1. Die Bestimmungen über den literaturgeschichtlichen Unterricht an den Gymnasien in Württemberg, Bayern, Österreich und Preussen.

Im 2. Bande des unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner von Lexis herausgegebenen Werkes über Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Berlin, Asher & Co., 1904, der die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen behandelt, gibt Rud. Lehmann in der von ihm bearbeiteten 2. Abteilung des 1. Teils, „Lehrpläne und Lehrbetrieb", in dem Abschnitt, der die heute geübte Methode des deutschen Unterrichtes entwickelt, auf S. 117f. von dem Betrieb der Literaturgeschichte in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten Deutschlands die folgende Darstellung: Im Mittelpunkte des Unterrichtes steht die Lektüre; ihr Gegenstand sind auf dieser Stufe vorwiegend grössere, insbesondere dramatische Werke. Wenn auf der Mittelstufe (5. und 6. Klasse) fast alles, Poesie wie Prosa, in der Klasse zusammenhängend gelesen und erklärt, als Ziel verständnisvolle und lebendige Anschauung des Inhalts erstrebt und das Verständnis der künstlerischen Form nur durch gelegentliche Winke vorbereitet wird, so sind in den höheren Klassen die Besprechungen und Erörterungen, für die überwiegend häusliche Lektüre die Grundlage und Voraussetzung bildet, meist unter Verzicht auf eingehende Erklärung des einzelnen, von vorne herein auf das Verständnis des Ganzen gerichtet, wobei Inhalt und künstlerische Form des einzelnen Werkes in gleicher Weise zu ihrem Recht kommen müssen. „Auf dieser Grundlage schreitet der Unterricht sodann dazu fort, das Kunstwerk im Lichte biographischer und literargeschichtlicher Entwicklung zu betrachten, mithin von dem Verständnis der einzelnen Dichtung aus . . . . . zu einem Einblick in die geschichtliche Entwicklung zu führen, der sie angehört. Diesem Zweck dient auch die geschichtliche und biographische Anordnung der Lektüre.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ergänzend treten literarhistorische Belehrungen hinzu, aber einen eigentlichen literargeschichtlichen Unterricht gibt es auf den deutschen Anstalten mit Ausnahme Württembergs im allgemeinen nicht mehr."

Die württembergischen Bestimmungen über den literaturgeschichtlichen Unterricht, auf die hier Bezug genommen ist, lauten in den Lehrplänen für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891 (Fehleisen, Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs, Stuttgart 1900, S. 34) folgendermassen: „In der 8. Klasse sind die Schüler in die Literatur des Mittelalters durch das Lesen ausgewählter Stücke aus dem Nibelungenlied nach dem Grundtexte einzuführen, sodass für die beiden folgenden Klassen Zeit zu ausgiebiger Behandlung der neueren Literatur übrig bleibt, welche jedenfalls bis zu Goethes Tode fortzuführen ist." Die hier als 8. aufgeführte Klasse entspricht der 7. unserer bayerischen Gymnasien und hat inzwischen durch Verfügung vom 18. Juli 1903 die Bezeichnung 7. Klasse auch erhalten, indem die lateinlose frühere 1. Klasse nunmehr den Namen Vorklasse trägt. Wenn der Lehrplan „ausgiebige Behandlung der neueren Literatur" vorschreibt, so ist damit bez. der Methode allerdings eine gewisse Freiheit gelassen, vereinzelt wird der Unterricht auch in der oben dargelegten Weise erteilt, aber tatsächlich ist der literaturgeschichtliche Unterricht doch durchaus die Regel — in welcher Ausdehnung er betrieben wird, dafür finden sich ein paar charakteristische Beispiele bei Lehmann, der deutsche Unterricht, 2. Aufl., Berlin 1897, S. 34f. —, und wenn nach dem Erlass vom 19. April 1883 No. 2407 (Fehleisen, a. a. O., S. 112 Anm.) deutsche Literaturgeschichte als Prüfungsgegenstand bei dem mündlichen Teil des Abiturientenexamens auch in Wegfall gekommen ist, so wird doch das im letzten Halbjahr erlangte Zeugnis in diesem Fach in dem Formular des Reifezeugnisses aufgeführt und bei Feststellung des Gesamtzeugnisses angemessen berücksichtigt (Wertung halb), Privatstudierende aber sowie die zur ausserordentlichen Reifeprüfung Zugelassenen werden auch jetzt noch in deutscher Literaturgeschichte geprüft (Wertung einfach), wobei vorzugsweise die Zeit seit der Mitte des 18. Jahrhunderts berücksichtigt und den

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Examinanden Gelegenheit geboten werden soll auch ihre Fertigkeit im geordneten mündlichen Vortrag zu zeigen (Fehleisen, a. a. O., S. 115).

Wie verhält sich nun zu Lehmanns Ausführungen die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern vom 23. Juli 1891 und die Schulordnung für die Realgymnasien vom 3. September des gleichen Jahres? In wörtlicher Übereinstimmung heisst es da (§ 9 Abs. 15 bezw. § 9 Abs. 12): „Ein historischer Überblick der deutschen Literatur wird in den beiden oberen Klassen gegeben und zwar in der 8. Klasse von der ältesten Zeit bis zum Schlusse des 16. Jahrhunderts, in der 9. Klasse von Opitz bis in das 19. Jahrhundert. Es soll dabei der literarische Entwicklungsgang in kurzen, aber scharfen Umrissen und mit charakteristischen Belegen aus den beiden klassischen Epochen zur lebendigen Anschauung gebracht und eine eingehendere Behandlung nur den bedeutendsten und einflussreichsten Schriftstellern der neueren klassischen Epoche gewidmet werden.“ Ergänzend tritt in beiden Schulordnungen (§ 9 Abs. 14 bezw. § 9 Abs. 11) die Bestimmung hinzu: „Die Klassenlektüre hat sich in der 6. und 7. Klasse mit den epischen und lyrischen Dichtungsarten (besonders Klopstock, Herder, Voss, Goethe, Schiller, Bürger, Körner, Uhland) und mit ausgewählten Erzeugnissen der historischen Prosa zu befassen. Auch die wichtigsten ausländischen Reimstrophen der Lyrik (Sonett, Oktave, Terzine, Canzone, Ritornell, Ghasel, Madrigal) werden an passenden Beispielen (Goethe, Platen, Rückert, Chamisso, Zedlitz, Geibel) erläutert. In der 7. Klasse kann auch schon zur Lektüre leicht verständlicher Dramen übergegangen werden. In der 8. und 9. Klasse werden neben schwierigeren lyrischen Gedichten hauptsächlich Dramen der deutschen Literatur, auch Shakespeares, ausserdem prosaische Abhandlungen (besonders von Herder, Lessing, Schiller) und hervorragende Erzeugnisse der Redekunst behandelt. Auch wird in den beiden oberen Klassen die Lektüre den Unterricht in der Literaturgeschichte begleiten.“ „In der 8. Klasse“, heisst es sodann (§ 9 Abs. 16 bezw. § 9 Abs. 13), „werden ausserdem ausgewählte Stücke des Nibelungen- und Gudrunliedes sowie einige Lieder Walthers von der Vogelweide gelesen und erklärt.“

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Aus diesen Bestimmungen lässt sich meines Erachtens der Wille der Unterrichtsverwaltung den literaturgeschichtlichen Unterricht in der oben dargelegten Weise behandelt zu sehen nicht mit Sicherheit erkennen. Die Wendung, dass die Lektüre den Unterricht in der Literaturgeschichte begleiten soll, weist doch wohl auf ein Nebeneinander in der Behandlung von Lektüre und Literaturgeschichte hin, könnte sogar zu der sicher nicht gewollten Auffassung verleiten, als ob die letztere im Vordergrund stehen solle. Dass der literarische Entwicklungsgang „mit charakteristischen Belegen“ aus den beiden klassischen Epochen zur lebendigen Anschauung gebracht werden soll, wird wohl schon deshalb, weil auf die in Abs. 14 bezw. 11 und Abs. 16 bezw. 13 vorgeschriebene Lektüre keinerlei erkennbarer Bezug genommen ist, schwerlich so zu deuten sein, dass an dieser letzteren der Entwicklungsgang veranschaulicht werden sollte; es scheinen mit den „Belegen“ vielmehr die sogenannten Proben gemeint zu sein; dass die Bestimmung allgemein in diesem Sinne aufgefasst wird, zeigt ein Blick in die Jahresberichte der bayrischen Gymnasien. Auffallend ist nur, dass Proben gerade für die beiden klassischen Perioden gefordert sind, aus denen so viele grössere Werke gelesen werden, dass man dieser Notbehelfe hier am ersten entbehren könnte. Jedenfalls wird man eine Vorschrift, beim literaturgeschichtlichen Unterricht von dem einzelnen Schriftwerke zu dem Schriftsteller und zu seiner Zeit fortzuschreiten, aus diesen Bestimmungen, die der von Hiecke (Der deutsche Unterricht an deutschen Gymnasien, Leipzig 1842) gegebenen Formulierung der literaturgeschichtlichen Unterrichtsaufgabe nahe stehen, nicht herauslesen können. Auch Lehmann scheint das übrigens empfunden zu haben; denn in seiner Besprechung der dem deutschen Unterricht geltenden Bestimmungen der bayrischen Schulordnung von 1891 (Jahresberichte für neuere deutsche Literatur, Bd. II, 1891, in dem Abschnitt „Die Literatur in der Schule“) kommt er bei aller Anerkennung für die Knappheit, Schärfe und Einheitlichkeit der Vorschriften über Behandlung der deutschen Literatur in Beziehung auf die vorliegende Frage zu dem Schluss: „Die bayrischen (Lehrpläne) können, wenn sie nicht vorsichtig ausgeführt werden, wieder zu der nunmehr

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

veralteten Methode zurückführen, welche der Literaturgeschichte einen zu breiten Platz im Unterricht einräumte."

Was die einschlägigen Bestimmungen unserer Schulordnung wollen, fasst Brunner in einem gehaltvollen und feinsinnigen Aufsatz im „Euphorion", Bd. II, 1895, S. 1ff. (Literaturkunde und Literaturgeschichte in der Schule; auch ein Sonderabdruck ist bei Buchner, Bamberg 1895, erschienen) in demselben Sinne auf, in dem die österreichischen Lehrpläne einen literaturgeschichtlichen Unterricht vorschreiben; die letzteren wären dann aber insofern doch wesentlich bestimmter und schärfer, als dort (Lehrpläne und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, 2. Aufl., Wien 1900, S. 128) ausdrücklich festgesetzt wird, dass von der Mitte des 18. Jahrhunderts an die Schullektüre ganz in den Vordergrund treten muss; für die vorausgehende Zeit, von Wulfila bis zur ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, werden allerdings „zusammenhängende Mitteilungen über die Geschichte der Nationalliteratur verlangt (a. a. O., S. 127) und ebensolche auch für die Entwickelung der deutschen Literatur in Österreich im 19. Jahrhundert (a. a. O., S. 130).

Man mag schwere Bedenken haben gegen eine Schulordnung, die so wie die österreichische den in den einzelnen Landesteilen unter so unendlich verschiedenen Bedingungen erteilten Unterricht bis in die Einzelheiten der Stoffverteilung hinein einheitlich regelt und der Tätigkeit des Lehrers ein wahres Bleigewicht damit anhängt, und wird dennoch die Tiefe der methodischen Einsicht, die hier fast durchweg aus den Einzelbestimmungen spricht, bewundern dürfen. Was z. B. über die Frage, inwieweit Literaturgeschichte als Lehrgegenstand der höheren Schulen berechtigt ist, und über die Methode dieses Unterrichtszweiges gesagt wird, ist vortrefflich. Es mögen daher von den einschlägigen Bestimmungen die hauptsächlichsten hier mitgeteilt werden.

„Literaturgeschichte", heisst es a. a. O., S. 127 „ist als Lehrstoff des Gymnasiums insofern grundsätzlich abzulehnen, als sie dem Schüler ästhetische Urteile beibringt, die er nicht aus eigener Lektüre schöpfen gelernt hat: soweit sie aber rein historisch bleibt, d. h. literarische Werke, Persönlichkeiten,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Richtungen in ihren historischen Zusammenhängen nach Ort und Zeit beschreibt, ist sie ebenso zulässig wie die Staatengeschichte und ergänzt diese.

Nachdem in aller Kürze die Stellung der deutschen Sprache und des deutschen Volkes in der Gruppe der Indogermanen erörtert ist, beginnt die Literar-Historie mit Wulfila und geht von da zur althochdeutschen Periode über. Hier wie dort ist enger Anschluss an die allgemeine Geschichte geboten; die althochdeutsche Literatur insbesondere fügt sich ganz in den Rahmen der Christianisierung Deutschlands und der Kulturbestrebungen Karls des Grossen. Im Anschluss an die Erwähnung der von ihm veranlassten Sammlung der alten Heldenlieder stellt der Unterricht die ältere Gestalt der Nibelungen- und Hildensage dar; hieran schliesst sich Schullektüre der nordischen Überlieferung, wodurch der Vergleichung mit der späteren mittelhochdeutschen Gestalt ein fester Boden bereitet wird. In gleicher Weise bieten die Kenntnisse aus der Weltgeschichte die Anknüpfungspunkte für die Behandlung der mittelhochdeutschen Zeit. Die von Westen kommenden Kultureinflüsse, ihre Gestaltung in Gesellschaft, Leben und Literatur nehmen zuerst die Aufmerksamkeit in Anspruch und sind im Zusammenhange zu betrachten. Der Babenberger Hof mit Walther als Mittelpunkt, die Rolle, die er im politischen Leben der Zeit spielt, erfordert ein relativ näheres Eingehen. Der höfischen Epik und Lyrik wird die Bearbeitung der alten Sagenstoffe entgegengestellt. Ebenso wird man bei der Behandlung der Anfänge der neuhochdeutschen Sprache und Literatur etwas länger verweilen, dagegen die Behandlung des 16. und 17. Jahrhunderts und der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf das Nötigste beschränken.“ Die mittelhochdeutsche Lektüre umfasst in Österreich eine Auswahl aus dem Nibelungenliede und aus Walther von der Vogelweide.

„Von jetzt ab tritt die Schullektüre wieder ganz in den Vordergrund. Allein es darf weder die Lektüre der Orginalwerke der neuhochdeutschen Klassiker vorwiegend nach literarhistorischen Motiven ausgewählt und angeordnet noch ausschliesslich an ihrem Faden das Leben der grossen Dichter dargestellt werden. Der rein literarhistorische Unterricht erfährt schon dadurch grössere Vertiefung und Ausführung, dass der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zusammenhängenden Lektüre eines Klassikers eine biographische Skizze vorausgeschickt wird, welche die Grundlage, den Kern bildet, an den sich alles Detail, das ungesucht die Lektüre beiträgt, sicher anschliessen kann. Die Vorstellungen von der schriftstellerischen Persönlichkeit gewinnen an Fülle und Leben, weil die Anschauung derselben in ihren Werken hinzukommt. Und um diese sorgfältig herauszuarbeitenden Hauptgestalten gruppiert die Literar-Historie die Umgebung.

Mit Lob, noch mehr aber mit Tadel ist bei allem, was nicht in der Schule gelesen wird, vorsichtig zu sparen; und bei dem, was gelesen wird, biete nicht der Lehrer ein fertiges ästhetisches Urteil, sondern das Gefallen soll sich im Schüler von selbst erzeugen. Die Verehrung, die der Lehrer für die klassischen Werke hegt, wird wirkungsvoller aus der ernsten und würdigen Art der Behandlung hervorleuchten und so in der Jugend die schönste ihr eigentümliche Empfindung wecken, erhalten und vertiefen, die willige Ehrfurcht."

Es werden dann den drei oberen Klassen Jahr für Jahr, teilweise sogar Semester für Semester ihre Klassiker zugewiesen, sodass z. B. in der 7. Klasse (der vorletzten) nur Herder, Goethe und Schiller gelesen werden dürfen, während Lessing stets und überall im zweiten Halbjahr der 6. Klasse behandelt werden muss.

Hier liegt die grosse Schwäche der österreichischen Vorschriften; aber was die Methode des literaturgeschichtlichen Unterrichtes anlangt, so ist, wenn für die ganze klassische Periode die Lektüre an den ihr zukommenden Platz, d. h. in den Mittelpunkt desselben, geschoben wird, einer Rückkehr zu der von Lehmann a. a. O. als veraltet bezeichneten Methode wohl wirksamer als durch die Bestimmungen unserer bayerischen Schulordnung vorgebeugt.

Wie früher in Württemberg so bildet in Österreich übrigens noch heute die Prüfung in der deutschen Literaturgeschichte auch einen Bestandteil der Maturitätsprüfung. Gefordert wird dabei „historische Kenntnis der Entwickelung der schönen Literatur nach Massgabe des Lehrplanes, durch eigene Lektüre gewonnene Bekanntschaft mit hervorragenden Werken aus der Zeit seit Klopstock, bei den Koryphäen der neueren Literatur auch die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Kenntnis der wichtigsten biographischen Daten“ (Weisungen zur Führung des Schulamts, 2. Aufl., Wien 1895, S. 36). Die Richtung, in welcher diese Prüfung vorzunehmen ist, wird durch Abschnitt 2 der Bestimmungen über die Maturitätsprüfungen (a. a. O., S. 22) festgelegt, wenn es dort heisst: „Nicht einmal für die literarhistorischen Kenntnisse, welche in der mündlichen Prüfung in Frage kommen, wird ein spezielles Memorieren erforderlich oder bei geschickter Einrichtung der Prüfung erfolgreich sein. Denn diese Kenntnisse sind durch selbsttätige Beschäftigung der Schüler mit den bedeutendsten Erscheinungen der Literatur gewonnen und haben dadurch eine viel grössere Festigkeit und weit innigeren Zusammenhang erlangt, als das nur gedächtnismässige Aufnehmen eines Vortrags bewirken kann; insoferne bedürfen sie bei den Gymnasiasten, die für den Unterricht fleissig gewesen sind, keiner besonderen Vorbereitung und andererseits würden sich die Kenntnisse, welche erst durch eine solche Vorbereitung gewonnen sind, von den durch selbsttätige und gleichmässige Beschäftigung allmählich entwickelten merklich unterscheiden.“ Ob den hier ausgesprochenen Erwartungen die Tatsachen entsprechen, ob die Vorbereitung für dies Examen nicht doch ein ziemlich ausgedehntes Memorieren bei den schwächeren Schülern notwendig macht, wird man füglich bezweifeln dürfen; ein Blick in die in Österreich viel gebrauchte Übersicht der deutschen Literaturgeschichte, als Hilfsbuch für Wiederholungen bearbeitet von Karl Haehnel, 3. Aufl., Wien 1902, legt, wenn sie nach dem Vorwort „auch hie und da vielleicht etwas mehr bietet, als das für das jeweilige Bedürfnis Allernotwendigste, doch die Vermutung des Gegenteils nahe. Die Freude an der Literaturgeschichte wird jedenfalls durch ihre Aufnahme unter die Prüfungsgegenstände kaum erhöht, der Unterrichtsbetrieb schwerlich gefördert werden und es ist meines Erachtens als Vorzug anzusehen, dass wir an deutschen Gymnasien diese Prüfung im allgemeinen nicht haben und dass eigentliche literaturgeschichtliche Themata auch bei der schriftlichen Absolutorialprüfung im ganzen selten gegeben werden.

Aus der Besorgnis vor jener Methode, die der Literaturgeschichte einen zu breiten Platz im Unterricht einräumt und „dem Schüler ästhetische Urteile beibringt, die er nicht aus

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

eigener Lektüre schöpfen gelernt hat", sind die Bestimmungen der älteren und teilweise auch noch der neueren preussischen Lehrpläne über den literaturgeschichtlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten hervorgegangen, die in ihrer Entwicklung ein interessantes Bild davon geben, wie mit zunehmender Vervollkommnung der Methode mehr und mehr jene Furcht überwunden wird.

In den erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859 (Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preussen, Bd. I, S. 91) wird ein zusammenhängender, Vollständigkeit erstrebender Vortrag der deutschen Literaturgeschichte abgelehnt; auch ausführlichere biographische Mitteilungen, selbst über Autoren, deren Werke zu eingehender Besprechung kommen, werden bloss da für zweckmässig erachtet, wo der betreffende Autor, z. B. Herder, dazu besonders geeignet ist. Zu eigenem weiteren Studium sind die Schüler auf eine gute Literaturgeschichte, z. B. für die poetische Literatur auf das Buch von Vilmar, zu verweisen. Zur Begründung dieser Vorschriften wird ausgeführt: „Das . . . bei der Literaturgeschichte auf Schulen häufig befolgte Verfahren, nicht die Sache selbst, sondern fertige Urteile über die Sache mitzuteilen, hat für die sittliche und intellektuelle Bildung der Jugend grosse Nachteile, indem sie dabei, was so wichtig für sie ist, nicht lernen kann die Dinge ruhig auf sich wirken zu lassen und von ihrer Einwirkung unbefangen Zeugnis abzulegen. So wird die Fähigkeit der Hingebung zurückgedrängt, die Selbständigkeit des Urteils gehindert und zu einem oberflächlichen, selbstzufriedenen Absprechen Anlass gegeben." Ähnliche Gedanken enthält eine Zirkular-Verfügung vom 13. Dezember 1862 (Wiese-Kübler, a. a. O., S. 178): „Die Behandlung der deutschen Literaturgeschichte in den obersten Klassen hat sich die Aufgabe und das Bedürfnis der Schule gegenwärtig zu erhalten, um nicht historischen Notizen und der Kritik einen unverhältnismässigen Wert auf Kosten des Studiums der literarischen Werke selbst beizulegen und der Neigung zur Reflexion über dieselben, statt der Hingebung an ihre Betrachtung Vorschub zu leisten."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

In den „Revidierten Lehrplänen“ von 1882 (Wiese-Kübler, a. a. O., S. 118) wurde zwar als ein Lehrziel des deutschen Unterrichtes „Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Nationalliteratur“ aufgestellt, im übrigen hiess es auch hier in den Erläuterungen (ebenda S. 120) ausdrücklich: „Nicht aufgenommen ist als selbständiger Lehrgegenstand die deutsche Literaturgeschichte, weil dieselbe, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Teiles der betreffenden Literatur, zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke führt. Dagegen wird gefordert, dass auf Grund einer wohlgewählten Klassen- und Privatlektüre die Schüler mit den Hauptepochen unserer Literatur bekannt gemacht und für die Heroen unserer Literatur durch das Verständnis der bedeutendsten ihnen zugänglichen Werke mit dankbarer Hochachtung erfüllt werden.“

Die Missbilligung, die diese Beschränkung auf die beiden Blüteperioden in weiten Kreisen der preussischen Schulmänner hervorrief (vgl. besonders Verhandlungen der 22. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1889, Berlin 1889, S. 89 ff.), führte zu den Bestimmungen der „Lehrpläne und Lehraufgaben“ von 1892, die, das Gebiet der literarhistorischen Belehrungen erweiternd, für die Obersekunda von der Lektüre des Nibelungenliedes her „Ausblicke auf nordische Sagen und die grossen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik“, für die Unterprima aber „Lebensbilder aus der deutschen Literaturgeschichte vom Beginn des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in knapper Darstellung“, für Oberprima „Lebensbilder Goethes und Schillers und ihrer berühmtesten Zeitgenossen sowie bedeutender neuerer Dichter“ verlangten. An die Stelle der Einführung in die Hauptepochen der Nationalliteratur traten also für die neuere Zeit hier Lebensbilder; im Mittelpunkte des deutschen Unterrichtes stand naturgemäss die Lektüre, von der aus diese Lebensbilder ja allein einen rechten Inhalt bekommen konnten; es fehlte aber bez. des Lehrziels der Lektüre in den oberen Klassen eine allgemeine Bestimmung; während für Untersekunda die im Hinblick auf die Altersstufe der Schüler überspannte Forderung gestellt war: „Die Erklärung ist in möglichst

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einfacher Weise darauf zu richten, dass das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefasst werde", enthielten für den Lehrer der obersten Klassen die Lehrpläne und Bemerkungen keine ausdrückliche Anweisung, von dem einzelnen Kunstwerk aus den Einblick in die historischen Zusammenhänge zu eröffnen.

Weit weniger ängstlich gegenüber der Literaturgeschichte sind die Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901. Das allgemeine Lehrziel des deutschen Unterrichtes hat zwar in Beziehung auf unsere Frage keine wesentliche Änderung erfahren: „Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Literatur (1891 hiess es: unserer Dichtung) an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes, insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Literatur" wird hier wie in den Lehrplänen von 1892 gefordert, in den Bestimmungen der Lehraufgaben für die einzelnen Klassen aber ist die biographische Behandlung nur für die klassische Zeit festgehalten, wo sie für die Schule die naturgemässe ist, und der Darstellung literarhistorischer Zusammenhänge ausreichender Spielraum gelassen, wenn z. B. „Klopstocks Leben und Bedeutung" dargestellt werden soll, im Anschluss an Kleists Prinz von Homburg „ein Ausblick auf die Entwickelung und Bedeutung der Romantik" gefordert und im Schlusssatz der methodischen Bemerkungen für das Deutsche nur ein Überwuchern des literaturgeschichtlichen Elementes im deutschen Unterricht der oberen Klassen noch verworfen wird: „Bei aller Lektüre in den oberen Klassen ist darauf zu achten, dass die Besprechung des Inhalts und dessen Verständnis die Hauptaufgabe bildet und nicht etwa ausgedehnte literaturgeschichtliche Vorträge des Lehrers diesen Zweck der Lektüre vereiteln." Im einzelnen lauten die Bestimmungen für die „Lektüre" der drei oberen Klassen folgendermassen:

„Ausgewählte Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun und eine Anzahl von Liedern Walthers von der Vogelweide im Urtext oder in Übersetzungen. Im Anschluss hieran Ausblicke auf die grossen germanischen Sagenkreise (auch den

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nordischen, soweit dessen Berücksichtigung zum besseren Verständnis der deutschen Sage beiträgt), auf die höfische Epik (Inhalt des Parzival) und die höfische Lyrik sowie Übersicht über einige Haupterscheinungen der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Sprache. — Von den wichtigsten Schriftstellern des 16. und 17. Jahrhunderts werden nur einige Proben mitgeteilt. — Klopstocks Leben und Bedeutung; einige Oden und einige charakteristische Stellen aus dem Messias. — Lessings Leben und wichtigste Werke; seine bedeutendsten Dramen und Abschnitte aus seinen prosaischen Schriften, besonders aus dem Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie. — Goethes Leben und wichtigste Werke. Was schon früher von Goethe gelesen ist, wird dem Hauptinhalt nach zusammengefasst; eingehender zu behandeln sind die Gedankenlyrik, Hermann und Dorothea, Götz, Egmont, Jphigenie und womöglich auch Tasso, sodann wichtige Abschnitte aus seiner Prosa, besonders aus Dichtung und Wahrheit. Auf Herder und Wieland wird bei der Entwicklungsgeschichte Goethes hingewiesen. — Schillers Leben und wichtigste Werke. Die Jugenddramen in kürzerer Besprechung, die anderen, soweit sie nicht schon früher behandelt worden sind (vgl. Untersekunda), in eingehender Betrachtung; seine kulturhistorischen Gedichte und seine Gedankenlyrik (besonders der Spaziergang) und geeignete Stücke seiner Prosa. — Kleists Prinz von Homburg und im Anschluss daran ein Ausblick auf die Entwickelung und Bedeutung der romantischen Dichtung. Wünschenswert ist auch die Lektüre eines geeigneten Dramas von Grillparzer (z. B. Sappho oder das goldene Vlies). — Die im Lesebuch der unteren und mittleren Klassen dargebotenen Proben neuerer Dichter sind in geeigneter Weise zusammenzustellen, zu ergänzen und zu würdigen. — Ausserdem bei den Gymnasien Shakespearesche, bei den Realanstalten griechische Dramen in Übersetzungen.

Zusammenfassende Rückblicke auf die Arten der Dichtung. Kurzer Hinweis auf den Unterschied zwischen der deutschen (modernen) und der antiken Metrik. Für die Prosalektüre sind auch allgemein-, kultur-, kunst- und literaturgeschichtliche sowie philosophische Stücke eines Lesebuches für die oberen Klassen zu empfehlen.“

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Lehrziele der Lektüre für die mittleren und für die oberen Klassen sind den Forderungen der neueren Methodik entsprechend in diesen Lehrplänen klar geschieden (vgl. die methodischen Bemerkungen für das Deutsche, Abs. 6).

2. Der Umfang des literaturgeschichtlichen Unterrichtes und die methodischen Fragen.

Zwei Fragen, scheint mir, ergeben sich vor allem aus den Verschiedenheiten der im vorhergehenden mitgeteilten Bestimmungen über den literaturgeschichtlichen Unterricht, nämlich: 1. Soll derselbe in den oberen Klassen, wie es die preussischen Lehrpläne von 1892 nahezulegen schienen, mit Lebensbildern der bedeutendsten Dichter und, soweit deren Schöpfungen Gegenstand der Schulbetrachtung sind, mit der Einführung in das Verständnis des einzelnen Werkes als eines in sich abgeschlossenen künstlerischen Ganzen und biographischen Denkmals sich begnügen oder soll darüber hinaus auch dessen Stellung in der literaturgeschichtlichen Entwickelung berücksichtigt und in elementarer Weise die Vorstellung einer historischen Kontinuität geweckt werden? 2. Sollen die literarhistorischen Belehrungen, dem geschichtlichen Verlaufe der Entwicklung folgend, neben der Lektüre als ein eigener Unterrichtszweig, wenn auch in möglichst enger Wechselbeziehung mit derselben, herlaufen oder sollen unter Wahrung der strengsten Einheitlichkeit des Unterrichtes immer von dem Verständnis der einzelnen gelesenen Werke aus die Einblicke in den geschichtlichen Zusammenhang gewonnen werden und literarhistorische Belehrungen bloss ergänzend hinzutreten?

Die erste Frage hat eine praktische Bedeutung heute nicht mehr, hat für Bayern eine solche auch nie gehabt. Seit die revidierte Ordnung für die lateinischen Schulen und die Gymnasien im Königreiche Bayern vom 24. Februar 1854 die Grundlage geschaffen hat, auf der in ruhigem und stetigem Fortschritt der Bau des heutigen bayerischen Gymnasiums sich erheben konnte, bildet ein historischer Überblick über den Entwicklungsgang der deutschen Literatur einen festen Bestandteil

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des Pensums, das den zwei obersten Gymnasialklassen im Deutschen zugewiesen ist. Indes hat es doch ein Interesse auf die Gründe etwas näher einzugehen, die gegen einen literaturgeschichtlichen Unterricht im eigentlichen Sinne geltend gemacht, teilweise sogar mit Leidenschaft geltend gemacht worden sind, gegen einen Unterricht nämlich, der die geschichtlichen Zusammenhänge, in denen die Einzelerscheinungen des Geisteslebens zueinander und zur ganzen Zeitbewegung stehen, aufzuweisen sucht.

Die heftigsten Angriffe gegen den Betrieb der Literaturgeschichte an den höheren Lehranstalten enthielt ein zwei Jahre vor der oben angeführten preussischen Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 erschienenes kleines Schriftchen von Ludwig Eckardt, Dozenten der Ästhetik, Kunst- und Literaturgeschichte an der Hochschule in Bern, Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen und sich dauernd anzueignen, Jena 1857, das gleich auf S. 4 die Forderung ausspricht: „Die Literaturgeschichte oder die historische Entwickelung der Dichtung muss aus unseren höheren Töchter-, Bürger- und selbst Lateinschulen entfernt und der Stätte zurückgegeben werden, wo sie allein mit gutem Gewissen und Erfolge behandelt werden kann, — der Hochschule und öffentlichen Vorträgen vor einem verständnisreifen Zuhörerkreise.“ Die Gründe für diese Ablehnung der Literaturgeschichte als Lehrgegenstand der höheren Schulen lässt Eckardt unmittelbar auf S. 5—7 folgen: 1. Die Ungründlichkeit wird genährt, weil der Schüler gewöhnt wird überlieferte Urteile kritiklos weiterzutragen und sich gerne der Mühe überhoben sieht selbst an die Quelle zu gehen; 2. die Unselbständigkeit des Denkens wird herbeigeführt; 3. Schule und Schüler lernen das bedenkliche Spiel mit dem Scheine kennen; 4. „je kecker der Schüler oder die Schülerin Goethe als den objektiven, Schiller als den subjektiven Dichter abfertigt, wenn auch ohne eine blasse Ahnung von dem Gesagten, desto reichlicher fliesst das Lob. Die Eitelkeit ist geweckt und um so leichter zu befriedigen, als sie sieht, wie wohlfeil es ist zu glänzen“; 5. dieses erlogene Wissen nimmt der Jugend die geziemende Demut. Und „was trübt das Morgenrot einer

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

jugendlichen Seele mehr, als wenn sie, statt das Schöne ganz auf sich wirken zu lassen, sich in einem leichfertigen, angelesenen oder auswendig gelernten Absprechen gefällt! Die Jugend braucht Anschauungen, nicht Kritik. Man muss vor ihr aufbauen, nicht niederreissen"; 6. blasiert und dunkelhaft treten solche Schüler in die Hochschule, in das Leben; 7. das „Verzeichnis von Namen (mit einem Sprüchlein zu jedem)", das der Jugend als Literaturgeschichte überliefert wird, nährt die unglückliche Vielleserei, diesen Quell des Mangels an Tiefe, eines fehlenden festen Standpunktes, den Grund unentschiedenen Charakters.

An Stelle eines solchen Unterrichtes fordert nun Eckardt: 1. Unter Preisgabe des geschichtlichen Zusammenhanges von Ursache und Wirkung sollen Biographieen gegeben werden, eine Einführung in Leben und Hauptwerke bloss der grössten Dichter; 2. Erzählung des Inhaltes berühmter Dichtungen; 3. eine Anleitung ausgewählte Meisterwerke in einer den Geist und das Herz veredelnden Weise zu lesen. Als ein Versuch in diesem Sinne lesen zu lehren stellt sich dann sein heute noch brauchbares kleines Schriftchen dar.

Sind nun die Gefahren, die Eckardt hier in so grellen Farben malt, mit jedem Betrieb der Literaturgeschichte in der Schule notwendig verbunden? Diese Frage wird nach dem heutigen Stande der Schulmethodik und der Literaturgeschichte als Wissenschaft kaum jemand noch bejahen wollen. Es hiess das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man wegen der Fehler, die infolge mangelhaft entwickelter Methode ja gewiss vielfach vorgekommen sind, dem ganzen Unterrichtszweige die Existenzberechtigung absprach. Wohin müsste ein solches Verfahren, generell angewandt, führen? Es gibt doch überhaupt keinen Lehrgegenstand, dessen bildende und erzieherische Kraft sich durch einen unverständigen Betrieb nicht in ihr Gegenteil verkehren liesse. Einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen konnte durch klare Bestimmung der Unterrichtsziele und verständige Begrenzung des Stoffes von seiten der Unterrichtsverwaltung vorgebeugt werden; systematische Vollständigkeit darf natürlich bei Überlieferung der Literaturgeschichte so wenig wie bei irgend einem anderen Lehrgegen-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

stand der höheren Schule das Ziel sein; im übrigen könnte man den Einwand solcher Überbürdung des Gedächtnisses mit demselben Recht gegen die Staatengeschichte erheben und schliesslich: vor dieser Ausartung schützt auch die biographische Methode nicht; ein Zuviel ist bei der einen wie bei der anderen Behandlungsart möglich. Wenn ferner vom Lehrer gegenüber dem in der Schule nicht Gelesenen mit Lob und noch mehr mit Tadel vorsichtig zurückgehalten und statt ausgedehnter Überlieferung ästhetischer Urteile über geistige Erzeugnisse, die der Schüler nicht kennt, literarische Werke, Persönlichkeiten und Richtungen nach Art und Zeit möglichst objektiv beschrieben werden, wie es die österreichischen Lehrpläne fordern, dann können auch jene in erzieherischer Hinsicht so bedenklichen Wirkungen nicht eintreten, dann bildet anderseits dieser Überblick über die wichtigsten Erscheinungen der Literatur als eines wichtigen Faktors der geistigen Gesamtkultur eine wertvolle Ergänzung der politischen Geschichte. Das vermag er aber auch nur dann, wenn die Betrachtung, über das Biographische im engsten Sinne hinausschweifend, eine Vorstellung von den bedeutsamsten die Entwickelung der Literatur begleitenden bezw. bestimmenden Kulturverhältnissen und geistigen Strömungen, von den Voraussetzungen der einzelnen Literaturerzeugnisse zu erwecken weiss, wenn sie ferner nicht, wie es die Revidierten Lehrpläne in Preussen forderten, ausschliesslich auf den Wellenbergen, d. h. den Blütezeiten, haften bleibt, sondern auch die Wellentäler, die Zeiten des Rückganges und Verfalles, sowie die Gründe dieser Erscheinungen ins Auge fasst (Verhandlungen der 22. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen, 1889, S. 90 f.).

Nicht minder entschieden als Eckardt ist für eine rein biographische Behandlung in dem Aufsatz Die neuhochdeutsche Literatur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung. Erläuternde Bemerkungen zu dem Hilfsbuch für die deutsche Literaturgeschichte, Gotha 1879, der verdiente W. Herbst eingetreten. Als Grundregel stellt er hier, S. 10 auf, „dass man in der Literaturstunde nicht über den Anschauungskreis der Schüler und die diesen erreichbare Quellenkunde hinausgehen dürfe.“ Er unterscheidet zunächst ähnlich wie Lehmann, Der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deutsche Unterricht, S. 4ff. mehrere Stufen literarischer Betrachtung, nämlich 1) des Einzelwerks, 2) des Meisters, 3) des Zeit- und Kulturzusammenhanges, 4) die ästhetisch-philosophische Würdigung, und erklärt dann ohne nähere Begründung kategorisch: „Von diesen Standpunkten verbieten sich für die Schule der dritte und vierte von selbst. Das Höchste, was dieselbe erreichen kann, ist der erste und zweite. Quantitativ (extensiv) und qualitativ hat dieser Unterricht auf eine eigentliche Geschichtsdarstellung zu verzichten.“ Wenn in qualitativer Hinsicht Herbst (a. a. O., S. 14) „eine durchgreifende Geltendmachung der historischen Grundsätze der Entwicklung und des ursächlichen Zusammenhanges“ für die Schulbetrachtung entschieden ablehnt, so wird man das gewiss als berechtigt zugeben — geschichtliche Betrachtung in diesem Sinne ragt zweifellos über das Fassungsvermögen der Schüler hinaus — aber wenn er verlangt, dass „der Causalzusammenhang nicht einmal zwischen den grossen Dichtern selbst hergestellt wird“, dass „dies noch weniger in Bezug auf die Vorstufen geschieht, sondern jene Koryphäen wie dii ex machina vor die Schüler treten“, dass „vollends von der Berührung der Literatur mit kulturgeschichtlichen Nachbargebieten, wie Staat, Kirche, Kunst, Wissenschaft, von Einflüssen anderer Nationalliteraturen nicht die Rede sein darf“, so gewinnt man doch den Eindruck, als ob in diesem Unterrichtszweige das Fragmentarische Selbstzweck sei. Mit Recht fragt demgegenüber Lehmann (Der deutsche Unterricht, S. 27), wie man von Goethes Jugendgeschichte eine Anschauung geben könne, ohne die literarischen Richtungen, die auf ihn einwirkten oder von ihm ausgingen, historisch zu besprechen: und ein Bild von dem „Lebens- und Bildungsgang Goethes“ verlangt doch a. a. O., S. 13 auch Herbst. Und sollte wirklich das Verständnis der einfachsten literarhistorischen Zusammenhänge mehr Reife seitens der Schüler erfordern als etwa die Einsicht in den Gedankengehalt von Schillers Ideal und Leben, den Herbst (a. a. O., S. 28) der Oberklasse erschlossen sehen möchte, oder als eine noch so elementare Einführung in die „grosse Welt- und Lebensfrage“ des Goetheschen Faust (a. a. O., S. 22)?

In einem Punkte sah übrigens auch dieser entschiedene Gegner des literaturgeschichtlichen Unterrichtes sich genötigt —

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

„ich selbst habe kein ganz gutes Gewissen dabei“, schreibt er a. a. O., S. 25 — von dem Grundsatz, wonach nicht literarische Richtungen, sondern allein Personen und Werke in die Schule gehören, in seinem Hilfsbuch abzuweichen: um zwischen Goethe und Schiller einerseits, den Dichtern der Freiheitskriege und Uhland anderseits die Brücke herzustellen, schien es auch ihm notwendig den kleinen literaturgeschichtlichen Abschnitt über die romantische Dichterschule einzufügen.

Die engen Grenzen, in die Herbst den literaturgeschichtlichen Unterricht der oberen Klassen einschliessen wollte, sind grossenteils wohl im Gegensatz zu den Grenzlinien gezogen worden, die Laas in seinem geistvollen und bedeutenden Buche Der deutsche Unterricht, Berlin 1872 (2. Aufl., besorgt von Jmelmann, Berlin 1886) demselben vorgezeichnet hatte. Laas verlangte dort (S. 303) nach seinen eigenen Worten zwar nicht Literaturgeschichte, sondern literaturgeschichtliche Bilder, für Obersekunda z. B. das Nibelungenlied, Gudrun, Reineke, Walther von der Vogelweide, das höfische Epos, für Unterprima ausser Lessing „niemand sonst als Luther, Hans Sachs, Opitz, Gottsched, Klopstock“; diese Dichtungen, Dichter und Kritiker sollen aber nur die Zentralpunkte bilden, „um welche man so viel über den Entwicklungsgang der Literatur im allgemeinen herumlegen kann, als nötig ist, um in elementarer und doch zugleich fundamentaler Weise über die Aufgaben, die der neuhochdeutschen, modernen Zeit von der Geschichte gestellt waren, über die Stufen ihrer Lösung zu orientieren, um zu zeigen, welcher grundlegenden Taten der Überwindung, welcher Störungen und Hemmungen es bedurfte, bis allmählich aus schwankender Woge des Irrtums endlich die klassische moderne deutsche Literatur in vollendeter Schönheit emporstieg.“ Was Laas zur Erreichung dieses hochgesteckten Zieles für erforderlich hält, geht nun allerdings über das Erreichbare weit hinaus und Herbst hat nicht ganz unrecht, wenn er a. a. O., S. 11 die von Laas für Unterprima gegebene Skizze als eine für akademische Zwecke ausreichende, fast erschöpfende literarische Musterkarte aus dem 16. und 17. Jahrhundert bezeichnet. Trotzdem ist aber dieser Laassche Entwurf wertvoll und man wird, bei der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nötigen Beschränkung, manches davon für den literaturgeschichtlichen Unterricht noch heute mit Nutzen verwenden können.

Dass die Betrachtung der deutschen Literaturwerke in den oberen Klassen bei dem Biographischen nicht stehen bleiben darf, darüber ist im ganzen heute ein Einverständnis erzielt; nicht ganz die gleiche Übereinstimmung besteht hinsichtlich der zweiten Frage. Während von den oben angeführten Lehrplänen die preussischen und die österreichischen in zusammenhängendem Vortrag gegebene literarhistorische Belehrungen zwar ergänzend zulassen, aber für die klassische Zeit, deren grösste literarische Schöpfungen den Gegenstand der Schullektüre in den oberen Klassen bilden und die naturgemäss im Mittelpunkt auch der literaturgeschichtlichen Betrachtung steht, den Gang des Unterrichtes so bestimmen, dass immer von dem Verständnis des einzelnen Schriftwerkes aus der Einblick in die geschichtliche Entwicklung, der es angehört, eröffnet wird, läuft in Württemberg der literarhistorische Unterricht selbständig neben der Lektüre her; ein Gleiches legen, wie mir scheint, die Bestimmungen unserer Schulordnung nahe und überwiegend wird der Unterricht wohl in dieser Weise erteilt, wie mit sehr grosser Wahrscheinlichkeit aus den Jahresberichten, wenn sie auch gewiss kein absolut sicheres Urteil über die Frage zulassen, entnommen werden kann; in den Jahresberichten von 1903/04 waren es nur etwa 6 Anstalten, an denen nach ausdrücklicher Angabe die Literaturgeschichte im engen Anschluss an die Lektüre betrieben wurde.

Der getrennte Betrieb beider Unterrichtszweige ist bei uns insofern eher als anderwärts möglich, weil wir vor den Gymnasien der übrigen deutschen Staaten den Vorzug geniessen in der Oberklasse über 4 deutsche Stunden (gegen 3 in den anderen Staaten) zu verfügen, denen allerdings ja die unzureichende Zahl von nur 2 Stunden in der 6. und 7. Klasse leider gegenübersteht. Verwendet man also auch eine dieser 4 Stunden ganz auf Literaturgeschichte, so bleiben doch immer noch 3 für Lektüre und die übrigen Zwecke des deutschen Unterrichtes übrig; freilich bedarf man deren von anderem Standpunkte aus auch wieder sehr notwendig, da nach unserer Schulordnung das Mittelhochdeutsche, das die oben angeführten Lehrpläne sämtlich der 7. (drittletzten) Klasse zuweisen, der 8. vorbehalten ist, sodass

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

hier entsprechend weniger von den klassischen Werken der 2. Blüteperiode gelesen werden kann. Die Zweckmässigkeit dieser Verteilung des Lehrstoffes und der Stundenzahl ist mit triftigen Gründen von Brunner (Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht, 6. Jahrg., 1892, S. 805f.) angefochten, es sind auch Vorschläge zur Abänderung gemacht worden*), aber eine Wirkung haben sie bisher nicht gehabt. So geniesst denn der Lehrer des Deutschen in der Oberklasse den Vorzug seiner 4 Unterrichtsstunden und der gleichzeitige, getrennte Betrieb von Literaturgeschichte und Lektüre verlangsamt das Tempo der letzteren minder störend, zersplittert das Interesse weniger, als das bei bloss 3 deutschen Stunden der Fall sein müsste.

Das Verfahren kann bei diesem Betrieb verschieden sein. Leider berührt der oben angeführte treffliche Aufsatz von Brunner, Literaturkunde und Literaturgeschichte in der Schule, der in seinem ersten Teil (Literaturkunde) so massvoll und doch entschieden, so frei von allem Schematismus Umfang und Methode der deutschen Lektüre darlegt, im zweiten Teil (Literaturgeschichte) diese Frage der Darbietung des literarhistorischen Stoffes für die 2. Blütezeit nur flüchtig. „Dafür, dass die Besprechung“, heisst es auf S. 27, „nicht in eine blosse Aufzählung ausartet, sondern die Charakteristik der einzelnen Dichter teils aus dem Gelesenen gewonnen teils ergänzt wird, hat die Einsicht des Lehrers zu sorgen.“ Das ist gewiss ein wertvoller Fingerzeig, aber eine kurze Darlegung, auf welchen Wegen dies Ziel zu erreichen ist und wie die Praxis sich hier bei uns gestaltet hat, vermisst man doch ungern. Auch aus den Bayrischen Gymnasial-Blättern ist über die Frage, welche Formen der Betrieb der Literaturgeschichte an unseren Gymnasien

*) Brunner a. a. O., S. 813 hält Einsetzung von je 3 deutschen Stunden für die 4 obersten Klassen und alsdann Verlegung des Mittelhochdeutschen aus der stark belasteten 8. in die 7. Klasse für wünschenswert und dieser Gedanke scheint mir auch der einleuchtendste; K. Hoffmann in Bayr. Gymn.-Bl., 37. Bd., 1901, S. 540 ff. bleibt mit seinen Vorschlägen im Rahmen der jetzigen Stundenzahl, wünschte aber Verteilung des Mittelhochdeutschen auf die im übrigen etwas zu entlastende 7. und auf die 8. Klasse und dementsprechend Beginn des literaturgeschichtlichen Unterrichtes schon in der 7., der Dramenlektüre aber erst in der 8. Klasse, Änderungen, die ich teils mit der heutigen Stundenzahl für unvereinbar teils, wie den späten Anfang der Dramenlektüre, für unzweckmässig halte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

angenommen hat, wenig Aufschluss zu erhalten. Etwas ausführlicher legt nur im 27. Bde., 1891, S. 1ff. Behringer die von ihm geübte Methode des literaturgeschichtlichen Unterrichtes dar. Unter den Aufgaben, die dem deutschen Unterricht in den oberen Klassen zufallen, steht bei ihm an erster Stelle „ein historischer Überblick der deutschen Literatur unter Betätigung der hierher bezüglichen Klassikerlektüre". Es „wird diesem Unterricht ein Abriss der Literaturgeschichte" — er benutzte Pütz — „zu Grunde gelegt, in jeder Stunde wird ein Abschnitt, etwa eine Druckseite, gelesen und den Schülern allseitig erklärt, welche dann die Aufgabe erhalten, in der nächsten Stunde über das Vorgetragene zwei bis drei Minuten zu sprechen und bestimmte Sätze aufzustellen, welche sie selbständig zu erklären und bezw. zu verteidigen haben." Hier wurde also im engen Anschluss an das trockene Buch von Pütz Stunde für Stunde ein Stückchen Literaturgeschichte durchgenommen und in der folgenden Unterrichtsstunde von einem Schüler zusammenhängend darüber referiert. Welcher Art die danach aufzustellenden, zu erklärenden und bezw. zu verteidigenden Sätze waren (ästhetisch-kritischer Art?), ist aus Behringers Darstellung nicht klar ersichtlich; jedenfalls ging aber, wenn nicht Lektüre und Literaturgeschichte an genau der gleichen Stelle standen, was bei diesem mechanischen Verfahren im allgemeinen nicht der Fall sein wird, nachdem das literaturgeschichtliche Pensum der Stunde erledigt war, der Unterricht zu einem anderen Gegenstand, Lektüre, Disponierübungen oder philosophische Propädeutik, über, eine Zerteilung des Interesses, die man kaum für zweckmässig halten wird. Auch die Abhängigkeit von dem Lehrbuch, in die sich bei dieser Methode der Unterricht begibt, scheint mir wenig wünschenswert. Der Gang des lebendigen Unterrichtes wird im allgemeinen ein anderer sein müssen als der eines Leitfadens, womit ich die Benutzung eines solchen keineswegs für überflüssig erklären möchte — im Gegenteil, ich halte sie für wünschenswert, wenn man eine klare, im Gedächtnis haftende Vorstellung von dem Entwickelungsgang erzielen will.

Die Zersplitterung des Interesses in diesem Umfang liesse sich ja nun leicht dadurch vermeiden, dass man in der Oberklasse etwa eine Stunde wöchentlich für Literaturgeschichte

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

bestimmen würde (so Lechner, Jahresbericht des Neuen Gymnasiums zu Nürnberg, 1899/1900, S. 5), aber auch so werden beide Unterrichtszweige nicht wohl immer Schritt miteinander halten können und wird innerlich Zusammengehöriges, nämlich die ästhetische*) Betrachtung des Einzelwerkes und die seiner Stellung im literaturgeschichtlichen Zusammenhang, vielfach getrennt werden müssen.

Noch ein dritter Weg erscheint aber gangbar und er wäre meines Erachtens, wenn einmal Lektüre und Literaturgeschichte getrennt werden sollen, der zweckmässigste: man könnte den Gang des literaturgeschichtlichen Unterrichtes nach dem der Lektüre regeln, den ersteren zeitweilig unterbrechen und dann, wenn neue Lektüre die Voraussetzungen für das literarhistorische Verständnis einer Persönlichkeit oder Epoche geschaffen hätte, den Faden wieder aufnehmen. Auf diese Weise würde unter der gegebenen Voraussetzung das geistige Band, das beide Zweige des deutschen Unterrichtes doch verknüpfen muss, noch am besten zu erhalten sein; es würde der literaturgeschichtliche Unterricht ungezwungen die Lektüre begleiten. Auch den weiteren Vorteil hätte dies Verfahren, dass jeweilig, da doch auch die Disponierübungen, freien Vorträge und Aufsätze meist an Lektüre und Literaturgeschichte anknüpfen werden, alle deutschen Stunden auf den gleichen Gegenstand verwendet werden könnten.

Aber der literaturgeschichtliche Schulunterricht in der Trennung von der Lektüre unterliegt einer Gefahr: man verfällt leicht in den zusammenhängenden Vortrag, auch da, wo gemeinsame Lektüre die Grundlage für eine dialektische Entfaltung der literarhistorischen und biographischen Zusammenhänge geschaffen hat; es hat etwas Verlockendes, im freien, auf Ausnutzung der reichen Hilfsmittel beruhenden literarischen Vortrag den Horizont über die Grenzen der schulmässigen Betrachtung hinaus zu erweitern; auf die Freude und das Interesse des Schülers kann, sofern er überhaupt ein Interesse für den Gegenstand hat, hier mit

*) Ich gebrauche das Wort im Sinne Goldscheiders, der darunter eine Betrachtung versteht, durch die alles einzelne unmittelbar in seiner Beziehung zum (idealen) Mittelpunkt ergriffen werden soll (Goldscheider, die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen, Berlin 1889, S. 1 f.).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sicherheit gerechnet werden, aber es liegt nur zu nahe, dass man über dem Versuch die ganze, gereifte Persönlichkeit des welterfahrenen grossen Mannes dem noch unreifen Schüler nahe zu bringen, das Einfachere, aber pädagogisch ungleich Wertvollere versäumt: sie dem Verständnis nach den Seiten ihres Wesens hin unmittelbar zu erschliessen, die in dem gelesenen Werke besonders scharf ausgeprägt erscheinen. Was ein Vergleich zwischen dem Goetheschen Egmont und den Forderungen von Schillers Kritik des Stückes, zwischen der Lösung der Verwickelung in Goethes Iphigenie und Schillers Braut von Messina für den Gegensatz beider Naturen, hier der tragisch-heroischen, dort der konzilianten, menschlich liebenswürdigen Natur, als ein unmittelbar von den Schülern Erarbeitetes ergibt, ist pädagogisch wertvoller als ein vom Lehrer noch so fein und vollständig gezeichnetes Bild dieser Gegensätzlichkeit. Jedenfalls erfordert der literaturgeschichtliche Unterricht, wenn er getrennt von der Lektüre betrieben wird, eine stete Anknüpfung an diese, eine wohlerwogene Vereinigung des (akroamatischen) Vortrags und des dialektisch entwickelnden Verfahrens, da nur das letztere eine wirkliche Kontrolle über das Mass des erzielten Verständnisses ermöglicht und an den Klippen vorüberführt, an denen man mit den redlichsten Bemühungen, wie jeder wohl an sich selbst gelegentlich erfährt, oft scheitert: Überschätzung des geistigen Niveaus der Schüler und ungenügender Beachtung ihrer unausrottbaren Neigung, wo zwei Dinge nebeneinander getrieben werden, dieselben in zwei gesonderten, hermetisch gegeneinander abgeschlossenen Fächern ihres Gehirnes aufzubewahren. Wenn jedoch unter Berücksichtigung dieser Umstände in massvoller und vorsichtiger Weise Literaturgeschichte betrieben wird, so ist damit das Unterrichtsziel zweifellos zu erreichen.

Gleichwohl wird man sich fragen müssen, ob das von Lehmann a. a. O. dargelegte Verfahren nicht den Vorzug verdient.

Es gab eine Zeit, wo man glaubte die deutsche Lektüre ganz oder fast ganz der eigenen Tätigkeit der Schüler überlassen zu können, wo man die Aufgabe der höheren Schule für die neuere Literatur weit mehr in der Überlieferung derselben als in der Erklärung sah, wo die Analyse deutscher

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dichtungen in der Schule geradezu als Versündigung an dem Geiste der Jugend betrachtet wurde. „Sie werden sich verklären, wenn ihr sie nicht zerklärt“, ruft der sinnige Ph. Wackernagel (Der Unterricht in der Muttersprache, 3. Aufl., 1863, S. 99) aus und Rud. v. Raumer gibt auf die selbstgestellte Frage: „So soll denn gar nichts an den bezeichneten Meisterwerken erklärt werden?“ kurz und bündig die Antwort: „Aufrichtig gesagt bin ich der Meinung“ (vgl. Laas, Der deutsche Unterricht, S. 127). Als eine Art Nachzügler jener überwundenen Richtung gibt sich in diesem scharf begrenzten Sinne Adolf Philippi in „Grenzboten“, 53. Jahrg., 1894, S. 219 ff. zu erkennen. „Die Klassiker“, meint er a. a. O., S. 225, „wenn sie lebendig sind, gehören ins Haus, und jeder einzelne muss sich sein Verhältnis zu ihnen suchen, sofern er überhaupt eins haben will.“ Also weg von der Schule mit einer Lektüre, bei welcher die an den antiken Schriftstellern geübte Gründlichkeit der Behandlung, unterstützt durch deutsche Aufsätze, ihre Fortsetzung findet und sich dann deren Begleiterin, die Langeweile, ungesucht einstellt! Dies Klassikerlesen führt bei den Schülern nur zu der falschen Vorstellung, dass sie mit dem betreffenden Werke nun fertig seien, und erweckt noch die Unlust das kaum Angefangene fortzusetzen. Dagegen — und nun kommt etwas Neues — könnte die Schule auf diesem Gebiet Anregungen geben, die über die Einflüsse des gebildeten Elternhauses noch hinausgingen, und das würde am besten durch einen literaturgeschichtlichen Unterricht geschehen. Das weitverbreitete Vorurteil gegen einen solchen ist „zopfige, bockbeinige Pedanterie“; „jeder weiss, dass sogar in der wissenschaftlichen Arbeit, mehr aber noch in unserer allgemeinen Bildung, alle Erkenntnis von abgeleiteten Wahrheiten und fertig zugerichteten Sätzen anfängt, und dann erst für einzelne Teile unseres Wissens zu eigener, selbständiger Vertiefung vordringt, für andere aber immer auf der Stufe oberflächlicher Orientierung beharrt und diese dennoch als unverächtlichen geistigen Besitz festhält. Und nun soll das in der Schule anders sein?“ Die Gebildeten brauchen einen festen Standpunkt gegenüber dem, „was sich in ihrer Zeit Literatur nennt, was die Urteilslosen, das sogenannte Volk, gefangen nimmt und als ernste geistige Macht zum Guten oder

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zum Schlimmen, allmählich eine öffentliche Meinung bildet, gegen die dann auch die Besseren vergebens ankämpfen.“ Diesen festen Standpunkt kann aber nur die geschichtliche Betrachtung geben und hier liegt nach Philippis Meinung die Bedeutung des literaturgeschichtlichen Unterrichtes für die höhere Schule.

Gründlicher kann man die Bedeutung desselben überhaupt nicht verkennen; als ob gedächtnismässige Aneignung fertiger Urteile über literarische Werke und Richtungen, die der Schüler im besten Falle recht unvollkommen kennt, einen „Standpunkt“ gegenüber der modernen Literatur begründen könnte und als ob die Begründung eines solchen mit den Zwecken der höheren Schule das Geringste zu tun hätte! Es würde nicht lohnen auf den Philippischen Aufsatz, in dem die Sicherheit der abschätzigen Urteile über den Lektürebetrieb mit der Unkenntnis der neueren Methodik und der Schulpraxis merkwürdig kontrastiert, näher einzugehen — er hat eine scharfe Zurückweisung von Kanzow in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, 49. Jahrg., 1895, S. 102 ff. und eine mildere, aber sachlich nicht minder entschiedene Abweisung von Cauer, ebenda, 50. Jahrg., 1896, S. 209 ff. erfahren —, wenn der Fall nicht zeigte, auf welche Abwege man im einzelnen gerät, wenn das Gesamtziel des höheren Unterrichtes aus den Augen verloren wird. Was strebt derselbe an? Er will die Jugend, indem er ihre Seele mit edlen und würdigen Bildern und Vorstellungen erfüllt, an gute Empfindungen gewöhnen und durch Beschäftigung mit Stoffen von höchstem Bildungswert gewisse Geisteskräfte schärfen und vertiefen und dadurch zu selbständigem Studium vorbereiten. Beiden Zwecken dient aber eine richtig gewählte und geleitete Lektüre doch zweifellos in ganz anderem Masse als Literaturgeschichte, die in der Vereinzelung ein durchaus bildungsarmer Stoff wäre. Der Grundsatz des alten Hiecke, dass der deutsche Unterricht durch und durch auf gehaltvolle und eindringende Lektüre zu gründen sei, ist daher mit Recht Allgemeingut geworden; dass die Lektüre im Mittelpunkte desselben stehen muss, darüber herrscht unter den Schulmännern heute Einstimmigkeit. Nach welchen Grundsätzen aber wird sie in den oberen Klassen betrieben?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wer seine Kenntnis davon aus den oben angeführten Sätzen Philippis schöpfen wollte, der würde von ihrem Betrieb ein sehr falsches Bild bekommen. Von der in Wirklichkeit geltenden Methode, deren Ausübung naturgemäss hinter der idealen Forderung mehr oder minder weit zurückbleiben wird, geben vor allem zwei Schriften eine Vorstellung: die geistvolle und bedeutende Arbeit von P. Goldscheider, Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen, Grundlinien einer Systematik, Berlin 1889 und, viel ausführlicher und den Zwecken des Unterrichtes unmittelbarer angepasst, aber gleichfalls von klaren philosophischen Grundanschauungen ausgehend, das treffliche, schon mehrfach zitierte Buch von Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht, 1. Aufl., Berlin 1890, zum zweitenmal aufgelegt 1897. Wenn beide auch in gewissen theoretischen Grundfragen nicht übereinstimmen*), so sind sie doch hinsichtlich der praktischen Frage der Erklärung deutscher Schriftwerke wesentlich einig (Goldscheider, Offene Fragen, S. 16 und Lehmann a. a. O., S. 11): Da die Erschliessung des Sinnes hier nicht durch Unkenntnis der Sprache wie bei fremdsprachlichen Werken gehemmt ist, so ist durch häusliche Lektüre eine vorläufige Aneignung des Ganzen möglich, auf welche die Besprechung sich gleich von Anfang an bezieht. Das Einzelne wird also stets in Beziehung zum Ganzen betrachtet. Darin liegt die Eigenart der Erklärung von Schriftwerken im deutschen Unterricht, in dem allein sie zur vollen Durchführung zu gelangen vermag. Auf solcher Grundlage kommt man zur Entfaltung eines kunstvollen Organismus. Dieselbe soll weder das Technische und Verstandesmässige übertrieben hervorkehren, wie das in Anlehnung an Gustav Freytags Technik des Dramas abstrakt und schematisch formulierend Unbescheid (Beiträge zur Behandlung der dramatischen Lektüre, Berlin, 2. Aufl. 1891), etwas massvoller R. Franz (Der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen, Bielefeld und Leipzig, 1892) und in anderem Sinne Fricks Wegweiser

*) Vgl. Goldscheider, Offene Fragen, Programm des Gymnasiums zu Elberfeld aus dem Schuljahr 1892/93, eine gehaltvolle, ruhig sachliche Auseinandersetzung mit den Kritiken seines oben genannten kleinen Buches, bes. S. 9—16, und Lehmann a. a. O., S. 23.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

durch die klassischen Schuldramen tun, ebensowenig aber ausschliesslich den Empfindungswert betonen, wie das bei Bettingen (Grundzüge der dramatischen Kunst mit Rücksicht auf die Behandlung der Dramenlektüre in den höheren Lehranstalten, Berlin 1889) geschieht; sie muss vielmehr beide Arten der Erschliessung des Kunstwerkes in ihren Wechselbeziehungen wirken lassen (Goldscheider, Offene Fragen, S. 16 ff.).

Aber der in den oberen Klassen erreichbare Grad des Verständnisses einer Dichtung kann durch die eingehende Analyse allein noch nicht erschlossen werden. Kenntnis des vom Dichter vorgefundenen Stoffes, Beobachtung der Art, wie er denselben verändert und geformt, vermag uns von seinen künstlerischen Absichten manches zu verraten, ist also vielfach wertvoll; die künstlerischen Absichten aber fliessen wiederum aus der persönlichen Eigenart des Dichters und die Form seines Kunstwerkes ist wesentlich durch den literarischen Charakter der Entstehungszeit bestimmt: der Einblick in die biographischen und literarhistorischen Zusammenhänge erweitert und vertieft also das durch die Analyse gewonnene Verständnis. Das Gymnasium vermittelt nun eine wesentlich historische Bildung; Fähigkeit zu historischer Betrachtung propädeutisch auszubilden ist eine seiner wichtigsten Aufgaben; und wenn der Schüler in den unteren Klassen gemäss seiner Altersstufe nur angeleitet wird ein Werk nach seinem Inhalt aufzufassen, so soll er es später doch auch historisch begreifen lernen. Aber die Lektüre selbst — daran ist festzuhalten — muss auf allen Stufen im Mittelpunkte stehen; das Verständnis des Einzelwerkes bleibt das erste und wichtigste Ziel des deutschen Unterrichtes. Auch der Einblick in die biographischen und geschichtlichen Zusammenhänge soll nur die Auffassung des einzelnen Werkes fördern. Wenn für die Wissenschaft das Verständnis des Einzelnen nur ein Mittel ist zu dem Zwecke den geschichtlichen Zusammenhang zu gestalten, das allgemeine Gesetz zu finden, so dient umgekehrt der Schule die Einführung in den historischen Zusammenhang nur zur Vertiefung des Einzelverständnisses (Lehmann, der deutsche Unterricht, S. 26).

Geht man aber von dieser Gesamtauffassung aus, dann scheint der naturgemässeste Betrieb der Literaturgeschichte in

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Schule derjenige, der sie in den engsten Zusammenhang mit der Lektüre bringt, d. h. beide überhaupt nicht trennt, der das Einzelne, das Besondere, das vorliegt, in immer bedeutendere Zusammenhänge rückt, von der natürlichen Einheit eines Werkes zu der künstlichen Einheit mehrerer Werke emporsteigt, die man gleichzeitig betrachtet, vergleicht, gegenüberstellt (wobei auch auf früher Gelesenes wieder zurückgegriffen wird) um dadurch Aufschlüsse über die Entwicklung einer Persönlichkeit oder diejenige von künstlerischen Richtungen oder Kunstformen zu gewinnen. Das ist das Verfahren, das Lehmann in dem oben angeführten Werke Das Unterrichtswesen im deutschen Reich, 1. Teil, 2. Abteilung, S. 117f. skizziert und im Zusammenhange seines Buches über den deutschen Unterricht genauer darlegt und das Goldscheider in seiner Erklärung deutscher Schriftwerke, S. 58 kurz entwickelt. Bei diesem Verfahren scheint mir die ständige Mitarbeit der Schüler und damit der Erfolg des Unterrichtes besser gesichert als bei dem literaturgeschichtlichen Betrieb im vorher dargelegten Sinne, der leicht zum zusammenhängenden Vortrag und zur Lockerung des Zusammenhanges mit der Lektüre führt; man vergisst dabei weniger leicht, was Goldscheider in dem gleichnamigen Vorläufer seiner oben erwähnten Erklärung deutscher Schriftwerke, dem Programm des Realgymnasiums zu Mülheim a. Rhein vom Schuljahr 1888/89, zunächst nur im Hinblick auf die Entfaltung des einzelnen Kunstwerkes sagt, was aber in vollem Umfang auch für den literaturgeschichtlichen Unterricht Gültigkeit hat: „Es gibt nur einen Weg deutlicher Einprägung, denjenigen der Erarbeitung, und es genügt daher nicht, im (akroamatischen) Vortrag auf das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen aufmerksam zu machen, sondern wir wollen im dialektischen Verfahren die selbsttätige Aufstellung aller Beziehungen ermöglichen.“

In welcher Weise ist nun ein derartiger Unterricht praktisch durchzuführen? Es ist von vornherein klar, dass er nur für jene Zeiten in Betracht kommen kann, deren Literatur in ausgedehnterem Masse Gegenstand der Lektüre in den oberen Klassen ist; aber diese allein können auch nach der Schulordnung auf eine eingehendere literaturgeschichtliche Betrachtung Anspruch erheben. Nur in bescheidenem Umfang wird das

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Verfahren für die erste Blüteperiode in Anwendung kommen können — der Kreis der Lektüre ist ein wenig klein dafür, das höfische Epos überhaupt nicht darin vertreten —, aber für die zweite Blüteperiode möchte ich ihm entschieden den Vorzug geben. Innerhalb des in der Oberklasse zu behandelnden Zeitraumes ist es nur die Zeit von Opitz bis Gottsched, die man in einem einleitenden Überblick zusammenhängend behandeln wird, wie es auch Lehmann (der deutsche Unterricht, S. 36) fordert und der österreichische Lehrplan vorschreibt. Dieser ganze Abschnitt lässt sich in 8 Stunden ohne Schwierigkeit erledigen. Im einzelnen braucht man natürlich auch hier auf Anwendung des dialektisch entwickelnden Verfahrens nicht ganz zu verzichten. Dass z. B. das protestantische Kirchenlied des 16. Jahrhunderts, dem praktischen Bedürfnis der Kirche entsprungen, der Ausdruck des objektiven Glaubens ist, wie er in der Reformationsbewegung sich neu gestaltete, dass es als Bekenntnislied dem Gemeindebewusstsein Ausdruck verleiht, das Kirchenlied des 17. Jahrhunderts (Paul Gerhardt) aber aus eigenster, subjektiver Empfindung hervorwächst und darum der lyrische Charakter sich hier nicht selten in vollendeter Weise ausprägt, kann man aus einer Gegenüberstellung von Paul Gerhardts „Befiehl du deine Wege“ und Nikolaus Decius' „Allein Gott in der Höh' sei Ehr“ oder Paul Speratus' „Es ist das Heil uns kommen her“ (Bötticher und Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten, III, 4, S. 2) unter Mitarbeit der Schüler sehr wohl entwickeln. Im übrigen muss man sich hier mit Proben begnügen, ein Notbehelf, der nicht ganz zu entbehren ist, von dem man aber auch nicht zu viel erwarten darf, da der Eindruck des einmal Vorgelesenen meist zu flüchtig ist um bei den Schülern dauernd zu haften, auch wenn es noch so gut vorgelesen wird. Inhaltsangaben grösserer, der Schullektüre nicht zugänglicher Werke, wie sie in seinem oben angeführten Schriftchen Ludw. Eckardt verlangt, scheinen mir im literaturgeschichtlichen Unterricht der Oberklasse nur in allerknappester Form berechtigt, es sei denn, dass sie den Rahmen abgeben zur Darbietung von Proben, wie z. B. aus Grimmelshausens Simplicissimus; was soll im übrigen der Inhalt, los-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gelöst von der Kunstform? Ein genaueres Eingehen auf das Was der Darbietung liegt ausserhalb des Rahmens meiner Arbeit, aber Brunner (Literaturkunde und Literaturgeschichte, S. 22) hat recht, wenn er zu dieser Frage im allgemeinen bemerkt, dass man mit Namen von in der Schule nicht gelesenen Schriftstellern sowie mit Zahlen nicht sparsam genug sein kann. Wenn man bei Beginn des Schuljahres mit Abzug bloss der für Aufsatzbesprechung notwendigen Zeit alle deutschen Stunden diesem einleitenden literaturgeschichtlichen Überblick widmet, so kann nach wenig mehr als 14 Tagen bei Klopstock die Lektüre unseres ersten Klassikers einsetzen.

Und damit stünden wir vor der Frage der Anordnung der Lektüre. Wenn der österreichische Lehrplan eine Auswahl derselben vorwiegend nach literarhistorischen Motiven verbietet (s. oben, S. 10), so bedeutet das, wie in Lehrplan und Instruktionen, S. 130 näher ausgeführt wird, dass nur das qualitativ Wertvollste Gegenstand der Lektüre werden soll, und man versteht die Bestimmung; warum aber eine Anordnung der Lektüre der Originalwerke vorwiegend nach diesem Motiv abgelehnt wird, ist nicht recht ersichtlich, zumal da im ganzen für die Verteilung der klassischen Schriftsteller auf die drei oberen Klassen der chronologische Gesichtspunkt gerade in Österreich streng massgebend ist, nur dass Lessings Laokoon und Hamburgische Dramaturgie zu klar formulierten besonderen Unterrichtszwecken der 8. (letzten) Klasse vorbehalten werden. Dass bei dieser Gesamtanordnung der Schriftsteller vom Leichteren etwa allmählich zum Schwierigeren übergegangen würde, kann man nicht behaupten; denn Herdersche Abhandlungen, die nach dem Lehrplan im ersten Semester der 7. (vorletzten) Klasse gelesen werden sollen, stehen doch an Schwierigkeit den kleinen philosophischen Schriften Schillers gewiss nicht nach. An diesen Grundsatz ist also bei der Bestimmung wohl kaum zu denken; ihr Sinn ist wahrscheinlich der, dass inhaltlich Zusammengehöriges auch in unmittelbarem Anschluss aneinander behandelt werden soll, ohne Rücksicht auf die chronologische Folge. Der Verbindung von Literaturgeschichte und Lektüre entspricht die chronologische Anordnung der letzteren zweifellos am meisten; sie ist auch bei Lehmann (Der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deutsche Unterricht, S. 22) als das Naturgemässeste gefordert und in unserer Schulordnung mit den Worten vorgeschrieben: „Auch wird die Lektüre den Unterricht in der Literaturgeschichte begleiten.“ Ein starres Prinzip darf man daraus natürlich nicht machen und Brunner hat gewiss recht, wenn er in der Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht, 6. Jahrg., 1892, S. 813 meint, die Bestimmung sei schwerlich so zu verstehen, „dass die Braut von Messina nicht vor Tasso gelesen werden dürfe“. Dass man, um den religiösen und politischen Ideengehalt der Aufklärung zu entwickeln, mit Lessings Nathan Schillers Don Carlos gleichzeitig behandelt, wird dadurch ebensowenig ausgeschlossen.

Zu erwägen wäre noch, an welcher Stelle das in der Lektüre der Oberklasse wohl selten fehlende Drama Shakespeares am besten eingefügt wird. Lehmann eröffnet wie auf Goethe so auch auf Shakespeare am Ende der Obersekunda von Hans Sachs aus zwar einen Ausblick (Der deutsche Unterricht, S. 259), weist ihm auch in der Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur, 4. Aufl., Berlin 1903 aus naheliegenden Gründen seine Stelle hinter Hans Sachs an, aber die Lektüre des Dramas findet bei ihm (Der deutsche Unterricht, S. 32) ihren Platz zwischen Klopstock und Lessing, wohin auch Ammon, Bayrische Gymnasial-Blätter, 33. Jahrg., S. 449 sie verlegt wissen will, mit Recht; denn ohne Shakespeare ist die Entwicklung der dramatischen Poesie von Lessing bis Schiller nicht verständlich; von hier an beginnt er unsere Literatur entscheidend zu beeinflussen.

Von Klopstock an würden Lektüre und Literaturgeschichte in die engste Verbindung treten. Die Art und Weise, wie man im einzelnen einen Schriftsteller und seine Zeit von der Lektüre aus etwa behandeln kann, zeigt bez. Goethes z. B. das Schriftchen von Hermann Steuding, Die Behandlung der deutschen Nationalliteratur in der Oberprima des Gymnasiums, an den Hauptwerken Goethes erläutert, Leipzig 1898, wenn auch der Unterricht das hier für Goethe Gebotene zweifellos nicht ganz bewältigen wird. Aus der reichen Zeitschriftenliteratur mag nur auf die zwei oben zitierten Aufsätze von Kanzow in Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, 49. Jahrg., 1895, S. 102—112 und Cauer,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ebenda, 50. Jahrg., 1896, S. 209—228 hingewiesen werden. Kanzow legt als Beispiel der Methode dar, wie er Lessing und seine Zeit behandelt. Es wird darauf ein Semester verwandt, für unsere Verhältnisse allerdings entschieden zu viel. „An der Hand der Biographieen von Danzel-Guhrauer, Erich Schmidt u. a. wird der Entwicklungsgang und die Bedeutung dieses Schriftstellers sowie sein Zusammenhang mit den wichtigsten literarischen Richtungen seiner Zeit beleuchtet. Da erkennen wir in seinen Jugendpoesieen z. B. noch die Nachwirkungen der anakreontischen Manier, freilich mit einem Zusatz Lessingschen Geistes; da sehen wir, wie er sich an Plautus, Horaz, Klopstock allmählich zum Kritiker entwickelt; seine Abhandlungen über die Fabel, über das Epigramm, wobei Herders Entgegnung und eigenartige Auffassung herangezogen wird, geben Gelegenheit von diesen damals so beliebten Dichtungsarten zu reden, bei der ersteren z. B. auch darauf hinzuweisen, wie Gottscheds Doktrin und Einfluss gerade die Fabel in den Mittelpunkt des literarischen Interesses stellte; auf diesen führen auch die Literaturbriefe; die Miss Sara Sampson nötigt von der früheren Gestalt der Tragödie, von ihrer Entwicklung bei den Franzosen und Engländern zu reden; die Lektüre des Philotas führt auf die besonders von Gleim vertretene, durch die kriegerische Begeisterung des Siebenjährigen Krieges erzeugte Poesie; die Minna von Barnhelm fordert zu einem Vergleich mit dem früheren Lustspielgenre auf, wofür Lessings Jugenddramen selbst Beispiele liefern können; eine Menge von Beziehungen zur Kunstgeschichte ergibt dann die Lektüre des Laokoon und der Abhandlung Wie die Alten den Tod gebildet; Winckelmann, Goethe, Schiller werden dabei herangezogen, die durch Haller und Kleist vertretene poetische Richtung findet Erwähnung; eine ganz andere Perspektive eröffnet wieder die Hamburgische Dramaturgie, und endlich, um vom Nathan mit seiner religiösen Tendenz ganz zu schweigen, treten wir mit der Emilia Galotti in die geistige Atmosphäre ein, welche die Überschrift „in tyrannos“ trägt, die Sturm- und Drangperiode, deren Darstellung naturgemäss in der Besprechung der Goetheschen und Schillerschen Jugenddramen sowie des die Sentimentalität des Zeitalters aus-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sprechenden Werther ihre Fortsetzung finden muss. . . . . Aber wohlgemerkt, das alles nimmt nicht etwa die Form akademischer Vorträge an, sondern muss aus der Lektüre der Schriftwerke selbst hervorwachsen.“ Es ist wohl kein Zweifel, dass auch hier zu viel des Guten geboten wird, aber das Verfahren ist klar zu erkennen. Ein reiches Material und die fruchtbarsten Anregungen zu dieser Art der Betrachtung bietet Lehmann, Der deutsche Unterricht, und, überall nur andeutend, aber fast unerschöpflich, die kleine Arbeit von Goldscheider, Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen.

Jede Methode hat ihre eigentümlichen Vorzüge und Schwächen. Der zusammenhängende literarhistorische Vortrag hat vor diesem Verfahren die grössere Abrundung voraus; er weist allem einzelnen von vorne herein seinen festbestimmten Platz in der geschichtlichen Entwickelung an; dafür verfällt er leicht der Gefahr den Schülern fertige Urteile und ein äusserliches Scheinwissen beizubringen, sie nicht genügend zur selbsttätigen Herausarbeitung aller Beziehungen der gelesenen Kunstwerke heranzuziehen. Die Lektüre-Methode hat den Mangel, dass von einem bestimmten Mittelpunkte aus ohne willkürliche und gezwungene Gedankenverbindungen, die natürlich gemieden werden müssen, die Brücke zu manchen literarischen Erscheinungen der Zeit nicht zu schlagen ist; es bleiben also gelegentlich Lücken, die auf andere Weise ausgefüllt werden müssen; anderseits aber wird die Mitarbeit der Schüler bei diesem Verfahren leichter rege zu erhalten sein; sie werden eher lernen ein Werk historisch als Literatur- und Kulturdenkmal aufzufassen.

Ein Zurückgreifen auf das früher Gelesene ist natürlich fortwährend nötig; kurze Referate der Schüler werden immer wieder darzutun haben, dass dieselben über den Inhalt früher gelesener Dichtungen jenen Überblick besitzen, der als Grundlage der literarhistorischen Betrachtung notwendig ist. Namentlich muss darauf in dem Falle gehalten werden, wenn ein Werk wie Hermann und Dorothea schon in der 6. Klasse oder, wie manche der Schillerschen und andere Balladen, z. B. Uhlands, noch früher gelesen worden sind. Über die Ergebnisse der Betrachtung im einzelnen wie im ganzen wird man die Schüler

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gleichfalls zusammenfassend referieren lassen und diese Form der freien Vorträge, auf die sich in der Regel alle Schüler vorzubereiten haben und deren Stoff allen auch mehr oder minder vertraut ist, scheint mir, wenn es auch nicht die einzige zu sein braucht, ungleich wertvoller als ein nach schriftlicher Bearbeitung auswendig gelernter Aufsatz; denn mehr kommt meistens doch nicht heraus. Was dann zur Vollendung des literaturgeschichtlichen Bildes noch fehlt, kann man selbst ergänzen oder von einem Schüler nach eigenem Studium vortragen oder in einem geeigneten Leitfaden nachlesen lassen. Die Einführung eines solchen halte ich für zweckmässig, wenn feste, wohlgeordnete Kenntnisse erzielt werden sollen; wünschenswert wäre allerdings, dass der Kreis der ministeriell genehmigten Lehrmittel hier etwas erweitert würde.

Von den zugelassenen Leitfäden scheint mir wie auch Brunner, Literaturkunde und Literaturgeschichte, S. 21 Pütz-Conrads wenig geeignet, wenn er auch wissenschaftlich zuverlässig ist; seine Trockenheit, der Mangel an Charakteristiken grosser Zeitströmungen, die verwirrende Überfülle von Namen und Zahlen, die Inhaltsangaben in der Klasse zu lesender Werke, alles das in Verbindung mit dem teilweise sehr kleinen Druck spricht meines Erachtens gegen den Schulgebrauch des Buches; es ist auch, wie eine Durchsicht der Jahresberichte über das Schuljahr 1903/04 ergibt, anscheinend das wenigst benutzte; ich habe 10 Gymnasien gezählt, an denen es in Gebrauch war; 14 Anstalten benutzten nach meiner flüchtigen Zählung Brunner-Stöckel und 17 den umfangreichsten unter den zugelassenen Leitfäden, den von Kluge. Die beiden letztgenannten Bücher sind gewiss brauchbare Hilfsmittel — Kluge wird auch heute noch die meist benutzte Schulliteraturgeschichte sein (vgl. Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, Jahrg. 1902, S. 311) —, aber beide gehen wohl mit dem, was sie bieten, über das Mass dessen, was der Unterricht verwerten kann und soll, hinaus. Nun wird ja, wie auch Brunner, Literaturkunde und Literaturgeschichte, S. 21 es tut, geltend gemacht, dass das Handbuch der Literaturgeschichte wie das der politischen Geschichte ein Nachschlagebuch für das ganze spätere Leben des Schülers werden soll, allein ich kann diese Ansicht nicht teilen. Der Leitfaden soll dem Unterricht nicht vorgreifen; das

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

tut aber Kluge mit den detaillierten Inhaltsangaben in der Schule gelesener Werke, mit den Charakteristiken der Hauptpersonen u. s. w. Man wende nicht ein, dass das für Repetitionen und zur Unterstützung des Gedächtnisses wertvoll sei; der Schüler soll, wenn eine Wiederauffrischung des früher Gelesenen nötig ist, zu dem Literaturwerk selber greifen, mit dem er dadurch vertraut wird, nicht aber zu einer Literaturgeschichte. Denjenigen, die für diesen Unterrichtsgegenstand ein lebhafteres Interesse zeigen, muss die Schülerlesebibliothek Entsprechendes bieten, aber der Leitfaden sollte nach meiner Meinung so knapp wie möglich sein und nicht fertig überliefern, was im Unterricht an der Lektüre erarbeitet werden kann. Auch scheint es mir immer bedenklich ein Buch auf zwei so verschiedene Sphären wie Schule und Haus, Unterricht und Selbststudium zuzuschneiden. Aus diesen Gründen halte ich die Literaturgeschichte von Kluge als Schulbuch für nicht ganz zweckmässig. Es würde mir wünschenswert scheinen, dass neben den jetzt zugelassenen, recht umfangreichen Hilfsbüchern noch ein ganz knapp gehaltener Leitfaden zur Einführung genehmigt würde, und dazu wäre aus der schier erdrückenden Fülle literaturgeschichtlicher Schulbücher kaum ein anderes so geeignet wie Rud. Lehmanns schon genannte Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur. Sie ist für den oben geschilderten Unterrichtsbetrieb gedacht, steht nach Form und Inhalt auf der Höhe und liefert den Beweis, dass auch bei ganz geringem Umfang ein solcher Leitfaden kein dürres Lernbuch zu sein braucht.

Es war meine Absicht im Anschluss an diesen ersten, allgemeinen Teil meiner Arbeit, der die methodischen Fragen behandelt, noch einen zweiten, besonderen folgen zu lassen, worin dargelegt werden sollte, wie man etwa von der Klassenlektüre Klopstocks aus diesen Dichter literarhistorisch behandeln kann; allein da der Umfang des Programmes dabei allzusehr überschritten würde, muss ich auf die Ausführung des Gedankens verzichten und behalte mir vor diesen Teil an anderer Stelle gesondert zu veröffentlichen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Druck der Mintzel'schen Buchdruckerei in Hof
(K. & H. Hoermann).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

in Hof

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf