

Aufsatz-Unterricht oder Sprachunterricht

Autor(en): **Michael, Otto**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **24 (1938)**

Heft 10

PDF erstellt am: **17.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532114>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schweizerischer Verband katholischer Turnerinnen

Der S. V. K. T. führt auch diesen Sommer wieder eine Ferienwoche in Wurmsbach am Zürichsee durch, 7.—14. August. — Wir erinnern uns wohl noch des begeisterten Berichtes vom letzten Jahr („Sch. Sch.“ Nr. 17, 1937. S. 685) über die vorzügliche Verpflegung im schön gelegenen Institut, vom Ruhen und vom Spielen im schattigen Garten am See, vom Turnen und Schwimmen am eigenen Strand (Unter-

richt für Anfänger und Fortgeschrittene unter fachkundiger Leitung), von Volkstanz und Singen und von den anregenden Diskussionsrunden und der Missa in der Hauskapelle.

Der Pensionspreis beträgt Fr. 5.—. Ein Kursgeld wird nicht erhoben.

Anmeldungen sind erbeten bis 23. Mai an Frl. Elsie Widmer, Rütimeyerstr. 5, Basel. M. L.

Volksschule

Aufsatz-Unterricht oder Sprachunterricht

Zwar bin ich nur gebeten worden, an dieser Stelle meine Gedanken zu der Frage: „Wie stelle ich mir einen guten Aufsatzunterricht vor?“ zusammenzustellen — aber wie es mit solchen Fragen ja öfter geht: wenn man erst in sie einzudringen beginnt, steht man plötzlich vor der Notwendigkeit, die Frage ganz anders zu stellen, grundsätzlicher, wesentlicher, wenn anders man nicht mehr oder weniger unverbindliche und zusammenhanglose Gedankenketten in die Luft bauen will. Und als schulischem Laien ziemt es mir zudem von Grund aus, mehr auf das Grundsätzliche mich zu beschränken, als in die Aussprache über die Art und Weise von Unterrichtsformen einzugreifen, zudem gerade das Grundsätzliche, das mir wesentlich erscheint, in die verschiedensten Unterrichtsformen sich einzufügen vermag. Wo ich also mit meinen Darlegungen die einzelnen Unterrichtsarten berühre, handelt es sich für mich nie um eine Meinungsäußerung oder ein Urteil zu diesen Lehrweisen — hier steht allein der Lehr-Erfahrung die Berufung zu Urteil und Entscheidung zu. Wesentlich erscheint mir, dass weniger „neue Wege im Aufsatzunterricht“, als die Grundlagen und Lehrziele dieses Unterrichts zur Aussprache gestellt werden. Dazu möchte ich beitragen, nicht mehr.

I.

Die Fragestellung: „Aufsatz-Unterricht oder Sprach-Unterricht“ mag auf den

ersten Blick nicht wenig Widerspruch erwecken. Sie führt uns aber sofort an einen gemeinsamen Ausgangsort für unsere Untersuchung, nämlich zu der Frage nach den Grundlagen und nach dem Lehrziel dieses Unterrichts. Auf die Grundlage des Aufsatzunterrichts einigen wir uns vermutlich rasch: wir erkennen die Sprache als solche an, und zwar — da alle schriftlich niedergelegten oder von uns niederzulegenden Gedanken weitaus überwiegend in schriftdeutscher Sprache festgehalten werden — das Schriftdeutsch. (Die Mundart, die uns immer als der unversiegbare und lebenspendende Quell der Sprache kostbar ist und unantastbar zu sein hat, kann also hier ausser der Erörterung bleiben.) Nun gliedert sich der Deutsch-Unterricht der Schule in zwei Hauptgebiete: Sprachlehre und Aufsatz — also: Gebrauchsanweisung und Nutzenanwendung. Und wenn wir mit dieser Feststellung bereits die Festlegung des Lehrzieles berühren, so wird uns nun daraus klar, dass zwischen der Grundlage und dem Ziel des Unterrichts in der Sprache ein ganz enger Zusammenhang bestehen muss. Diesen Zusammenhang finden wir im Sinn der Sprache. Welches ist der Sinn der Sprache? Ist ihr Sinn die bloße Verständigung, so wird das Lehrziel im Sprachunterricht sich auf die verschiedenen Notwendigkeiten der Verständigung beschränken können: den persönlichen und kaufmännischen Briefwechsel zum

Beispiel. Und das Lehrziel wäre also mit der Ausbildung in der Fähigkeit, seine Belange anderen mitzuteilen, sie zu vertreten und zu verteidigen, im grossen und ganzen erschöpft, alle Steigerungen bis zur kunstvollen Vertretung staatlicher oder Grosshandelsinteressen usw. mit eingeschlossen. Ist der Sinn der Sprache aber ein höherer, so kann sich auch das Lehrziel nicht mehr mit der beschränkten Aufgabensetzung begnügen. Und das gilt es kurz zu betrachten, ehe wir daraus Folgerungen für die Unterrichtsgebung ziehen.

Die Sprache

muß mehr sein als nur Mittel zur Verständigung, denn wir wissen aus der Tier- und Pflanzenwelt, dass es zur blossen Verständigung der Sprache nicht bedarf, dass die Verständigung genügend sinnenfällige Mittel zur Verfügung hat, um sich herzustellen und durchzusetzen; ja der Taubstumme, der sich durch Zeichen verständlich macht, beweist uns, dass es gar nicht unbedingt der Sprache bedürfte, um sich verständlich zu machen, und der Geisteskranke fortgeschrittenen Grades bedarf der Sprache noch weniger, — bei ihm wird das Unvermögen zur Sprache geradezu zum Gradmesser für die Erkrankung bzw. die Stilllegung seines Geistes. Wenn wir an dem von seinem Geiste losgelösten Irren bemerken, dass ihm die Sprache nichts mehr bedeutet, und wenn uns auf der anderen Seite der Weise nur vermittlels der Sprache sich als Weiser uns bemerkbar zu machen vermag, so wird uns bei der Anschauung der beiden Extreme ohne weiteres klar, dass die Sprache viel mehr ist als ein Mittel zur Verständigung — sie ist die Kraft, mit der wir auszusagen vermögen, was unser Geist erlebt, und sie ist die einzige Kraft, die das mit Mitteln der Genauigkeit vermag, so hohe Stufen der Ausdruckskraft auch die bildende Kunst oder die Musik oder irgendwelche andere Künste zu erreichen vermögen. Die Sprache ist also bedingt durch den Geist des Menschen. Sie ist sein eigent-

liches Organ. Sie hat ihn auszusagen und das ist: zu vermitteln, und sie hat ihm wiederum erst die Möglichkeit erschlossen, die Aussage des Geistes anderer aufzunehmen, mit Mitteln der Genauigkeit aufzunehmen — und aus diesem Wechsel von Aufnahme und Mitteilung gesprochener oder geschriebener oder gedruckter Sprache entsteht das Leben des Geistes: die unaufhörliche Wandlung und Verwandlung, Bereicherung, Vervollkommnung — die Verarbeitung der vielfältigen Eindrücke des Geistes und ihre Wiedergabe . . . alles Vorgänge, die ohne die Sprache, in der wir ja nicht nur sprechen, schreiben und lesen, sondern vor allem denken — was die Voraussetzung aller anderen Betätigungen ist — nicht möglich wären. Wenn aber der Sinn der Sprache ist: dem Geist zu dienen als Mittel zu seiner Verständigung — denn die Sinne haben genug sinnliche Mittel zu ihrer Verständigung — so kann die Zielsetzung im Sprach-Unterricht nicht mit dem unwesentlichen Aufgabengebiet der Sprache, der Verständigung, sich zufrieden geben; dann muss der Sprachunterricht als höchstes Ziel haben: die Erziehung zur Möglichkeit und zur Fähigkeit geistigen Lebens und damit geistigen Austausches. Dann wird der Aufsatz-Unterricht Unterweisung sein, das Leben des Geistes auszudrücken; das setzt aber voraus, dass der Geist Eindrücke empfängt, sich dieser Eindrücke bewusst wird, diese Eindrücke durch die Sprache mitteilen lernt und befähigt wird, durch diese Mitteilung selbst wiederum zu gestalten. Ehe wir darum die Frage nach der Gestaltung in der Sprache und mittelels der Sprache — und das ist der Aufsatz — aufrollen, müssen wir uns der Voraussetzung dieser Gestaltung — also auch der Voraussetzung des Aufsatzes — bewusst sein und uns darüber klar werden:

Jeder Ausdruck setzt einen Eindruck voraus.

Es gibt keinen Ausdruck ohne einen vorhergegangenen Eindruck. Und es gibt keine Ausdruckskraft, wo die Eindruckskraft, — die

Kraft, Eindrücke aufzunehmen, festzuhalten, zu verarbeiten — fehlt. Wenn wir also vom Leben des Geistes her, dem die Sprache zu dienen hat, für den guten Aufsatz-Unterricht die Forderung aufstellen müssen, dass er zu sein hat:

Erziehung zur Ausdrucksmöglichkeit und zum Ausdrucksreichtum,

so ist dieses Ziel nie zu erreichen, wenn wir nicht vorher gesetzt haben die Erziehung zur Eindrucksfähigkeit und zum Eindrucksreichtum. Damit aber stehen wir unmittelbar vor dem Objekt aller Erziehung: dem Kinde.

II.

Nichts wäre nun verfehlter — ich möchte fast sagen: verhängnisvoller — als anzunehmen: hier gäbe es keine Aufgabe für die Erziehung. Schauen wir uns einmal den von der Schule her fertig Erzogenen an, den Erwachsenen in dem Alter, da er die Schule verlässt, also — wir wählen die günstigste Bedingung — noch unmittelbar unter dem Eindruck der eben vollendeten „Bildung“ steht und zufolge seiner Jugend von einer grösseren Aufgeschlossenheit getragen ist als der durch Beruf, Alltagsorge usw. ermüdete ältere Erwachsene!

Drücken wir zur Probe irgend einem uns bekannten jungen Menschen eines der vielen illustrierten Blätter in die Hand, die wöchentlich die „geistige Nahrung“ weitaus der meisten Erwachsenen sind! Lassen wir ihm, solange er will, die 16 Seiten Bilder — es werden ohne die Inserate rund 60 Bilder sein — anschauen, und wenn er das Blatt weglegt, erkundigen wir uns bei ihm, was Sehenswertes das illustrierte Heft heute enthält . . . Wir werden erstaunt sein, wie wenige der geschauten Bilder überhaupt in das Bewusstsein, in den Geist des Anschauenden eingegangen sein werden. Und wenn es uns nun gar noch gelingt, festzustellen, was alles der Beschauer auf jenen Bildern, die ihn wirklich für einen Augenblick länger gefesselt haben, wahrgenommen hat — wir werden

erschrocken sein über die geringe, unendlich geringe Eindrucksfähigkeit, von der wir uns da überzeugen müssen. Ein Beispiel nur, das sich beliebig abwandeln lässt!

Nun mag es sein, das jemand mit erhobener Finger uns darauf hinweist: wenn wir die gleiche Probe mit Kindern, etwa in den ersten Schuljahren, anstellen wollten, wir würden auf bedeutend bessere Ergebnisse kommen, weil das Kind noch viel mehr auf das Schauen eingestellt sei. Zugegeben! Ja, nicht allein zugegeben — wir gehen sogar noch weiter in dieser Richtung: jeder kann die Probe darauf machen, dass die Anschauungsfähigkeit um so unbeschränkter ist, je weiter zurück wir in der kindlichen Stufe gehen — zurück bis zu dem Augenblick, da das bewusste Leben des Geistes und das bewusste Handeln aus diesem Geist beginnt. Die Beobachtung, dass die Erinnerung alter Leute besser wird, je weiter zurück sie reichen muss, ist eine Erfahrungstatsache, die einfach damit erklärt werden kann, dass niemals später die Eindrücke so stark und scharf geschaut, aufgenommen wurden als im kindlichen Alter. Es wäre aber wohl zu oberflächlich, diese Tatsache nun einfach als eine natürliche Erscheinung hinzunehmen — es also als das Natürliche zu erklären, dass der Mensch mit den steigenden Kräften seines Alters gerade die entscheidende Fähigkeit seines Geistes, die Fähigkeit nämlich, sich von etwas eine An-Schauung zu bilden, schwinden sehen lassen müsste. Die Folgerung, die sich vielmehr aus dieser Beobachtung der Wirklichkeit ergibt, kann nur die sein, dass wir mit dem Augenblick, in dem wir uns anschicken, alle möglichen Fähigkeiten v e r m ö g e unseres Geistes uns anzueignen, dass wir mit diesem Augenblick anfangen, die Fähigkeiten d e s Geistes s e l b s t zu vernachlässigen. Wir bauen zwar noch auf der Anschauungskraft des Kindes auf, indem wir den Anschauungsunterricht an den Anfang aller schulischen Erziehung stellen, aber wir schalten mit dem steigenden

Alter des Kindes den Anschauungsunterricht mehr und mehr aus und ersetzen ihn durch etwas, was wir Erziehung zum Denken nennen, dabei vollkommen übersehend, dass alles wirklich Erdachte etwas Dichtes: etwas Verdichtetes — aus der Fülle der Eindrücke zu einer dicht gefügten Anschauung Geformtes ist, weil nun einmal der Geist des Menschen zur Anschauung und zur Schöpfung — und das ist: Erschaffung etwas als Form im Geist Geschauten — berufen ist.

In der Bildkraft der Sprache

Ist diese Bestimmung des Menschen mit unwiderleglicher Gewalt niedergelegt. Die Schöpfungsgeschichte lässt Gott den Menschen machen nach seinem Bilde. Das Schauen - dürfen ist in allen Religionen die höchste göttliche Gunst, das Nichtschauen, das Verwehren oder der Verzicht des Schauens ist der vollkommenste Grad der Verehrung oder der Demütigung. Das Schauen ist die höchste Begnadung des Erwählten, der Seher ist der ehrfürchtig Anerkannte von allem Volk, die Anschauung Gottes der höchste Lohn der Vollkommenheit. Wer wollte annehmen, dass dies alles zufällig so in die Sprache gekommen sei? Ist nicht vielmehr die den Menschen urtümlich inwohnende Ahnung von der Bedeutung der Schau auch die formbildende Kraft der Sprache geworden? Oder schauen wir ganz in das Leben des Menschen hinein! Begegnet uns nicht auch hier immer wieder das Bewusstsein der Sprache von der Bedeutung des Schauens? Der weitsehende Mensch genießt unsere Achtung. Der alles übersehende Mensch ist „in unseren Augen“ der zum Urteil Berechtigte. Wir sagen, wir wollen uns eine Anschauung bilden, wenn wir eine Sache kennen lernen wollen. Die Welt — Anschauung des Menschen ist es, die ihm seinen Platz im öffentlichen Leben gibt. Und nicht „der Weitgereiste“ ist es, der uns den tieferen Eindruck macht, sondern „der Mann, der die Welt, der etwas

von der Welt gesehen hat“. Ja, wir sagen sogar einem, dem wir etwas erklären, dem wir es anschaulich erklären wollen, nicht: „Hör!“, sondern wir neigen uns zu ihm und sagen: „Schau!“ Und wo wäre Dichtung ohne die immerwährende Beschwörung des Bildes, ohne die Uebersetzung alles geistigen Lebens in Bild und Gleichnis? Ja: der Menscheng Geist ist zur Schau und zur

Gestaltung durch die Schau

berufen. Und er wird, da aller Ausdruck Form ist und alle Ausdruckskraft Fähigkeit zur Formung, nur in dem Masse die Kraft zur Gestaltung haben, als er die Fähigkeit nicht nur nicht verlernt, sondern gepflegt hat: selbst zu schauen, Eindrücke aufzunehmen, sich eine Anschauung zu bilden, seiner Anschauung Ausdruck zu geben.

Das Kind nimmt alles durch die Augen wahr. Welch eine unersetzbare Kraft bringt das schauende Kind mit in die Schule! Welcher Lehrer wüsste nicht, dass das Kind mit den Augen sogar sein Gedächtnis bedient: dass es nicht zuerst die Formen eines Wortes „lernt“, sondern als Bild in seinen Augen behält, auf welcher Seite, in welcher Ecke, welcher Seite das einzelne Wort steht, und es gibt diese Anschauung wieder, wenn es die rechte Antwort gibt. Aufbauend auf dieser bestimmungsmässigen Veranlagung des Menschen müsste aller und jeder Unterricht erteilt werden. In keinem Fach, auf keinem Gebiet aber wirkt sich die Pflege oder die Vernachlässigung der Anschauungskraft so folgenschwer, so folgenreich aus wie im Unterricht, in der Lehre der Sprache. Wir wollen im Folgenden versuchen, unsere so gebildete Anschauung von diesen Zusammenhängen auf den Sprachunterricht der Schule zu übertragen.

III.

Sprachlehre und Aufsatz

sind für das Kind zumeist zwei feindliche Brüder: dürr und spröde und knöchern der eine, lebendig und runden, saftigen Lebens voll der andere. Liebevoll dem Aufsatzunter-

richt ergebene Lehrer haben je und je die Erfahrung gemacht, dass bei geschickter und zumeist geduldiger Behandlung der scheinbar phantasielosste Schüler schliesslich Aufsätze zuwege brachte, die zwar vielleicht holperig und anfänglich noch ungeordnet in ihre Gedankenfolge, aber trotz dieser und anderer Fehler doch ein ganz persönlicher Ausdruck der Persönlichkeit — und das will sagen: des Geistes — dieses einen scheinbar „schlechten“ Schülers waren. Gewiss wird es immer solche geben, die von Natur aus reich an Darstellungskraft sind, und andere, deren Ausdruckskraft nicht ihrem inneren Erleben, ihrer inneren Schau entspricht. Ebenso gewiss aber ist, dass kein nicht gerade unterdurchschnittlich begabtes Kind der eigenen inneren Schaukraft ermangelt. Aufgabe der Schule ist es nun, nicht allein die schöpferisch deutlich Veranlagten zu fördern, sondern mindestens ebenso wichtig ist es, den schöpferischen Sinn auch derer, die von Natur aus weniger zu einer Gestaltung ihrer Eindrücke gedrängt sind, zu wecken und ihre Freude daran wach zu rufen. Der Sinn und die Aufgabe des Sprachunterrichts muss es sein, jedes Kind zu befähigen, dass es in einem möglichst getreuen Masse sein geistiges Leben durch die Sprache zu bewältigen vermag.

Dazu ist

die Lehre von den Gesetzen der Sprache — das also, was wir gemeinhin Sprachlehre nennen — so wichtig wie die Anweisung zum Ausdruck in der Sprache, also der Aufsatzunterricht. Weil aber die Sprachlehre etwas Abstraktes ist, etwas, das nicht die Anschauungsfähigkeit des Kindes anspricht, darum ist es so schwer, die Aufmerksamkeit des Schülers für diese Art Unterricht zu gewinnen, gar: sein Aufnahmebedürfnis dafür zu wecken. Und doch hängt der Erfolg des Aufsatzunterrichtes nicht zum geringsten Teil davon ab, dass dem Schüler die Gesetzmässigkeiten der Sprache eingehen, so eingehen, dass sein sprachliches Ausdrucksbedürfnis

sich dieser Gesetze ohne besonderes Grübeln, in natürlicher Weise, zu bedienen vermag. Wie erreichen wir das?

Die Lehre von den Gesetzen der Sprache sollte nicht einer eigenen, ermüdenden, fast immer gehassten (meist auch beim Lehrer unbeliebten) Unterrichtsstunde vorbehalten sein, sondern eingebaut werden in den Sprachunterricht als Ganzes. Der technische Einwand, dass dafür die Zeit fehle, dürfte hinfällig werden dadurch, dass durch den Ausfall einer jeden Sprachlehr-Stunde eine ganze Unterrichtsstunde frei wird, die ausschliesslich dem Deutsch-Unterricht dienen kann. Dem Gestaltungswillen des Lehrers ist es nun vorbehalten, die ihm am meisten entsprechende Form für einen Sprachunterricht herauszuarbeiten, der im Wechsel von Lese- und Schreibübung, Vorlesung und Erklärung das Sprachgefühl des Kindes zu bilden vermag, um es schliesslich zu vervollkommen. Dieser Unterricht müsste darauf bedacht sein, dass in jeder Sprachstunde zwar etwas, aber nie zuviel — meist nicht mehr als eine neue Erscheinungsform — der Sprachgesetzlichkeit (Grammatik und Rechtschreibung) zur Behandlung kommt, wobei die Auswahl sowohl der Vorlesung und der Leseübung wie der Schreibübung auf den Unterrichtsstoff jeder Unterrichtsstunde hingerichtet sein kann. Das ist das Eine.

Das Andere aber ist noch viel entscheidender — die Frage: „Wie sag ich's meinem Kinde?“ Wenn wir uns darüber klar sind, dass die Abstraktion ebenso vermieden werden muss wie die Mechanik (weil die eine das Kind verwirrt und die andere es verzieht), dann bleibt uns wiederum nur das Mittel der Anschaulichkeit. Gewiss ist das auf dem Gebiet der Sprachlehre nicht leicht, aber es ist möglich. Nicht wahr: Logik ist nichts anderes als die dem logos, dem Wort innewohnende Folgerichtigkeit und Gesetzmässigkeit. Die Logik der Sprache ist nun aber eine bildhafte, keine rechnerische. Gehen wir einmal so an die Gesetze der

Sprache heran! Regen wir den Pfadfinderggeist des Kindes an, unter des Lehrers sanfter Wegleitung sich die Geheimnisse der Sprache selbst zu erarbeiten. Ein Sprachgesetz, das die Klasse gemeinsam, indem viele ein Steinchen beitragen zum fertigen Mosaik, sich erarbeitet, „entdeckt“ hat, das wird haften im Geist und in der Vorstellungswelt des Kindes, weil das Entdeckererlebnis damit verbunden ist. Und nützen wir dabei die Ueberraschungsfreude des Kindes, wenn wir es in seiner Pfadfinderarbeit plötzlich auf ein ganz und gar ungewöhnliches, ihm bisher verborgenes Stück Sprachland hinführen müssen. Die gefürchtete „Ausnahme von der Regel“ darf nicht ein lästig empfundenes, gehasstes Ungeheuer werden, sondern das Kind muss sich daran freuen können als einer Kostbarkeit, die deswegen besonders wertvoll ist, weil sie nicht ist wie alle, weil sie anders ist. Sprachliche Entdeckerfreuden müssen geweckt werden, dann wird das Kind an der Mühe der Ausgrabung sich nicht verdriessen, sondern mit Schatzgräbereifer dabei sein. Und es wird Freude daran finden, mit diesen Schätzen umgehen zu können und zu dürfen. — Und nie sollte neben dieser Arbeit die vom Lehrer gewählte Vorlesung, wenn auch kleinsten Ausmasses fehlen, aus der ersichtlich werden muss, wie Schönes sich ausdrücken lässt mit dem neu eroberten Geheimnis der Sprache.

Und nun mag

der Aufsatz

das Feld der Erprobung sein, das Neuerworbene in freier Gestaltung anzuwenden, zu formen mit ihm . . . und so wird von Mal zu Mal der Vorrat an Gestaltungsmitteln wachsen, werden neue Farben auf die Palette der kindlichen Gestaltungskraft kommen, werden neue Möglichkeiten der Mischung und Tönung den Schöpfertrieb des Kindes entzücken — und mählich wird es vom unbeholfenen zum mehr und mehr gewandten Gebrauch all dieser Möglichkeiten sich entwickeln.

Dabei muss den Lehrer aber unter allen Umständen die Achtung vor der Persönlichkeit seiner Schüler leiten. Ein Lehrer, der auf einen bestimmten Stil — und gefiele er ihm noch so gut — eingeschworen wäre, der etwa diesen Stil als Vorbild eines allein schönen Aufsatzes hinstellen wollte, ein solcher Lehrer könnte vielleicht einigen Spass an der Vielseitigkeit seiner Begabten, an ihrer Gewandtheit und Anpassungsfähigkeit erleben, aber er würde niemals die Gesamtheit seiner Schüler zu befriedigenden Ergebnissen bringen.

Es mag eine Stufe geben, in der es erfahrungsgemäss gut sein kann, die Schüler schreiben zu lassen, was und wie sie wollen — es mag eine andere Stufe geben, in welcher gut und förderlich ist, den Kindern einen Stoff zu geben, an dessen Gestaltung sie sich versuchen sollen — das Wie der Darstellung, der Stil des einzelnen Schülers, darf nie Gegenstand grundsätzlicher Bevorzugung oder Ablehnung werden, wenn die vom Schüler gewählte Lösung nicht sachlich unrichtig ist, sondern etwa nur dem persönlichen Geschmack des Lehrers widerspricht. Was die Schönheit sei, wisse er nicht, sagte Dürer, der gewiss ein Köhner war. Der Volksmund weiss, dass man über Geschmack nicht streiten kann. Wichtig ist nur, dass die Darstellung des Schülers sprachlich richtig und — innerlich echt ist! So gut und wichtig, weil anregend und formbildend es immer ist, wenn der Lehrer seine Schüler mit guten Dichtungen bekannt macht — nie darf der Lehrer sich auf einen Schriftsteller so festlegen, dass er etwa dessen Schreibweise zum Vorbild schlechthin erheben würde. Auf solche Weise würde die Persönlichkeit, die in jedem Kinde steckt, hoffnungslos und unwiederbringbar verscheucht, verschüchtert, zur Unterwerfung ihrer selbst, zur Flucht und zum Verbergen veranlasst, auf die Dauer vielleicht sogar zerstört . . . und gerade

die eindruckstarke Persönlichkeit, weil sie von Eindrücken jeglicher Art — gar von denen der Anerkennung oder Hintersetzung — ungleich stärker beeinflusst wird als die weniger „empfindliche“.

Gewiss ist es notwendig, den Schüler zum Ausdrucksreichtum zu erziehen — aber wer dieses Ziel auf dem Umweg über eine Sammlung „schöner“ Wörter zu erreichen hofft, der wird bestenfalls vielleicht erleben, dass seine gewandtesten Schüler sich mit fremden Federn zu schmücken beginnen, wie kindliche Indianerhäuptlinge zur Fastnachtszeit, mit den „Federn“ nämlich, die weniger ihnen selbst, als dem Lehrer gefallen . . . , um später einmal jenen Verfassern geschwollener und geschraubter Ausdrucksweisen anzugehören, die darin den Inbegriff der Bildung sehen — aber ein Lehrer, der so arbeitet, wird nie die Freude erleben, dass einer seiner Schüler ein eigenes Wort, einen eigenen, nur ihm gehörenden, weil aus seinem Inneren gewachsenen Ausdruck formt; und die weniger Gewandten seiner Klasse werden die Sprache immer als ein Buch mit sieben Siegeln ansehen, das nicht für sie und für das sie nicht geschaffen seien, während die Sprache doch die Kraft ist, in der jeder Mensch seine geistige Persönlichkeit vorzustellen und zu vertreten berufen ist.

Gewiss ist die Ordnung der Gedanken ein erstrebenswertes Ziel — aber wichtiger ist, dass zuerst einmal überhaupt etwas zutage kommt, statt dass vor lauter Schlagbäumen, die dem Schüler gebaut werden, sein bisschen unbeholfene Darstellungsfreude sich auf Nimmerwiedersehen verkriecht. Man wolle auch bedenken, dass Einteilung noch nicht Ordnung ist, dass die dem Lehrer als Muster vorschwebende Einteilung wirklich nicht immer und für jede kindliche Erlebniswelt eine Ordnung bedeutet. Dem Auge und dem Herzen des Lehrers muss es überantwortet werden, zu erkennen, dass auch eine nicht auf

der Schultafel vorgeschriebene Reihenfolge der Darstellung eine dem Erlebnis des Kindes mehr gemässe Ordnung sein kann, als die Innehaltung einer vom Lehrer gedachten Einteilung. Man darf dazu sagen, dass jede wirkliche Reihenfolge, auch wenn sie von der des Lehrers abweicht, eine Ordnung im Sinn des Kindes ist — womit natürlich nicht das Durcheinander, die Wirrnis verteidigt werden soll. Aber sogar das Durcheinander ist nicht an sich schlecht — es ist vielleicht — und gerade beim phantasiebegabtesten Kinde — oft nur ein Abbild der Beziehungen, Erinnerungen, Vorstellungen, die vom kindlichen Eindruck aufgeweckt wurden. Diese Art Un-Ordnung muss natürlich überwunden werden, aber durch kluge Hinleitung des Lehrers, durch Vorschläge des Lehrers, nicht etwa durch ein summarisches Urteil: „Säu-Ordng!“ , das nur Scherben erzeugt, wenn etwa das Kind in seinem „Durcheinander“ ein es berückendes Kaleidoskop seiner Erlebnisse gesehen, ja wirklich: gesehen hat.

So können also die zwei „feindlichen Brüder“ Sprachlehre und Aufsatz recht wohl sich miteinander vertragen, wenn sie in jenen gemeinsamen Dienst gestellt werden, der das Ziel eines vom Wesen der Sprache bestimmten Sprachunterrichts sein muss: Erziehung zum gestaltungs-fähigen, zum schöpferischen Menschen.

IV.

Wenn wir uns nun nach einer Planung für diese Arbeit umsehen, so können wir wohl eine Reihe von Stufen uns vorstellen, — und wir wollen im Folgenden das auch versuchen, — aber wir müssen uns dabei immer klar bleiben, dass sich diese Stufungen nicht derart genau auf die Klasseneinteilung der Schulen übertragen und verteilen lässt, dass etwa die ersten Grade unseres Unterrichtszieles auf die Unterstufen, die nächsten auf die Mittelstufen und die letzten auf die Oberstufen des Schulbetriebs angewendet

werden könnten; vielmehr werden die verschiedenen Formen der Voraussetzungsstufen für unser Sprachziel auch während der höheren Schulstufen immer im Auge behalten und gepflegt werden müssen — mit gesteigerten Ansprüchen natürlich, weil die Sprachbildung nichts Erbautes, sondern etwas Gewachsenes, mit dem Menschen Erwachsendes und schliesslich mit ihm Verwachsenes sein muss. Und so wie in der ersten Stufe schon der Ansatz zum höchsten Ziel liegt, so ist der Keim zum höchsten Ideal der Spracherziehung bereits in der ersten Stufe und in allen den nächsten Stufungen unserer Spracharbeit enthalten. Das war voraus zu sagen, ehe wir nun festzulegen versuchen, dass der gute Sprachunterricht sein muss:

1. Vertiefung der Eindrucksfähigkeit und Erziehung zum Eindrucksreichtum,
2. Erziehung zur Ausdrucksmöglichkeit und zum Ausdrucksreichtum,
3. Erziehung zur Anschauungsbildung und zur Gestaltung durch die Schau,
4. Hinführung zur Formerkenntnis und zur Pflege des Formwillens,
5. Weckung des Gestaltungsdranges und Führung zur Gestaltungsfreude.

Die Unterstufe

steht in den eigentlich vollkommenen Bedingungen eines Sprachunterrichts: im unmittelbaren Wechselspiel von Eindruck und Ausdruck. Das Kind erzählt. Es bildet Sätze, so wie sein Gedächtnis sie hergibt. Die Lehrerin stellt die Sätze richtig. Das Kind spricht sie richtig nach. Und unmerklich mag vielleicht die ermunternde Zustimmung der Lehrerin durch eine rechtzeitig und geschickt eingestreute Frage das Kind veranlassen, von selber die zum Ausdruck drängenden Eindrücke seines Inneren zu ordnen, das heisst: sie richtig zueinander zu ordnen; und was selbst gestaltet oder geordnet ist, ist immer wertvoller als das von fremder Hand Gerichtete. Dieses Erzählen bietet dem Lehrer nicht nur Möglichkeiten zu viel-

seitiger geistiger Beobachtung am einzelnen Kinde — es zwingt das Kind auch, seine eigenen Eindrücke anzuschauen und das so Geschaute auszudrücken. Wie schön kann der Lehrer hier bereits das Kind zur Genauigkeit des Ausdrucks — und das ist bereits zum Wissen um die Notwendigkeit eines Ausdrucksreichtums — anleiten. Führende Fragen können das Kind zu immer schärferer Anschauung seiner Erlebnisse hinführen. Der Lehrer, der viel erfahren will, der die Kunst des schönen Fragens versteht, wird auch viel erzählt bekommen; er wird die Erfahrung machen, dass das Kind viel mehr weiss, als es zum ersten Mal aussagt, mehr sogar, als ihm immer gleich bewusst ist; dass es aber gesprächig wird, je mehr es spürt, dass nichts unwichtig ist, was es sagt. Und so muss es schon auf die Wichtigkeit hingelenkt werden, gut, das will hier heissen: getreu zu berichten, anschaulich auszusagen . . . alles, längst ehe es seine ersten Sätze auf die Tafel schreibt.

Sobald dann einmal nicht mehr die Mundart, sondern die Schriftsprache Schulsprache wird, ist das Erzählen der Kinder von neuer sprachbildender Nützlichkeit, einmal in bezug auf den Ausdruck, der manche neue Worte verlangt, zum anderen im Hinblick auf die Rechtschreibung, denn richtiges Sprechen ist eine Vorschule für richtiges Schreiben. Solange aber die Mundart Schulsprache ist, ist es dem Kinde leichter gemacht, aus sich herauszugehen, sich auszudrücken, und zudem ist die Mundart ein überreicher Sprachschatz auch für die Schriftsprache, ein Sprachschatz zudem, der echt ist und in seiner Schlichtheit unvergleichlich besser als der mühselig übernommene Ballast von Wörtern, die dem Kinde ungeläufig sind, aber dem Lehrer gefallen. Das Vorlesen oder Erzählen (aber peinlich gut vorbereitetes Erzählen!) geeigneter Geschichten kann nun das Kind bereits mit vielen neuen Ausdrucksformen bekannt machen, aber selbst gebrauchen soll das Kind die Worte

ohne Zwang und nach eigener Wahl: es soll wählen können, was aus dem grossen neuen Wortschatz ihm gemäss ist; und das spürt es bald, wird auch ohne Scheu langsam Neues übernehmen und es dann als eigen in sich einbürgern, während es mit aufgezungenen, noch so schön klingenden Worten immer umgehen wird wie mit Fremden, mit denen es nichts anzufangen weiss. Das Kind sollte also gelernt haben, ohne Hemmung sich auszudrücken, ehe es die ersten selbständigen Sätze schreiben muss — nein: schreiben darf! Das „Dürfen“ ist das Zauberwort in der Schule.

In der Mittelstufe

wird das Kind nun planmässig vom mehr oder weniger unbewussten Eindruck und seiner Wiedergabe zur bewussten Anschauung und zur Gestaltung aus dieser eigenen Schau geführt werden müssen. Mehr und mehr wird sich zur Erlebnis-schilderung die Beschreibung gesellen können mit ihrem Zwang zur Beobachtung. Nach der Augenschärfung gegenüber den eigenen — inneren — Eindrücken muss nun mehr als in der Unterstufe (wo es gelegentlich wohl auch mit eingeflossen sein mag) die Schärfung für die Anschauung der Aussenwelt, nicht nur der nächsten, sondern auch der fremden, in den Vordergrund treten: also das aktive Schauen im Gegensatz zum passiven Schauen des ersten Kindesalters.

Eine genaue, wirklich genaue und gut ausgedrückte Beschreibung ganz einfacher Gegenstände, eines Schulgeräts usw. kann Anlass werden, den Kindern klar zu machen, dass das Schauen gar nicht immer so leicht, aber dafür um so wichtiger ist. Ein Beispiel: ein Besuch war da. Wie hat er ausgesehen? Wie war er angezogen? Was hat er getan? Die Kinder müssen spüren, dass die geringsten Einzelheiten dem Lehrer am meisten Freude machen. Oder: Weihnachten war. Kinder erzählen, was sie bekommen haben. Nun erzählen lassen! Nicht dulden, dass es von einem Gegenstand heisst: „So lang, so

gross, so breit“ — und dabei werden die Grössen mit den Händen ungefähr angegeben! Nein, das Kind muss in Vergleichen sagen: „So gross wie ein Hund ist mein Schaukelpferd!“ (Wie welcher Hund? — ein Schäferhund!) „So lang wie eine Zigarrenschachtel ist mein Auto.“ — „So breit wie mein Schulheft . . .“, so dick wie zwei von meinen Fingern“ usw. Wir haben die Sprache, damit wir sprechen; die Zeichensprache darf nicht die Lautsprache ersetzen, sondern nur verstärken, sonst ist sie ein Faulheitsmittel. Weg mit den Händen!

Langsam mit der aufsteigenden Klasse kann nun die Beschreibung beweglicher Dinge und lebender Wesen, die Beschreibung von Bewegungen verursacht werden. „Wie gehen die Tiere?“ könnte ein Aufsatzthema sein, das die Klasse nicht nur wertvoll und fruchtbar beschäftigen, sondern auch zu wahren Wettstreit anzuspornen vermöchte. Oder: „Wenn ein Auto anfährt . . .“, „Ich lerne Velo fahren“ — das sind nur Andeutungen von Themen, die geeignet sind, den Zwang zur genauen Beobachtung, zur guten Anschauung mit der richtigen Aneiferung des kindlichen Entdeckerwillens zu verbinden. Die Auswahl solcher Möglichkeiten ist unerschöpflich. Wichtig dabei ist, dass gerade bei solchen Themen den Schwerfälligeren einige entgegenkommende Fragen gestellt werden, die ihnen zeigen, worauf es ankommt. Vor allem aber gilt es, besonders ihnen immer wieder zu zeigen, dass man ihnen auch etwas zutraut.

Die Mittelstufe wird nun wohl auch die Klassen umfassen, in denen die Hauptarbeit der sog. Sprachlehre geleistet werden muss. Wir haben diese ja in eigenen Ausführungen behandelt. Hier sei nur noch einmal auf die Bedeutung der Heranziehung guter Dichtung auch für den Unterricht in den Sprachgesetzen hingewiesen. In der Mittelstufe beginnt auch der Drang zum Lesen. Das ist nun die Zeit, in der die Schule einsetzen muss mit

ihrer Erziehung zur Les e. Das Kind muss angeleitet werden, das Gute, das Schöne zu erkennen. Es muss jetzt zum erstenmal erfahren, dass das gut ist, was anschaulich ist und zwar, was eine „richtige“ Anschauung, so wie sie wirklich erlebt werden kann, wiedergibt. Ohne immerwährende Beziehung des dichterischen Buches ist jeder Sprachunterricht unvollkommen. Aber der Lehrer sei dabei auf Vielfalt seiner Auswahl bedacht, damit das Kind eine Ahnung bekomme von der vielstimmigen Schönheit der Sprache. Und seinem Empfinden wird sich so aufgenommene Sprache richtiger einprägen als durch die ausgeklügeltsten Regeln, die mancher grosse Dichter vielleicht auch nicht würde hersagen können.

In den höheren Klassen der Mittelstufe darf nun auch bereits der Versuch gewagt werden, Aufgaben zu geben, die ganz scharf auf die Notwendigkeit zur persönlichen Gestaltung zugeschnitten sind. So kann man z. B. eine Klasse, die daran gewöhnt ist, ihre Aufsätze vor der und von der ganzen Klassenöffentlichkeit beurteilt zu bekommen, auch einmal einen Aufsatz über einen Aufsatz machen lassen, d. h. über die Schwierigkeiten eines Aufsatzes, über die Lösung einer bestimmten Schülerarbeit. „Warum mir der Aufsatz von X gefällt“ könnte solch ein Thema heissen. Oder: ein Lehrer, der seinen Schülern viel vorliest, kann sie einmal einen Aufsatz wagen lassen über eine gemeinsam gelesene Erzählung. Man erschrecke nur nicht vor dem Neuen, Ungewohnten. Es kommt ja auch nicht darauf an, dass nun die vorstehenden Einzelheiten befolgt werden, (in denen ich mich als Nicht-Lehrer vergreifen kann), alles kommt darauf an, dass die Mittelstufe eine Schulung zu bewusster Anschauungs- und Gestaltungskraft werde — und das ist nur möglich, wenn den Kindern auch einmal etwas zugemutet wird, das ihnen ein wenig Mühe macht, auch Mühe, die sie in ihrer Freizeit ein wenig beschäftigt. So vorbereitet, kann der Schüler in der

Oberstufe

nun zur schöpferischen Tätigkeit im Umgang mit seiner Sprache hingeführt werden. Junge Burschen (und Mädchen) in den Altern der Oberstufe kann man heute, wo immer man sie in der Bahn usw. beobachtet, Gespräche führen hören, die manche Eltern und vielleicht sogar Lehrer in Erstaunen setzen würden. Nützen wir diese erste Urteilsucht des jungen Menschen, um sie fruchtbar zu machen! Räumen wir doch endlich mit den Vorstellungen von der „Kindlichkeit“ der Buben und Mädchen in diesen Altersjahren auf! Das Kindsein zwischen dem 10. und 12. Jahr ist nicht mehr das Kindsein von 8 und 9 Jahren. Es ist ein rechtes „Zwischen den Zeiten-Dasein“, das nicht mehr kindlich, und noch erst recht nicht erwachsen, nicht einmal „unreif-erwachsen“ ist. Aber über alles wird geredet. Und über alles hat man eine Meinung. Darum ist jetzt die Zeit für die Schule gekommen, die Anschauungsbildung auf dem Grunde der Sprache zur Urteilsbildung zu erweitern. Zur Meinungsbildung zunächst! Meinung ist etwas „Meiniges“, etwas Persönliches also — etwas, zu dem man stehen muss, etwas, das man verantworten können muss. Gerade jetzt ist es von entscheidender Wichtigkeit, dass die Schule dem jungen Menschen zum Bewusstsein bringt, dass man von etwas, darüber man eine Meinung sagen oder schreiben oder auch nur haben will, dass man davon zuerst eine Anschauung haben muss, und zwar eine genaue, eine gute Anschauung. Wenn man nicht einmal über einen Tisch etwas aussagen kann, wenn man ihn nicht genau angeschaut hat, wie kann man über etwas urteilen, davon man keine Anschauung hat?

Lassen wir die Buben ruhig einmal „her-einfallen“! Da wird z. B. eine neue Kirche, ein Rathaus gebaut. Der Lehrer merkt, die Buben reden darüber, dafür und dagegen, Aufsatzhefte her! Nun lassen wir die Buben ihre Meinungen niederschreiben. Sie müssen

nach der ganzen bisherigen Schulerfahrung wissen, dass sie ganz ehrlich sein dürfen, ja müssen sogar. Und nun kann der Lehrer vielleicht einen Bauführer, Architekten oder dgl. gewinnen, dem er die grössten Verirrungen sagt und der in die Schule kommt (oder die Klasse besucht die Baustätte) und nun den Kindern mit seinem Fachwissen sagt, was sie falsch, aber auch was sie richtig „gesehen“ haben. Oder: vielleicht wagt es ein weitherziger Lehrer, seine Schüler zu fragen, wie sie sich die eine oder andere Schulstunde anders, „besser“ vorstellen. Das darf ruhig gewagt werden. Es wird mehr echte Autorität schaffen als eine herrscherhaft hervorgekehrte Vorgesetzteneinstellung sie je erreichen kann, nämlich die Autorität des Vertrauens. Selbstverständlich muss der Lehrer bei solchen Versuchen doppelt stark die Zügel in der Hand behalten, damit nicht ein Kritisiertklub aus der Klasse werde.

Darum dürfen diese Themen auch nicht ausschliesslich den Aufsatz beherrschen — vielmehr kann derselbe eine Quelle positiver Aufgaben für die Schüler werden. So erinnere ich mich, dass irgendwo einmal ein Lehrer seinen Schülern die Ferienaufgabe stellte, irgend jemandem eine Freude zu machen. Niemand ahnte, dass dies der nächste Aufsatzstoff sein würde. Als dann die Berichterstattung darüber wirklich als Aufsatzthema gegeben wurde, war der Versuch durchaus geglückt und ganz ohne moralischen Beigeschmack. (Die Schüler haben nämlich schnell heraus, ob ihr Lehrer auf solche papierene „Moral“ hereinfällt oder nicht.) Viel besprochen worden ist damals die „Lösung“ eines der Klassenschwächsten, der schrieb, er habe keine Gelegenheit gefunden, jemand eine Freude zu machen und deswegen habe er am letzten Tag noch schnell einen Mann auf der Strasse, der ein ganz böses Gesicht gemacht habe, recht freundlich angelächelt, und das werde jenen wohl gefreut haben.

V.

Hier ist die Berührung von geistiger und seelischer Bildung hergestellt, die nicht ausbleiben kann, wo bewusst die Bildung des Geistes, nicht nur seine Beanspruchung durch Auswendiglernen, in das Lehrziel eingebaut wurde. Und damit nähern wir uns dem Hochziel des Sprachunterrichts:

Sprache als erzieherisches Gut!

Wir wissen heute, dass es die Lunge gefährdet, wenn wir nur oberflächlich atmen statt tief, und dass das tiefe Atmen stärkende und heilende Wirkung hat. Wir wissen, dass die modernen Zahnkrankheiten vielfach davon herkommen, dass wir den Zähnen keine Beschäftigung, nichts zum Kauen mehr geben. Nicht anders ist es mit dem Geist. Es entstehen Krankheiten, wenn wir ihn nicht voll beschäftigen. Und ein Unterricht, der sich damit zufrieden gibt, die Schüler nur wiederkäuen zu lassen, was ihnen Schulbuch oder Lehrer (Verzeihung!) vorgekaut haben, ein Unterricht, der sich an die mechanische Aufnahmefähigkeit des Gehirns wendet statt an den Geist, solch ein Unterricht ist für den Geist des Menschen dasselbe, was das oberflächliche Atmen für die Lunge ist: eine Gefährdung. Der Mensch, der nicht zur Arbeit mit seinem Geiste zogen wurde, wird ihn stilllegen und eines Tages gar nicht mehr vermissen. Und diese Katastrophe des Verzichts auf den Geist ist von nicht abzusehendem Ausmass nicht nur für den Einzelnen, sondern die Gemeinschaft, die am Ende dann ihr Erdenglück darin sieht, wiederzukäuen, was Einzelne, die das zu nützen verstehen, der Masse vorkauen. Und wer das am besten vermag, den mag man dann wohl „summa cum laude“ krönen. Spass beiseite: Wenn wir heute erleben, dass alles, was im geringsten an den Geist des Menschen gerichtet ist, oft schon sogenannten Gebildeten „zu hoch“ ist, dann sind das Ermüdungserscheinungen des Gei-

stes, die bedenklich sind. Es ist darum nicht müssig, dass auch die Schule dieser Erscheinung an die Wurzel gehe, dass sie erziehe zur verantwortungsbewussten *Selbständigkeit* des Ausdrucks und damit zur Selbständigkeit des Eindrucks, der Anschauung, die dann in einer höheren Schulungsstufe auch lernen muss, sich selbst, seiner eigenen Anschauung und den Anschauungen anderer vorzuschauen, sich ein Bild von den verschiedenen Anschauungen zu machen — das kann aber nur, wer gelernt hat,

selbst sich eine Anschauung zu bilden, nicht nur nachzuahmen. Befürchte niemand, dass so gebildete Menschen dann an den Notwendigkeiten des Lebens scheitern! Wer seine Eindrücke auszudrücken gelernt hat, der wird einen Geschäftsbrief schreiben können, ohne es je „gelernt“ zu haben, wenn er auch nicht so formvoll schreiben wird, wie ich es jüngst las: „Von der Anberaumung einer solchen Veranstaltung muss leider Umgang genommen werden.“

Walchwil am Zugersee. *Otto Michael.*

Mittelschule

Das lateinische christliche Schrifttum

Bedingungen und Grundrichtungen.

Die abendländische Kultur ist in der Hauptsache eine christlich-lateinische, getragen vornehmlich von keltischen und germanischen Völkern. Diese Völker stehen freilich nicht in gleicher Weise zu dem Gut, das sie verwalten und mehren sollen, schon nach den Umständen, unter denen sie mit jener Kultur bekannt wurden. Die Kelten waren schon romanisiert, als sie das Christentum annahmen, während sich die Germanen, die in die römische Kirche traten, hier einer durch Jahrhunderte gefestigten Einheit von Römertum und Christentum als etwas Neuem gegenübersehen. Aus diesen geschichtlichen Bedingungen leitet sich eine gewisse Gegensätzlichkeit von romanischem und germanischem Christentum her — sie ist nicht erst von heute — und noch ein gutes Stück jüngster deutscher Problematik mag darin seine letzte Wurzel haben. Indes, die Einheit und der geschichtliche Zusammenhang des abendländischen Denkens muss unter allen Umständen erhalten bleiben — oder sollten wir nicht schon sagen, wiedergewonnen werden? Er kann es nur auf dem Boden des christlichen Glaubens. Als Kulturtatsache geht das Christentum auch den an, der in seiner Lehre nicht Gottes Offenbarung anerkennt, und noch der abendländische Gottesleugner ist Christ selbst in seinem Leugnen — ich brauche nur an

Nietzsches gigantisch tragischen Gotteskampf zu erinnern. In diesem Sinne versuche ich im folgenden mit grossen Strichen ein Bild des lateinischen christlichen Schrifttums zu zeichnen.

Der Gefahr, mit der Nötigung zu vereinfachen und zu verallgemeinern und dem Verzicht zu scheiden und zu klären, den ein solcher Ueberblick auferlegt, der „halben Wahrheit“ Vorschub zu leisten, bin ich mir voll bewusst. So will ich denn nur den geistigen Raum umreissen, in den dieses Schrifttum gestellt ist, und die Wege andeuten, auf denen es ihn durchmessen hat, mit anderen Worten, von den Bedingungen sprechen, unter denen die christliche Literatur stand, und von den Hauptrichtungen, die sie einschlug. Was ich davon zu sagen habe, gilt weithin für das griechische christliche Schrifttum so gut wie für das lateinische, teils, weil die Entwicklung hier wie dort annähernd die gleiche ist, nur dass der Osten um eine oder zwei Generationen vorzueilen pflegt, teils, weil die griechische Theologie in vielem das Vorbild der lateinischen war, wie schon die reiche Uebersetzungsliteratur beweist, nicht minder aber auch die selbständigen Schöpfungen der Lateiner auf vielen Gebieten; zudem stehen beide durch das ganze Altertum in lebendigem Gedankenaustausch, wenn auch verhältnismässig selten ein bedeutender lateinischer Kirchenschriftsteller unmittelbar Schüler