K. Oberrealschule Ravensburg.

Zur Wahl des französischen Lesestoffes an den drei obersten Klassen der Oberrealschule.

Von Professor **Theophil Riehm.**

Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht für das Schuljahr 1911/12.

FR. PAUL ZITTRELL, RAVENSBURG.

1912. No. 849.

9ra
11 (1912)

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Landes- u. Stadt-Bibl.
Düsseldorf

44. g 304

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

K. Oberrealschule Ravensburg.

Zur Wahl des französischen Lesestoffes an den drei obersten Klassen der Oberrealschule.

Von Professor **Theophil Riehm.**

Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht für das Schuljahr 1911/12.

FR. PAUL ZITTRELL, RAVENSBURG.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK DÜSSELDORF

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Vorbemerkung.

Das Manuskript der vorliegenden Abhandlung war noch nicht vollendet, als in vorläufiger Fassung die Forderungen des neuen Lehrplans für die höheren Knabenschulen Württembergs bekannt wurden. Darnach soll als vornehmstes Lehrziel des französischen Unterrichts gelten: *„Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der französischen Literatur und Kultur während der letzten drei Jahrhunderte auf Grund der Lektüre einer Auswahl der bedeutsamsten Schriftwerke aus dieser Zeit.“* Insbesondere wird für die Klassen VII — IX (Obersekunda bis Oberprima) vorgeschrieben, daß *„im Mittelpunkt des Unterrichts die in der Hauptsache geschichtlich geordnete Lektüre einer Auswahl der bedeutsamsten Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte stehe“;* dabei wird auch an die Benützung eines Lesebuchs gedacht. Mit dieser Forderung deckte sich im wesentlichen die in der Abhandlung vorgetragene Ansicht; sie wich freilich insofern ab, als sie das, was der neue Lehrplan für die drei obersten Klassen fordert, für die Prima allein in Aussicht nahm. Ich habe nun nachträglich der Lehrplanforderung Rechnung getragen und demgemäß auch den angekündigten Titel, in dem nur von der Lektüre der Prima die Rede war, verändert. Auch schien nunmehr der größere Teil des einleitenden Abschnittes mit Rücksicht auf die württembergischen Verhältnisse überholt, sofern das, was darin als wünschenswert dargestellt wurde, künftig vom württembergischen Lehrplan einfach vorgeschrieben werden wird. Ich ließ ihn aber in seiner ursprünglichen Fassung stehen, da sich die Abhandlung auch an die Kollegen außerhalb Württembergs wendet und die darin vertretenen Grundsätze sich durchaus noch nicht allgemeiner Geltung erfreuen können.

* * *

Die Wahl des Lesestoffes hängt von der Auffassung des Lehrziels ab.

Die Auswahl des Lesestoffes hängt mit der Richtung, die man dem neusprachlichen Unterricht geben will, aufs engste zusammen. Wer also bezüglich des Lesestoffes an den obersten Klassen der Oberrealschule Grundsätze aufstellen will, muß zunächst bestimmen, was er als Zweck und Ziel des neusprachlichen Unterrichts auf dieser Stufe ansieht. Niemand wird heutzutage dieses Ziel ganz einseitig fassen. Welcher methodischen Richtung man auch huldigt, man wird zugeben, daß Fremdsprachen gelernt werden, damit das Gelernte

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

später irgendwie praktisch verwendet werden könne, sei es im unmittelbaren Verkehr mit Fremden, oder zur Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur; daß ferner dem Erlernen selber der Wert einer formalen Schulung innewohne; und endlich daß durch die fremdsprachliche Lektüre eine inhaltliche Bereicherung der Bildung bezweckt werde. Aber freilich, je nachdem man von diesen drei Gesichtspunkten (der praktischen Verwendbarkeit, der formalen Schulung, der inhaltlichen Bereicherung) den einen oder den anderen zum beherrschenden macht, wird sich auch die Auswahl des Lesestoffes verschieden gestalten.

Den Gesichtspunkt der praktischen Verwendbarkeit würde ich, wo die Schulbildung mit Unter- oder Obersekunda abschließt, unbedingt obenan stellen. Aber für die Gestaltung des Unterrichts an den obersten Klassen der Oberrealschule kann er mir nicht mehr ausschlaggebendes Prinzip sein. Wer beispielsweise das Hauptziel des Unterrichts in die Redefertigkeit des Schülers setzt, ist genötigt, das Niveau des Unterrichts inhaltlich niedrig zu halten; und es ist fraglich, ob der Erfolg einer erhöhten Redefertigkeit das Opfer der inhaltlichen Vertiefung lohnt. Doch gilt mir als selbstverständlich, daß wir auch auf der obersten Stufe die Schüler soviel als möglich im Sprechen und namentlich im Hören der Fremdsprache üben. — Das einfachste, darum auch das aussichtsreichste und vernünftigste aller praktischen Ziele sehe ich darin, daß wir den Schüler instand setzen, einen fremdsprachlichen Text lesend zu verstehen. Nur reicht auch dieser praktische Gesichtspunkt nicht aus, den Unterricht auf der obersten Stufe organisch zu gestalten; er besagt wohl, daß wir recht viel lesen sollen, liefert aber keinen brauchbaren Grundsatz für die Wahl des Lesestoffes.

Den zweiten Gesichtspunkt, den der formalen Schulung, wird man in der Theorie wohl heutzutage kaum mehr in den Vordergrund rücken. Ob das aber auch für die Praxis zutrifft? Beherrscht er nicht noch vielfach den Betrieb der neueren Sprachen bis in die obersten Klassen? Gilt nicht noch oft genug die Uebertragung in die Fremdsprache, die doch fast nur der formalen Schulung dient, beinahe als der einzige Maßstab des Könnens? Damit aber hier nur einigermaßen befriedigende Ergebnisse erzielt werden, braucht es einen Aufwand an Zeit, der in gar keinem Verhältnis zum Werte der Uebung steht — und das alles auf Kosten der Lektüre. Und auch die Lektüre wird dann mitunter nach dem Gesichtspunkte betrieben, daß für die formale Schulung ein möglichst großer Gewinn herausspringe. Ich betone auch hier, daß es mir ferne liegt, den Wert der formalen Schulung zu verkennen; und ich halte namentlich die sorgfältige Uebertragung in ein gutes Deutsch für eine vorzügliche Uebung, auf die man sehr zu Unrecht hat verzichten wollen. Aber freilich sollte das formale Prinzip den Unterricht auf der obersten Stufe nicht beherrschen.

Der französische Unterricht muß eine Anschauung von der französischen Geisteskultur vermitteln.

Ein wirklich brauchbares Prinzip für die Unterrichtsgestaltung — und damit auch für die Wahl des Lesestoffes — auf der obersten Stufe gewinnen wir erst, wenn wir die inhaltliche Bereicherung

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des Geistes der Schüler als obersten Zweck setzen. Nachdem einmal die Fertigkeit der Herübersetzung bis zu einem gewißen Grade entwickelt ist, muß sie dem Erwerb von wertvoller Erkenntnis so gut wie der Deutsch- oder der Geschichtsunterricht dienen. Es ist aber selbstverständlich, daß dieser Erwerb sich auf das Eigentümliche der französischen Kultur erstrecken muß. Da sind Denker und Dichter, die in besonders deutlicher Weise das französische Wesen spiegeln oder gar die Entwicklung der französischen Geisteskultur schöpferisch bestimmt und auch die unsrige bereichert haben. Wohl tönt ihr Name gelegentlich an das Ohr des Schülers; aber Aufgabe des französischen Unterrichts soll es sein, es nicht bloß bei der Namenbekanntschaft zu lassen. Da sind Schöpfungen der Dichtung, lebendig in der Phantasie unseres Nachbarvolkes, lebendiger mitunter als geschichtliche Erscheinungen: Sache des französischen Unterrichts ist es, die besten davon zur Anschauung zu bringen. Und neben den literarischen Schätzen, die wir zu erschließen suchen, gibt es bedeutsame geschichtliche Erscheinungen: Sache des französischen Unterrichts ist es wieder, hievon eine unmittelbarere Anschauung zu geben als dies der Geschichtsunterricht zu tun vermag. Wenn man in diesem Sinne die geistige Bereicherung des Schülers zum bestimmenden Gesichtspunkt der Unterrichtsgestaltung macht, so wird man sich notwendig fragen müssen: Was verbürgt aus der Fülle des französischen Schrifttums am meisten Gewinn für Geist und Gemüt? Wie müssen wir auswählen, damit wir in den wenigen uns zur Verfügung stehenden Stunden ohne Zeitvergeudung dem Schüler eine möglichst vielseitige Anschauung der französischen Geisteskultur vermitteln? — Der gebildete Deutsche hat, wofern er nicht gerade Literat ist, vom französischen Schrifttum der Vergangenheit einen dürftigen Begriff. Wieviele unserer Gebildeten haben eine deutliche Vorstellung von einer französischen Tragödie? Von Shakespeare, ja! Von Corneille und Racine nicht. Oder wieviele haben etwas von Rousseau gelesen? Man kommt eben später nicht mehr dazu. Nun bin ich weit davon entfernt, solche Unkenntnis an sich als ein Bildungsmanko anzusehen. Aber wenn wir nun schon einmal in der Schule Gelegenheit haben, von den bedeutenderen Erscheinungen der französischen Geisteskultur eine, wenn auch nur bescheidene, Anschauung zu geben, warum sollen wir es zu tun unterlassen und statt dessen irgend einen Geschichtsschreiber zweiten Ranges lesen, den in Frankreich kein Mensch mehr liest?

So tritt für mich die Frage in den Vordergrund: **Was** soll gelesen werden? Das Was und nicht das Wie erscheint mir im gegenwärtigen Zeitpunkt die wichtigere Frage. Haben wir einmal das Was bestimmt, so wird sich das Wie darnach richten müssen. Aus der Art, wie wir diese Frage beantworten, wird sich unmittelbar ergeben, daß die auszulesenden Stoffe auch in einer bestimmten Folge und zwar in der zeitlichen gelesen werden müssen. Die hier erhobenen Forderungen sind nicht neu[1]); nach

1) Vgl. Schwend, Zum französischen Unterricht an Oberklassen (Programm der K. Friedrich-Eugens-Realschule in Stuttgart 1906) und Bernard Bouvier, La Lecture analytique, Vortrag, gehalten auf dem 14. Neuphilologentag in Zürich am 18. Mai 1910, abgedruckt in den Neueren Sprachen, Band XVIII, p. 331 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dem Stand unserer neusprachlichen Schulliteratur zu urteilen, dürfte es doch nicht überflüssig sein, sie abermals zu erheben und zu begründen.

Die Massenerzeugung von Lesestoff.

Ein Blick in die Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller, bezw. in die Lesestoffangaben der Schulnachrichten zeigt, wie von Jahr zu Jahr das Repertoire in die Breite schwillt.

„Ich sag' euch, gebt nur mehr und immer immer mehr,
So könnt ihr euch vom Ziele nie verirren.
Sucht nur die Menschen zu verwirren,
Sie zu befriedigen ist schwer."

In der Tat, der junge Lehrer, wo er selbst nicht etwas kritisch veranlagt ist oder sonst Leitung findet, muß dieser Massenerzeugung oft ratlos gegenüber stehen. Mancher wählt auf gut Glück und ärgert sich hinterdrein, daß die Lektüre so gar keinen tieferen Gehalt hat, oder daß ihr Inhalt jenseits der Fassungskraft oder abseits vom Interesse der Schüler liegt; daß sie den Geist nicht mit Anschauung füllt, sondern mit Abstraktion oder mit dürren Daten quält. Dann ist man ungehalten auf den Herausgeber, der in seiner Vorrede den Stoff als besonders geeignet u. s. w. gepriesen hatte. Ja, wer sich auf Kataloge und Vorreden verlassen wollte! Aber auch die Rezensionen in Zeitschriften, sowie die Entscheidungen der Kanonausschüsse sind, was die Wahl des Stoffes anbelangt, von der wohlwollendsten Nachsicht erfüllt. Es ist diese Erscheinung von kompetenter Seite schon öfters beklagt und gerügt worden — bis jetzt mit wenig Erfolg. „Man ist mit dem eigenen Urteil über den Gehalt und den Wert der Schriften zu leicht fertig. Und leicht fertig (oder ist es richtiger, aus beiden Wörtern eins zu machen?) ist man dann weiterhin mit der Entdeckung neuer geeigneter Sachen innerhalb der französischen Schriftwelt, ihrer Anempfehlung oder Anpreisung, ihrer Einführung. Die Rechtfertigung in der Einleitung oder dem Prospekt pflegt umso einfacher zu sein, je weniger einfach die Sache selbst ist, je größere Zweifel zu erheben wären. Daß eine Literatur wie die französische mit ihrem Reichtum des Gelungenen und des stets weiter Gelingenden in Versuchung führt, immer neue Griffe hinein zu tun, um durch Hübscheres das Hübsche abzulösen, ist verständlich; aber bei der Fahrt durch dieses Meer ist das pädagogische Steuerruder meist zu untätig. — Indessen solche Betrachtungen werden die Fortdauer dieser Massenerzeugung schwerlich hemmen; schließlich muß man wohl die Erscheinung, wie andere natürliche Prozesse, sich ausleben lassen". So schrieb Münch im Jahre 1895 und 1910 setzte er hinzu: „Zu diesem Sichausleben braucht es hier offenbar eine lange Zeit."[1]) Selbstverständlich hat dieser natürliche Prozeß auch sein Gutes gehabt; der unbeschränkte Trieb nach Neuem hat doch auch zur Entdeckung von bleibend Wertvollem geführt. Es wäre aber an der Zeit, daß wir etwas inne hielten und die Beute auf das Gute hin strenger sichteten.

„Ganze" Werke oder Lesebuch?

Die Frage nach dem Lesestoff ist aber nicht zu trennen von der anderen, ob wir „ganze" Werke lesen oder ein Lesebuch benützen

1) Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts, 3. Aufl. 1910, S. 115.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sollen — und wenn letzteres — wie dasselbe gestaltet sein soll. Das Lesen „ganzer“ Werkchen überwiegt gegenwärtig bei weitem den Gebrauch des Lesebuchs. Indessen sind in den letzten Jahren einige französische (und englische) Anthologien, teilweise als gänzliche Umarbeitungen älterer, erschienen; als ein Zeichen, daß man aus der Regellosigkeit zu festeren Grundsätzen gelangen möchte, ist diese Erscheinung zu begrüßen. Die Gestalt, welche die meisten dieser Neuerscheinungen zeigen, dürfte freilich eher zu Gunsten der „ganzen“ Werke sprechen.

Th. Flury hat in einem auf dem 14. Neuphilologentage zu Zürich gehaltenen Vortrage[1]) die Verteidigung der ganzen Werke gegen das Lesebuch geführt. Seine Ausführungen sind besonders deshalb beachtenswert, weil er bemüht ist, sich in die Bedürfnisse der Schüler hineinzudenken und nur das Mögliche ins Auge faßt. Das Lesebuch, das er bekämpft, ist offenbar das Lesebuch mit 70—80 Autoren und entsprechend vielen und kleinen Bruchstücken. Daß das Interesse der Jugend (und der Erwachsenen), wie er dort ausführt, am Stofflichen haftet, daß dieses Stoffliche, um Interesse zu erwecken, ein Ganzes sein müsse; daß also das zusammenhanglose Bruchstück, das lediglich als Stilprobe oder als Objekt literarkritischer Uebung dient, für die Schule nicht taugt — wenn schon für das neuphilologische Seminar — das steht auch mir fest. Aber daraus folgt noch nicht, daß dieses „Ganze“ gerade den Umfang eines Semesterbändchens von 100—150 Seiten haben müßte. Wir haben z. B. kleine Novellen, darunter Perlen der Erzählungskunst, die ein Ganzes von viel geringerem Umfang darstellen. Größere Erzählungen oder Romane können aber ohnehin nicht ganz gelesen werden; sie werden darum schon vom Herausgeber auf ein Drittel, ein Viertel ihres Umfangs zusammengeschnitten, bis sie das übliche Semestervolumen haben; eine weitere Kürzung läßt der Lehrer, der erfahrungsgemäß nicht fertig wird, eintreten. Was hindert, daß wir in der Kürzung noch etwas weiter gehen und etwas schaffen, das in $1^1/_2$—3 Monaten gelesen werden kann, ja, daß wir das auch mit Werken tun, die man zur Not in einem Semester vollständig bewältigen könnte? Wir nehmen, wenn es ein dramatisches Stück ist, eine oder zwei Expositionsszenen, dann einige weitere Szenen, die Gipfelpunkte der Handlung darstellen oder sonstwie von Bedeutung sind, und verbinden diese Szenen durch kurze Inhaltsangaben. Man findet im Manuel von Ploetz genug Beispiele dieses Verfahrens. Aehnlich verfährt man mit einer größeren Erzählung. Für die Schüler ist eben ein geschickt gemachter Auszug von kleinem Umfang mit mehr Wahrheit ein „Ganzes“. Oder sollte es für sie ein „Ganzes“, d. h. in sich Geschlossenes und Abgerundetes, bedeuten, wenn wir uns vom September bis Ende März oder noch länger an einem und demselben Werk mit ihnen abmühen, um es schließlich erst noch als Torso stehen zu lassen, weil wir ja nichts auslassen wollten? Wird der befriedigende Eindruck von etwas Abgeschlossenem nicht leichter erreicht, wenn wir in einer 2 Monate dauernden Lektüre nur die mit Anschauung, Stimmung und Handlung

Kritik am üblichen Umfang des Semesterbändchens.

Schöne Literatur.

1) Abgedruckt in den Neueren Sprachen, Band XVIII, p. 336ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gesättigten Szenen geben? Vollzieht sich doch das Lesen fremdsprachlicher Werke in der Schule unter andern Bedingungen als sonst: das Lesetempo ist langsam; so muß auch das Gelesene einen entsprechend kondensierten Gehalt haben.

Kritik am geschichtlichen Lesestoff.

Flury hat in seinem Vortrag wohl überhaupt nur die Dramen- und Erzählungsliteratur im Auge gehabt. Wie steht es nun aber mit der Lektüre geschichtlicher, philosophischer, naturwissenschaftlicher und anderer lehrhafter Stoffe? Kann man von ihnen behaupten, daß sie als „Ganzes" — oder da dieses so gut wie nie möglich ist, im Umfang des üblichen Semesterbändchens gelesen werden müßten? Es ließe sich ja denken, daß solche Bändchen einheitlichen Stoffes sich geben lassen, deren Inhalt die Schüler ein halbes Jahr fesseln könnte. Diese Bedingung erfüllen aber sicher die wenigsten der zahlreichen Ausgaben dieser Art. Im allgemeinen dürfte die über 4—6 Monate ausgedehnte Lektüre desselben geschichtlichen Gegenstandes für Lehrer und Schüler eine Plage werden. Abgesehen von dem zu großen Umfang, den man der geschichtlichen Lektüre gibt, lassen sich gegen die übliche Wahl der Stoffe manche Bedenken erheben. Man sollte vor allem — und das gilt auch für die mittleren Klassen — Werke ausscheiden, die ursprünglich als Lehrbuch oder als Leitfaden geschrieben worden sind und dementsprechend nur dürre Daten geben. Aber auch solche Werke, die unter Voraussetzung des Tatsachenmaterials vorzugsweise in der Betrachtung und Beurteilung sich bewegen, sind mit aller Sparsamkeit zu benützen. Besonders beliebt sind die ausführlichen Darstellungen der politischen Geschichte und der Kriegsgeschichte, also der Revolution und der Napoleonischen Kriege (Mignet, Barrau, Thiers, Lanfrey u. s. w.) Daß sich einzelne Abschnitte daraus als anschauliche Ergänzung zum Geschichtsunterricht eignen, soll nicht bestritten werden. Im übrigen treiben wir doch politische Geschichte und Kriegsgeschichte genug im Geschichtsunterricht! Also wozu dem Geschichtslehrer Konkurrenz machen? Da ist Lanfrey's vielgelesene Darstellung der Napoleonischen Geschichte von 1806 auf 07. Wo soll nun der bildende Wert dieser Lektüre stecken? Die Kunst der anschaulichen Darstellung der Kriegsvorgänge besitzt Lanfrey ganz und gar nicht. Besonders breit erörtert er die diplomatischen Intrigen; und dieser schwunglose Vortrag mit seinen ermüdenden Einzelheiten soll die Jugend ansprechen? Oder will man von der ewig nörgelnden Kritik, die er an Napoleon übt, eine gute Wirkung erwarten? In der Tat scheint man sich gerade davon etwas wie Stärkung vaterländischen Fühlens zu versprechen. Ein seltsamer Irrtum! — Aber auch Thiers, Mignet und andere sind keine so wertvolle Lektüre, daß es sich lohnte, ein ganzes Semester bei ihnen zu verweilen. Das Wissenswerte über den Egyptischen Feldzug läßt sich in einer Geschichtsstunde geben und darauf nun ein Semester verschwenden?

Philosophischer Lesestoff.

Aehnlich steht es mit allen anderen Stoffen belehrenden Inhalts. Es mehren sich neuerdings die Ausgaben, die, um dem fremdsprachlichen Unterricht strengeren Gedankengehalt zu geben, entweder zusammenhängende Abschnitte aus philosophischen Werken oder eine

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Anzahl kleinerer Bruchstücke oder Aufsätze philosophischen und verwandten Inhalts darbieten. Die Schüler sollen durch Montesquieu in die Rechtsphilosophie, durch Voltaire in die Metaphysik, durch Diderot in die Moralphilosophie, durch Condillac in die Erkenntnistheorie eingeführt werden. Münch[1]) meint, es könnte leicht dahin kommen, daß man darüber weder in das Französische noch in die Philosophie eindringe. Was aber jene Sammelwerkchen betrifft, in denen Aufsätze des verschiedensten Inhalts vereinigt werden, so ist man der völligen Willkür des Herausgebers ausgeliefert. Ein die Auswahl beherrschender Gedanke ist doch meist nicht zu erkennen; wir finden da Themen vereinigt wie: *Ueber klassische und romantische Poesie; Ueber den Charakter; Ueber den Begriff des Schönen; Die Salons des 18. Jahrhunderts; Byron.*[2]) Man sieht bei der Wahl des einzelnen Stückes keine zwingende Notwendigkeit; an Stelle der ausgewählten hätten 100 andere gerade so gut gewählt werden können. Auch heißt es den Schülern zuviel zumuten, wenn man sie ein ganzes Semester oder gar ein Jahr mit solch gedankenschwerer Kost nähren will.

Wie belehrende Stoffe zu verwenden sind.

Wir werden nun freilich weder auf geschichtliche noch überhaupt auf Stücke verzichten, die an das Denken der Schüler höhere Anforderungen stellen. Aber sie sollten jeweils von einem Umfang sein, daß sie nicht Ermüdung erzeugen. Auch sollten sie stets mit Stoffen anschaulichen und unterhaltenden Charakters abwechseln. Und sie sollten — dies ist das wesentliche — sich einem größeren Zusammenhang, einem umfassenden Plane, einfügen. Es ist doch zweierlei, ob wir einen Abschnitt aus Rousseau lesen, der sich illustrierend einer fortschreitenden Betrachtung der französischen Geisteskultur einpaßt, oder ob wir so zufällig daran geraten. Und so denke ich mir auch die geschichtliche Lektüre fruchtbarer, wenn innerhalb eines größeren Rahmens, der die drei letzten Jahrhunderte umspannt, kleinere Abschnitte so eingefügt werden, daß sie bedeutsame Erscheinungen beleuchten und zum übrigen leicht in Beziehung gesetzt werden können. So läßt sich z. B. aus dem *Ancien Régime* von Taine die Schilderung der höfisch-aristokratischen Kultur benützen, um zu veranschaulichen, was für konkrete Erscheinungen eigentlich Rousseau bei seinem Kampf gegen die Gesellschaft vorgeschwebt haben.

Ich halte demnach die Einheit des Semesterbändchens vom üblichen Umfang nur bei wenigen Stoffen für angezeigt; für die meisten Stoffe dürfte eine kürzer dauernde Beschäftigung das pädagogisch Richtigere sein.

Weitere Nachteile der Semesterbandlektüre.

Dies spricht zugunsten eines Lesebuchs. Weitere Gründe kommen hinzu. Die Lektüre der Semesterbändchen führt leicht dazu, daß bedeutende Schriftsteller wie Voltaire, Rousseau, Staël und Chateaubriand den Schülern überhaupt fremd bleiben. Ein ganzes Semester auf einen dieser Autoren zu verwenden, wäre in der Tat unpädagogisch. Sie sind eben für uns geschichtliche Erscheinungen, deren Stimme der Vergangenheit angehört. Und doch sind sie wieder als geschichtliche Erscheinungen innerhalb der französischen Geisteskultur von so großer

1) A. a. O. p. 216.
2) Die Beispiele sind natürlich entsprechend fingiert.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wichtigkeit, daß ihr völliges Ausscheiden aus dem Unterricht eine bedauerliche Lücke bedeutet, wenigstens für den, der die geschichtliche Bildung überhaupt schätzt. Ist es aber nicht ersprießlicher, die oben genannten vier Schriftsteller in zeitlicher Folge kennen zu lernen, als in demselben Zeitraum etwa bloß Duruy oder Guizot zu lesen? Es führt die Lektüre der Semesterbändchen oft dazu, daß man Schriftstellern zweiten Ranges einen zu breiten Raum gewährt. Vor allem führt sie zur Planlosigkeit. Wir lesen z. B. in einem vierjährigen Kursus hintereinander: *Dhombres et Monod, Daudet, Thiers, Molière, Sarcey, Molière, Guizot;* oder: *d' Hérisson, Mignet, Loti, Molière, Daudet, Gobineau, Rostand;* oder: *Chuquet, Maupassant, Duruy, Molière, Corneille, Daudet, Taine.* Faßt man bloß die 2 Jahrgänge der Sekunda ins Auge, so ist die Planlosigkeit nicht schlimm, wenn von einer solchen überhaupt geredet werden kann: die Schüler werden in das Lesen erst recht eingeführt; die Aufmerksamkeit ist noch mehr durch die sprachliche Schwierigkeit in Anspruch genommen; es genügt da, wenn man Bedacht nimmt, vom Leichteren zum Schwereren zu schreiten und in der literarischen Gattung etwas abzuwechseln. Allein die Systemlosigkeit wird doch bedenklich, wenn sie sich bis in die obersten Klassen fortsetzt. Wenn auch in amtlichen Lehrplänen bisher die allgemeine Weisung gegeben war, es sollten die Schüler mit den bedeutendsten Schriftwerken der letzten drei Jahrhunderte bekannt gemacht werden, so scheint man doch bis jetzt noch wenig daran gedacht zu haben, daß dieses in einer zeitlichen Folge geschehen könnte. Und doch dürfte ein solches Verfahren gerade für die obersten Klassen fruchtbringender sein als die bloße Abstufung nach sprachlicher und inhaltlicher Schwierigkeit. Dabei fallen die bedeutenden geschichtlichen Erscheinungen nicht einfach unter den Tisch und es wird namentlich ein bestimmter Zusammenhang gewonnen. Je älter der Schüler wird, desto mehr entwickelt sich auch bei ihm das Gefühl für Planmäßigkeit, bezw. Planlosigkeit im Unterricht. Er ist von anderen Fächern her gewöhnt fortzuschreiten, nicht bloß im Wissen und Können überhaupt, sondern so, daß sich in einem Fach die Gegenstände in einem bestimmten Sinne folgen. Wenn ihm nun wahllos nacheinander geboten werden: der *Tartarin* — der *Egyptische Feldzug* — der *Bourgeois gentilhomme* — die *Lettres de mon Moulin* — *Britannicus,* so wird das seine Achtung vor dem Betrieb des französischen Unterrichts nicht erhöhen. Wendet man aber ein, daß die wenigsten Schüler solche systematischen Bedürfnisse haben, so spreche ich zugunsten des Lehrers: es ist ihm eine Wohltat, wenn er eine bestimmte Aufgabe — die ihm überdies noch Spielraum läßt — vor sich hat; wenn seinem Unterricht von vornherein eine klare Richtung gegeben ist; wenn er von dem ewigen Experimentieren mit neuen Möglichkeiten erlöst ist.

Die Planlosigkeit in der Reihenfolge der Lesestoffe.

Die geschichtlich geordnete Lektüre.

Diese bestimmte Aufgabe des Lehrers besteht nun eben darin, daß er in zeitlicher Folge und in einem kulturgeschichtlichen Zusammenhang die Schüler in einige Haupterscheinungen der französischen Literatur einführt. Ich sehe zur Zeit keine Möglichkeit, einen anderen Zusammenhang zu gewinnen, als den durch die geschichtliche

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Behandlung gewährleisteten. Es ließe sich ja denken, daß man den Schülern eine zusammenhängende Anschauung des heutigen Frankreichs vermittelte, wobei naturgemäß die materielle Kultur stärker hervortreten müßte; aus der Gegenwart würde man gelegentlich in die Vergangenheit zurückgreifen: also gewissermaßen eine Kulturausstellung mit historischen Abteilungen. Die Schwierigkeit eines solchen Unternehmens leuchtet ein: Stücke, die wirklich wertvolles Wissen über moderne Kultur in gedrängter und zugleich literarisch wertvoller Form vermitteln, sind selten. Meist wird doch zur statistischen Zusammenstellung gegriffen werden; auch fällt das Gegenwärtige oft rasch der Vergangenheit anheim, und ein solches Werk müßte daher stets von kundiger Hand nachgebessert werden.

Wann soll die geschichtlich geordnete Lektüre beginnen?

Wenn wir also bei der geschichtlich geordneten Lektüre bleiben, so fragt sich weiter, von welcher Klasse an sie einzusetzen hätte. Nach meiner persönlichen Ansicht wäre der Beginn der Unterprima der richtige Zeitpunkt. Einmal wegen der Schüler, die mit der Obersekunda ihre Schulbildung abschließen: für sie wäre die Lektüre moderner Schriftsteller ersprießlicher als die Einführung ins 17. Jahrhundert, auf die für sie weiter nichts mehr folgt. Sodann ist für den geschichtlichen Kursus der Primaner reifer als der Sekundaner; ein Jahr macht in diesem Alter viel aus, und daß einzelne Sekundaner den Durchschnitt der Primaner an Begabung übertreffen, beweist natürlich nichts dagegen. Es ist aber für den Beginn in Prima eine Voraussetzung unerläßlich: wir müßten Stunden genug haben, um den Stoff zu bewältigen. In einer mehrjährigen Probe habe ich zwar bei je 4 Wochenstunden die geschichtlich geordnete Lektüre von Corneille etwa bis ums Jahr 1850 führen können, dabei sind aber doch mehrere wichtige Erscheinungen nur flüchtig behandelt worden, abgesehen davon, daß eben die neueste Literatur ganz wegfiel. Zu einer vollständigen Durchführung des zweijährigen Kursus wäre also die Einführung einer weiteren Wochenstunde an Prima (sei es an Unter- oder Oberprima) nicht zu umgehen; und doch wird darauf im berechtigten Interesse anderer Fächer verzichtet werden müssen. So bleibt also nichts anderes übrig als den Lesestoff auf 3 Jahre zu verteilen, wie das auch von dem neuen württembergischen Lehrplan vorgesehen ist. Den Vorteil haben wir jedenfalls davon, daß im ganzen genommen jetzt mehr Zeit auf den geschichtlichen Kursus verwendet werden kann. Dabei ist es das Natürlichste, daß wir strenge bei der zeitlichen Folge bleiben und mit Corneille in der Obersekunda beginnen. Es ließen sich aber immerhin zwei Möglichkeiten denken, für den Fall, daß wir diese Klasse nicht oder nicht allzusehr mit dem 17. Jahrhundert beschweren wollten. Wir verlegen entweder den neuesten Zeitraum (etwa von 1850 ab) in die Obersekunda und geben der Prima den Zeitraum von Corneille bis Balzac einschließlich. Oder wir weisen der Obersekunda einen propädeutischen Kursus zu: wir behandeln dort einige leichter verständliche Werke aus allen 3 Jahrhunderten, nicht in einem geschichtlichen Zusammenhang, sondern eben als Einzelerscheinungen, die dann erst durch den nachfolgenden geschichtlichen Kurs ihre geschichtliche Bedeutung erhalten würden. — Ich

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

erwähne dies nur beiläufig als eine Möglichkeit, werde mich aber im folgenden an die Voraussetzung eines dreijährigen Kurses mit streng durchgeführter zeitlicher Folge halten.

Das Problem der Lesebuchgestalt.

Nach den obigen Ausführungen läßt sich die geschichtlich geordnete Lektüre nicht leicht anders als beim Gebrauch eines Lesebuches durchführen. Wie ein solches beschaffen sein müsse, das eben ist die Frage, die trotz allen vorliegenden Versuchen noch gar nicht befriedigend gelöst scheint. Es will mir überhaupt scheinen, als ob die Einrichtung eines für unsere Schüler brauchbaren literarischen Lesebuchs noch nicht als ein Problem empfunden werde, wenigstens nicht in weiteren Kreisen; in unseren Fachzeitschriften ist man darüber merkwürdig stille. Solange freilich die Bedürfnisfrage meist verneint, fast nirgends herzhaft bejaht wird, solange kann auch keine regere Diskussion über die Beschaffenheit des zu fordernden Lesebuchs entstehen. Da aber trotzdem seit einigen Jahren sich die Versuche, neue Anthologien zu schaffen, mehren, so ist es vielleicht auch nicht unzeitgemäß, die Erörterung über grundsätzliche Forderungen an eine brauchbare Schulanthologie aufzunehmen.

Aeltere Lesebücher.

Unter den Lesebüchern, die literaturkundliche Zwecke verfolgen, ist zunächst der Typus hervorzuheben, der durch den *Manuel de Littérature française* von *Ploetz* und durch den alten *Herrig-Burguy, La France littéraire* am besten vertreten wird[1]). Diese Bücher wollten in die besten Schriftwerke, sofern sie sich für die Schule eignen, wirklich einführen. Sie wollten die Lektüre der ganzen Werke ersetzen und gaben deshalb eine stattliche Anzahl größerer Stücke, Herrig mitunter ein vollständiges Werkchen, Ploetz öfters Auszüge in der Weise, daß er das Fehlende durch Inhaltsangaben ersetzte. Daneben brachten sie freilich auch viele kleinere Bruchstücke. Während Herrig bei der Auswahl den literarischen Gesichtspunkt vorherrschen ließ, wurde Ploetz in der Wahl häufig durch pädagogische und didaktische Rücksichten geleitet. Heute sind diese vor etwa 50 Jahren entstandenen Werke veraltet[2]). Sie waren aber, vor allem das Buch von Ploetz, aus reiflichster Ueberlegung entstanden und nach deutlich erkennbaren Grundsätzen gearbeitet.

Neuere Erscheinungen.

Nicht bei allen Neuerscheinungen lassen sich solche Grundsätze klar erkennen. Man hat mitunter den Eindruck, als ob der Herausgeber selbst nicht recht wüßte, wie sein Buch praktisch in der Schule zu verwenden sei. Vielleicht hat er es eigentlich für Studierende der Neuphilologie bestimmt; aber es ließe sich am Ende doch auch in der Schule brauchen. Oder es ist wirklich für die Schule gedacht; aber die Lektüre ganzer Werkchen soll es nicht ersetzen. Es soll so nebenher gebraucht werden. Vielleicht treibt mancher Kollege neben der Lektüre der Semesterbändchen her etwas Literaturgeschichte; dann müssen Proben willkommen sein. Vielleicht liest sie der Lehrer zur Belebung (?) seines Literaturunterrichts vor; oder man liest sie gemeinsam, oder wenn man nicht Zeit hat, lesen sie die Schüler zu Hause (??). So nebenher treibt man aber nicht Literaturunterricht; das

1) Demogeot, Textes classiques de la Littérature française (Hachette) ist auf dieselbe Linie zu stellen.

2) Von Herrig sind überdies nacheinander 2 neuere (gänzliche) Umarbeitungen erschienen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

führt nur zu weiterer Zersplitterung des neusprachlichen Unterrichts, der im Vergleich zum altsprachlichen ohnehin zersplittert ist. — Sollten aber solche Sammlungen als einzige Lektüre gedacht sein, so sind sie mit ihren Literaturbrocken keine ausreichende Kost für unsere Schüler. Es werden ihnen da 60—80 Schriftsteller in Proben, meist in Pröbchen vorgesetzt[1]). Zweifellos finden sich darunter auch viel treffliche Sachen, die in keinem Lesebuch fehlen dürfen; wie vieles aber, das man füglich entbehren kann; wie vieles, das so abgerissen, so beziehungslos dasteht, daß man wirklich nicht weiß, wie man es in den Interessenkreis des Schülers hineinrücken soll! Der Umfang dieser neueren Lesebücher ist meist mäßig; bei der großen Anzahl von Schriftstellern, die zu Wort kommen sollen, läßt sich ermessen, welch dürftiger Raum den größten — denen, die unsere Schüler vor allem kennen lernen sollen — zugemessen ist.

Der Recueil de morceaux choisis von Bornecque und Röttgers und die „Lecture analytique".

Unter den Neuerscheinungen nimmt eine gesonderte Stelle der in seiner Art treffliche *Recueil de morceaux choisis d'auteurs français* von Bornecque und Röttgers ein. Sofern derselbe nicht bloß für das Universitätsseminar, sondern — wie man nach der Vorrede annehmen muß — auch für die Schule bestimmt ist, müssen wir dazu Stellung nehmen. Auch dieses Buch bietet nur Bruchstücke; sie sind aber nicht als beliebige Proben zu einzelnen Schriftstellern gedacht, sondern als ein Material, aus welchem der Schüler sich mit Hilfe des Lehrers die Anschauung der literarischen Evolution in Frankreich erarbeiten kann. Der richtige Gebrauch des Buches muß schließlich zur „lecture analytique" führen, die von Professor B. Bouvier vor vielen Jahren am Seminar der Genfer Universität eingeführt, von ihm auch auf dem 14. Neuphilologentag in Zürich befürwortet[2]) und von Dr. F. Schwend in seinem Programm[2]) mit großem Scharfsinn vorgeführt worden ist. Die einzelnen Stücke werden so analysiert, daß wir imstande sind, nicht bloß die Absicht, die der Schriftsteller mit dem vorliegenden Text verfolgt, sowie die stilistischen Mittel, die er dabei bewußt und unbewußt verwandt hat, festzustellen — sondern auch die Individualität des Schriftstellers zu erraten oder gar zu rekonstruieren, Temperament und Charakter, besondere Tendenzen, die er verfolgt, philosophische, sittliche, künstlerische u. s. w. Zu diesem Behuf sind mit der größten Sorgfalt besonders bezeichnende Stücke gewählt. Aber die Erkennung der Individualitäten bleibt nicht das letzte Ziel. Die Auswahl des Stoffes ist so getroffen, daß aus dem Vergleich der Stücke verschiedener Schriftsteller wieder der Charakter ganzer Epochen erschlossen und schließlich eine Anschauung der literarischen Evolution nach Ideen und Stilformen gewonnen werden soll.

Eine große, eine verwickelte Aufgabe, vor der uns angst und bang werden möchte im Hinblick auf unsere Schüler, die noch so wenig, — ach wie wenig! — gelesen haben, und die an die Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten noch ein gut Teil ihrer Kraft setzen müssen! Unsere Schüler stehen dem zu analysierenden

1) Das Zuviel der Schriftsteller ist überdies auch ein Fehler im alten Manuel von Ploetz.

2) Siehe Fußnote auf Seite 3. Auch sei hier hingewiesen auf die Morceaux choisis de Romanciers et de Critiques français du XIXe siècle (Genève, Eggimann et Cie.), die im französischen Seminar der Genfer Universität der „Lecture analytique" zugrunde gelegt werden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Stücke doch wesentlich anders gegenüber als ein Kandidat der Philologie, der seinen Lanson studiert und allerlei gelesen hat. In Wahrheit analysiert der Literaturkundige einen vorliegenden Text doch nicht bloß aus diesem heraus, so wenig als der Naturforscher einen einzelnen Fall aus diesem allein erklären kann. Vielmehr erfolgt die Analyse mit Hilfe zahlreicher schon erworbener Anschauungen; diese liefern das reiche Vergleichsmaterial; denn auf die Möglichkeit des Vergleichs kommt am letzten Ende doch alles an. Ferner bringt er eine Menge von Ideen, geklärte psychologische und ästhetische Begriffe, sowie die Urteile der hervorragendsten Literarkritiker an seine Analyse heran. Dieser reiche Bewußtseinsinhalt, der dem Fortgeschrittenen das analytische Verfahren interessant macht, fehlt unsern Schülern fast noch ganz, und somit fehlt ihnen auch das andauernde Interesse an dieser Art von Arbeit. Es ist aber auch in der Sammlung von Bornecque-Röttgers die Auswahl der Stücke so, daß sich das Interesse schwerlich an etwas anderes als an diese mühevolle formale Uebung knüpfen läßt. Denn sobald man die induktive Methode in dem oben dargelegten Sinne einer virtuosen Zergliederung zum beherrschenden Prinzip der Lektüre macht, wird auch die Auswahl des Lesestoffes wesentlich durch formale Gesichtspunkte bestimmt werden. Man wird darauf wenig achthaben, ob ein Stück auch inhaltlich die Schüler fesseln kann, ob nicht sein fragmentarischer Charakter an sich das Interesse am Inhalt ausschließt; man wird es lediglich wählen, weil darin die oder jene Stileigentümlichkeit des Autors scharf ausgeprägt erscheint, in der Voraussetzung, daß unsere Schüler auf solche Erkenntnisse formaler Art ihr Interesse verdichten können.

Nun möchte ich die induktive Methode nicht überhaupt ablehnen. Ich möchte an ihr einmal in dem allgemeinen Sinne festhalten, daß wir Literaturkunde nur im engsten Zusammenhange mit der Lektüre der Texte treiben. Sodann will ich auch gerne zugeben, daß wir neben der üblichen Texterklärung, die sich — nach Ueberwindung der sprachlichen Schwierigkeiten — vor allem mit dem Inhalt befaßt und nur besonders auffällige Stilerscheinungen hervorhebt, auch gelegentlich an besonders charakteristischen Beispielen jene psychologische Sezierkunst üben. Nur soll, wer sich ihr nicht gewachsen fühlt, lieber die Finger davonlassen; denn diese Kunst verträgt keine Mittelmäßigkeit; sie verlangt einen feinen und sicheren Geist, will einer nicht Gefahr laufen, kläglich zu scheitern. Und darum sollte nach meiner Ansicht die induktive Methode in diesem Sinne nicht zum beherrschenden Prinzip der Lektüre gemacht werden und ebensowenig die Gestaltung eines für die Schule brauchbaren Lesebuches ausschließlich bestimmen. Unser Lesebuch ist nach anderen Gesichtspunkten einzurichten. Ich will versuchen, zuerst durch die Aufstellung einiger allgemeiner Grundsätze, sodann durch die Skizze einer Auswahl zu erläutern, wie ich mir ein für Schulzwecke brauchbares Lesebuch denke.

Allgemeine Grundsätze.

Literar- und kulturgeschichtliche Gesichtspunkte.

Wir wollen durch das Lesebuch die bedeutsamsten literarischen Erscheinungen Frankreichs in den letzten drei Jahrhunderten, sowie

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einige wesentliche Züge seiner Kultur überhaupt in zeitlicher Folge kennen lernen. Ich leite daraus verschiedene Forderungen ab.

1. Die Stücke müssen nach Form und Inhalt wertvoll und für den betreffenden Schriftsteller recht bezeichnend sein. Es ist gar nicht nötig, daß wir um jeden Preis Jagd auf Neues, von andern noch nicht »Entdecktes« machen; vor allem müssen wir Wert darauf legen, daß gewisse berühmte, besonders oft angeführte Stücke nicht fehlen.

2. Was insbesondere den Inhalt betrifft, so sollte derselbe von allgemeinerem Interesse sein, wenn möglich charakteristisch für die Kultur der Zeit. Je mehr sich in einem Stück der Geist der Zeit und des Volkes wiederspiegelt, desto fruchtbarer ist es natürlich für unsern Unterricht. Wir müssen von Rousseau nicht die Geschichte von der Wasserleitung oder die vom eigensinnigen Kinde bringen, sondern Stücke, in denen er sich mit seiner Zeit auseinandersetzt. Es müssen also die Stücke in dem Sinne anregend sein, daß sie leicht Gelegenheit geben, weitere Gedankenkreise zu ziehen.

3. Da wir nicht ausschließlich literar-, sondern auch allgemein kulturgeschichtliche Ziele verfolgen, so werden wir zur Veranschaulichung vergangener Zeitalter sehr wohl auch Stücke aus neueren Schriftstellern bringen können. Es ist schon oben darauf hingewiesen worden, wie sich z. B. Taine verwenden läßt, um die Kritik Rousseaus an der aristokratischen Kultur verständlich zu machen.

Didaktische und pädagogische Rücksichten.

Wir wollen aber auch beständig die Bedürfnisse und Fähigkeiten unserer Schüler im Auge behalten. Und so wird die Auswahl nach den eben erwähnten literar- und kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten stets durch didaktische und pädagogische Rücksichten kontrolliert werden müssen. Ich stelle demnach weitere Forderungen auf.

4. Der natürliche Gang bei der Gewinnung von Erkenntnis ist der, daß wir zunächst eine ausreichende Anschauung erzeugen, bevor wir zur Bildung allgemeiner Ideen schreiten. Anschauung wird aber nicht durch kleine Bruchstücke, die sich auf 60—80 Schriftsteller verteilen, erzeugt, sondern durch größere in sich abgerundete Stücke von verhältnismäßig wenigen Schriftstellern, bzw. nur durch solche kleinere Bruchstücke, die sich leicht einem größeren Zusammenhang einfügen lassen. Wir müssen also sehr wohl unterscheiden zwischen Schriftstellern, die unter gar keinen Umständen fehlen dürfen und durch umfänglichere Auszüge vertreten sein müssen — und solchen, die sich bei Mangel an Zeit auch entbehren lassen, und die jedenfalls auch mit kleineren Stücken genügend vertreten sind.[1]) Es ist sicherlich für die Anschauung vom Aufklärungszeitalter mehr gewonnen, wenn wir in einer verhältnismäßig beschränkten Stundenanzahl nur Voltaire und Rousseau behandeln, als wenn wir im selben Zeitraum auch noch von Montesquieu, Vauvenargues, Diderot, Dalembert, Condillac kleine Bruchstücke lesen. Nicht als ob ein größeres Lesebuch nicht auch Stücke von diesen bringen könnte; aber doch erst, wenn für eine reichliche Auswahl aus beiden Hauptvertretern Raum geschaffen ist. Nicht von der Menge der vertretenen Schriftsteller, sondern von der

1) Ich denke an etwa 20 unentbehrliche Schriftsteller, zu denen bei mehr Raum noch etliche 20 treten mögen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

reichen und guten Auswahl aus denen, die unter keinen Umständen fehlen dürfen, hängt die Brauchbarkeit eines Lesebuches ab.

5. Erzeugung von Anschauung ist also unsere nächste Aufgabe, nicht die Darbietung allgemeiner und abstrakter Ideen. Es lassen sich freilich aus vielen Schriftstellern programmatische Stellen ausziehen (so namentlich aus Vorreden und Einleitungen), in denen sich der Autor in gedrängter Form über seine Absichten, Ideen, seine Methode und dergl. ausläßt. Man ist darum leicht versucht, gerade solche Stellen auszuwählen, um auf dem kürzesten Weg in die Gedankenwelt des Schriftstellers einzuführen. In der Tat werden solche Stücke nicht ganz von der Hand zu weisen sein — man denke an Staël's *De l'Allemagne* —; aber man wird mit der Wahl solcher Abschnitte doch recht behutsam sein müssen. Im allgemeinen ist darauf zu sehen, daß die Schüler aus konkreten Anschauungen zur Idee gelangen. Wie das geschieht, werde ich später an Rousseau zeigen. Mitunter wird sich die Schule damit begnügen dürfen, im wesentlichen die Anschauung zu vermitteln, und die Erkenntnis der Idee der Zukunft überlassen. Wieviel lesen wir doch in der Jugend, das uns zunächst nur als ein Bild in der Seele bleibt und dessen tieferen Sinn wir erst später erfassen!

6. Das Interesse der Jugend knüpft sich zumeist an den Stoff, an den Inhalt, nicht an die literarische Form. Nur wo der Inhalt fesselt, kann man auch schließlich ein Interesse für Fragen des Stils wecken. Es ist also nicht richtig, wenn man die Texte lediglich oder vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der literarischen Form wählt, um beispielsweise hier den lyrischen, dort den rhetorischen Charakter, hier die Kunst des Dialogs, dort die Kunst der naturalistischen Milieuschilderung herausfinden zu lassen. Das heißt die Schule mit dem neuphilologischen Seminar verwechseln. Die Rücksicht auf das inhaltliche Interesse gehe stets vor; auch da, wo wir gerade auf eine Erkenntnis stilistischer Natur hinleiten möchten. Es wird insbesondere, wo wir einmal genötigt sind, zum Bruchstück zu greifen, genau zu überlegen sein, ob sein Inhalt geeignet ist, die Jugend zu fesseln. So werden z. B. einzelne, aus dem Zusammenhang gerissene Szenen einer Racineschen Tragödie deutschen Schülern schwerlich ein stoffliches Interesse einflösen; sie würden also in unserem Lesebuch nur überflüssiger Ballast sein. Dagegen können vereinzelte Szenen der *Femmes savantes* (z. B. II, 6 und 7; III, 2) ganz wohl an sich ein stoffliches Interesse wecken.

7. Man wird es auch tunlichst meiden, literarische Ideen ohne die genügende Anschauungsgrundlage zu entwickeln. Es hat z. B. keinen Zweck, vom Unterschied der Corneilleschen und Racineschen Tragödie zu reden, solange nicht von beiden Tragödientypen eine ausreichende Anschauung gewonnen ist. Diese wird aber nicht durch das Lesen weniger, wenn auch noch so charakteristischer Szenen, sondern nur durch die Lektüre einiger ganzen Stücke beider Dichter gewonnen. Da wir aber in deutschen Schulen dazu keine Zeit haben, so gehört auch die Erörterung jenes Unterschiedes nicht in die deutsche Schule; sie ist für deutsche Schüler schlechthin uninteressant. Dementsprechend

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ist z. B. auch die Wahl des bekannten Stückes von La Bruyère über den Unterschied beider Dichter (das so häufig in Anthologien zu finden ist) zu verurteilen. Wohl aber können wir auf Grund der Lektüre des Cid über die Eigenart der französischen Tragödienform reden, insbesondere, da wir die Schillersche Tragödienform zum Vergleich herbeiziehen können.

8. Wir haben soeben auf die besonderen Bedürfnisse der deutschen Schule hingedeutet. In der Tat unterscheiden sich dieselben von denen der französischen Schule. Nicht alles, was man in Frankreich für unerläßlich zur literarischen Bildung der Jugend erachtet, eignet sich ohne weiteres auch für unsere deutschen Jungen. Bossuet und Fénelon z. B. dürften in keinem für französische Schüler bestimmten *Choix de Textes classiques* fehlen. Ich würde in einem für deutsche Schüler (insbesondere der Obersekunda!) bestimmten Buch unbedenklich auf sie verzichten, höchstens mündlich mich gelegentlich über ihre Bedeutung äußern. — Andererseits werden wir das bevorzugen, was sich mit unsern deutschen Verhältnissen näher berührt.

So kreuzen sich also die bei der Auswahl zu nehmenden Rücksichten auf mannigfaltige Weise. Unser Buch erhält eine Gestalt, die von dem akademischen Schema der üblichen Literaturanthologien in wesentlichen Punkten abweicht. Vom Standpunkt des herkömmlichen Literaturkanons wird es recht unvollständig sein. Es werden Namen fehlen, die der Franzose in den dürftigsten Sammlungen nicht vermissen kann. Es werden mit Rücksicht auf das jugendliche Alter unserer Schüler dichterische Schöpfungen, namentlich des 17. Jahrhunderts ganz fehlen, die gerade den höchsten beigezählt werden. Allein die rücksichtslose Ausmerzung alles für die Jugend unverdaulichen Stoffes[1]) muß ihren Ausgleich in einer umso sorgfältigeren Auswahl des wirklich Dienlichen finden.

Literargeschichtliche Zutaten.

9. Die literar- und kulturgeschichtliche Belehrung, welche die Lesebuchstücke verbindet, biographische Mitteilungen, zusammenfassende Charakterisierung größerer Zeiterscheinungen, all das wird in der Hauptsache vom Lehrer selber beizubringen sein, dem eben damit Gelegenheit gegeben ist, die Schüler im Anhören eines französischen Vortrags, oder sagen wir lieber einer französischen Plauderei zu üben. Das Lesebuch gibt den Lesestoff, läßt durch Auswahl, Anordnung und gelegentlich auch einige Andeutungen den Gang der Behandlung ahnen; gibt wohl auch kleinere biographische Notizen — vielleicht für Molière, Racine, Voltaire, Rousseau, Staël und Chateaubriand auch etwas ausführlichere Lebensbeschreibungen, die aber von allem für die Schüler nicht Interessanten entlastet sein müssen —; es greift aber im übrigen der persönlichen Ausgestaltung durch den Lehrer nicht vor. Die Anmerkungen sind spärlich zu geben. Es wäre ja über die Art der zu gebenden Erläuterungen manches zu sagen, doch gehört das nicht in den Rahmen einer Arbeit, die sich lediglich mit der Wahl des Lesestoffes beschäftigt.

1) Diese Ausmerzung erstreckt sich auch auf die Einzelheiten der Texte. Es werden z. B. Texte geschichtlichen und philosophischen Charakters für die Schule viel brauchbarer, wenn man nicht bloß größere Abschnitte, sondern auch einzelne Sätze streicht. Freilich muß der Herausgeber mit genauer Ueberlegung verfahren.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

10. Endlich kann ein brauchbares Lesebuch nicht umfangreich genug sein. Nicht so sehr um der Schüler als um des Lehrers willen. Dieser muß aus der vom Herausgeber getroffenen Auswahl seinerseits die ihm zusagende Wahl treffen können. Ueberdies zwingen kleine Lesebücher den Lehrer, Jahr für Jahr zu denselben Stücken zu greifen; das ist vom Uebel, man muß abwechseln können. Ich denke mir, daß ein wirklich brauchbares Buch 3—4 mal soviel Stoff bringen muß als sich in einem dreijährigen Kurs bewältigen läßt. Es ist ja gar nicht nötig, in einem solchen Kurs alle im Lesebuch enthaltenen Schriftsteller zu behandeln, oder auch nur die wenigen ganz großen jedesmal gleich ausführlich durchzunehmen; man wird nach Wahl sich bald auf diese bald auf jene Erscheinung mehr konzentrieren und dafür anderes weglassen. Diese freiere Bewegung muß aber durch einen angemessenen Umfang des Lesebuches ermöglicht werden.

Skizze einer Auswahl.

Ausgangspunkt unserer literargeschichtlichen Betrachtung.

Für die Schule beginnt die literargeschichtliche Betrachtung mit Corneille. Wer dem Drang nach wissenschaftlicher Vollständigkeit folgend, mit einer Uebersicht über die Entwicklung der französischen Literatur von den ersten Anfängen an beginnt, wird entweder kostbare Wochen vergeuden, die wertvollerem Stoffe verloren gehen, oder er wird, wenn er wirklich sich zu beschränken weiß, den Schülern eine farblose Skizze liefern, womit ihnen nicht gedient ist. Solche Ueberblicke über weite Strecken, von denen der Hörer noch gar keine Anschauung hat, sind viel unfruchtbarer als der Vortragende, dem dabei die volle Anschauung vorschwebt, anzunehmen pflegt. Gibt sich im Laufe des Unterrichts eine Gelegenheit, auf jenen Zeitraum zurückzugreifen — auf das Rolandslied, auf die Mysterienspiele, auf Rabelais — so mag es alsdann geschehen: jedenfalls sollte ein Anlaß wirklicher Nötigung abgewartet werden.

* * *

Allgemeine Gesichtspunkte für das 17. Jahrhundert.

Wir beginnen also mit dem **17. Jahrhundert.**

Will man die französische Geisteskultur des 17. Jahrhunderts auf eine für den Schüler faßbare Formel bringen, so wird man sie doch wohl am einfachsten eine aristokratische und höfische Kultur nennen. Daß Vorstellungen edelmännischer Tugenden, des Mutes, der Ritterlichkeit, — daß die Begriffe der feinen gesellschaftlichen Sitte, wie sie in den Salons vornehmer Frauen und am Hofe des Königs sich bilden, die Literatur dieses Zeitalters beherrschen und durchdringen, davon soll der Schüler, davon kann er auch am leichtesten eine Anschauung bekommen. Das zeigen ihm die Tragödien Corneilles und Racines, ebenso die Briefe der Frau von Sévigné. Es zeigen ihm ferner die Lustspiele Molières, wie stark der aristokratische Geist als Modenarrheit in die bürgerliche Welt hineinwirkt, — während sie ihn freilich in den Bildern aus dem bürgerlichen Leben auch wieder die ursprünglicheren, volkstümlichen Seiten des französischen Wesens kennen lehren. — Aus

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

solchen Erwägungen heraus treffen wir am besten unsere Auswahl. Ideen dagegen wie die, daß die klassische Literatur der Franzosen sich unter dem Einfluß der Richtung, die man den Descartes'schen Geist nennen kann, entwickelt habe, daß in ihren Schöpfungen sich überall das Bedürfnis klarer Gedankensichtung, begrifflicher Ordnung, strenger Stilisierung kundgebe; oder wie die, daß das Jahrhundert vor allem das Studium der menschlichen Seele und die moralisierende Betrachtung sich zum Ziel gesetzt habe, können für unsere Auswahl nicht maßgebend werden. Wir geraten damit leicht in eine Sphäre, die jenseits des Auffassungsvermögens, jedenfalls jenseits des Interesses der Schüler liegt.

Corneille.

Wir beginnen am natürlichsten mit dem *Cid.*[1]) Er steht am Eingang der modernen französischen Literatur und gilt als ihr erstes Meisterwerk. Er hat aber auch den Vorzug, daß er den aristokratischen Geist, von dem ich oben sprach, in einer dem Schüler sehr verständlichen Form sofort veranschaulicht: strenger Ehrbegriff, Duell, ritterliche Liebe, edler Wettstreit der Entsagung, Tapferkeit, Siegesruhm, das sind die hier hervortretenden Erscheinungen. Er ist aber nicht nur besonders bezeichnend für das Zeitalter, er spricht auch sicherlich von allen Corneilleschen Stücken unsere Jugend am ehesten an, und wir können uns *Horace, Cinna* und *Polyeucte* ganz schenken. Er wirkt nach meinem Gefühl auch mehr als irgend ein Racinesches Stück, — soweit eine französische Tragödie auf deutsche Jugend überhaupt zu wirken vermag. Es sind besonders die Eingangsszenen I, 4; 5 und 6; ferner II, 2 mit ihrer leidenschaftlichen Bewegung geeignet, ein Interesse für die ungewohnte Dichtungsgattung zu wecken; dabei muß man nicht versäumen, durch das äußere Mitttel der pathetischen Deklamation — wofür sich diese Szenen besonders gut eignen — Stimmung zu machen.

In dem Auszug bleibt selbstverständlich die Person der Infantin aus dem Spiel; auch die Vertraute Elvira kann entbehrt werden.

Ich führe die Schüler gerne rasch, ohne lange Einleitung, in die Lektüre ein. Sind dann einige Szenen gelesen, so daß ein vorläufiger Eindruck von der Dichtung geschaffen ist, so wird die »Einleitung« nachgeholt. Für welche Gesellschaftsklasse mag eine solche Dichtung geschrieben sein? Man skizziert die politische Geschichte von den Religionskriegen bis auf Richelieu. Man redet von der Umbildung aristokratischer Sitten; es wird hervorzuheben sein der immer noch kriegerische Charakter der Aristokratie, andrerseits die Verfeinerung der Sitten durch den erzieherischen Einfluß der Frauensalons. Folgen für Sprache und Literatur: Verfeinerung des Geschmacks, strenge Zucht in der Wahl des Ausdrucks, Ausmerzung des Volkstümlichen, Schaffung einer Elitesprache, Neigung zum zierlichen Ausdruck. Zusammenhänge mit Italien und Spanien werden angedeutet. Vom Salon Rambouillet kann hier schon geredet werden. Das bisher volkstümliche Theater wird vom aristokratischen Geiste erobert. Richelieus Interesse für das Theater. Corneilles Anfänge. Durch solche Orientierung wird die Lektüre der weiteren Szenen in mancher Hinsicht vorbereitet.

---

1) Es soll im folgenden an dem Beispiel des Cid auch angedeutet werden, wie die kultur- und literargeschichtliche Belehrung mit der Lektüre verknüpft werden kann.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Daß auch Herders *Cid* zum Vergleich herangezogen werden kann, sei nur nebenbei erwähnt. An die vollendete Lektüre wird sich dann eine Betrachtung der französischen Tragödienform anschließen, die eben durch den Cid im wesentlichen ihre endgültige Fassung erhalten hat. Diese Betrachtung wird doch wohl am einfachsten unter den Gesichtspunkt gestellt, daß es in der französischen Tragödie auf eine möglichst straffe Zusammenfassung der Handlung (und damit des Interesses beim Zuschauer) abgesehen ist. Diese Verdichtung wird im *Cid* erreicht durch die Beschränkung auf einen seelischen Konflikt, dem sich die Teilnahme des Zuschauers ungeteilt zuwendet. Dieser Konflikt wird in allen seinen Verwicklungen dargelegt und zu Ende geführt. Aber gleichzeitig wird auch alles, was die Aufmerksamkeit zerstreuen könnte, ferngehalten. Daher die Verlegung des äußern Geschehens hinter die Kulissen, daher der innerliche Charakter der französischen Tragödie. Daher wieder die Beschränkung in der Personenzahl und schließlich auch die Einheit des Ortes[1]) und der Zeit, die denn doch auch ihre inneren Gründe gehabt hat. Alle diese Aufstellungen können unmittelbar aus dem *Cid* abgezogen oder an ihm nachgeprüft werden. Man darf aber nicht versäumen, Gegenbeispiele aus deutschen Dramen zu wählen. Zum Schluß mag man zur ursprünglichen Idee zurücklenken, daß die französische Tragödie unter dem Einfluß jenes besonderen aristokratischen Geistes entstanden ist; denn es leuchtet unmittelbar ein, daß ein solch geistiges Drama auf Hörer von feiner Bildung berechnet ist. — Der Streit um den *Cid* endlich bietet Gelegenheit, von der Entstehung der französischen Akademie zu reden — wofern man es nicht vorzieht, darüber später, etwa im Anschluß an die *Femmes savantes,* zu handeln.

Mit der Lektüre des *Cid* entledigen wir uns — man verzeihe den trivialen Ausdruck — am leichtesten der Pflicht, die Schüler in die klassische Tragödie einzuführen. Die Lektüre einer französischen Tragödie ist für deutsche Schüler immer eine schwierige Aufgabe. Ich denke hiebei weniger an die Schwierigkeit der Uebertragung — eine solche besteht trotz der Einfachheit des Wörterschatzes — als an die Schwierigkeit der Einfühlung in diese Art der Kunst. Der Mangel an äußerem Geschehen — über das die Jugend nun einmal denkt wie V. Hugo —, das Reflektieren der Personen über ihre Gefühle und Willensregungen, der wenig anschauliche Stil mit den konventionellen Wendungen, so fern von der Shakespeareschen Mannigfaltigkeit und Ursprünglichkeit, all das hindert, daß sie recht warm werden können. Allein wenn wir sie überhaupt in die klassische Literatur Frankreichs einführen wollen, so müssen wir ihnen diese Form der Poesie vorführen, die für den Geist des 17. Jahrhunderts so bezeichnend ist. Das geschieht, wie oben schon bemerkt worden ist, am besten mit dem Cid. Und in der Regel wird man sich mit diesem begnügen können.

Racine.

Aber Racine, der natürlicher empfindende Dichter, der reinere, größere Künstler? Sollen die Schüler nicht vor allem ihn kennen lernen? — Nun darf man sich ja nicht einbilden, daß unsere Schüler, die für die Schönheit einer französischen Tragödie ohnehin ein schwaches

1) Im Cid ist sie ja allerdings nicht im strengsten Sinne gewahrt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Empfinden haben, imstande wären, einen Wertunterschied zwischen Corneille und Racine zu machen. Es verschlägt also an sich wenig, ob wir ihnen die Eigenart der französischen Tragödie an einem Corneilleschen oder Racineschen Stück vorführen. Aber man wird schon um der Abwechselung willen es ein andermal auch mit Racine versuchen wollen. Was soll nun da gelesen werden? Die Entscheidung ist schwieriger als bei Corneille. Voltaire erklärte bekanntlich die *Athalie* für die feinste Schöpfung des menschlichen Geistes; wenn wir auch nicht so hoch schwören können, so scheint sie uns doch von den Racineschen Stücken in erster Linie für die Schullektüre in Betracht zu kommen. Sodann *Britannicus,* der aber nach meiner Erinnerung bedeutende Uebersetzungsschwierigkeiten bietet. Oder *Iphigénie,* an der besonders deutlich in Erscheinung tritt, wie ein antiker Stoff in den edelmännisch-höfischen Geist des 17. Jahrhunderts übertragen wird. *Phèdre,* das feinste der Racineschen Seelendramen, ist für die Obersekunda selbstverständlich ungeeignet. Ich würde es überhaupt von der Schullektüre ausschließen. Münch meint zwar, die sittlichen Bedenken gegen das Stück würden durch die vornehme Behandlung des häßlichen Konflikts hinfällig gemacht.[1]) Allein es handelt sich, wie mir scheint, darum, ob der Schüler, auch der achtzehnjährige, für den Konflikt ein Verständnis überhaupt haben kann, ich meine natürlich nicht ein begriffliches Verständnis der Situation, sondern die Fähigkeit der Einfühlung. — Ob man nun ein oder zwei Stücke von Racine für das Lesebuch in Aussicht nimmt, jedenfalls genügt je ein kurzer Auszug; bezüglich Art und Umfang der Auswahl verweise ich auf Demogeot, *Textes classiques I,* dessen Auszüge mir das richtige Maß einzuhalten scheinen.

Auch wenn man kein Stück von Racine liest, sollte man die Schüler doch mit dem Dichter bekannt machen, am besten durch eine ausführlichere Darstellung seines Lebens. Denn dies Leben führt uns zugleich in das geistige Leben der Zeit überhaupt hinein. In diesem Zusammenhang wird man auch von Port Royal und dem Jansenismus reden können. Ein Anknüpfungspunkt für Pascal ist gegeben; doch liegt Pascal auf der Peripherie unseres Pensums. Will man Proben ins Lesebuch aufnehmen, so wird man aus naheliegenden Gründen auf die *Lettres à un Provincial* verzichten; dagegen könnte nach meinem Empfinden jene berühmte Stelle aus den *Pensées* über die Unendlichkeit des Großen und des Kleinen in Betracht kommen. Die metaphysische Poesie dieses für Pascal so bezeichnenden Stückes geht durchaus nicht über den Gesichtskreis unserer Schüler hinaus. Mit solchen Stücken weckt man jedenfalls den philosophischen Trieb besser als mit den trockenen Deduktionen eines Descartes. Pascal.

Ungleich näher als die tragischen Dichter steht Molière dem Verständnis unserer Jugend. Unter den Schriftstellern des 17. Jahrhunderts gebührt ihm der breiteste Raum. Was soll nun aber gelesen werden? Nach einer Zusammenstellung der im Schuljahr 1909/10 an den höheren Knabenschulen Preußens gelesenen Werke[2]) wurden Molière.

1) Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts, 3. Aufl. p. 111.
2) Petzold in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, X. Band, 449 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

L'Avare 286 mal, *Les Femmes savantes* 168 mal, *Le Bourgeois gentilhomme* 91 mal, *Le Misanthrope* 80 mal, *Les Précieuses ridicules* 45 mal, *Le Malade imaginaire* und *Tartuffe* je 27 mal gelesen. In diesen Zahlen liegt ein Urteil über die Brauchbarkeit der einzelnen Stücke für die Schule. Es ist aber für unsere Zwecke der *Misanthrope* auszuschließen, da er nur an der Prima gelesen werden kann — wenn er überhaupt in die Schule paßt, was mir doch zweifelhaft ist. Ferner ist der *Tartuffe,* der in der obigen Brauchbarkeitsskala mit dem *Malade imaginaire* zu unterst steht, auszuschließen. Ich meine, aus pädagogischen Gründen. Man hat, bestochen durch Cléantes schöne Distinktionen, dem Stück gar noch die Verteidigung der wahren Frömmigkeit andichten wollen. Aber hätte Molière selbst diese Absicht gehabt, so käme es darauf nicht an; maßgebend ist die tatsächliche Wirkung, die das Stück übt: man wird nicht behaupten wollen, daß es die Achtung vor der religiösen Persönlichkeit stärkt. Die Bedenken, die man vielfach gegen den *Eingebildeten Kranken* erhebt, könnten in einem Auszug behoben werden; doch können wir auf ihn verzichten. Es bleiben uns vier Stücke. Nun müssen die Schüler Gelegenheit haben, mindestens eine der Charakterkomödien, sowie die Satire auf die Preziosität kennen zu lernen. So empfiehlt sich in erster Linie *Der Geizhals,* der in einem reichhaltigeren Auszug zu geben wäre.[1]) Dazu käme ein kleiner Auszug aus den *Précieuses ridicules.*[2]) Wünschenswert wäre aber um der Abwechselung willen auch ein mäßiger Auszug aus dem *Bourgeois gentilhomme;*[3]) sodann einige Szenen aus den *Femmes savantes*; die Szenen 5, 6 und 7 des II. Akts (Entrüstung der Philaminte über das Patois der Martine und Auseinandersetzung zwischen Chrysale und Bélise), sowie die beiden ersten Szenen des III. Aktes (Trissotin und die schöngeistigen Damen) genügen, um eine hinreichende Anschauung von der Erscheinung, die Molière mit seinem Spott treffen will, zu geben.

La Fontaine.

Als ein Sittenschilderer oder »Komödiendichter« will auch La Fontaine gelten. Wir können freilich den bildenden Wert seiner Fabeln so hoch nicht einschätzen, als die Franzosen. Diese fühlen hier ästhetische Werte, für die, wie Taine bemerkt, den Fremden der Sinn fehlt. Es ist eine diskrete Kunst, eine Kunst der feinen Nüancierung. Und offenbar liegt im sprachlichen Ausdruck, was den Franzosen vertraulich berührt, ihn »anheimelt«. Das eben können wir nun nicht mitfühlen. So fühlen wir auch nicht die Anmut des Verses, dessen Rhythmus sich so fein und leicht dem Gedanken und der Stimmung anpassen soll. Trotzdem werden wir eine Anzahl dieser Fabeln — etwa 20 — aufnehmen dürfen, einmal wegen der Rolle, die sie in der Schulbildung des Franzosen spielen (etwa wie bei uns Uhlands und

1) I, 3 Harpagon und La Flèche; 4 Harpagon, Elise, Cléante; 5 Harp. Elise, Valère. II, 1 Cléante und La Flèche; 2 Harpagon und Maître Simon zu den vorigen. III, 1 Vorbereitungen für das Mahl. IV, 3 Harpagon lockt Cléante in die Falle; 6 La Flèche bringt die Kassette; 7 Jammer Harpagon's. V 1—3 der Verhör; 6 Schluß.

2) Vergl. den Auszug im Manuel von Ploetz, der mir das richtige Maß zu treffen scheint.

3) I, 2 Jourdain, Musik- und Tanzlehrer.
II, 6 Die Philosophiestunde; (7—9 der Schneider).
III, 3 Frau Jourdain, Jourdain und Nicole; 4 Dorante dazu; 8, 9, 10 Cléonte, Covielle, Lucile, Nicole; (das Dienerpaar parodiert die Herrschaft); 12 Jourdain weist die Bewerbung Cléonte's ab. IV, 5, 6, (9—13) die Mamamouchi-Posse.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schillers Balladen), sodann wegen ihres Inhalts, schließlich auch wegen des sprachlichen Gewinns (der Wörterschatz wird nach einer besonderen Seite hin erweitert) und vielleicht wegen des ästhetischen Gewinns. Man wird nämlich nebenbei, ähnlich wie bei Bildbesprechungen, die Schüler nach der Lektüre einer Fabel finden lassen können, worauf ihr eigentümlicher Reiz beruht — soweit wir als Deutsche eben imstande sind, dies zu erkennen. Mitunter hilft dazu ein Vergleich mit der Vorlage La Fontaines oder einer späteren Bearbeitung desselben Gegenstandes. Hier ist es der Eindruck einer heroischen Landschaft — dort die Wirkung des Heroisch-komischen — oder die anmutige Zeichnung einer Tiersilhouette — oder der Eindruck der lebhaften Bewegung — oder die dramatisierende Behandlung — oder die volkstümliche Färbung der Rede — oder der neckische Ton des Autors. Natürlich wird auch die von Taine nachdrücklich — vielleicht zu stark — betonte Beziehung auf die sozialen Zustände des Jahrhunderts bemerkt werden.[1])

Boileau. Boileau kann bei seiner Bedeutung für die französische Literatur nicht ganz übergangen werden. Aber man wird sich begnügen, in allgemeinen Zügen seine Bedeutung als Kritiker kurz zu skizzieren und das Vorgetragene durch einige Verse aus dem *Art poétique* zu beleuchten. Die *Satiren* und *Episteln* fallen für unsere Zwecke ganz weg. Die Auszüge aus dem *Art poétique* müssen recht kurz sein und namentlich solche Stilregeln enthalten, die unsere Schüler auch für ihre eigenen literarischen Erzeugnisse immer wieder beherzigen dürfen. Ich führe folgendes an: I, 37—48 (gegen das Haschen nach Originalität und Lob des »bon sens«); I, 147—154 (klares Denken führt zu klarem Ausdruck); I, 163—174 (»Hâtez-vous lentement«); I, 186—215 (Boileau schildert sich selbst und sein Richteramt unter dem Bilde des strenge richtenden Freundes); III, 27—54 (die Tragödie; Klarheit der Exposition, die Einheiten, die dichterische Wahrheit); III, 359—372 (Lustspiel: Studium der Natur); III, 391—400 (Urteil über Molière).

Sévigné. Aus der Prosaliteratur des 17. Jahrhunderts eignen sich in erster Linie die Briefe der Frau von Sévigné. Münch[2]) wollte sie aus der Schule ausschließen: sie zu würdigen sei die deutsche Schule nicht berufen; auch als sittengeschichtliche Quelle könnten sie uns nicht wichtig sein. Vom Standpunkt der Semesterbandlektüre aus würde ich ebenso urteilen; so wichtig sind sie uns nicht, daß wir ein Semester auf sie verwenden könnten. Sollen sie uns aber lediglich helfen, unsere Anschauung vom klassischen Jahrhundert zu vervollständigen, so liegt kein Grund vor sie auszuschließen. Im Gegenteil. In keinem Zeitalter, bei keinem Volk hat die Frau in so bedeutsamer Weise zur Bildung der geistigen Kultur beigetragen wie im Frankreich des 17. und 18. Jahrhunderts; wesentliche Eigenschaften des französischen Stils haben sich unter der Wirkung, die von der Teilnahme der

1) Zu den Fabeln, die nach meiner Ansicht nicht fehlen sollten, gehören: Le Chêne et le Roseau — Le Lion et le Moucheron — Le Meunier, son Fils et l'Ane — Le Pot de Terre et le Pot de Fer — Le Cochet, le Chat et le Souriceau — Le Lion malade et le Renard — Le Chartier embourbé — Les Animaux malades de la Peste — Le Rat qui s'est retiré du Monde — Le Héron — La Cour du Lion — Le Coche et la Mouche — La Laitière et le Pot au Lait — Le Chat, la Belette et le petit Lapin — Le Savetier et le Financier — Les Obsèques de la Lionne.

2) a. a. O. 109.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Frauen am geistigen Leben ausging, entwickelt. Durch die *Précieuses ridicules,* bzw. durch die *Femmes savantes* lernen die Schüler das Bildungsstreben der französischen Frau in der Karikatur kennen. Es ist billig, daß sie die Preziöse in einer natürlicheren und vornehmeren Gestalt zu Gesicht bekommen. Dazu kommt, daß die Briefe der Frau von Sévigné eine Menge sittengeschichtlichen Stoffes in lebendiger und munterer Darstellung bieten. Da sie aber auch viele Andeutungen und Plaudereien enthalten, die unsere Schüler nicht interessieren können, so werden wir durchaus nicht immer die ganzen Briefe geben, sondern uns erlauben, das wirklich Brauchbare herauszuschneiden und zusammenzustellen. Ich will im folgenden andeuten, welche Gegenstände sich beispielsweise geben ließen. Wir zeigen in einer ersten Gruppe von Briefen oder Stellen das persönliche Verhältnis der Mutter zu ihrer Tochter (Verlobung — Trennungsschmerz — Aengste um die in der Ferne Weilende, — das Rhoneabenteuer — die mütterliche Eitelkeit); wir werden uns nicht scheuen, die von Arnauld gerügte mütterliche »idolâtrie« recht ins Licht zu setzen, je charakteristischer, desto besser. Den Abschluß dieser Gruppe mag der Brief vom 18. August 1677 bilden, in dem die Sévigné jene drollige Parallele mit der Wirtin von Villeneuve zieht, »qui avait marié aussi sa fille loin d'elle«. Eine weitere Gruppe handle von ihrem Sohne und ihrem Enkel: leichtsinnige Wirtschaft ihres Sohnes — ihre Freude an dem ritterlichen jungen Marquis de Grignan, ihrem Enkel — ihre Bemühungen, ihn für die Gesellschaft zu erziehen — Einführung bei Hofe — Ratschläge an den jungen Offizier, der in dem »unaussprechlichen« Kaiserslautern in Garnison ist — rasche Laufbahn des jungen Aristokraten. Eine andere Gruppe gebe einige literarische Urteile der Sévigué über Corneille, Racine und Lafontaine oder zeige ihren Geschmack an ernster Lektüre und Betrachtung. Eine andere Gruppe biete Bilder vom Leben bei Hofe: Anekdoten vom König und seinen Höflingen (Marschall Gramont und das Madrigal — Freimut des Herrn von Montausier) — im Salon der Königin — die bekannte Verlobungstragödie von Mademoiselle — das tragische Geschick des Hausintendanten Vatel — die Aufführung der *Esther* — König Jakob von England am Hofe von Versailles — Bourdaloue — der Erzbischof von Reims. Eine weitere Gruppe gebe Bilder von Politik und Krieg: Audienz der holländischen Gesandten — Turennes Tod — Louvois' Tod — die boshafte Schilderung der beiden Dichter-Historiographen Racine und Boileau im Felde. Endlich Bilder aus der Provinz: Eindruck von Port Royal — Besuch in einer Eisenhütte — Brunnenkur in Vichy — Bilder aus der Bretagne: Festlichkeiten bretonischer Stände — Die Bretagne im Kriegskostüm — Heuernte — Winter in der Bretagne.

Weitere Prosaliteratur.

Zweifellos lassen sich auch aus der übrigen Brief- und Memoirenliteratur einzelne wertvolle Stücke zur Charakteristik des Jahrhunderts ausziehen. Zu umfangreicheren Auszügen scheint mir außer den Briefen der Sévigné keine Sammlung geeignet, auch nicht die Denkwürdigkeiten des Herzogs von Saint-Simon. —

Die Reden eines Bossuet, Bourdaloue und Fléchier können wir unbedenklich beiseite lassen. Auch Fénelon könnte ent-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

behrt werden, am ehesten schiene mir geeignet ein Stück aus dem Brief an Ludwig XIV. über die unheilvollen Folgen seiner Regierung; oder aus den *Dialogues des Morts* das Gespräch zwischen Ludwig XI. und Commines; oder aus dem Brief an die Akademie die Bemerkungen über die griechische und französische Tragödie (Kritik Racines), sowie über Molière.

Die Aphorismen des La Rochefoucauld sind keine Nahrung für die Jugend; sie setzen einen gereifteren Geist voraus, der hinter der allgemeinen Formel die beobachteten Einzelfälle, aus denen der Aphorismus gewonnen ist, ahnt und vorstellt.

La Bruyère.

Dagegen läßt sich aus La Bruyère manches passende Stück gewinnen. Angeführt seien: aus dem Abschnitt »*De la Société et de la Conversation*«: das Porträt *Acis'*, des zierlichen Schwätzers und des *Arrias*, der alles besser weiß —; über die Kunst des Zuhörens —; über die Ungehörigkeit, vor Unglücklichen über sein Glück zu reden —; über die Höflichkeit: lauter kleine Lektionen über Lebensart, die wegen ihrer prägnanten Kürze sich leicht einprägen, überdies aufs neue zeigen, wohin die Kultur des Zeitalters sich neigte. Nach meiner Erfahrung werden ferner nicht ungern gelesen jene Porträts, vielmehr Karikaturen, wie *Giton* der Reiche und *Phédon* der Arme, *Ménalque* der Zerstreute, *Gnathon* der brutale Egoist, *Cliton* der Feinschmecker (aus den Abschnitten *Des Biens de Fortune* und *De l'Homme*). Brauchbar sind auch in dem Abschnitt *Des Biens de Fortune* die Stellen über die materialistische Wertschätzung äußerer Glücksgüter — über die Phrase »Sein Glück machen« — über die unsauberen Machenschaften der Geldleute — über die soziale Ungleichheit — und endlich im Abschnitt »*De l'Homme*« die berühmte Stelle über den tierähnlichen Zustand der Bauern. Diese Stücke sind von aphoristischer Kürze, hängen aber inhaltlich zusammen und leiten auf die kritische Literatur des nächsten Zeitalters, insbesondere die *Lettres Persanes* über.

Sekundäre Darstellungen.

Nun fragt sich noch, inwieweit durch Auszüge aus neueren Schriftstellern das Zeitalter Ludwigs XIV. erläutert werden kann. Es kommen für mich nur kulturgeschichtliche Abschnitte in Betracht. Aus dem *Siècle de Louis XIV* von Voltaire eignet sich schwerlich etwas, jedenfalls nicht der so oft abgedruckte Ueberblick über die Literatur und die Künste des Zeitalters. Ob sich aus Michelet oder aus der neuesten Darstellung von Lavisse etwas brauchen läßt, lasse ich dahingestellt. Ein gutes Stück, das von einem einheitlichen Gesichtspunkte die Kultur des Zeitraums, Gesellschaftssitte, Literatur und Kunst auf ein paar Seiten kurz und dabei doch anschaulich darstellt, finde ich bei Taine, *Philosophie de l'Art*, I. Partie, chap. II, § 7. Es sei auch an die öfters abgedruckte Darstellung des Morgenempfangs beim König aus dem *Ancien Régime* von Taine erinnert.

XVIII. Jahrhundert.

Allgemeine Gesichtspunkte.

Für die Auswahl aus der Literatur des 18. Jahrhunderts dürften folgende Gesichtspunkte maßgebend sein.

1) Ausbreitung der französischen Kultur in Europa.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

2) Die Aufklärung, einerseits als Kritik an den überlieferten Lehren und Einrichtungen, andrerseits als Glaube an den Sieg der Vernunft und an den Fortschritt.

3) Gegensatz von Kultur und Natur. Die Rokokokultur, ihr Uebermaß und als Begleiterscheinung oder Rückschlag die Sehnsucht nach Natur und idyllischen Zuständen. Vorstellungen vom Glück und von der Tugend des Naturmenschen. Erwachen des Naturgefühls.

4) Der Glaube an die Tüchtigkeit und an die Zukunft des dritten Standes.

Es ist selbstverständlich, daß die eben versuchte Gruppierung nicht für die Reihenfolge der auszuwählenden Stücke maßgebend sein soll; kreuzen sich doch jene Erscheinungen in mannigfacher Weise.

Im Mittelpunkt der Behandlung stehen Voltaire und Rousseau. Daß man gerade hier bei der Auswahl mit besonderem Takt verfahren müsse, gilt mir als selbstverständlich.

Ich gehe zur Besprechung einzelner Schriftsteller über.

Montesquieu.

Montesquieu gehört zu den Autoren, auf deren Lektüre wir bei Mangel an Zeit zur Not auch verzichten können. Entschieden würde ich eine Wahl aus den *Considérations* ablehnen. Wir haben wirklich keine Zeit für die Frage übrig, wie vor 200 Jahren ein Philosoph über römische Geschichte gedacht hat. Daß man Auszügen aus diesem Werke immer wieder in unsern Anthologien begegnet, ist ein Beweis dafür, wie zähe sich auch in der neusprachlichen Lektüre die humanistische Tradition erhält, welcher ja auch Rollin's Alte Geschichte und des Abbés Barthélemy *Voyage du Jeune Anacharsis* die ewige Fortdauer in unsern neusprachlichen Schulbibliotheken schulden. Mag nun auch das Aufblühen der Altertumswissenschaften in der Entwicklung der Geisteskultur des 18. Jahrhunderts ein nicht unwesentliches Moment bilden, jedenfalls ist aus der Lektüre der *Considérations* nicht zu ersehen, wie die Beschäftigung mit dem Altertum auf Geist und Stil des Jahrhunderts gewirkt hat. Nach unsern Grundsätzen werden wir aber nur solche Stoffe aufnehmen, in denen sich unmittelbar die Zeit selbst wiederspiegelt. — Auch in den *Esprit des Lois* brauchen wir unsere Schüler nicht einzuführen. Wie ungenießbar ist doch beispielsweise für sie das so gerühmte Stück von der Trennung der drei Gewalten in der englischen Verfassung! Vielleicht wendet man ein: gerade dieses Stück biete eine treffliche Gelegenheit zur staatsbürgerlichen Belehrung, der man ja neuerdings mehr Raum im Unterricht schaffen möchte. Allein für staats- und rechtswissenschaftliche Fragen erweckt man bloß durch konkrete Darstellungen Interesse und Verständnis. Man kann aber nicht leicht abstrakter nnd trockener schreiben als es Montesquieu in jenem Kapitel tut.

Für die Schule kommen demnach von Montesquieu nur die *Lettres Persanes* in Betracht. An ihnen lernt der Schüler zunächst den kritischen Geist des Jahrhunderts kennen, den übrigens, wie oben erwähnt wurde, schon La Bruyère ankündigt. Harmloser plänkelt der Spott und die Ironie gegen die Sitten der Gesellschaft. Dahin gehören z. B. Brief 24: Nervöse Hast der Pariser; Br. 28: Theatersitten;

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Br. 30: Neugierde der Pariser; Br. 59: Klage der Alten über das junge Geschlecht; Br. 72: Der Rechthaber; Br. 88: Von denen, die überall dabei sind; Br. 100: Modelaunen. Aber neben der zahmeren Sittensatire wagt sich auch die bedeutsamere soziale und politische Satire hervor, z. B. Br. 24: Die Zaubermacht des französischen Königs; Br. 99: Emporkömmlinge; Br. 48: Der Steuerpächter. Daneben mag auch ein Beispiel aufrichtiger Bewunderung stehen: Brief 85: Lobpreis des Invalidenhotels und der Vaterlandsverteidiger.

Lesage.

Aus derselben Zeit etwa wie die *Lettres Persanes* stammt der Roman *Gil Blas* von Lesage. Sofern die satirischen Schilderungen spanischer Zustände des 17. Jahrhunderts durch die Eindrücke, die Lesage von dem Frankreich der Regentschaft erhielt, beeinflußt sind, bilden sie trotz ihres spanischen Gewandes einen Beitrag zur sozialen Geschichte Frankreichs im Anfang des 18. Jahrhunderts. In diesem Sinne mag die Erzählung vom Dienste des Gil Blas als Sekretär beim Herzog von Lerma eine Stelle im Lesebuch finden. Zugleich wird der Roman auch als Beispiel der literarischen Gattung des Abenteurerromans dienen; so werden wir auch die Eingangskapitel mit der Erzählung von der Erziehung des Helden und seinen ersten Abenteuern aufnehmen können.

Voltaire.

Für Voltaire — wie auch für Rousseau — gilt, was oben über die biographische Behandlung Racines gesagt worden ist; indem wir sein wechselreiches Leben selber eingehender darstellen, führen wir die Schüler zugleich am einfachsten in die Zeit der Aufklärung ein.

Was die Auswahl aus Voltaires Schriften anlangt, so ist sie nach meiner Ansicht wesentlich anders zu gestalten als es in den Lesebüchern herkömmlich ist. *Zaïre, Mérope,* ja die *Henriade* bekommen wir da zu lesen; vor allem die Geschichte Karls XII. und des Zeitalters Ludwigs XIV. Aber Voltaire der Dichter hat uns — wenigstens uns Deutschen — nichts mehr zu sagen; ähnlich steht es mit Voltaire dem Geschichtsschreiber. Wie sollen überdies die Schüler aus jenen Schriftwerken eine anschauliche Vorstellung von Voltaires Persönlichkeit selbst bekommen? Und darauf kommt es doch vor allem an! Um aber einen Eindruck von der Beweglichkeit seines Geistes, seinem Bedürfnis sich in den Streit des Tages zu stürzen, seinem Witz, seinem gesunden Urteil, seinen Tugenden und Untugenden, seiner Hilfbereitschaft, seiner Schmeichelei, Bosheit und Schmähsucht und vor allem auch von seinen persönlichen Beziehungen zu geben, — müssen wir mannigfaltige Proben seines Briefwechsels aus allen Abschnitten seines Lebens bringen. Nur so tritt die Persönlichkeit und ihre Zeit unmittelbar vor uns hin. Daß dabei die verschiedenen Stadien seines Verhältnisses zu Friedrich dem Großen besonders berücksichtigt werden müssen, erscheint mir selbstverständlich.

Wie oft wird von diesem Verhältnis obenhin auch in der Schule gesprochen! Wo aber bleibt die Veranschaulichung? Es gehört zu den merkwürdigsten Versäumnissen, daß in den für deutsche Schulen verfaßten französischen Chrestomathien die Beziehungen zwischen dem großen Preußenkönig und dem großen Franzosen nur mit den dürftigsten Proben abgetan werden. Und doch interessiert Voltaire uns

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Deutsche gerade am meisten, weil er durch den Zauber seines Geistes den König so gefangen nahm, daß diesem der Sinn für das um ihn aufblühende Geistesleben der Deutschen auf immer verschlossen blieb.[1]) Lassen wir also die Schüler in den Gedanken- und Gefühlsaustausch der beiden einen Blick tun! Sie können an diesem „klassischen" Beispiel auch einen unmittelbaren Eindruck von der Vorherrschaft der französischen Geisteskultur im 18. Jahrhundert erhalten.[2])

Wir geben einige Briefe (oder vielmehr die bedeutsamsten Stellen derselben) aus der Zeit der ersten überschwänglichen Freundschaft und gegenseitigen Umschmeichelung. Der Ueberschwang in der Aeußerung der Gefühle ist übrigens auch charakteristisch für das Jahrhundert. Man vergleiche z. B. Friedrichs ersten Brief vom 8. August 1736 und die Antwort Voltaires vom 26. August, in der er mit dem geschmeichelten Bilde des Kronprinzen zugleich das Ideal des aufgeklärten Fürsten zeichnet; ferner Friedrichs Antwort darauf vom 9. September; oder Voltaires Brief vom Dezember 1736, in dem er Friedrich die Wonne des Menschengeschlechtes und Berlin das künftige Athen Europas nennt. Oder man bemerke, wie Friedrich sich über die Kulturmission Frankreichs und die Rückständigkeit deutscher Bildung ausspricht; so am 6. Juli 1737; aus späterer Zeit seien die Briefe vom 24. Juli und vom 8. September 1775 genannt, in denen Friedrich sich über den damaligen Stand der deutschen Literatur und ihre Zukunft ganz ähnlich äußert wie in seiner Abhandlung über die deutsche Literatur vom Jahr 1780. Wir sehen in anderen Briefen Voltaire in der Rolle des Sprachmeisters; so erläutert er am 20. Dezember 1737 den Unterschied zwischen der Sprache der Poesie und der Prosa an einem für den fürstlichen Zögling sehr schmeichelhaften Beispiel; so korrigiert er in einem Brief vom Januar 1738 nach einigen zierlichen Lobsprüchen über den Stil der Verse Friedrichs die orthographischen und prosodischen Schnitzer: „je raccommode une boucle à vos souliers, tandis que les Grâces vous donnent votre chemise et vous habillent". — Oder Friedrich entwickelt seine Regierungspläne; so bald nach dem Tode seines Vaters in dem Brief vom 27. Juni 1740. Aus späterer Zeit seien angeführt die Briefe vom 5. und 21. Dez. 1775 und vom 10. und 29. Januar 1776, in denen die Großgrundbesitzer der märkischen Streusandbüchse und der Herrschaft Ferney über Fragen der Landwirtschaft sich unterhalten, natürlich im geistreichen Plauderton. Oder der König schreibt vom Feldlager; freilich meist über poetische und philosophische Gegenstände; aber doch lassen sich einzelne Stellen ausziehen, die zeigen, welche Stimmungen das wechselnde Geschick des Krieges im König erzeugte. Am 16. April 1741 schreibt der König aus Ohlau in einer poetischen Epistel (la lyre d'Horace a son tour après la massue d'Alcide), wie die Liebe zum Ruhm ihn aus dem Schlummerschatten von Reinsberg zu großen Taten gerissen hat. — Nach der Niederlage bei Hochkirch hat der

1) Worin dieser Zauber bestand, das faßte Friedrich treffend in dem Brief vom 21. Juni 1760 zusammen: der „panégyrique abrégé", den er dort gibt, ist dem Zusammenhang nach durchaus ernst gemeint.

2) Es ließen sich, um die Verbreitung französischer Sprache und Aufklärung zu illustrieren, vielleicht auch Briefe anderer aufgeklärter Regenten Europas, z. B. der Kaiserin Katharina II. geben; siehe Lanson, Lettres du XVIIIe Siècle. Eine Auswahl aus dem Briefwechsel Friedrichs und Voltaires für Schulzwecke ist in der französischen und englischen Schulbibliothek des Renger'schen Verlags erschienen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

König den Mut nicht verloren (Brief vom November 1758). Welche Gedanken ihn am Anfang eines neuen Kriegsjahres bewegen, zeigen die Briefe vom April 1759. — Der König hat Ehrgefühl für zehn (22. September 1759). — Die Welt will keinen Frieden: so wird der König ihr weiter Trotz bieten (1. und 12. Mai 1760).[1])

Ueber den Aufenthalt Voltaires am Hofe Friedrichs — das erste Entzücken, die aufsteigenden „Aber", die Enttäuschung, den wachsenden Argwohn, die Katastrophe — unterrichten sehr anschaulich der Brief an d'Argental vom 24. Juli 1750 und die Briefe an Mme Denis vom 14. August, 13. Oktober, 6. November und 26. Dezember 1750, vom 2. September 1751 und 18. Dezember 1752; über die Aussöhnung gibt Kunde der Brief an Darget vom 8. Januar 1758. — Den Alten von Ferney in trüben Tagen zeichnet trefflich der Jammerbrief an Friedrich vom 8. Dezember 1776. Soviel über die Beziehungen zwischen Friedrich und Voltaire.

Aber auch der übrige Briefwechsel Voltaires kann für den Unterricht ausgebeutet werden. Ich deute einiges an. Einmal literarische Gegenstände betreffend. Der Brief an Lefevbre 1732 gibt eine anschauliche Schilderung von der dornenvollen Laufbahn des französischen Literaten im 18. Jahrhundert. Da in der Entwicklung unserer deutschen Literatur im 18. Jahrhundert die Wertschätzung Shakespeares eine so wichtige Rolle spielt, so scheint mir auch die Stellung, die zur selben Zeit der tonangebende Beherrscher des französischen Geschmacks zu dem Briten eingenommen hat, besonders interessant. Der Brief vom 14. November 1735 an Abbé Desfontaines zeigt noch die Achtung vor der Eigenart Shakespeares: an ihm dürften sich die französischen Tragödiendichter ein Beispiel nehmen, wie man die Tragödie auch mit anderem als den ewigen Liebesseufzern füllen kann. Aber eine ästhetische Würdigung Shakespeares liegt hier nicht vor; es handelt sich um den tragischen Stoff. Die wahre Meinung Voltaires über Shakespeare spricht der interessante Brief an Horace Walpole vom 15. Juli 1768 aus. Der Brief ist umso bemerkenswerter, als Voltaire darin ein umfassendes ästhetisches Bekenntnis niederlegt. Er beruft sich zunächst auf seine Verdienste um die englische Literatur, die erst durch ihn den Franzosen bekannt geworden sei; damit wehrt er den Vorwurf der Voreingenommenheit ab. Dann aber stellt er sich durchaus auf den Standpunkt der Boileau'schen Aesthetik: Mit Shakespeare ist es wie mit den Spaniern; „c'est une belle nature, mais bien sauvage"; Gemeines mischt sich mit Großem, Possenreißerei mit dem Erhabenen. Viel höher steht die dramatische Kunst der Franzosen; sie übertrifft auch weit die der Griechen; die griechischen Tragödien sind Schülerarbeiten im Vergleich zu den erhabenen Szenen Corneilles und zu den vollkommenen Tragödien Racines. Ein Vergleich mit der *Préface de Cromwell* liegt nahe. Der Ton in diesem Briefe ist der einer höflichen Diskussion. Anders in dem Brief an d'Argental vom 19. Juli 1776, in dem der Herrscher im Reiche des Geschmackes die volle Schale seines Zornes über Letourneur, den Uebersetzer Shakespeares, ausgießt, den

1) Vergl. auch die in G. Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit, 4. Band, S. 255 ff. abgedruckten Stellen aus Briefen an Marquis d'Argens und Frau von Camas, die einen tieferen Blick ins Herz des Königs tun lassen als die oben angeführten Stellen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unverschämten Dummkopf, der Frankreich beschimpft, der Racine und Corneille die Kränze vom Haupte reißt, um sie einem barbarischen Komödianten aufzusetzen, und der gar noch die königliche Familie dazu bringt, auf seine Sudelei zu subskribieren.

Ueber Voltaires Auffassung der Geschichtsschreibung orientiert beispielsweise der Brief an Thieriot vom 15. Juli 1735. Seine Ansicht über die kulturhistorische Bedeutung des Zeitalters Ludwigs XIV. faßt er trefflich zusammen in dem bekannten Brief an den Großsiegelbewahrer Hervey (1740). Der Brief eignet sich jedenfalls besser als der kulturhistorische Ueberblick in den Kapiteln 31—34 des Siècle de Louis XIV.

Voltaires Eintreten für Denkfreiheit und Toleranz mögen der Brief vom 20. Juni 1733 (à un premier Commis: über die Preßfreiheit) und ein die Affäre Calas behandelnder Brief (z. B. an Fyot de la Marche, 25. März 1762) illustrieren.

Eine dem Geiste Voltaires besonders gemäße literarische Gattung ist das satirische Märchen oder die satirische Erzählung. Aus naheliegenden Gründen scheiden fast alle Erzeugnisse dieser Art aus der Schullektüre aus. Immerhin läßt sich ja die bekannte Erzählung *Jeannot et Colin* sehr wohl brauchen; so eignet sich auch das philosophische Märchen *Micromégas* — zum Teil wenigstens — zur Veranschaulichung des Voltaireschen Witzes, vielleicht besser als die öfters ausgezogenen Stücke aus Zadig. — Als ein Beispiel dafür, wie Voltaire mittels kleiner Anekdoten für eine Sache Reklame zu machen versteht, mag jene Erzählung von einem Souper in Trianon dienen, wobei Ludwig XV. auf praktische Weise von der Vorzüglichkeit der Enzyklopädie überzeugt wird.

Endlich sei auf das *Dictionnaire philosophique* hingewiesen, aus dem man öfters recht Brauchbares geschöpft hat.

Rousseau.

Wegen des Einflusses, den Rousseau auf unsere deutschen Klassiker geübt hat, verdient er auch einen ausgezeichneten Platz in unserem Lesebuch. Man muß sich aber auch hier wieder vor dem Mißverständnis hüten, daß die systematische Kenntnis der Theorien wichtiger sei als die Anschauung von der Persönlichkeit. Gerade das Umgekehrte ist richtig. Geben wir den Schülern einen Auszug aus den kahlen Deduktionen der *Discours* und des *Contrat,* so wird bei den meisten nichts haften bleiben als die Erinnerung an eine große Langeweile. Rousseaus politische und soziale Theorien wird der Geschichtsunterricht in gedrängter Form zu vermitteln haben. Will man aber eine französische Darstellung derselben, oder wenigstens der wichtigeren Punkte, in möglichst bündiger Fassung, so wüßte ich nichts besseres als eine Stelle im *Ancien Régime* von Taine (Livre III, Chap. III, § VI, p. 35—42) wo die Kritik der *Discours* an Kultur und Gesellschaft unter wörtlicher Anführung der bedeutsamsten Stellen und mit Beziehung auf Rousseaus Charakter und Schicksal gut zusammengefaßt ist.

Aber nicht die Vermittelung dieser Theorien ist die Hauptsache, sondern die Erzeugung einer konkreten Anschauung vom Menschen Rousseau und von der Umwelt, die ihn abstößt und der Umwelt, die ihm zusagt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

In welcher Umgebung Rousseau sich wahrhaft glücklich fühlt, zeigt am besten die berühmte Schilderung seines Aufenthaltes auf der Insel Saint-Pierre im Bieler See (*Rêveries,* 5e Promenade). Da haben wir, was den „Naturmenschen" Rousseau charakterisieren kann: Hang zur Einsamkeit — liebliche Landschaftsbilder — Wanderungen und Studien des Pflanzenfreundes — ländliche Arbeiten — Träumereien am See — Abendstimmungen. Und ein ganz ähnliches Thema behandelt der in hohen lyrischen Tönen ausklingende Brief an Malesherbes vom 26. Januar 1762; wir sehen dort auch, wie Rousseau den eigenen glücklichen Zustand erweitert zum Traume eines goldenen Zeitalters der Menschheit.

Bekanntlich hat Rousseau, wenn er gegen die Verderbtheit der menschlichen Gesellschaft eifert, ein ganz bestimmtes Kulturbild vor Augen: die Großstadtkultur der Hauptstadt des monarchischen Frankreich; und ebenso schweben ihm, wo er von idealen Menschheitszuständen redet, bestimmte Erinnerungsbilder seiner republikanischen Heimat vor. Er hat von diesen gegensätzlichen Kulturen Wirklichkeitsschilderungen hinterlassen, deren Lektüre gewiß nützlicher ist als die seiner willkürlichen Rekonstruktionen der menschlichen Urzustände. Und muten nicht seine Schilderungen des gesunden und naturgemäßen Lebens uns an, als wären sie für die Großstadtmenschen von heute geschrieben? In der Tat, Rousseau ist darin immer noch zeitgemäß. Weniger leicht lassen sich für die Schule geeignete Bilder der raffinierten Großstadtkultur finden. Als Ersatz können uns die Schilderungen Taines von der höfisch-aristokratischen Kultur im *Ancien Régime* dienen. Immerhin findet sich in den Briefen, die Saint-Preux aus Paris an Julie schreibt, manches, das sich auch für die Schule eignet.[1]) Schilderungen einfacher, naturgemäßer Zustände finden wir z. B. in der *N. Héloïse,* I, Lettre 23: Reise des Saint-Preux ins Wallis (Einfluß der Gebirgsnatur auf das Gemüt des Menschen — Tugenden der Bergbewohner — Schlimmer Einfluß des Verkehrs auf die Talbewohner); ferner in der *N. Héloïse,* V, Lettre 7: Weinernte im Waadtland; ferner im Brief an Dalembert die Schilderung einer ländlichen Kolonie (*Les Montagnons*) in der Nähe des Neuenburgersees, deren Bewohner sich die Segnungen des Fortschrittes zu eigen machen, ohne dem Fluche desselben zu verfallen; endlich im *Emile* (Livre IV) jenes Stück, worin Rousseau seine Ansicht über eine vernünftige Verwendung des Reichtums und über die wahre Lebenskunst ausspricht.

Das soziale Elend wird auch gelegentlich gestreift. Hieher gehört eine Stelle aus der *N. Héloïse,* II, Lettre 27, worin Julie dem Saint-Preux rät, seine Gesellschaftsstudien auch auf das Großstadtelend auszudehnen. Sodann die in den *Confessions* (Livre IV) erzählte Begegnung mit einem französischen Bauern, der seine Habe vor der Raubgier des Steuerpächters verbirgt, ein Erlebnis, das Rousseau ausdrücklich als die erste Ursache seines Hasses gegen die Bedrücker des Volkes bezeichnet.

Rousseaus Naturgefühl kommt in den meisten der oben angeführten Stellen zum Ausdruck. Ich führe aber noch das wegen seiner

1) La Nouvelle Héloïse, II, Lettres 14 und 17.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lyrischen Empfindung berühmte Gemälde von der nächtlichen Fahrt auf dem Genfer See in der *N. Héloïse,* IV, Lettre 18 an.

Da Rousseaus Persönlichkeit und Leben die beste Erklärung für seine Werke bieten, so empfiehlt sich weiterhin, noch einige Stellen aus den *Confessions* auszuziehen. Für den Abenteurer und Naturschwärmer sind bezeichnend die Schilderungen der ersten Reise nach Paris, einer Nacht im Freien und einer romantischen Gebirgsszenerie (4. Buch). Nicht fehlen sollte die Erzählung von der Entstehung des ersten *Discours;* sie findet sich zuerst in einem Brief an Malesherbes vom 12. Januar 1762, worin Rousseau die Entwicklungsgeschichte seines Geistes gibt; sodann ein zweites Mal mit mehr Einzelheiten im 8. Buch der *Bekenntnisse.* Den Tugendstolz des Verfassers zeigt der bekannte Anfang der *Bekenntnisse.* Sein menschenscheues Wesen beleuchtet sehr gut die Erzählung von der Aufführung seines *Dorfpropheten* vor dem Hof zu Fontainebleau (8. Buch). Nicht uninteressant sind die Abschnitte über Marschall Keith und Friedrich den Großen im 12. Buch, wozu dann als Ergänzung die Briefe kämen, die aus dem dort erzählten Anlaß gewechselt worden sind.[1])

Zur Veranschaulichung der anfangs freundlichen Beziehungen zwischen Rousseau und Voltaire diene Voltaires Brief, den er am 30. August 1755 anläßlich des *2. Discours* an Rousseau richtete; dazu einige Stellen aus der Antwort Rousseaus.

Von geringerer Wichtigkeit und von pädagogisch zweifelhaftem Werte scheint mir, daß wir unsere Schüler in Rousseaus Erziehungstheorien einführen. Immerhin mag man ja ein Stück zur Veranschaulichung des Rousseauschen Unterrichtsbetriebes bringen, etwa die Erzählung, wie Emil durch das Verirren im Walde von Montmorency praktisch von der Nützlichkeit der Astronomie überzeugt wird (III. Buch). Man möchte versucht sein, aus dem Bekenntnis des *Vicaire savoyard* das eine oder andere Stück auszuziehen; doch lassen sich gerechte Bedenken dagegen geltend machen.

Andere Philosophen.

Weitere Philosophen, etwa Diderot, Dalembert, Marmontel, Condillac, Condorcet, heranzuziehen, scheint mir unnötig. Jedenfalls wird es sich nicht darum handeln können, den Schülern weitere Schriftstellerpersönlichkeiten vorzuführen, höchstens darum, den einen oder andern Abschnitt aus ihren Schriften zu wählen, der für den Geist der Zeit besonders bezeichnend ist; ich denke dabei an das Thema des Kulturfortschrittes.

Bernardin de Saint-Pierre.

Mit Rousseau berührt sich Bernardin de Saint-Pierre. Seine Idylle *Paul et Virginie* ist so überaus bezeichnend für den Geschmack des Jahrhunderts an empfindsamer Darstellung naiver Zustände, daß ich sie trotz ihres kindlichen Stiles nicht ganz preisgeben möchte. Die Episode von der entlaufenen Sklavin und dem Urwaldabenteuer der beiden Kinder ist rasch gelesen und gibt einen hinreichenden Begriff von einem Geschmack, dem man auch bei uns in Deutschland reichlich gehuldigt hat. Bernardin de Saint-Pierre's literarische Bedeutung ruht aber vor allem darin, daß er der Darstellungskunst neue Wege weist. Er

1) Rousseau an Friedrich II., Juli 1762 und Friedrich II. an den Marschall, 1. Sept. 1762.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

führt der literarischen Sprache anschauliche Elemente zu. Sinneseindrücke, vor allem Farbenempfindungen in den feinsten Schattierungen in der Sprache auszudrücken, mit Worten zu malen, das war keinem vor ihm in ähnlicher Weise gegeben. Mit solch künstlerischem Blick schaut auch Rousseau die Natur nicht; rhetorische und lyrische Töne mischen sich bei ihm in die Naturschilderung, die sich an allgemeinen Zügen genügen läßt. Bernardin de Saint-Pierre sieht die Einzelheiten, und er besitzt dabei künstlerisches Augenmaß, um mit diesen Einzelheiten große Kompositionen zu schaffen. — Es sollte demnach unter allen Umständen auch die Schilderung des Orkans in *Paul et Virginie* gegeben werden: die rein malerische Darstellung der Natur hat hier schon eine seltene Höhe der Kunst erreicht.

Sedaine.

Unter dem Gesichtspunkt der Literatur mit bürgerlicher Tendenz könnte ein Auszug aus Sedaine's *Le Philosophe sans le savoir* gegeben werden. Dieses beste bürgerliche Rührstück des Zeitalters ist wohl auch das einzige Stück, das aus der dramatischen Literatur des Jahrhunderts sich für die Schule eignet. Marivaux' Kunst ist zu fein. Beaumarchais' Komödien sind im Ton zu leicht und frech. Nur der bekannte, oft abgedruckte Monolog Figaros ließe sich allenfalls geben, sofern sich in ihm das Selbstbewußtsein des Dritten Standes ankündigt.

Beaumarchais.

Taine's Ancien Régime.

Zu all diesen unmittelbaren Zeugnissen der Geisteskultur des 18. Jahrhunderts tritt nun als eine willkommene Ergänzung der erste Teil von Taines *Les Origines de la France Contemporaine, L'Ancien Régime.* Von keiner der wichtigen Kulturepochen französischer Geschichte haben wir eine so glänzende Darstellung. Sie besitzt methodische Eigenschaften, die sie gerade zur Schullektüre besonders geeignet machen: Sammlung charakteristischer und anschaulicher Einzelheiten, die kunstvoll so geordnet sind, daß sie einen überzeugenden Gesamteindruck machen; sodann die scharfe Formulierung der aus den Tatsachen abgezogenen geschichtlichen Erkenntnisse. Man hat schon die sprachliche Schwierigkeit gegen die Lektüre Taines eingewendet; sie ist gewiß nicht unüberwindlich, wenn sich der Herausgeber bei der Auswahl genau die Fassungsgabe der Schüler vergegenwärtigt und dementsprechend streicht. Ich hebe einige besonders geeignete Abschnitte hervor. Aus dem I. Buch *(Structure de la Société):* die Auflösung des alten patriarchalischen Verhältnisses zwischen Grundherrn und Bauern und die Umwandlung des weltlichen und geistlichen Herrn in den Höfling. — Wirtschaftliche Folgen des Jagd-, Tauben- und Kaninchenprivilegs. — Aus dem II. Buch *(Les Mœurs et les Caractères):* der Höfling und sein Dienst beim König — Charakteristik der französischen Konversation — Erziehung der Aristokratenkinder — Aristokratische Verkehrsformen — Vornehme Tändeleien — Die geistige Leere — Sentimentale Anwandlungen — Die lähmende Wirkung dieser Ueberkultur. — Gerade dieses Buch bietet eine Fülle anschaulicher Einzelheiten, die den Rousseauschen Ruf nach „Natur" verständlich machen. Bedeutend schwieriger ist das III. Buch *(L'Esprit et la Doctrine);* doch können bei sorgfältiger Wahl auch hier Abschnitte gefunden werden, die das Fassungsvermögen unserer Schüler nicht übersteigen. Ich habe oben schon eine auf Rousseau bezügliche Stelle genannt. Aus dem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

IV. Buch *(La Propagation de la Doctrine)* nenne ich jene Stelle des 2. Kapitels, worin auseinandergesetzt wird, wie die Philosophie zum geistigen Sport der hohen Gesellschaft und der Philosoph zum unentbehrlichen Prunkstück der aristokratischen Salons und der fremden Höfe wird. Ferner im 3. Kapitel desselben Buches jene Stellen, die zeigen, wie Rousseau das Evangelium des Dritten Standes wird. Endlich sei auf den Schluß des *Ancien Régime* hingewiesen mit der aus Laharpes Erinnerungen entnommenen fingierten Prophezeiung der Revolution.

XIX. Jahrhundert.

Den Uebergang zum 19. Jahrhundert bilden Chateaubriand und Staël.

Chauteaubriand.

Chateaubriand ist uns wichtig als literarischer Vertreter des Ichkultus und des Weltschmerzes, als Förderer der religiösen Renaissance und als Meister des Stils.

Wäre sein *René* für uns nichts weiter als die Schilderung eines individuellen Seelenzustandes, so käme er für die Schullektüre nicht in Betracht. Aber die unbefriedigte Sehnsucht Renés kann zugleich als typisch für die Stimmung eines Uebergangszeitalters angesehen werden, in dem das Alte stirbt und das Neue noch nicht geworden ist. Will man sie aber nicht als Ausdruck einer um die Wende des Jahrhunderts herrschenden Stimmung gelten lassen, so ist sie doch das klassische Beispiel einer Erscheinung, die in der neueren Literatur in immer neuen Ausprägungen wiederkehrt. Diese Erscheinung, die der Schüler schon vom *Werther* her kennt, wird ihm für die ausländische Literatur wohl am besten an einigen Auszügen aus dem *René* vorgeführt, besser jedenfalls als an Byrons *Manfred* oder Mussets *Confessions d' un Enfant du Siècle.*

In erster Linie würde ich aus *René* jene Folge von Gemälden herauslösen, wo in großen Zügen die Vergänglichkeit menschlicher Kulturen dargestellt wird: René auf den Trümmern der Antike sitzend — René vor dem Denkmal des vergessenen englischen Königs — René auf den Bergen Caledoniens, den Liedern Ossians lauschend — René in italienischen Renaissancetempeln irrend. In zweiter Linie kommen in Betracht: Renés Kindheit (Streifzüge in der Heide, ossianische Naturstimmung, Sonntagsglocken und religiöse Stimmung, Tod des Vaters) — Klösterliche Neigungen — Die stillen Tempel der Großstadt — Sonnenuntergang — René auf der Meeresklippe vor dem tobenden Sturm und dem stillen Kloster. Es sind das lauter kleine in sich abgeschlossene Bilder, eine Folge lyrischer Gedichte in Prosa. Und was den Stil anlangt, so lernt der Schüler hier etwas Neues kennen, das ihm in der Literatur des 19. Jahrhunderts, vorzüglich in der lyrischen Poesie, immer wieder begegnen wird: die symbolische Darstellung.

René hatte einige Zeit einen Bestandteil des *Génie du Christianisme* gebildet; so gibt sich auch in manchen der oben angeführten Abschnitte die Chateaubriand eigentümliche Wertung der Religion kund. Wenn er gegenüber der vernunftmäßigen Betrachtung des rationalistischen Zeitalters die Betonung der Gefühlswerte und des künstlerischen Charakters

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Religion sich angelegen sein läßt, so ist er der Stimmführer eines größeren Chores, und in unserer deutschen Romantik haben wir eine gleichzeitige Parallele. Das *Génie* ist also Ausdruck einer allgemeineren Stimmung, und wir werden vorzüglich solche Stücke auszuziehen haben, in denen die Gefühlswerte und die künstlerischen Kräfte der christlichen Religion dargestellt werden: gothische Kirchen — Kirchenmusik — Weihe der ländlichen Arbeit durch den kirchlichen Kult („Les Rogations") u. a.

Unter den Gesichtspunkt der religiösen Idee würde ich auch die Auswahl aus den *Martyrs* stellen. Man pflegt in Anthologien gerne die „Frankenschlacht" mit ihren Einzelheiten der Waffen- und Kostümschilderung zu bringen; sie soll das neuerwachte kulturgeschichtliche Interesse veranschaulichen. Für deutsche Schüler ist aber das Stück zu ermüdend.[1]) Ich würde eher etwa die erste Begegnung zwischen Cymodocée und Eudore bringen: hier ist der Grundgedanke der Dichtung zu greifen; in beiden Gestalten wird der Gegensatz und das Zusammentreffen des klassischen Heidentums und des Christentums symbolisch dargestellt. Die Schilderung der Katakomben oder die des Martyriums von Eudore und Cymodocée wären weitere Stücke.

Chateaubriand ist uns endlich wegen seiner stilistischen Eigenschaften wichtig. Man braucht um ihretwillen keine besondere Auswahl zu treffen; sie treten in den oben angeführten Abschnitten deutlich hervor. Auf das Symbolische seines Stiles habe ich schon hingewiesen; es kommt hinzu, was dem französischen Genie besonders zu entsprechen scheint, obgleich es ein allgemeines Charakteristikum des „Empirestiles" ist: ich meine jenen Geschmack an vornehm stilisierten, feierlichen, für unser deutsches Gefühl mitunter pompösen Bildern, über die sich doch ein weicher Schimmer, eine graziöse Schwermut breitet. Vor allem sind ja seine Landschaftsschilderungen von großer Schönheit, und Beispiele solcher werden wir auch aus dem *Itinéraire*[2]) und anderen Werken entnehmen können. Vergleiche mit Rousseau und Bernardin de Saint-Pierre liegen nahe.

Staël.

Was die Frau von Staël anlangt, so dürfte hier die biographische Behandlung angezeigt sein, da ihr Leben mit Ereignissen und Persönlichkeiten verknüpft ist, die unsern Schülern im deutschen Literatur- und im Geschichtsunterricht begegnet sind oder begegnen werden. Was den Lesestoff betrifft, sind natürlich Auszüge aus dem Buch über Deutschland zu bringen. Die Begründung kann ich mir ersparen. Aus der Vorrede, die erst 1813 geschrieben wurde, sollte die Stelle nicht fehlen, wo Staël ihr früheres Urteil über das Volk der Denker angesichts der jüngsten Ereignisse in Preußen korrigierend, vor dem Norden eine Verbeugung macht und den Rheinbundstaaten eine Lektion über nationale Ehre erteilt. Die „Observations générales", die den Zweck des Buches darlegen, könnten teilweise gegeben werden. Aus dem I. Teil bieten die Kapitel 1, 2, 5, 11, 12—18 allerlei Stoff zum Nach-

1) Ich glaube, daß die ähnliche, aber farbenprächtigere und abwechslungsreichere Schilderung der „Söldner" in Salammbo von Flaubert sie mehr anziehen dürfte.

2) Nur darf man aus dem Itinéraire nicht Abschnitte mit vielen archäologischen Einzelheiten bringen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

denken über Einst und Jetzt; ich würde es für fruchtbarer halten, nicht ein oder mehrere ganze Kapitel, sondern aus den genannten Kapiteln einzelne Stellen zu bringen, die uns besonders interessieren können. Aus dem II. Teil möchte ich die berühmten Porträts von Schiller und Goethe nicht missen; wogegen das so oft abgedruckte Kapitel über die klassische und romantische Poesie, aus dem die Schüler doch keine rechte Klarheit über den Unterschied gewinnen werden, besser wegbleibt. Ebensowenig eignen sich zur Lektüre die Analysen und Beurteilungen einzelner deutscher Dichtungen; sie erscheinen uns heute doch etwas dürftig und oberflächlich.

Auszüge aus der *Corinne* brauchen wir nicht.

Allgemeine Richtlinien für die Auswahl aus der Literatur des 19. Jahrhunderts.

Indem ich mich dem modernen Zeitraum, der mit der literarischen Revolution der Romantik beginnt, zuwende, habe ich zunächst von den Richtlinien zu reden, nach denen wir unsere Wahl einzurichten haben. Solche Richtlinien sind hier schwieriger zu geben. Die Literatur des 19. Jahrhunderts ist so vielgestaltig, die Beurteilung noch schwankend und erst in der Bildung begriffen, daß wir mit bestimmten Forderungen behutsamer sein und jedenfalls gewärtigen müssen, daß wir manches, was wir heute verteidigen, über kurz oder lang preisgeben werden.

Soll ein bestimmter literarischer Entwicklungsgang veranschaulicht werden?

Es ist mir insbesondere fraglich, ob wir Wert darauf legen sollen, den Schülern einen bestimmten literarischen Entwicklungsgang zu veranschaulichen, also etwa die Aufeinanderfolge von drei literarischen Generationen, einer romantischen, einer realistischen (naturalistischen) und einer symbolistischen. Fassen wir mit Brunetière und Lanson das Wesen der Romantik als Individualismus, Lyrismus, so müßten wir, um diese Aufstellung recht einleuchtend zu machen, zu einer Auswahl greifen, die mir für unsere Schüler nicht ganz passen will. Wir müßten neben V. Hugo A. de Musset in den Vordergrund drängen; und gerade dieser scheint mir für die Schule wenig geeignet. Wir müßten G. Sand in ihrer ersten Manier vorführen, um den Kult des Ichs so recht zu veranschaulichen; und das werden wir doch nicht wollen. Balzac aber, dessen Werk zeitlich ganz in das „romantische Zeitalter" hereinfällt, stört mit seiner realistischen Kunst den Begriff einer romantischen Literaturepoche, besonders da wir ihm im Verhältnis zu den Romantikern einen breiten Raum in unserem Lesebuch gewähren müssen. Auch die Wahl aus den Schriftwerken der naturalistischen Epoche sollte nach meiner Ansicht doch nicht zu stark das naturalistische Element hervorkehren. Die Werke moderner Symbolisten eignen sich aber überhaupt kaum für die Schule, jedenfalls nur im bescheidensten Maße.

Ich würde demnach darauf verzichten, durch die Art der Auswahl im einzelnen einen bestimmten literarischen Entwicklungsgang kenntlich zu machen und mich darauf beschränken, einzelne Schriftstellerpersönlichkeiten vorzuführen und diejenige Seite ihrer Kunst, die uns heute am wertvollsten erscheint, oder die sich aus irgend einem Grund für unsere Zwecke besonders empfiehlt, zur Anschauung zu bringen. Dabei wird sich auch Gelegenheit ergeben, das Wesen romantischer und realistischer Kunst zu erörtern. Auch eine literarische Fortentwicklung im allgemeinen können wir den Schülern zum Bewußtsein bringen. Im

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Vergleich zum XVIII. Jahrhundert tritt in der Literatur des XIX. Jahrhunderts eine bedeutende Steigerung in der Kunst der Darstellung ein, einmal in der Darstellung der äußeren Erscheinung, sodann in der Verdolmetschung der seelischen Vorgänge; zusehends wird auch die Komposition eine straffere, immer schärfer wird die Herausarbeitung bestimmter künstlerischer Wirkungen. Das sind Dinge, für die man so nebenbei den Blick der Schüler schärfen kann, und denen die Auswahl dementsprechend Rechnung tragen wird. Am Anfang dieser Entwicklung stehen V. Hugo und Balzac, jener mit einer bis zur Halluzination sich steigernden Phantasie, der andere mit der Gabe, die äußere Erscheinung treu darzustellen und sie mit dem Seelischen in enge Beziehung zu setzen. Diesen Anfang einer neuen Kunstentwicklung muß man natürlich besonders kenntlich machen.

Auch bringen wir jetzt eine neue dichterische Gattung, die lyrische Poesie. Auf die Lyrik des XVIII. Jahrhunderts verzichtet die Schule; Chéniers *La jeune Captive* allein kommt in Betracht. Man wird nun gerade diese kleinen Erzeugnisse der literarischen Kunst am ehesten zu Stilanalysen benützen können. Nur darf man darunter nicht vorwiegend Untersuchungen über Verskunst verstehen. Es ist in letzter Zeit wieder einmal eine gründlichere Einführung in die französische Verslehre gefordert worden; und man will sich wunder welche Wirkungen auf die ästhetische Bildung unserer Jugend davon versprechen, daß man sie auf Verteilung der Zäsuren, auf volle und leichte Silben, auf Enjambement, auf Strophenformen und dergl. achten lehrt. Das verstehe ich nicht. Ob das nicht auf eine öde Spielerei hinauskommt? Was unsere Schüler über französische Verslehre zu wissen brauchen, das läßt sich in einer Stunde abmachen. Und wenn der Lehrer imstande ist, das Gedicht schön vorzulesen, so werden die Schüler hievon mehr Gewinn haben als von allen verstechnischen Erörterungen. — Jene analysierende Behandlung wird sich vielmehr zu einer psychologischen Untersuchung gestalten. So wird man beispielsweise finden lassen, ob und wie in einem Gedicht der Gedanke, oder die Stimmung oder die künstlerische Anschauung das beherrschende ist; welcher Art die Stimmung ist, durch welche Ausdrucksmittel sie hervorgebracht wird (hier wird gelegentlich auch das Metrische zur Sprache kommen können); ob das Gedicht symbolisch wirkt oder nur einen malerischen Eindruck wiedergibt; welcher Art die bildlichen Vorstellungen sind, ob traditionelle, literarische Metaphern vorliegen oder ursprüngliche Schöpfungen; ob diese aus unmittelbarer Beobachtung geschöpft oder durch das Spiel der Phantasie erzeugt sind u. a. m. Lyrik.

Bei der Auswahl müssen wir die straff zusammengefaßte Kunst bevorzugen, dagegen die Poesie des breit hinströmenden Pathos, der weit ausholenden Schilderung, der langgesponnenen Reflexion ablehnen, schon aus dem einfachen Grunde, weil wir auf die Uebersetzung unverhältnismäßig viel Zeit verwenden müßten. Durch „Zusammenraffen“ ist in der neueren Lyrik die Kunst über die von der Romantik erreichte Stufe hinausgeführt worden. Man vergleiche z. B. das folgende Gedicht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deskriptiven Charakters von A. Samain[1]) mit den langatmigen Schilderungen eines Lamartine.

Le Repas préparé.

Ma fille, laisse là ton aiguille et ta laine;
Le maître va rentrer; sur la table de chêne
Avec la nappe neuve aux plis étincelants
Mets la faïence claire et les verres brillants.
Dans la coupe arrondie à l' anse en col de cygne
Pose les fruits choisis sur des feuilles de vigne:
Les pêches que recouvre un velours vierge encor,
Et les lourds raisins bleus mêlés aux raisins d' or.
Que le pain bien coupé remplisse les corbeilles,
Et puis ferme la porte et chasse les abeilles . . .
Dehors le soleil brûle, et la muraille cuit.
Rapprochons les volets, faisons presque la nuit.
Afin qu' ainsi la salle, aux ténèbres plongée,
S'embaume toute aux fruits dont la table est chargée.
Maintenant, va puiser l' eau fraîche dans la cour;
Et veille que surtout la cruche, à ton retour,
Garde longtemps, glacée et lentement fondue,
Une vapeur légère à ses flancs suspendue.

Ein unbedeutender Stoff, an dessen künstlerischer Gestaltung aber der Dichter von *Alexis und Dora* sicher eine Freude gehabt hätte. Wo es sich um deskriptive und lyrische Poesie handelt, da werden wir uns vorzüglich an solche kleine Kunstschöpfungen halten, in denen eine einheitliche, volle Anschauung herrscht, ob diese nun, wie im obigen Beispiel, nichts weiter als ein stimmungsvolles Bild gibt oder als ein gedankenanregendes Symbol wirkt. Anders ist es natürlich mit der erzählenden Poesie; hier werden wir den Schülern auch größere Stücke zumuten dürfen.

Verschiedene Stoffkreise.

So mag bei der Auswahl aus den Schriftwerken des 19. Jahrhunderts der Gesichtspunkt der literarischen Form in dem oben dargelegten Sinne geltend gemacht werden. Wichtig aber erscheint mir auch die Rücksicht auf den Inhalt. Die Literatur bemächtigt sich neuer Stoffe; die Auswahl muß also darauf Bedacht nehmen, einige der wichtigeren Stoffgebiete — soweit sie sich für die Schule eignen — zur Anschauung zu bringen. Da ist einmal die Vergangenheit, welche die Geschichtsschreibung und die epische Vers- und Prosadichtung wiederzubeleben suchen. Da ist insbesondere die jüngste Vergangenheit, überragt von der Gestalt Napoleons. Da ist die durch die Revolution neu geschaffene bürgerliche Welt und ihr Verhältnis zur alten Aristokratie; dann der Bauernstand, der Arbeiterstand, die soziale Frage. Neben der sozialen Verschiedenheit spiegelt sich jetzt viel mehr, als das früher der Fall war, die landschaftliche Mannigfaltigkeit in der Literatur wieder; verschiedene Provinzen finden ihre hervorragenden Darsteller. Eine besondere Gruppe bildet für die deutsche Schule die auf das Kriegsjahr 1870/71 bezügliche Literatur.

1) Aus „Aux Flancs du Vase".

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ich wende mich den einzelnen Schriftstellern zu.

Lamartine.

Lamartine wird durch die Gedichte *Le Lac* und *L' Isolement* hinreichend charakterisiert werden können; besonders läßt sich an der letzteren Elegie der ihm eigene lyrische Stil erläutern, in dem Gedanke und Bild ganz in Stimmung aufgelöst erscheinen. Im übrigen werden wir den oben dargelegten Grundsätzen gemäß auf seine in breiter Fülle hinströmende Reflexionsdichtung verzichten können.

V. Hugo.

Wenn man nach der Behandlung des Gedichtes *L' Isolement* ein Gedicht von V. Hugo wie *Ecrit sur la Vitre d' une Fenêtre flamande*[1]) oder *„J' aime les soirs sereins et beaux"*[2]) mit den Schülern analysiert, so wird man ihnen aus dieser Gegenüberstellung einen grundsätzlichen Unterschied zwischen den beiden Dichtertemperamenten begreiflich machen können: dort das Vorherrschen weicher, dämmriger Stimmung, hier die Herrschaft einer überreichen, kaum zu bändigenden Phantasie, die den empfangenen Sinneseindruck sofort in ein gesteigertes Phantasiebild umsetzt, die in nimmer ruhendem Spiel der Assoziationen aus Bildern Bilder gebiert, jeden Gedanken in ein Symbol, in einen Mythus wandelt oder aus dem Kaleidoskop der inneren Bilder erst den Gedanken gestaltet.

Es ist also bei der Auswahl aus V. Hugo auf diese Eigenheit seiner Kunst zu achten; sie bietet sich überdies fast ungesucht dar. Nach der inhaltlichen Seite aber sollte unsere Auswahl berücksichtigen: seinen Versuch, die Vergangenheit in farbenprächtigen Gemälden erstehen zu lassen; seinen Napoleonkult (untergeordnet!), seinen demokratisch und sozialistisch gefärbten Idealismus und seine Sympathie mit den Schwachen und Kleinen.

Ob es sich lohnt, ein Drama von V. Hugo zu geben, ist mir sehr zweifelhaft. Zwar müssen wir aus dem Manifest der literarischen Revolution, der Vorrede zu *Cromwell,* einen kleinen Auszug geben, wie er sich ja in den meisten Lesebüchern findet. Besonders eignet sich der Abschnitt, in dem der Dichter sich gegen die Einheiten der Zeit und des Orts wendet. Hier tritt mit Deutlichkeit der Kernpunkt der romantischen Forderungen heraus: Befreiung der Kunst, nicht etwa von dem Gesetz der Schönheit — ein solches kennt auch V. Hugo — sondern von der Fessel, die sie hindert, auch die äußere Erscheinung zu erfassen. Es ist der Kampf des Genies, das nach der Darstellung von Farbe, Form, Körper, äußerer Handlung, kurzum „der ganzen Natur" dürstet, gegen die allzu spiritualistische, körperlose Manier der klassischen Kunst. In diesem Zusammenhange ist natürlich von der jungen romantischen Schule zu reden, auch von der berühmten Hernanischlacht. Die Frage aber, ob weiterhin auch ein Auszug aus Hernani gelesen werden soll, ist doch eher zu verneinen als zu bejahen. Man müßte die Lektüre mit soviel kritischen Bemerkungen versehen, daß das Stück nur noch als ein „Gegenbeispiel" des guten Geschmacks erscheinen würde; und eine Lektüre zu rein kritischen Zwecken können wir uns nicht leisten; dazu ist unsere Zeit zu kostbar.

1) In „Les Rayons et les Ombres".
2) In „Feuilles d'Automne".

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wenn wir vom Dramatiker psychologische Wahrheit verlangen und darum V. Hugo nicht folgen können, wo er zugunsten des äußeren Aufputzes die innere Wahrheit verletzt und für ein gespreiztes Heldentum bewundernde Teilnahme fordert, so werden wir uns seine romantische Phantasie eher gefallen lassen, wo sie uns, wie in *Notre Dame* das mittelalterliche Paris vorzaubert. Auf die historische Treue kommt es ja hier nicht so sehr an, als auf die Erzeugung einer starken Illusion; und hierin ist V. Hugo Meister; unversehens weiß er uns in seine gestaltenreiche Phantasmagorie hineinzuziehen. Bei den Auszügen muß man sich freilich wieder entschließen können, starke Streichungen vorzunehmen, namentlich da, wo die Schilderung in jenes aufdringliche Prunken mit gelehrtem Detail übergeht. Ich nenne einige Themen, aus denen sich geeignete Abschnitte ausziehen ließen: Die Aufführung des Mysteriums des Dichters Gringoire; die „Cour des Miracles"; Paris aus der Vogelschau; Sturm des Bettelgesindels auf Notre Dame; das Porträt des Königs Ludwig XI.

Die Gestalten und Szenerien aus *Notre Dame* sind heute noch in der Vorstellung der Gebildeten lebendig. Und dasselbe wird man von dem Roman *Les Misérables* sagen dürfen. Und mich dünkt, daß V. Hugo sich nirgends so ganz gegeben hat, wie in diesem Epos der modernen Gesellschaft. Ich würde beispielsweise einem Deutschen, der gern V. Hugo kennen lernen wollte, raten, einige Bände der *Misérables* zu lesen. So möchte ich den Roman auch im Lesebuch nicht ganz missen. Wenn aber für die Auswahl aus *Notre Dame* der Gesichtspunkt der phantasievollen Schilderung maßgebend war, so müßte die Auswahl aus den *Misérables* vor allem die den Roman beherrschende Absicht und Stimmung — die Sympathie mit den Parias der menschlichen Gesellschaft zum Ausdruck bringen. Mag auch die Gestalt des Jean Valjean romantische Unwahrscheinlichkeiten aufweisen[1]), so verdichtet sich in ihr doch des Dichters Glaube an die Unverlierbarkeit des Guten im Menschen, ein Glaube, der eine natürlich empfindende Jugend sympathisch berühren muß.

Untrennbar von Jean Valjean ist die Gestalt des Bischofs Myriel von Digne, in der sich die Idee von der Macht der barmherzigen Liebe verkörpert. Mag sein, daß auch diese Gestalt gesteigert und verschönt ist; aber doch nicht in der pompösen Manier, die uns sonst bei V. Hugo abstößt. In ihrer Größe bleibt sie schlicht, gediegen bis in den innersten Kern. Und vor allem bleibt sie durchaus in der Sphäre schöner Menschlichkeit; da ist nichts von überirdischer Heiligkeit, die uns erkälten könnte. So wirkt sie in ihrer Art so wahr, so sympathisch wie die sonst anders geartete Gestalt des Landpredigers von Wakefield. Unsere Auswahl wird an Beispielen des sittlichen Idealismus nicht reich sein; ein Grund mehr, den Bischof Myriel nicht auszuschließen. — Es wären demnach aus den *Misérables* — natürlich jeweils im Auszug — zu geben: die Charakteristik des Bischofs von

1) Ueberdies sei hier das Urteil Lansons angeführt: „et cette fois, le poète, si peu psychologue, a su trouver la note juste, marquer délicatement les phases, les progrès, les reculs, les angoisses et les luttes d'une âme qui s'affranchit et s'épure: Jean Valjean, depuis sa rencontre avec l'évêque, jusqu' au moment où il s'immole pour empêcher un innocent d'être sacrifié, Jean Valjean est un beau caractère idéalisé, qui reste vivant et vrai".

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Digne, die Ankunft Jean Valjean's in Digne, sein Vorleben, sein Begegnis mit dem Bischof; sodann die Affäre Champmathieu; hier vor allem der Gewissenskampf Valjean's und die Gerichtsszene in Arras.

In Jean Valjean wird die sittliche Wiedergeburt eines Menschen dargestellt; aber auch an ein soziales Problem wird gerührt; denn Valjean ist der Vertreter der Elenden, die unter den blinden Härten der bestehenden Ordnung zu leiden haben. Diese Auszüge aus den *Misérables* erinnern so zugleich an jene menschenfreundlichen Tendenzen, die etwa vom Ende der Dreißiger Jahre an auch in die schöne Literatur eindringen. Es würde unserer Auswahl etwas fehlen, wenn wir nicht ein Beispiel dieser Sympathie mit der Not des untersten Standes aufnehmen würden. Balzac, Augier, Dumas fils und Flaubert bieten uns in dieser Hinsicht nichts; G. Sand's soziale Romane sind literarisch nicht bedeutend genug, um von uns berücksichtigt zu werden; Zola käme wohl mit *Germinal* in Betracht; allein wir haben dafür neben *La Débâcle,* das doch wichtiger ist, kaum mehr Raum; nur aus Coppée lassen sich einige Kleinigkeiten gewinnen.

Aus V. Hugo's lyrischer Poesie seien folgende Gedichte als besonders geeignet hervorgehoben. Aus den *Orientales:* „Extase". Aus den *Feuilles d'Automne:* eines der Gedichte „Soleils couchants". Aus den *Châtiments:* eine der unter dem Titel „L' Expiation" zusammengefaßten Geschichtsvisionen. Aus den *Contemplations:* einige Strophen aus „A Villequier"; (die so oft abgedruckten übrigen Gedichte zum Andenken an die Tochter Léopoldine haben doch mitunter einen faden Beigeschmack). Aus der *Légende des Siècles:* „Les pauvres Gens" (sollte ja nicht fehlen!) und „Le Crapaud". Aus *Les Chansons des Rues et des Bois* das an Millet's Säemann erinnernde „Saison des Semailles".

A. de Vigny.

Außer V. Hugo kommt von den Romantikern für mich besonders A. de Vigny in Betracht. Von seinen Gedichten eignen sich in erster Linie: *Moïse, Le Cor* und *La Mort du Loup.* Vielleicht ließe sich auch etwas aus *Servitude et Grandeur militaire* geben; so als Beispiel für den verhängnisvollen Zauber, den Napoleon auf die Jugend ausgeübt hat, die Erzählung von der Fahrt des zwölfjährigen Renaud nach Malta.

A. de Musset.

A. de Musset's lyrische Poesie halte ich nicht für geeignet. Sie mag ja immerhin mit einigen Zeilen vertreten sein. Mehr als von seinen Gedichten werden unsere Schüler von dem graziösen Dialog seines „Proverbe" *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* haben.

Th. Gautier ließe sich wohl entbehren.

Béranger.

Wie die Erinnerung an den Kaiser nachwirkte, könnte auch an einigen Gedichten von Béranger veranschaulicht werden; nur in seiner Eigenschaft als politischer Dichter sollte übrigens Béranger Aufnahme in das Lesebuch finden.

Napoleon in Geschichte und Dichtung.

Napoleon I. wird den Schülern auch durch geschichtliche Dokumente, bezw. Darstellungen näher gebracht werden können. Dazu mögen einige seiner Proklamationen, vielleicht auch einige seiner Briefe dienen; ferner Abschnitte aus Denkwürdigkeiten *(Mémorial* von Las-Cases); vor allem einige Abschnitte aus dem Porträt, das Taine in seinem *Régime*

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

moderne gegeben hat. Damit ergänzen wir den Geschichtsunterricht. Aber wir sollten, wie oben schon gesagt worden ist, diesem Unterricht nicht Konkurrenz machen, und das tun wir, wenn wir Darstellungen der politischen oder kriegerischen Ereignisse wählen, die zwar viel ausführlicher gehalten sind, als der Vortrag in der Geschichtsstunde sein kann, aber im Grunde doch nichts Andersartiges geben können. Ein Beispiel! Die Schlacht bei Waterloo in ihrem Verlaufe darzustellen, das ist Aufgabe des Geschichtsunterrichts; dasselbe will aber auch die Darstellung bei Thiers; ihre große Ausführlichkeit ist dazu von sehr zweifelhaftem didaktischem Wert. Ein anderes aber ist die Darstellung derselben Schlacht vom Standpunkt des nachschaffenden Dichters. So gibt das öfters abgedruckte Waterlooabenteuer des jungen Italieners Fabrizius (in der *Chartreuse de Parme* von Stendhal) trotz des dichterischen Charakters einen ungemein überzeugenden Eindruck von der Schlachtenwirklichkeit. So gibt hinwiederum V. Hugos Schilderung der Kürassierattacke bei Waterloo (in den *Misérables*) ein Gemälde im hohen epischen Stil, das sich — beiläufig bemerkt — zu einem stilistischen Vergleiche mit Zolas Schilderung der Attacke der Division Margueritte in *La Débâcle* eignet.

Balzac.

In die bürgerliche Welt und in die realistische Kunst führt uns Balzac ein. Ueber die Auswahl aus seinen Werken besteht für mich kein Zweifel: *Eugénie Grandet* gehört zu den Meisterwerken der Weltliteratur, und der Küfer von Saumur hat seine literarische Unsterblichkeit so gut wie Harpagon. Der Roman sollte unter allen Umständen im Lesebuch vertreten sein, und zwar mit umfänglichen Auszügen. Ich nenne folgende Abschnitte: die alte Gasse in Saumur — wie Grandet seinen Reichtum erwirbt — Schilderung seiner Persönlichkeit — Physiognomie seines Hauses — die Große Nanon — Frau Grandet — das Frühstück — Grandet eröffnet seinem Neffen den Tod seines Vaters — Grandet entdeckt die unbegreifliche „Verschwendung" seiner Tochter. Neben schildernden Abschnitten, die Balzacs Art, in den Charakter seiner Personen und ihrer Umwelt einzuführen, vorzüglich erkennen lassen, sind es die drei Hauptszenen der Handlung, die des Küfers Leidenschaft ins schärfste Licht setzen.

Augier und Sandeau.

An Balzac schließen sich Augier und Sandeau an, deren *Gendre de Monsieur Poirier* zum *Bourgeois Gentilhomme* eine Parallele bietet wie *Eugénie Grandet* zum *Avare*. Dazu mag dann noch Sandeaus *Mademoiselle de la Seiglière* treten. Die bürgerliche Komödie des Jahrhunderts scheint mir mit diesen beiden Stücken genügend vertreten zu sein. Von A. Dumas fils läßt sich aus pädagogischen Gründen schwerlich ein Stück im Auszug geben; eine, zwei Szenen abzudrucken widerspricht aber unsern Grundsätzen.

G. Sand.

Von der bürgerlichen Welt zur bäuerlichen. Man könnte zunächst an Balzacs *Les Paysans* denken; doch lernen wir lieber einen neuen Schriftsteller kennen: G. Sand. Für die Schule ist G. Sand die idealisierende Darstellerin der bäuerlichen Zustände. Von den beiden Werken *La Mare au diable* und *La petite Fadette,* die am ehesten in Betracht kommen, würde ich dem ersteren den Vorzug geben. Wenige

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Szenen schon geben den Hauptinhalt. Ueberdies existiert von diesem Roman eine hübsche Analyse von Sainte-Beuve.[1]) Vor allem möchte ich den Eingang nicht missen, in dem die Dichterin der Totentanzsymbolik Holbeins jenes großgeschaute Gemälde von der fruchtbaren Erde und dem Schaffen des Landmanns gegenüberstellt. — Hier böte sich ein Anknüpfungspunkt für das Werk des Malers Millet.

Mérimée.

G. Sand hat bei ihrer Schilderung ländlicher Zustände den Bauern des Berry in Zentralfrankreich vor Augen. Doch tritt die landschaftliche Besonderheit in jener Idylle nicht stark hervor. Naive sittliche Zustände von besonderer Art, wie sie in landschaftlicher Abgeschlossenheit sich erhalten, werden wir uns von Mérimée vorführen lassen. Es ist selbstverständlich, daß Mérimée vor allem mit seinen korsischen Sittenbildern (und nicht etwa mit der oft abgedruckten Erzählung *L'Enlèvement de la Redoute)* vertreten sein muß: entweder mit der kleinen Erzählung *Mateo Falcone,* welche die korsische Banditenmoral in ihrer ganzen naiven Starrheit darstellt, oder lieber mit einigen Szenen aus *Colomba.*

Flaubert.

Man läßt gewöhnlich mit Flaubert ein neues Zeitalter der realistischen Kunst beginnen. Der Einschnitt hat für unser Lesebuch wenig Sinn, da wir von Flauberts realistischer Kunst den Schülern schwerlich etwas Befriedigendes bieten können. *Madame Bovary* ist nun einmal keine Kost für die Jugend. Ich wüßte auch keine einzelnen Abschnitte anzugeben, von denen sich die Jugend anziehen ließe; weder Charles Bovarys Eintritt in die Schule, noch die romantische Bildung Emmas, noch die Schilderung der Hochzeit oder die des Balls oder die des Begräbnisses scheinen mir geeignet; unsere Jungens fühlen nicht was dahinter steckt. Man könnte, um Flauberts realistische Kunst zu veranschaulichen, auch an die Erzählung *Bouvart et Pécuchet* denken, etwa an die landwirtschaftlichen Versuche der beiden Käuze; allein die beabsichtigte komische Wirkung hängt doch zu sehr von der genaueren Kenntnis der landwirtschaftlichen Technik ab. So werden wir uns an die phantasievollen und farbenprächtigen Gemälde seines historischen Romans *Salammbo* zu halten haben. Geeignete Abschnitte sind z. B.: das Mahl der Söldner und der Marsch nach Sicca (die gekreuzigten Löwen).

Maupassant.

Den „Realismus" reinster Form wird uns am besten Flauberts „Schüler" Maupassant vermitteln. Wir werden ihn am ehesten als rücksichtslosen Schilderer normännischer Bauernkniffigkeit vorführen, etwa mit der Erzählung *Le petit Fût.*

Zola.

Besser übrigens als Flaubert und Maupassant wird sich Zola zur Schullektüre eignen. Ich kann mir denken, daß nicht wenige Schüler von der kalten, „lieblosen" Art der beiden normännischen Dichter, denen die Kunst alles, die persönliche Wärme, vollends das sittliche Pathos nichts bedeuten, sich abgestoßen fühlen.[2]) Sie wollen auch das Herz des Autors schlagen hören, ein warmes Mitgefühl, einen sittlichen Schwung herausspüren. Und darum steht Zola ihnen sicherlich näher.

1) Causeries du Lundi, t. I; siehe Demogeot, Textes classiques II.

2) Flaubert's „Salammbo" ist dabei nicht gemeint, wohl aber seine „Madame Bovary". Ich weiß sehr wohl, was Flaubert etwa auf den Vorwurf der „Lieblosigkeit" geantwortet hätte. Ich spreche hier nur von dem Eindruck, den seine Bovary auf viele Leser machen wird.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Das mag manchem wunderlich klingen, der nur an das denkt, was Zola in Verruf gebracht hat. Allein, daß gewisse Partien aus Zola als Schullektüre sich vorzüglich eignen, ist schon längst erkannt worden. Ich will hier nicht untersuchen, was vom rein literarischen Standpunkt das Bezeichnendste und Bleibendste an Zolas Werk ist; es kommt mir nur darauf an festzustellen, was unsere Schüler am meisten anspricht. Und ich meine, es sei da zu suchen, wo durch Zolas Darstellung der große epische Zug geht, wo er Massenerscheinungen meistert, wo er das Gattungsmäßige herausarbeitet, das, was eine große Gruppe von Menschen gemeinsam beseelt, hebt, trägt, fortreißt; wo seine Darstellung hohen Schwung nimmt, mitunter ins Symbolische ausklingt, wo das sittliche Pathos hervordringt. Und das finden wir am schönsten in gewissen Partien von *La Débâcle,* dem Epos des modernen Krieges. Ich meine aber nicht die in Lesebüchern gewöhnlich abgedruckte Episode des Kampfes um das Haus in Bazeilles; denn gerade aus dieser treten die oben genannten Eigenschaften viel weniger hervor. Vielmehr kommt in erster Linie die Darstellung des Kampfes auf dem Plateau von Illy in Betracht; es ist nur schade, daß wir bei der Länge des Stückes nicht das Ganze geben und so den vollen Eindruck nicht erreichen können. Doch sollte der Auszug möglichst umfangreich gestaltet werden. Was Zola hier gibt, das ist nicht nur ein historisch treues Gemälde der Schlacht bei Sedan, die ja für die deutsche Schule noch ihr besonderes Interesse bietet; es ist vor allem die Darstellung der modernen Schlacht überhaupt in ihrer schrecklichen Wirklichkeit und erschütternden Poesie. Wir durchlanfen die verschiedenen Phasen einer Schlacht, wir erleben die mannigfaltigen Empfindungen und Stimmungen der Kämpfer; wir lernen nacheinander die verschiedenen Waffengattungen in ihren besonderen Tätigkeiten, auch einige bezeichnende Offizierstypen kennen. Das realistische Detail der Schilderung, das gewissenhaft, mitunter fast pedantisch notiert ist, wird doch durch die großzügige Komposition zusammengehalten, wird durch die allgemeine Bedeutung, die ihm Zola zu geben weiß, dichterisch gehoben. Und wo finden wir in der poetischen Darstellung von Kampf und Krieg, vom alten Homer an bis in die neue Zeit ein Gemälde von solcher Naturwahrheit und zugleich von so hinreißendem Schwung wie die Schilderung von der Attacke der Division Margueritte? Uebrigens herrscht nach meinem Gefühl in Zolas Darstellung auch die richtige ethische Wertung des Krieges. Was dem Schüler hier entgegentritt, das ist einerseits die nüchterne Erkenntnis von der Furchtbarkeit, auch von der demoralisierenden Wirkung des Krieges, andrerseits aber auch das Gefühl für das Große, das in dem schrecklichen Ringen auf Leben und Tod zutage tritt: die opferwillige Hingabe des einzelnen, auch unter den schwersten Umständen, wo die letzte Hoffnung geschwunden ist. Und noch eines: das patriotische Empfinden der Jugend zu wecken, ist gewiß eine schöne Aufgabe; aber auch das ritterliche Gefühl gegenüber dem Gegner in ihr zu pflanzen, ist gut. Dazu mag auch die Lektüre eines Stückes dienen, welches in erschütternder Weise die tragische Kehrseite eines Ereignisses schildert, das für uns Deutsche der Anlaß eines festlichen Gedenktages geworden ist.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sollte man neben dem oben angedeuteten Auszug noch Raum für weiteres haben, so käme zunächst je eine Darstellung von Napoleon III. und Wilhelm I. in Betracht: Napoleon sucht den Tod im Kugelregen — Wilhelm beobachtet die Schlacht auf der Höhe in Frénois. Sodann vielleicht ein Abschnitt zur Veranschaulichung der endlosen Märsche der Mac Mahonschen Armee. Will man aber im besonderen noch den krassen Naturalismus Zolas vorführen, so eignet sich dazu vorzüglich eine der Lazarettszenen.

Kriegsliteratur.

Was die weitere Kriegsliteratur anlangt, so sei auf die *Belagerung von Paris* von Sarcey sowie die bekannte Erzählung d'Hérisson's von den Verhandlungen zwischen Bismarck und J. Favre hingewiesen.

Daudet.

Bezüglich Daudets kann ich mich kurz fassen. Da sich einige vorzügliche kleine Erzählungen von ihm ganz geben lassen, so können wir uns einen Auszug aus einer seiner größeren Dichtungen ersparen. Man wird schon in Untersekunda etwas von ihm lesen können, am ehesten die reizende Erzählung *La Belle Nivernaise;* vielleicht auch den *Tartarin* oder *Le Petit Chose* oder einige seiner kleinen Erzählungen. Doch sollte man, meine ich, gerade die feinsten der letzteren für die Oberprima aufbewahren, wo ihre Schönheit wohl noch besser empfunden wird; also aus den *Lettres de mon Moulin* „L'Installation", „La Chèvre de Monsieur Seguin", „Les Vieux"; aus den *Contes du Lundi* „La Soupe *au Fromage*"; wohl auch den übermütigen Scherz „La Défense de Tarascon", damit wir, in Ermangelung des *Tartarin* etwas zur Veranschaulichung des südfranzösischen Charakters haben.

Loti.

Von der heiteren Kunst Daudets und der sonnigen Provence zu den schwermütigen Weisen Lotis und den neblichten Gestaden der Bretagne! Es bedarf keiner näheren Begründung, daß unsere Auszüge aus Loti in erster Linie — wo nicht ausschließlich — aus seiner Meisterschöpfung *Pêcheur d'Islande* zu entnehmen sind. Das tragische Liebesgeschick Gauds und Yanns werden wir freilich nicht darstellen können; aber wir können durch einzelne Bilder das erreichen, worauf es ankommt: eine Anschauung geben von dem eigentümlichen Charakter des Fischervolkes und seinem Schicksal, das der Dichter in so stimmungsvoller Weise mit dem menschennährenden und menschenverschlingenden Meere verkettet. Ich hebe als besonders geeignet hervor: I. Teil, 1: Der Kreislauf des Jahres im Leben der Islandfischer. 6: der Kabeljaufang. II. Teil, 1: der Sturm. 3: Bretonische Landschaft und bretonischer Kirchhof. Das dürfte genügen. Will man noch weiteres von Loti, so müßte zunächst an eine Schilderung der afrikanischen oder ostasiatischen Welt gedacht werden.

A. France.

Von andern Romandichtern, die man noch hereinziehen könnte, ist, wie mich dünkt, A. France die eigenartigste und bemerkenswerteste Erscheinung. Will man seine feine Ironie, seine Kunst, im anmutigsten Plauderton allerlei Nachdenkliches zu sagen, die Gedanken in reizvolle Bilder zu verwandeln oder an das alltägliche Erlebnis philosophische Betrachtungen anzuknüpfen, — will man diese Kunst den Schülern zugänglich machen, so eignen sich dazu z. B. folgende

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Stücke: Monsieur Bergeret und sein Hund Riquet im *Anneau d'Améthyste;* Das Erwachen des ästhetischen Triebes der kleinen Suzanne im *Livre de mon Ami;* vor allem auch die Erzählung *Putois.*

Lyriker.

Leconte de Lisle.

Betreffs der neueren Lyriker mögen folgende Andeutungen genügen. Leconte de Lisle, das Haupt der Parnassiens, mag mit einem seiner antiken Bilder, einigen Tiergemälden und der skandinavischen Heldenballade *Le Cœur de Hialmar* vertreten sein. Die Tierbilder erinnern an die Freiligraths; man vergleiche *Le Jaguar* mit Freiligraths *Löwenritt;* Leconte de Lisle steht freilich künstlerisch viel höher. *Le Cœur de Hialmar* liegt dem Vorstellungskreis unserer Schüler besonders nahe.

Hérédia.

Auch Hérédias feingemalte und so stimmungsvoll ausklingende Sonette sollten nicht ganz fehlen. Der Zauber Böcklinischer Kunst ist über seinen Bildern aus der griechischen Heroenzeit ausgebreitet; man lese z. B. *Fuite de Centaures* oder *Sur l'Othrys,* jene schöne Vision der griechischen Landschaft. Gerade das Studium solcher Gedichte von kleinem Umfang ist geeignet, zum innern Schauen einer vom Dichter beabsichtigten Bildwirkung zu erziehen.

Sully Prudhomme.

Natürlich wird Sully Prudhomme mit *Le Vase brisé* und einigen weiteren Gedichten vertreten sein.

Samain.

Auf A. Samain mit seinen feinen Stimmungsbildern sei hier noch einmal hingewiesen. Ich nenne aus *Aux Flancs du Vase* noch *Le Marché* und *La Sagesse,* welch letzteres in der Idee an *das verschleierte Bild zu Sais* von Schiller erinnert. Feine Abendstimmungen geben *Soir sur la Plaine* und *Soir d'Eté* in den Sammlungen *Le Chariot d'Or* und *Au Jardin de l'Infante.*

Die Gedichte von Leconte de Lisle, Hérédia und Samain zeigen vorwiegend die Kunst, durch malerische Wirkungen lyrische Stimmung zu erzeugen. An Sully Prudhommes Gedichten lernen die Schüler, wie ein Bild zum Gedankensymbol wird.

Coppée.

Fr. Coppée, dessen Dichtungen sich besonders gut für die Schule eignen dürften, ist zunächst ebenfalls wegen seiner feinen Bildwirkungen bemerkenswert. Das Neue aber ist, daß er sich die nächste Umgebung, das Paris der kleinen Leute, zum Vorwurf nimmt. Und dem Vorwurf entspricht auch der Stil: das sind keine farbenprächtigen Gemälde, sondern kleine flott und sicher hingesetzte Skizzen. Man vergleiche in *Promenades et Intérieurs* die realistische Zeichnung des Weichbildes von Paris (IV: J'adore la banlieue . . .), oder das eigentümlich düstere Nachtbild (IX: Quand sont finis le feu d' artifice et la fête), oder die „Schulschwester" (XVIII: L'école), oder „Invalide und Rekrut" (XXIX: Malgré ses soixante ans . .), oder „das Flußboot (XXXIV: En plein soleil, le long du chemin de halage). Dazu in *Le Cahier rouge* die beiden hübschen Skizzen *Tableau rural* und *Croquis de Banlieue.* — Sodann mag Coppée auch mit einer seiner militärischen Szenen vertreten sein; am nächsten liegt wegen des Vergleichs mit Liliencrons *Die Musik kommt* das Gedicht *Le Régiment qui passe.* Es sind uns aber von Coppée noch wichtiger jene Gedichte, in denen er an soziale Probleme rührt. Da sollte vor allem *La Grève des Forgerons* nicht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

fehlen. Auch auf *Les Emigrants* sei hier hingewiesen, das zu einem Vergleich mit Freiligraths *Auswanderer* einlädt: beide in manchen Punkten sich ähnlich, in der Gesamtauffassung so grundverschieden; dieses eine weiche Elegie mit anmutigen Bildern und milder Stimmung; jenes ein düsteres Gemälde voll peinlicher Wahrheit und schmerzlicher Reflexion.

Zum Schluß noch ein Wort über belehrende Stoffe.

Naturwissenschaftliches?

Von geschichtlichen Stoffen war schon oben die Rede. Ob es angezeigt ist, aus dem naturwissenschaftlichen Gebiete etwas aufzunehmen, lasse ich dahingestellt. Ich kann mir keinen französischen Forscher denken, dessen Werke eine über die engeren Fachkreise hinausgehende Bedeutung erlangt hätten wie etwa die des Engländers Darwin. Aus dem 18. Jahrhundert wäre ja Buffon zu nennen; seine rhetorischen Tierschilderungen werden aber unsrer Jugend kaum mehr etwas sagen. Ich würde eine Buffon'sche Schilderung bloß hereinnehmen, um ihr ein entsprechendes Gegenbeispiel aus neuerer Zeit gegenüberzustellen. Dabei denke ich an einen Abschnitt aus den *Souvenirs entomologiques* (*Etudes sur l'instinct et les mœurs des Insectes*) von J. H. Fabre, dessen Studien neuerdings auch in Laienkreisen, nicht bloß in Frankreich, sondern auch bei uns und anderwärts sich immer größere Teilnahme gewinnen, ja von Maeterlinck des ihm selber zugedachten Nobelpreises für würdig erachtet wurden. In der Tat würde aus einer Gegenüberstellung unmittelbar ersichtlich werden, welchen Weg die Wissenschaft durchlaufen hat von Buffon, dem das Tier noch der Gegenstand einer halb philosophischen Reflexion und einer stilistischen Leistung ist, und dem modernen Forscher, dem die sachliche Erkenntnis auf Grund geduldiger Beobachtung und scharfsinniger Experimente allein vor Augen steht.

bis zu

Literar- und Kunstkritik.

Näher als das naturwissenschaftliche Gebiet liegt uns Literar- und Kunstkritik. Die Literarkritik handhabt der Franzose mit Virtuosität. Ob sie immer tiefgründig ist, stehe dahin. Aber in der Kunst, charakteristische Züge herauszuziehen, Kompliziertes auf eine einfache Formel zu bringen und dabei nicht durch Gelehrsamkeit beschwerlich zu fallen, sondern durch gefällige, anschauliche Darstellung sich den Weg zum Verständnis des Lesers zu bahnen, kommt ihm der Deutsche nicht gleich, noch weniger der Engländer von heute. Diese Kunst liegt nun einmal dem französischen Genie. Sie beruht aber auch auf einer langen Tradition und nicht zum mindesten auf der herkömmlichen französichen Schulbildung. Ein französicher bachelier ès lettres ist einem deutschen Abiturienten in der Behandlung eines literarischen Themas durchschnittlich sicher überlegen, vielleicht sogar weit überlegen.

Sainte-Beuve?

Wenn wir dieser Nationaleigentümlichkeit Rechnung tragen, werden wir zunächst an Sainte-Beuve denken. Nur ist dieser geistvollste aller französichen Kritiker eine schwere Lektüre für unsere Schüler, und in der Auswahl müßte man sehr behutsam sein, jedenfalls nicht das so oft in Lesebüchern abgedruckte Stück *Qu'est-ce qu'un Classique?* wählen.

Taine.

Man wird am besten auch hier wieder zu Taine greifen, der nun eben einmal sich als besonders brauchbar für den Schulunterricht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

erweist. Einmal hat seine Betrachtungsweise in den letzten 50 Jahren in Frankreich die stärksten Antriebe gegeben und nicht unbedeutend über die Grenzen Frankreichs hinausgewirkt; sodann dehnt er seine Kritik von den literarischen Schöpfungen auch auf die Werke der bildenden Künste aus; und gerade seine in der *Philosophie de l'Art* niedergelegten kunstkritischen Betrachtungen können uns wertvolle und fruchtbare Lesestoffe liefern.

Bekanntlich wird die Kritik Taines beherrscht durch die konsequente Anwendung seiner Theorie von den Kräften, die den Charakter eines Kunstwerkes bestimmen. Am gründlichsten wird diese Theorie dargelegt in der Einleitung zur *Geschichte der Englischen Literatur*, wo die bekannte Dreiteilung race, milieu, moment erscheint. Aber leicht ist die Lektüre dieses Stückes nicht. Die Theorie vom Einfluß des Milieus wird aber faßlicher dargestellt in der Einleitung zur *Philosophie de l'Art*. Dieses aus Vorlesungen an der Kunstschule entstandene Werk verdankt seine lichtvolle Darstellung wohl gerade dem Umstand, daß Taine bei der Abfassung kein Lese-, sondern ein Zuhörerpublikum vor Augen hatte. Es ließen sich aus diesem Werke noch gar manche recht fruchtbare Stücke ausziehen. Ich habe schon oben (s. Seite 23) einen Abschnitt angeführt; ein andrer brauchbarer Abschnitt, der vom Zusammenhang der griechischen Bildhauerkunst mit den sozialen und politischen Verhältnissen der griechischen Stadtrepublik redet, findet sich im I. Teil, II. Kapitel, § 5. Ganz besonders aber sei auf die Definition des „Kunstwerks", die im I. Kapitel des I. Teils gegeben wird, hingewiesen. Es ist dies ein prächtiges Beispiel dafür, wie man die wesentlichen Merkmale eines Begriffes schrittweise aus der Erfahrung gewinnt, indem man jeweils vom nächstliegenden Beispiel ausgeht und zu verwickelteren Erscheinungen aufsteigt.

Man hat Taine den Vorwurf gemacht, daß bei ihm mitunter der Systematiker die Tatsachen der Theorie zuliebe zurechtlege. Die Brauchbarkeit seiner Werke für den Schulunterricht wird dadurch kaum beeinträchtigt werden; die Hauptsache bleibt, daß an seiner strengen und klaren Gedankenentwicklung, die durch ein reiches Anschauungsmaterial unterstützt wird, der Schüler sieht, wie man ein Kunstwerk einer methodischen Betrachtung unterziehen kann. Der englische Unterricht wird mit Ruskin eine Parallele bieten: allein eine richtige Auswahl aus Ruskin wird vor allem seine wundervollen Schilderungen der Natur- wie der Kunstwerke bringen; sie wird sich auch auf solche Abschnitte erstrecken, die eine ethische Anregung geben; aber Ruskin den Theoretiker wird sie doch lieber beiseite lassen. So ergänzen sich in unserem Unterricht Franzose und Engländer, und wir werden uns jeweils das zunutze machen, was die Stärke eines jeden bildet: bei Taine die begriffliche Klarheit, bei Ruskin die ästhetischen und ethischen Werte.

Man hat Taine auch den Vorwurf gemacht, daß er bei seinem Streben, den Charakter eines Werkes aus der materiellen und geistigen Umgebung zu erklären, der Eigenart des Genies nicht gerecht werde. In der Tat sollte es nach seiner Theorie so scheinen. Ob es aber in

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

erweist. Einn letzten 50 Jahren
in Frankreich icht unbedeutend
über die Gre dehnt er seine
Kritik von d die Werke der
bildenden Kü *losophie de l'Art*
niedergelegten ns wertvolle und
fruchtbare Les

Bekanntl h die konsequente
Anwendung s n Charakter eines
Kunstwerkes ese Theorie dar-
gelegt in der *en Literatur*, wo
die bekannte I t. Aber leicht ist
die Lektüre di fluß des Milieus
wird aber faß r *Philosophie de*
l'Art. Dieses entstandene Werk
verdankt seine m Umstand, daß
Taine bei der örerpublikum vor
Augen hatte. och gar manche
recht fruchtbar ben (s. Seite 23)
einen Abschni schnitt, der vom
Zusammenhan den sozialen und
politischen Ve blik redet, findet
sich im I. Te aber sei auf die
Definition des I. Teils gegeben
wird, hingewi l dafür, wie man
die wesentliche aus der Erfahrung
gewinnt, inder spiel ausgeht und
zu verwickelte

Man hat ihm mitunter der
Systematiker d lege. Die Brauch-
barkeit seiner l dadurch kaum
beeinträchtigt n seiner strengen
und klaren Ge nes Anschauungs-
material unter n ein Kunstwerk
einer methodis r englische Unter-
richt wird m ein eine richtige
Auswahl aus en Schilderungen
der Natur- wi n auch auf solche
Abschnitte ers ben; aber Ruskin
den Theoretike n. So ergänzen
sich in unsere und wir werden
uns jeweils d ines jeden bildet:
bei Taine die ästhetischen und
ethischen Wer

Man hat ß er bei seinem
Streben, den len und geistigen
Umgebung zu ht gerecht werde.
In der Tat sol Ob es aber in

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wirklichkeit der Fall ist? Ich für mein Teil gestehe, daß ich keine englisch noch deutsch geschriebene Geschichte der Englischen Literatur kenne, in welcher die hervorragendsten Schriftstellerindividualitäten schärfer analysiert, plastischer herausgearbeitet wären als bei Taine. Und so ließe sich aus der Geschichte der Englischen Literatur — eher als die oben erwähnte Theorie von den drei Kräften — eher als etwa das Kapitel von den Merkmalen der angelsächsischen Rasse — vielleicht die Analyse einer den Schülern bekannten Dichterpersönlichkeit auszugsweise geben: Shakespeare und Dickens kommen am ehesten in Betracht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf