlichkeit der Aussage ist jede Darstellung erlogen und verworfen, Aufpuß und Schminke. Wahrhaftigkeit aber setzt Demut voraus: herzhaftes Offenheit für die Fülle und Würde der Dinge und der Welt, und sie wieder ist die Voraussetzung für das erste Gesetz des

Schreibens: für Anschaulichkeit. Wer selbst gesehen hat, macht andere sehen. Notwendig verkettet steht das Einmalige jedes Dinges und seine Besonderheit in der Verbundenheit aller Dinge zum Allgemeinen, zur Welt; und es gibt kein Thema in der Schule, an dem nicht diese Bedingung unseres und jedes Seins, die Errettung des einzelnen aus der hilflosen Vereinzelung durch die Verbundenheit mit allem gezeigt und eingepägt werden kann. Es gibt keinen Fisch, der in der Luft schwebt, mit jedem zu beschreibenden Fische ist das Zimmer, das Haus und der Erdboden gegeben, der ihn trägt und allererst ermöglicht, und die Gefühle gegeben, die er, Eßtisch, Arbeitstisch, Schultisch, um sich als Aura hat. So sehen lehren, heißt menschlich sehen lehren, dies an der Sprache zeigen, heißt Sprachgeist lehren: wie die Hauptworte von den Verben getragen werden, Eigenschaftsworte hervorrufen, Sätze zeugen, wie Haupt- und Nebensatz einander bereichern und färben und wie die kleinen Worte, Pronomen, Präpositionen, Vorsilben zugleich Ritt und Bedeutungswandel des Gemeinten schaffen können, muß nicht in abstrakten und kahlen Beispielen, sondern an der Eingliederung eines Gesehenen in die Welt den Schülern dargeboten werden. Wahrhaftigkeit und Demut des Sehens, Einmaligkeit und Verbundenheit der Dinge aber sind bedingt zuletzt von der hingebenden und umfassenden Liebe zur Welt. Nur der sieht, der auch liebt, nur der Hochmut macht ganz blind für die ausstürmende Fülle des Lebens, das sich aus irdischen und geistigen Gegenständen untrennbar aufbaut und immer neu erzeugt. Der Hochmut ist aber auch stumm, denn die Fülle des Erlebten zwingt zur Fülle des Herzens, die sich im Worte Bahn schafft, sich auszusprechen und mitzuteilen. Darum wird der Erfüllte auch den Mut des Sagens haben, die Unbekümmertheit des Sagens, Kraft und Freiheit des Ausdrucks, Kraft auch zur Weiterschweifigkeit und Reichhaltigkeit des Sagens, denn nur wer viel zu sagen hat, kann weiterschweifend und erschöpfend der Vielfalt und dem Einzelreichtum der Dinge

gerecht werden, indem er sie unter dem Gesetz der Einheit und Verbundenheit im Satz zusammenfaßt. Hier, an der Freiheit auch zu unbeholfenem wenn nur wahrhaftem Ausdruck in der Prosa des Schülers, hat der Lehrer die schonende Mäeutik des Pädagogen zu erweisen: erinnert er sich nicht, daß im Kriege bei allen Völkern die Kunst des öffentlichen Schreibens die Kunst zu lügen geworden ist, vergißt er, daß man die Dinge fälschte, indem man die Worte schwächte, daß man zum Beispiel dem deutschen Bewußtsein die entscheidenden Katastrophen „Marne“ und „Verdun“ einfach in einer „Zurückbiegung des rechten Flügels“ und in der „Fesselung und Zerreibung der feindlichen Kräfte“ verbarg und so noch heute der öffentlichen Einsicht und umwandelnden Kraft entrückte, sieht er nicht ein, daß man mit Worten ein Volk um die läuternde Frucht der Niederlage bringen und Haß statt Umkehr, Unfruchtbarkeit statt Reinigung bewirken kann, so weiß er nichts von der Macht der Worte und wird nie imstande sein, sie zu lehren. Wirklichkeit geben ist die oberste Pflicht der Schule, und zu gar keinem Zwecke darf sie sie den Schülern vorenthalten, ohne sich an ihnen mit der Sünde wider den Geist zu versündigen, die nicht vergeben wird. Das Was des Ausdrucks und sein Wie stehen in einer Wechselbeziehung, die man kennen muß, um sie zu lehren; und es darf keinen Lehrer der deutschen Sprache geben, der nicht in der eleganten Formel „Aushebung eines Engländerneßts“, mit der die furchtbar blutige, katastrophenhafte Wirklichkeit eines Überfalls und Niedermeßelns mit Handgranate und Pistole weggezaubert wird, die tiefe Unsittlichkeit des Ausdrucks, das ist, des Fühlens, empfindet. Diese Empfindung im Schüler wecken, heißt Ausdruck und Stil lehren — es heißt aber zugleich an der Genesung der deutschen Seele wirken. Krasse facta mit krassen Worten wiedergeben ist nicht nur der erste Schritt zur Sprachgestaltung: denn wer im Kleinsten mit der Wahrheit beginnt, der allein wirkt ins Weitesten: es gibt keine Grenze für solche Seelenkraft, wenn sie erst einmal entfesselt und am emp-

findlichen Punkte eingefügt worden ist. Nicht auf gute Perioden, Latinität und elegante Zitate kommt es zuerst und zuletzt an, sondern auf die Hingabe ans Wirkliche, auf den Willen zur Wahrhaftigkeit und auf die Wiedereinsetzung von Treu und Glauben — auch in den Stil und den Ausdruck, der vom Schüler verlangt wird. Roheit des Wortes ist bildbar, Unbeholfenheit mag aberzogen werden, unheilbar aber allein ist die Gabe, mit der Sprache zu lügen. Der aber lügt, der bewußt im Hörer falsche Vorstellungen und Annahmen erregt, mit dem Willen, daraus Nutzen zu ziehen oder einen Zweck damit zu erreichen.

5.

Erst zuallerlezt, erst nach alledem darf von der Prosa als Musik, als Zauber des inneren Ohrs geredet werden. Auch wer still vor sich hin liest, betätigt damit weniger das Auge als den nervus acusticus: das wissen die Psychologen; mit dem Schreiben verhält sich's ebenso, und aus der Allgemeinheit des Denkens und Redens folgt, daß es auch beim Schreiben können eine gewisse erwerbbarere Geschicklichkeit gibt, die allein die Schule vermitteln soll, soweit das praktische Können in Betracht kommt. Verstehen und würdigen lernen aber soll der junge Mensch die Qualitäten meisterlichen Stils auch wo er sie selber nicht nachahmen kann, um der Möglichkeiten und der Majestät der Sprache willen, die er spricht, und damit eine der hinreißendsten Erhebungen seinem Leben nicht fehle: die Rundgebung des menschlichen und volkhaften Geistes in seiner funkelndsten, geschmeidigsten und mächtigsten Form, der Prosa.

In diesem Sinne wird die Sprache zur ästhetischen Funktion. Barbaren haben der heiligen Qualität des Ästhetischen, die eine der drei dämonischen Seelenbildnerinnen ist, hier dem Religiösen und Ethischen ebenbürtig, den Flecken schlürfenden Geschmäclertums angeworfen, ohne mehr als Selbstbefleckung damit zu bewirken: denn das Ästhetische behält seine stille

und erhabene Magie, seinen Dienst am Menschen, den in Nachfolge Platons alle großen Künstler und Kunstfönder geübt haben, Goethe und Hölderlin wie Schiller und Jean Paul, wie Landauer (als Kritiker) und George — was der praktische Philister davon auch halte. Zum ästhetischen Gegenstand also und Werkzeug wird die Sprache dem Schreibenden: und noch in die bescheidene Handhabung des Schölers gehen ästhetische Qualitäten ein. Es ist nun schwer für einen, der nicht Schriftsteller geworden wäre, stünde er zu Sprache und Stil nicht in produktivem Verhältnis, von dieser abnormen Haltung auf die normale zurückzugehen, auf das durchschnittlich erlang- und verlangbare Können. Verwerflich ist auf alle Fälle das Ideal glatter Geläufigkeit und vor allem der fürchterliche „poetische“ Schulstil mit schmückenden Beiwörtern, der Vermeidung von Wortwiederholungen und jener stilistischen Alltflucht der Wortwahl, entsprechend dem Inhalt von Aufsätzen, darin Ahtzehnjährige die Welterfahrung gereifter Fünfziger in Pappe imitieren. Ein Mittel dagegen ist zuerst der Brief: darf der Schüler in natürlichster Ungebundenheit berichten, was er weiß, und bekämpft der Lehrer spöttisch das Papierne affektierten Briefstils, so gewinnt er fürs Spätere die Plattform. Dann gehe er auf die eindringliche und totale Beschreibung vertrauter Gegenstände ein und ermutige den jungen Menschen, nicht nur das Äußere zum Beispiel des Schulzimmers in Sätze zu fassen, sondern bei allem auch das Emotionale mitzugeben ganz wie der es sieht, die Erregungen, Zu- und Abneigungen, die Stimmung dieses Raumes ja seiner einzelnen Möbel zu beachten und auszudrücken. Dem jungen Menschen hat alles Physiognomie, Katheder, Schulbank, Wandtafel und Landkarte: das alles schreibe er auf und in der Reihenfolge, in der es ihm zu Bewußtsein kommt, im Relief seiner jeweiligen Eindringlichkeit. Das Ungewöhnliche lockt Fähigkeiten zu persönlichem Ausdruck aus Kindern, die auf die übliche Schulmethode bald zu kleinen Erwachsenen degradiert werden, und nur das Persön-

liche, Unabgeschliffene leitet zum Verständnis guter Prosa an — wie zu allen Wünschbarkeiten des Tuns. Zu Tun und Leben erziehen heißt aber nicht das geistige Niveau niedrig legen; das wußten alle kräftigen Epochen. Und so mag das vom Schüler Verlangte und Erlangbare nicht zu gering sein, so wenig man im Deutschunterricht Schriftsteller züchten darf. Das Mittel, welches das eine erreicht und das andere vermeidet, ist die Aufstellung großer Muster und ihre gründliche Erläuterung, die der echten Begabung zugleich Lockung und Hemmung bietet, der durchschnittlichen Fähigkeit aber den falschen, imitatorischen Weg verlegt und den richtigen öffnet.

6.

Darum führe man zuerst das jugendliche Verständnis zu der Einsicht, daß alles gut Geschriebene Erzeugnis und Zeugnis geistiger Leidenschaft ist: gute Prosa quillt aus erregtem Geiste und Herzen, wilder Teilnahme an Ereignis, Problem oder Thema, das dem Schreibenden Anlaß gab, sich zu ergießen. Langweile und kühles Interesse haben höchstens geschmackvolle Produkte zur Folge, bei jemandem nämlich, der an erregenden Anlässen schreiben gelernt hat: dem jungen Schüler aber schlägt inneres Angeödetsein sofort auf den Stil: sein qualvolles Drocken und sich Erpressen spiegelt sich in schleppenden fahlen Sätzen wie den Vokabeln, die nirgends lebendiges Wort werden. Langweile des Schülers aber ist meist Schuld des Lehrers. Ein begabter Pädagog kann sich verpflichten, eine Klasse für jedes beliebige Thema zu entflammen, heiße es nun „Das Rind“, „Wer wird in Maria Stuart schuldig“ oder „Eile mit Weile“. Aus der Teilnahme, der Leidenschaft für die eindringliche Gültigkeit eben gefundener Erkenntnis oder der verhaltenen Erschütterung über das Walten des Schicksals, das sich soeben am erzählten Helden vollziehen wird als Gleichnis für den großen Gang der Welt: aus pathetischem und tragischem Glühen gebiert sich der Stil des Meisters. Darum sehe man

ein, daß vergebliche Zerstörung einer Einheit der Versuch ist, das Was eines Satzes von seinem Wie zu trennen, sei's, um den Sinn herauszuschälen oder um den Tonfall des Stils, Kunst und Musik des Schreibens zu hören; vergeblich wie der Versuch, diesen Tonfall sei es wessen auch immer zum Vorbild zu machen: nur die innere Haltung des Schreibenden, nur sein ausschließliches Gesammeltsein, sein Feuer für die Wahrheit oder das Leben, seine hingerissene Selbstvergessenheit, die ihn zum Munde des auf ihn einbrechenden Geistes macht, nur die Erhebung seines Wesens durch eine Aufgabe und für sie kann dem Schüler gezeigt werden, damit er wisse, was Begeisterung ist und was sie vermag, seine innere Haltung danach forme und bestenfalls ermutigt werde, sich von eigenen Erlebnissen ähnlich hinreißen zu lassen wie das Vorbild. Gegeben aber und zugänglich ist uns diese leidenschaftliche Ergriffenheit nur durch jene Stilqualitäten, die wir mit einem Gleichniswort musikalische nennen. (In diesem Gleichnisworte finde man angedeutet, warum Maler oft so ausgezeichnet schreiben und Musiker meist so erbarmenswürdig [Wagner!] — der einzige Stillkünstler unter ihnen, Hans v. Bülow, schuf keinen Taft bleibender Musik . . . wie auch die Erklärung für den klanglosen, trocken-grandiosen Stil Rants, diese fugierte und kontrapunktische Prosa, die unzugänglich ist, weil ihre sichtbar zu machenden geistigen Wirklichkeiten schwer erschließbar sind, und der sein Pathos von der Leidenschaft für die mathematisch gültige Grundlegung des Denkens herholt: das stille, zähe, kühl scheinende Pathos eines Fanatikers für unanzweifelbare Denkgewißheit — die keine geringe Angelegenheit des Menschen und mit den Mitteln leidenschaftlicher Überredung keinesfalls gewinnbar ist. . . . Dank seiner Hingabe hatten es alle nach ihm leichter, sie durften auch gewinnender schreiben, ob sie ihm nun widersprachen oder folgten.)

Daß solche Eigenschaften nur gleichsam musikalische sind, bedarf keiner Erklärung; akustische aber sind sie wirklich. Darum

ist die Probe auf Prosa das laute Lesen: die Übereinstimmung von Sinn, Klang, Tempo, Atemlänge, Satzbau und Interpunktion eines Absatzes mit der emotionalen Bewegung des Schreibers — also auch des Hörers —, dem Anschwellen, Zögern, Gipfeln und Abklingen oder -brechen seiner Teilnahme beweist den Meister. Wie Stärke oder Dämpfung des Tons aus der Stellung dominierender Worte im Satz hörbar ist, wie Wortwiederholungen ihn rhytmisieren, Verschiebungen des Rhythmus ihn bereichern, wie Freiheit der Lebensodem der Prosa ist, so daß etwa drin eingestreute und versteckte Metra sofort gekünstelt und erstickt wirken, wie das Satztempo sich in der Interpunktion ausdrückt und überhaupt Zeichensetzung vorzugsweise als musikalisches Mittel begriffen werden muß: all das kann die Schule durch Analyse großer Prosa aufzeigen, um zugleich zu erkennen, daß jeder Dichter und Künstler es anders und jeder unübertrefflich gemacht hat, worin sogleich die beredte Warnung vor normierender Ausschließlichkeit ausgesprochen ist. Obwohl das Unmögliche, hier auf Einzelheiten einzugehen, klar am Tage liegt, sei doch der Wichtigkeit wegen zweierlei noch gesagt: erstens daß nur als musikalisch-tongebende und dem Ton dienende Mittel dem Schüler die Bedeutung von Semikolon, Doppelpunkt, Gedankenstrich und der Punktfolge (...) aufzuweisen ist: als Mittel, entscheidendere Pausen als die des Kommas zu machen ohne daß die Stimme endgültig zur schließenden Tiefe des Punktes sinkt, als Scheidungen kürzerer und längerer Pausen und als Ausdruck schwebenden Tones, auf den weiteres folgt oder der das Ausklingen des Satzes symbolisiert; und zweitens, daß aus dem Spiel von Gedanke und Atem die Periode sich gebiert. Ein Satz beginnt einen Gedanken zu entwickeln, ein neuer veränderter oder ergänzender wird assoziiert und schiebt sich ein, entfaltet sich und scheint zu regieren — da tritt der Augenblick ein, wo die Notwendigkeit neuen Atems sich ankündigt: und schnell, um ihn mit dem Atemrest noch zu bewältigen und zu enden, kehrt der

Schreibende zum Ausgangsgedanken zurück, oder er atmet, wenn noch breiterer Zusammenhang ihm aufgegeben ist, nach einer Pause neu ein und schließt in weiter Kadenz. Die schulende Kraft solcher Übungen an Sätzen und Absätzen großer Prosa — wofür eine kleine Anthologie aus Meisterstücken zu schaffen wäre — muß ungemein wirken; sie wäre durch Gegenbeispiele aus der schludrig und wahllos geschriebenen Tagesliteratur zu ergänzen, die am Ende der Schüler selbst beibringen könnte; denn sein empfindlicher werdendes Ohr wird bald imstande sein, das Zeug zu verwerfen, das sich heute farblos und gemein in Zeitungen und Büchern breit genug macht. Er wird den Worten mit ihrem Klang auch ihren Sinngehalt abhören lernen, beginnen sie als unverwechselbare Individuen zu erkennen und zu respektieren, wird damit von selbst zu ihrem wesentlichen Gebrauch fortschreiten und knapp, sachlich und gehaltvoll das hinsetzen, was Sinn und Ohr ihm vorschlagen. Die mechanischen „Stilregeln“, die man uns beibrachte, und die schließlich in einem mechanischen Vermeiden von „welcher welche welches“ zugunsten von „der die das“ und von Wortwiederholungen gipfelten, — als ob solche Wiederholung nicht ihren guten Sinn hätte dort, wo entweder genau dasselbe gemeint und also verlangt ist, oder wo Nachdrücklichkeit diese Wiederholung von selbst erzeugt — so mechanische Stilregeln werden sich durch organische und sogar individuelle ersetzen. Auch der groteske Streit ums Fremdwort wird sich damit von selbst legen: denn gut Deutsch schreibt nicht, wer zelotisch Begriffe und Nuancen, um die die Sprache sich zum Glück bereichert hat, erbittert wieder ausreißt und ihr Niveau damit auf das eigene herabwirft, sondern der empfindliche Kenner und Künstler, der das fremde Wort dorthin stellt, wo es, seinem unersehblichen Sinne und dem bereichernden Klange nach, der Sprache neuen Reiz zuführt, ohne ihrem Geist zuwider zu wirken.

7.

Auf den Sprachgeist aber kommt alles an, auf seine Kontinuität wie auf seine stete Wiedergeburt im Wirken des Dichters, der ihn liebt, vertritt und von ihm gespeist wird. Lebendig und unverwechselbar wie Bäume stehen die Sprachen in der Geistesgeschichte der Menschheit, und nur das erhält sich auf die Dauer in ihnen, was der Linde nicht die Bildungsgesetze der Pappel oder Eiche zumutet oder aufzwingt. Wie unbeschreibbar und dem Worte entzogen auch die Eigenheit jeder Sprache sei: nebeneinandergestellt, schweesterlich und jede schön und reich in organischer Mannigfaltigkeit, scheiden sie sich deutlich; und man vergreift sich an der Fülle der Welt und ihrem Gestaltenreichtum, wenn man sie einander anähzelt.

An dieser Stelle und nur an ihr wurde ausdrücklich von dem erneuenden Sprachschöpfertum des Dichters gesprochen — des Dichters zum Unterschied vom Künstler, Schriftsteller und Redner. Daß die Sprache dreierlei wesensmäßig ganz getrennte Funktionen hat: Mitteilung und Verständigung schlechthin, in der die Worte nur Zeichen sind, theoretisches erkennendes Denken, in welchem das Wort für den Begriff steht, und das Dichten, in dem es Träger und Präger von Anschaulichkeiten für inneren Sinn und mitgehende Empfindung ist: diese geistige Scheidung wurde zwar im stillen vorausgesetzt, aber nicht ausgesprochen, weil sich die Schule, noch ganz unklar und dilettantisch gemengt, auf alle drei bezieht, und weil im jungen Menschen tatsächlich diese drei Funktionen, mit deren Zusammenspiel und durch deren Entfaltung allein er die Welt für seinen Geist erobert, noch ungeschieden walten. Auch wäre, diese Scheidung zu begründen, Aufgabe einer Abhandlung für sich, die mit „Stil“ nur sehr mittelbar zu tun hätte. Aber eines Tages wird auch diese Erkenntnis in die Schule dringen, und eine neue Epoche des Verstehens z. B. von Dichtungen wird beginnen. Heute freilich müssen wir mit alphabetischen Weisheiten kommen, um

überhaupt etwas auszurichten, und unsere dringlichen Angelegenheiten zurückstellen, um einer Sache zu dienen, die mehr und weniger ist als Kunst und Dichtung, nämlich Leben und Menschengestaltung.

Wohl ist alles schlecht bewiesen, was hier gesagt wurde, und möglicherweise können gerade diejenigen wenig damit anfangen, für die es entstand. Aber der Versuch mußte unternommen werden, von dem, was Gabe und Übung lehrte, auch nur wenig an den Ort zu stellen, wo das aufwachsende Geschlecht zur Erkenntnis seiner Sprache geführt werden soll: damit dieses Deutsch, in dem der Genius der Menschheit sich einem jungen und großen Volke offenbart, aus dem Verfall der Schule wieder aufsteige; damit die Sprache, die allen andern ebenbürtig ist in denen der Geist je redete und sang, befahl und schrie, der Jugend nicht in elendester Verzerrung aufgezwungen werde: diese Sprache, in der Luther donnerte und Heine kämpfte, Goethe bildete und Schiller hingerissen lehrte, die mit Schopenhauers Groll ebenso stark, wie Lind mit Kellers Helligkeit tönte, die sich in Nietzsche zur letzten Härte und Melodie steigerte und in Kleist grausam und hiebhaft wie das Leben des Genies sich krampfte, mit Jean Paul die grenzenlose Phantasie und die Heiterkeit der zarten Enge wie mit Lessing die bebende Klarheit der geistigen Leidenschaft offenbarte: diese Sprache, die heute und für immer von Dichtern und Künstlern getragen wird, weil in der menschlichen Seele immer Erhabenheiten und Zärtlichkeiten drängen werden, die so nur auf Deutsch sich offenbaren werden.

Stefan Zweig.

Dr. phil. Salzburg.
Geboren in Wien 1881.

Ihre Anregung einer Reform des Schulaufsatzes scheint mir eine glückliche und vor allem durchaus notwendige, soweit ich den höchst wahrscheinlichen Fall als bestehend annehme, daß heute die Themen noch immer die gleichen sind, deren philologische Nüchternheit wir selbst in der Schule mit dem widerstrebenden Gefühl unbewußter Antipathie empfunden haben. Was uns zugemutet wurde, waren meist Ausstrahlungen germanistischer Seminarübungen, Erklärungen Schiller'scher Dramen, geordnete Inhaltsangaben von Gedichten, Ernüchterungen dichterischer Werke more geometrico, im wesentlichen also Bemühungen zur trockenen Analyse, niemals aber Anforderungen an eine lebendige, biegsame, gelenkige Handhabung der Sprache. Gerade dies aber scheint mir einer besonderen Pflege bedürftig, denn während sich der gebildete Deutsche meist in sachlichen Dingen, soweit sie nichts als Exaktheit fordern, sehr gut und übersichtlich auszudrücken vermag, kommt ihm leicht in den beweglicheren Formen des Briefes, der Anrede, des kurzen Vermerks eine gewisse stilistische Feinheit abhanden, und dies meine ich ursächlich damit verknüpft zu finden, daß wir in der Schule nur an die Sachlichkeit des Themas gewöhnt wurden, nie aber zu einer subtileren Form des Ausdrucks erzogen, der die Nuancen gut auseinanderzuhalten weiß und auch einem scheinbar belanglosen Wort wie einem Glückwunsch oder Trauerwort noch eine geschliffene und betonte Form zu geben vermag. So wäre es meinem Empfinden nach eine ebenso wichtige Aufgabe der Lehrer, statt bloß durch Analysen die Wiedergabe auf das Sachliche zu lenken, etwa einen Brief mehrmals und immer

anders schreiben zu lassen, damit die stilistische Fähigkeit nicht allzu träge in bestimmten Ausdrücken erstarre und vor allem der Schreibende einen persönlichen Ausdruck über oder neben dem Konventionellen findet. Ich möchte deshalb nicht dem Persönlichkeitswahn das Wort reden: sicherlich ist es nicht Sache der Schule, Literaten zu züchten oder Mittelnaturen als Originale maskieren zu helfen, aber die Schule würde zur wirklicher Förderung, könnte sie bei möglichst vielen die kalte Formenhaftigkeit der Sprache und damit des Denkens in belebtere und persönlichere Ausdrucksformen erheben, damit die deutsche Sprache nicht wie die englische bei Briefen und Floskeln immer in leere automatische Formeln mündet. Je mehr der Lehrer den Schüler die deutsche Sprache als ein Lebendiges fühlen läßt, das noch nicht zu Ende gewachsen ist und tausend neue Möglichkeiten in sich schließt, um so mehr fördert er unbewußt das Wachstum des Ausdrucks und zeigt jedem einzelnen, welcher ungeheure Reichtum ihm mit dem Vokabular und der Syntax gegeben ist, wenn er ihn nur gestalten und verwalten will.

Zusammenfassend also glaube ich, daß auf das Sachliche zu viel, auf das Sinnlich-Ausdrucksvolle zu wenig Wert gelegt wird. Das Sachliche bedarf einer besonderen Unterstützung nicht, es faßt die Menschen nach der Schule schon früh genug, während das Geistige immer in Gefahr ist, innerhalb des Wirklichen vergessen zu werden. Darum muß aller Nachdruck auf der Lehre des Ausdrucks liegen, denn nur, wenn ein junger Mensch selbst irgendwie mit der Gestaltung ringt, so gewinnt er damit, ohne darum schon Künstler zu sein und zu werden, eine erste unverlierbare Ahnung der Kunst und ist dann für immer fähig, sie zum mindesten als Genießer in all ihren Formen ein Leben lang zu empfinden.

Einer solchen Reform der „Schreibe“ müßte freilich noch eine parallel gerichtete der Rede (der in Deutschland allzu vernachlässigten) gefunden werden. Doch das gehört auf ein anderes Blatt.

Das dichterische Kunstwerk

Grundbegriffe der Urteilsbildung in der Literaturgeschichte
Von Prof. Dr. E. Ermatinger. Geh. M. 40.—, geb. M. 48.—

Das vorliegende Buch will die Grundbegriffe literaturgeschichtlicher Urteilsbildung bestimmen, es sucht den Begriff des Erlebens aufzuhellen, so eine Bestimmung des lyrischen, epischen, dramatischen Stiles zu geben, und enthält eine Fülle neuer Einsichten über den künstlerischen Prozeß und das Dichtwerk.

Das Erlebnis und die Dichtung

Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin. V. Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. W. Dilthey.
7. Aufl. Mit 1 Titelbild. Geh. M. 35.—, geb. M. 50.—

„Den Aufsätzen Diltheys gebührt ein ganz einziger Platz in allem, was jemals über Dichtung und Dichter geschrieben ist.“ (Die Hilfe.)

Die deutsche Lyrik

in ihrer geschichtl. Entwicklung von Herder bis zur Gegenwart.
Von Prof. Dr. E. Ermatinger. I: Von Herder bis zum Ausgang der Romantik. Geh. M. 42.—, geb. M. 50.— II: Vom Ausgang der Romantik bis zur Gegenwart. Geh. M. 32.—, geb. M. 40.—

Sucht die wesentliche Richtung zu finden, nach der der deutsche Geist im lyrischen Schaffen der letzten anderthalb Jahrhunderte sich entfaltet, und zu zeigen, wie die einzelne Persönlichkeit durch sie nach Anlage, Gehalt und Form ihrer Äußerungen bestimmt ist.

Die deutschen Lyriker von Luther bis Nietzsche

Von Prof. Dr. Ph. Wittkop. 2. Aufl. I. Von Luther bis Hölderlin.
II. Von Novalis bis Nietzsche. Geh. je M. 32.—, geb. je M. 38.—

„... In solcher Vollständigkeit und doch solcher Beschränkung besitzen wir kein Werk über Lyrik wie dieses, dessen Wert neben der wissenschaftlichen Bedeutung im Durchdringen der Materie mit dichterischem Einfühlen ruht.“ (Frauenbildung.)

Aus Weimars Vermächtnis

Im Sinne des Goetheschen Spruches: „Nichts vom Vergänglichen, wie's auch geschah! Uns zu verewigen sind wir ja da“ soll in dieser Reihe zwanglos erscheinender Schriften versucht werden, das ewig Lebendige der größten Zeit deutschen Geisteslebens für Gegenwart und Zukunft fruchtbar zu machen. — Zunächst erschienen:

Schiller, Goethe und das deutsche Menschheitsideal. Von Prof. D. R. Bornhausen. (Bd. 1.) Kart. M. 15.—

Lebensfragen in unserer klassischen Dichtung. Von Gymnasialdirektor Prof. S. Schurig. (Bd. 2.) Kart. M. 22.50

Persönlichkeit und Weltanschauung

Psychol. Untersuchungen zu Rel., Kunst u. Philos. von Dr. R. Müller-Freienfels. Mit Abb. im Text u. auf 5 Tafeln. Geh. M. 18.—, geb. M. 27.—

Unter Benutzung des von den historischen Wissenschaften gesammelten Materials, auf Grund der Methode der modernen differentiellen Psychologie, sucht der Verfasser die typischen Formen der religiösen, philosophischen und künstlerischen Weltanschauung als notwendige Auswirkungen gewisser klar aufzeigbarer, zeitloser psychologischer Typen zu erweitern.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Preisänderung vorbehalten

Geschichte der deutschen Dichtung

V. Studier. Dr. H. Röhl. 3., verb. u. b. a. d. Gegenw. fortgef. Aufl. Geb. M. 13 50

„Mit großem Geschick weiß der Verf. in knappen Worten einen Zeitabschnitt, das Wirken einer Persönlichkeit trefflich zu charakterisieren.“ (Südw. Schutbl.)

Wörterbuch zur deutschen Literatur

Von Stud.-Rat Dr. H. Röhl. (Teubners kl. Fachwörterb. Bd. 14.) Geb. M. 25.—

Gibt in etwa 2000 Stichworten eine allgemeinverständliche Erklärung aller Fachausdrücke und Personennamen nicht nur rein literaturgeschichtlicher Bedeutung, sondern auch aus den Gebieten der Poetik, Metrik, Stilistik, des Theater- und Buchwesens und aus der Sprachgeschichte. Fremdsprachliche Ausdrücke sind wortableitend erklärt. Die praktischsten und billigsten Textausgaben und die grundlegende Fachliteratur sind verzeichnet. Eine Bücherkunde und eine Zeittafel sind beigegeben.

Heidelberg und die deutsche Dichtung

Von Prof. Dr. Ph. Wittkop. Mit 5 Tafeln, 1 farb. Beilage, Buchschmuck und Silhouetten. Geh. M. 10.80, geb. M. 18.—

„Es spricht und sprüht viel von dem Duft und Schimmer aus dem Buche, der um die geweihten Stätten Heidelbergs weht und leuchtet, jenes Heidelberg, das uns Deutschen das Symbol der Poesie seit alten Tagen ist.“ (Leipziger Zeitung.)

Goethes Freundinnen

Briefe zu ihrer Charakteristik. Ausgewählt u. eingeleitet von Dr. Gertrud Bäumer. Mit 12 Abbildungen. 3. Aufl. Geb. M. 35.—

„G. Bäumer will dem deutschen Publikum ‚Goethes Freundinnen‘ in authentischen Zeugnissen nahebringen.“ (Das Wissen für Alle.)

Der Kunstschatz deutscher Dichtung

Die epische Dichtung | Die lyrische Dichtung

Von Oberstudiend. Dr. E. Weber. | V. Lyzeal- u. Oberlyzeal. W. Peyer. 3. Aufl. 1. Teil [erscheint Nov. 21.] | 2. Aufl. Geb. M. 18.—

„Was die Verfasser erstreben und in hohem Maße erreichen, ist die Kunst, den künstlerischen Goldschatz aus der Tiefe der Gedichte zu heben und für die Jugend auszuprägen. Die Erklärungen bieten zumeist ganz vortreffliche Richtweisungen und sind von dichterischem Geiste durchweht. Diese beiden Werke gehören unzweifelhaft zu dem Besten und Reifsten, das wir auf diesem Gebiete besitzen.“ (Deutsche Literaturzeitung.)

In Vorb.: Die dramatische Dichtung. Von Oberstudiendirektor A. Ludwig. — Die dichterische Prosa. Von Lyzeal- und Oberlyzeallehrer W. Peyer

Vom papiernen Stil

Von Geh. Stud.-Rat Prof. Dr. D. Schroeder. 9. Aufl. Kart. M. 9.—

„... Eine Sammlung geist- und temperamentvoller Aufsätze. Der Verfasser zieht gegen seinen Wideracher, den mit köstlichem Humor gezeichneten ‚arosen Papiernen‘, zu Felde, zu größerer Ehre der Freiheit, Schönheit, Kraft, Entwicklungsfähigkeit deutscher Rede...“ (Zentralblatt für Volksbildungswesen.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Preisänderung vorbehalten