

Zum deutschen Unterricht.

Die nachfolgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, eine gründliche und nach allen Seiten vollständige Behandlung einiger Fragen des deutschen Unterrichts zu bieten. Sie sind auch nicht hauptsächlich für die Fachgenossen berechnet, sondern für einen weiteren Leserkreis, insbesondere auch für die Eltern unserer Schüler, bei denen man gerade für diesen Unterrichtszweig Verständnis und Teilnahme voraussetzen darf. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit einem dunkeln Punkt unserer jetzigen Lehrordnung, der gar sehr der Aufklärung bedarf. Ich erinnere mich nicht, seit fünf Jahren über die Berechtigung und Ausdehnung des mittelhochdeutschen Unterrichts wieder eine Äußerung gelesen zu haben, und doch ist diese Frage viel zu wichtig, als daß man sie versumpfen lassen dürfte. Der zweite Teil betrifft ein anderes Stück deutschen Schrifttums, das vielfach vernachlässigt wird, das ich aber für bedeutungsvoll genug halte, um darauf wieder einmal hinzuweisen und auf Grund meiner Erfahrungen meine Ansicht über dessen schulmäßige Behandlung mitzuteilen. Die dritte Frage ist meines Wissens überhaupt noch niemals selbständig erörtert worden, es will mich aber bedünken, als ob beim Unterrichtsbetrieb Mißgriffe nach dieser Seite hin mehrfach gemacht werden und die jetzt immer zahlreicher werdenden Schulausgaben zum großen Teil diese Gefahr noch vermehren.

1. Der Unterricht im Mittelhochdeutschen.

Daß es eine Ehrenpflicht der deutschen höheren Schule ist, ihre Zöglinge mit der mittelhochdeutschen Litteratur und Sprache bekannt zu machen, braucht heute, wo der nationale Gedanke auf allen Gebieten des deutschen Lebens immer größere Macht gewinnt, nicht erst noch ausführlich begründet zu werden. Schon Niecke verlangt 1842 in seinem berühmten Buche „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ die Lesung des Nibelungenliedes in der Ursprache. Aber noch 1856 erklärte eine preußische Ministerialverfügung, „daß die geringe dem Unterricht im Deutschen zugewiesene Stundenzahl (wöchentlich zwei) eine dauernde Beschäftigung mit dem Alt- und Mittelhochdeutschen nicht zulasse.“ (Auf das Althochdeutsche wird heute gern verzichtet.) Erst Ende 1862 wurde den preußischen Schulen ein mittelhochdeutscher Unterricht vorgeschrieben, ohne daß die Stundenzahl erhöht wurde.

Aber der Erfolg muß wohl im allgemeinen mangelhaft gewesen sein, denn in den revidierten Lehrplänen für die höheren Schulen von 1882 wurde dieser Unterricht in Preußen wieder abgeschafft, zum großen Leidwesen der Mehrheit der Schulmänner. In den meisten andern deutschen Staaten wurde er beibehalten. Freilich konnte in den zwei Wochen-

Stunden, die für die mannigfachen Aufgaben des deutschen Unterrichts in Sekunda bestimmt waren, für das Mittelhochdeutsche nicht allzuviel geleistet werden. Auch mag es vielfach an genügend vorgebildeten Lehrern gefehlt haben. Aber solche kamen doch mit jedem Jahr immer mehr ins Amt. Und wenn die tatsächlichen Erfolge nicht allzu groß waren, so wurden die Schüler doch eingeführt in das altdeutsche Schrifttum und erhielten einen Begriff von der Entwicklung der deutschen Sprache, so daß sie auf dieser Grundlage, wenn sie Neigung hatten, mit größerem Selbstvertrauen und gewisserem Erfolge selbständig weiter arbeiten konnten. Denn ohne Anleitung hat die Sache ihre großen und für viele unüberwindlichen Schwierigkeiten, man braucht in der Regel auch unverhältnismäßig viel Zeit, ohne die Gewißheit zu haben, ob man überall die richtige Auffassung gewonnen; das wenigstens behaupte ich, daß aus Büchern allein kaum einer richtig aussprechen und Verse lesen lernt. Universitätslehrer aber pflegen sich mit den Elementen nicht mehr abzugeben.

Der unerfreuliche Zustand an den preußischen Schulen, der geeignet war, den Lehrernachwuchs von germanistischen Studien abzuschrecken, dauerte glücklicherweise nur 10 Jahre. Die neuesten Lehrpläne von 1891, die Ostern 1892 zur Einführung kamen, setzen in Sekunda drei deutsche Stunden an und bestimmen als eine von den Lehraufgaben der Obersekunda: „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind. Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik. — Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele.“ Es sollen also wieder mittelhochdeutsche Worte in der Klasse erklingen, aber in seinem früheren Umfange ist der mittelhochdeutsche Unterricht noch bei weitem nicht wiederhergestellt. Freilich wenn man die Lesebücher, die seitdem entstanden sind, betrachtet, müßte man das glauben. So haben beide Ausgaben des Lesebuchs von Hopf und Paulsiek wieder einen mittelhochdeutschen Teil mit reichlichen Stücken der Nibelungen, der Gudrun und Walthers von der Vogelweide, sowie Proben anderer Dichtwerke, namentlich bietet die eine Bearbeitung eine große Mannigfaltigkeit. Auch in Belhagen und Klafings Sammlung deutscher Schulausgaben befindet sich jetzt ein Mittelhochdeutsches Lesebuch. Und in den Zeitschriften ließen sich damals zahlreiche Stimmen vernehmen, die die „Wiederherstellung“ des mittelhochdeutschen Unterrichts mit Freude und Genugthuung begrüßten. Andere freilich drückten sich zweifelhaft aus, namentlich glücklichere Amtsgenossen aus andern Staaten, die uns Preußen geradezu bedauerten. Besonders wichtig ist ein Aufsatz von Rud. Lehmann in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1893, der zugleich die Ansicht der Berliner „Gesellschaft für deutsche Philologie“ enthält. Der Verfasser erklärt es für eine Tatsache, daß der Unterricht im Mittelhochdeutschen, wenigstens innerhalb gewisser Schranken, wieder freigegeben ist. Ich behaupte dagegen, daß die Schranken viel zu eng gezogen sind, als daß von einer Freigabe die Rede sein könnte. Und der erste von der deutschen Gesellschaft angenommene Leitsatz lautet: „Mit dem Wortlaut der Lehrpläne und Lehraufgaben vom Jahre 1891 ist es vereinbar und zur Erreichung der Ziele, welche dem deutschen Unterricht der Obersekunda vorzueben müssen, ist es erforderlich, daß die Schüler bei der Lektüre mittelhochdeutscher Dichtungen die Originaltexte in Händen haben.“ Für erforderlich halte ich das auch, wenn das wünschenswerte Ziel erreicht werden soll, aber unsere Lehrpläne stecken eben das Ziel nicht so hoch, und mit ihrem Wortlaut ist es meiner Ansicht nach nicht vereinbar, wie die nähere Betrachtung dieses Wortlautes ergibt.

Verlangt wird eine genauere Beschäftigung (Einführung heißt der Ausdruck) nur mit dem Nibelungenliede; die Gudrun wird nicht erwähnt, ebensowenig Walthar von der Vogelweibe. Der Urtext soll nur beim Nibelungenliede herangezogen werden, und zwar in Proben, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind. Der Schüler also soll dabei nur empfangend thätig sein. Aber der Text muß ihm doch wohl vorliegen, sonst könnte von einer Veranschaulichung, die dabei ausdrücklich verlangt werden soll, kaum die Rede sein. Wie ist nun darnach die Lesung des Nibelungenliedes zu gestalten? Meiner Auffassung nach wird der Bestimmung der Lehrpläne entsprochen, wenn der Schüler eine Übertragung der Dichtung, die auch Proben des Urtextes enthält, in der Hand hat, wie z. B. die Schulausgabe von Legerloß bei Belhagen und Klasing in ihrer jetzigen Einrichtung. An der Übertragung eignet sich der Schüler zunächst das anschauliche Verständnis der Dichtung an. Sie wird natürlich nicht vollständig in der Klasse gelesen, die Lehrpläne sprechen ja auch nur von einer Einführung. Darauf muß an den Proben des Urtextes der Versuch gemacht werden, dem Schüler nach Möglichkeit eine Vorstellung von der mittelhochdeutschen Sprache zu geben: 60—70 Strophen, wie sie Legerloß bietet, enthalten eine ziemliche Menge Sprachstoff. Wenn man damit zugleich auch die „einzelnen sprachgeschichtlichen Belehrungen durch typische Beispiele“ (d. h. die notwendigsten Belehrungen über Lautverschiebung, Umlaut, Ablaut, Flexionsendungen, vielleicht auch Bedeutungswandel) verbindet, so gewinnt der Schüler zwar kein gründliches Wissen über die Entwicklung seiner Muttersprache, aber immerhin doch eine Grundlage für etwaige spätere Studien und die für jeden gebildeten Deutschen unumgänglichen Kenntnisse. Es wäre gewiß besser, wenn sich mehr erreichen ließe, aber man muß sich eben bescheiden.

Außerdem verlangen die Lehrpläne bloß Ausblicke, zunächst auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise. Diese knüpfen sich am natürlichsten an die vertiefende Besprechung der Nibelungendichtung nach ihrer Geschichte und ihren Grundelementen und an die Behandlung des gesamten deutschen Volksepos an, wobei Vorträge der Schüler über Gudrun und Teile des Heldenbuchs die Kenntnis der Sagenstoffe ergänzen. Daß ferner ein genaueres Eingehen auf die höfische Epik ausgeschlossen wird, ist nur zu billigen. Denn wenn die deutsche Schule für die alten deutschen Sagen so wenig Zeit übrig hat, muß sie sich bei den ausländischen erst recht auf das äußerste beschränken. Nur der Parzival Wolframs verdient eine kurze Besprechung, etwa in der Art, daß man von Schülern den Inhalt der wichtigsten Teile der Dichtung vortragen läßt und dann ihren Grundgedanken zum Verständnis bringt. Wie aber der ebenfalls verlangte Ausblick auf die höfische Lyrik Gestalt gewinnen soll, ohne daß lyrische Gedichte selbst in der Klasse gelesen und erläutert werden, gestehe ich offen nicht zu wissen. Litteraturgeschichte zu lehren, ist längst als unpädagogisch erkannt und streng verpönt; der Schüler soll die Dichtungen selbst kennen lernen. Nun aber sind Schülervorträge über lyrische Gedichte als Grundlage einer Klassenbesprechung einfach undenkbar. Der Lehrer aber kann nicht immer nur vorlesen, er würde damit auch keine nachhaltige Wirkung erzielen. So wird er also, wenn er sich durchaus nicht von der Vorschrift entfernen will, mit dem verlangten Ausblick sich in der Weise abfinden, daß er in einer oder zwei Stunden den Schülern die nötigsten Mitteilungen giebt über die Geschichte und den Charakter der Minnedichtung und ihnen einige Gedichte zu Gehör bringt, die ebenso schnell wieder vergessen werden. Oder, da er das weiß, wird er noch weniger Zeit darauf verwenden und sich begnügen, ihnen ein paar Dichternamen zu nennen und einige geschichtliche Bemerkungen zu machen.

Erhält aber bei solchem Verfahren der Schüler eine wirkliche Vorstellung vom vielgerühmten Minnegefang und dem Dichten eines Walthers von der Vogelweide? Und doch ist das eine Dichterpersönlichkeit, die jedem gebildeten deutschen Manne genauer bekannt sein sollte. Diese Bekanntschaft aber erlangt man nur durch eine eingehende Lesung seiner Gedichte. Ich meine also, daß man in diesem Punkte über die Forderungen der Lehrpläne hinausgehen muß, wenn man auch sonst gewillt ist, mit strengster Gewissenhaftigkeit sie sich zur Richtschnur zu nehmen. So habe auch ich zur der Legerloschen Ausgabe der Lieder und Sprüche Walthers gegriffen und sie dem Unterricht zu Grunde gelegt, wobei mir der Anhang mit den Proben des Urtextes immer recht gelegen kommt zur Auffrischung der früher erlangten Kenntnis von der alten Sprache.

Das ist meine Auffassung der jetzt geltenden Bestimmungen nach ihrem Wortlaut, eine Erläuterung und Auslegung wird ja gerade hierfür im amtlichen Buche vergebens gesucht. Ich kann mich also an Rud. Lehmanns Ansicht, daß der mittelhochdeutsche Unterricht freigegeben sei, nicht anschließen, solange die vorgesezte Behörde sie nicht ausdrücklich bestätigt, sondern uns trotz der Verschiedenheit der ausgesprochenen Auffassungen über ihre Meinung im Unklaren läßt. Damit ist es aber wohl vereinbar, daß ich den dringenden Wunsch hege, unsere Behörde möchte Klarheit in dem Sinne schaffen, daß sie, wie die anderer Staaten, einen wirklichen mittelhochdeutschen Unterricht anordnet oder wenigstens den Schulen, die darauf antragen, freigiebt. Freilich müßte dann die Obersekunda etwas entlastet werden, um für die gesteigerten Anforderungen im Mittelhochdeutschen die nötige Zeit zu gewinnen. Das ließe sich auch leicht ausführen. Schon 1885 machte Rud. Lehmann in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen den Vorschlag, den er später auch in sein Buch vom deutschen Unterricht (2. Aufl. S. 178—186) übernommen hat, die Übersetzungen des Nibelungenliedes und der Gudrun bereits in Tertia zum Gegenstand der Klassenlektüre zu machen, so daß als Aufgabe für Obersekunda nur die Vertiefung des Verständnisses und die Einreihung in die geschichtliche Entwicklung übrig bliebe. Die Sache ist mir von vornherein einleuchtend gewesen. Aus der Begründung hebe ich bloß den einen Punkt hervor, daß es bisher dem reinen Zufall überlassen war, wieviel Kenntnis von deutschen Heldensagen ein mit dem Einjährigen-Zeugnis abgehender Schüler ins Leben mitnahm, und das ist gewiß ein der deutschen Schule unwürdiger Zustand. Aber ich fürchte, auch die Gymnasien, die damals Lehmanns Anregung folgten, haben es seit 1892 wieder aufgegeben in Folge der neuesten Lehrpläne, die ja auch die Lehraufgaben für die einzelnen Klassen bis in alle Einzelheiten genau feststellen und von diesem Vorschlage nichts wissen. Meiner Ansicht nach sollten wenigstens die Nibelungen in der Obertertia gelesen werden, jedenfalls wird ihre stoffliche Durcharbeitung dem Lehrer leichter als die Lesung des Tell oder gar der Glocke, die man ruhig bis Untersekunda aufsparen könnte. Diese Klasse leidet ja geradezu an Stoffmangel und könnte wohl auch noch den Götz übernehmen. Und wäre es nicht folgerichtiger, da in der Real-Obertertia statt des dort ausdrücklich nach Untersekunda gesetzten Tell der übersezte Homer gelesen wird, für die Gymnasial-Obertertia die Lesung des deutschen Volksepos in der Übertragung anzusetzen? In Obersekunda aber würde Platz geschafft für eine eingehendere Behandlung der wichtigsten mittelhochdeutschen Dichtungen nach dem Urtext und für eine ausreichende Einführung in die mittelhochdeutsche Sprache. Ich bemerke aber ausdrücklich, daß ich dabei nur an das Nibelungenlied und Walthers von der Vogelweide denke, weiter braucht man sich nicht auszudehnen. Lieber wenig und das gründlich, als von

vielen etwas und nichts ganzes! Wird der Unterricht so gehandhabt, so fühlt sich vielleicht mancher Schüler angeregt, mit Benutzung der in der Schulbücherei vorhandenen Hilfsmittel auch andere Dichtungen im Urtext selbständig zu lesen. Sonst aber ist zur Vervollständigung des Wissens für Anfänger Wilmars Darstellung der älteren deutschen Nationallitteratur noch immer am meisten zu empfehlen.

2. Die Litteratur des 16. Jahrhunderts.

Die Lehrpläne von 1892 bestimmen als erste Aufgabe des deutschen Unterrichts in Unterprima „Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte vom Beginn des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in knapper Darstellung“, unter Nr. 2 aber werden zur Lektüre nur Schriftwerke von der Mitte des 18. Jahrhunderts an genannt. Soll aus dem Zeitraum 1500—1750 nichts in der Klasse gelesen werden? Das ist doch wohl nicht anzunehmen. Denn damit würde die Litteraturgeschichte als selbständiger Lehrgegenstand wieder eingeführt, den die Lehrpläne von 1882 als unpädagogisch ausdrücklich beseitigt hatten, „weil sie, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Teiles der betreffenden Litteratur, zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverständlicher Urteile und allgemeiner Ausdrücke führt.“ Das wäre auch die Folge, wenn aus dem ganzen Zeitraum von 250 Jahren nur Lebensbilder vorgeführt würden ohne die Grundlage einer ausreichenden Lektüre. Nun ist allerdings zuzugeben, daß das Schrifttum des siebzehnten Jahrhunderts eine eingehende Behandlung in der Schule nicht verdient, und daß eine allgemeine Charakterisierung desselben und knappe Lebensbilder der bedeutendsten Dichter genügen. Der Geschichtsunterricht könnte das freilich ebensogut übernehmen, da er doch nicht umhin kann, diese Zeit genauer zu besprechen und auch ihr geistiges Leben zu berühren, während sie der Lehrer des Deutschen als Ganzes leicht missen kann. Denn dessen Aufgabe kann es nicht sein, dem Schüler eine vollständige Übersicht über die Entwicklung des deutschen Schrifttums zu geben, auch ist er gar nicht an die geschichtliche Reihenfolge gebunden. Aber giebt es denn im sechzehnten Jahrhundert keine deutschen Klassiker, Männer, deren Schriften für immer dauernden Wert behalten? Leuchten uns aus dieser Zeit nicht die Namen Martin Luther, Hans Sachs, Johann Fischart entgegen? Blühte damals nicht Volkslied und Kirchenlied? Johann Fischarts meiste Schriften taugen allerdings nicht für die Schule, wie schon Laas (Der deutsche Unterricht 1. Aufl. S. 108) eingesehen hat, aber von den andern muß ein deutscher Jüngling Kenntnis erhalten. Nun ist es ja wohl verständlich, warum katholische Schulen sich dagegen im ganzen ablehnend verhalten, atmet doch das Schrifttum jener Zeit fast durchgehends protestantischen Geist. Bei Hans Sachs tritt das nicht überall so merkbar hervor, aber Luther ist in allen seinen Schriften, auch wenn ihr Gegenstand es nicht erfordert, immer im scharfen Kampf mit seinen geistlichen Gegnern und fährt nie fäustiglich daher. Darum fällt es gewiß einem Katholiken schwer, auch wenn er Luthers Bedeutung für das deutsche Schrifttum durchaus gelten läßt, der Jugend Schriften von ihm vorzulegen. Sicherlich ist es diese Erwägung gewesen, weshalb die Behörde die Lesung Lutherscher und Hans Sachs'scher Schriften nicht allgemein angeordnet hat. Aber sie hat sie auch nicht verboten. Und ich meine, evangelische Schulen haben geradezu die Pflicht, ihre Zöglinge mit

Luther und Hans Sachs als deutschen Klassikern nach Möglichkeit bekannt zu machen. Und ich versichere, es ist auch lohnend.

Von Luther kommen natürlich nur die wichtigsten und bekanntesten Schriften in Betracht, und auch diese gehören nicht sämtlich in den deutschen Unterricht; viele haben vorwiegend kirchengeschichtlichen Wert, würden also dem Religionsunterricht zufallen. Ich bin mit Rud. Lehmann (Deutscher Unterricht 2. Aufl. S. 254 ff.) darin einverstanden, daß in erster Linie für uns der „Sendbrief vom Dolmetschen“ und die Schrift „An die Ratsherrn“ in Frage kommt, die beide ohne Auslassungen zu lesen sind, aber ich empfehle auch aus dem Anfang der Schrift „An den christlichen Adel“ die Stelle von den „Drei Mauern der Romanisten“, wo sich die Sprachgewalt Luthers geradezu glänzend bewährt. Natürlich wird man dem Schüler nicht Neudrucke mit allen Wunderlichkeiten damaliger Schreibung vorlegen, das hieße, die Arbeit unnütz erschweren, auch die sonst so treffliche Neubauerische Bearbeitung in den Bötticher-Kinzelschen Denkmälern hat meines Erachtens nach zuviel davon beibehalten. Für Schulzwecke am brauchbarsten erscheint mir das „Bademecum aus Luthers Schriften“ von Krüger-Delius (Gotha, Perthes) und Luthers „Sendbrief vom Dolmetschen u. s. w.“ von R. Lehmann (Leipzig, Reclam): diese Bearbeitungen haben den Text der heutigen Form ähnlicher gemacht, aber ohne den Charakter der Schreibart Luthers zu verwischen.

Wie ist aber nun die Lektüre Hans Sachsens zu betreiben? Sicherlich gilt es, möglichst viel von ihm zu lesen, und das ist um so leichter durchführbar, da ja seine Gedichte sachlich so leicht verständlich sind, daß der häuslichen Vorbereitung die Hauptlesearbeit und dem Klassenunterricht nur die Besprechung zufallen darf. Aus den Proben, wie sie in den gangbaren Lesebüchern zu finden sind, die nicht einmal immer ein Fastnachtspiel enthalten, lernt der Schüler Hans Sachsens Dichterpersönlichkeit nicht genügend kennen, ebensowenig aus der Auswahl Kinzels in den Bötticher-Kinzelschen Denkmälern, wenn hier auch etwas mehr geboten wird; in beiden ist auch der Urtext gedruckt, eine überflüssige Erschwernis für unsere Zwecke. Allerdings muß ich bekennen, daß ich eine mir genügende Schulausgabe bis jetzt nicht kenne. In Ermangelung der erwarteten besseren Ausgabe, die uns vielleicht die Hendelsche oder Götschensche Sammlung bald bietet, behelfe ich mir mit der bei Reclam erschienenen von Pannier, deren erhebliche Mängel ich nicht verkenne. In ihr finden sich eine große Fülle der Dichtungen des Meisters, viel mehr, als sich im Unterricht bewältigen läßt: eine ziemliche Zahl Meister- und andere Lieder, freilich keine über biblische Stoffe, ferner eine reiche Auswahl der Spruchgedichte, von denen wohl kein wichtiges fehlt; und auch die Auswahl der dramatischen Dichtungen enthält reichlichen Stoff, wenn ich sie auch etwas anders wünschte. Die ganze Lektüre erfordert gar nicht so viel Zeit und erreicht als Endergebnis eine gründliche, auf eigenem Urteil beruhende Vorstellung von dem Dichter.

Hat man in dieser Weise Luther und Hans Sachs behandelt, so kann man sich über Fischart kurz fassen (etwa im Anschluß an Kinzel; weiter strebende Schüler werden wegen seiner satirischen Schriften am besten auf Bilmar verwiesen), ebenso über das Volkslied. Was das Kirchenlied betrifft, so empfiehlt es sich, an dieser Stelle eine kurze Übersicht über seine ganze Geschichte zu geben. Alles zusammen aber ergibt bei den Schülern in ausreichendem Umfange eine lebendige Vorstellung von dem Schrifttum des für uns so bedeutsamen Reformationszeitalters.

3. Inwieweit hat der Unterricht das Verhältnis des Dichters zu seiner Stoffquelle zu berücksichtigen?

Zum vollen Verständnis einer Dichtung gehört sicherlich die Kenntnis der geschichtlichen oder litterarischen Quelle, aus der der Dichter geschöpft hat. Erst dann kann man ein Kunstwerk wirklich allseitig richtig würdigen, wenn man das Schaffen des Meisters verfolgt und gewissermaßen in seine Werkstatt Einblick gewinnt, wenn man weiß, was eigene Erfindung, was Entlehnung ist, wenn man über den Grund einer etwaigen Änderung des überlieferten Stoffes Klarheit gewonnen hat. Gewiß hat das großen Reiz schon für jeden Gebildeten, falls es nicht allzu mühsam ist, aber Aufgabe ist es nur für die wissenschaftliche Forschung, die ja das ganze Werden eines Schriftwerkes mit allen seinen nachweisbaren Umarbeitungen und mit seinen biographischen Beziehungen in ihren Bereich zieht. Für gewöhnlich kümmert man sich um das alles nicht und begnügt sich beim Lesen und auch beim Zuschauen im Theater gern damit, eine Dichtung zu genießen; man verlangt schon viel von sich, wenn man sich darüber Rechenschaft zu geben sucht, worin der Genuß seinen Grund hat. Nur wenn eine unangenehme Lücke des Wissens zu Tage gekommen ist oder der Gegenstand wichtig genug erscheint, wird man der Sache weiter nachforschen, um die thatsächliche, meist geschichtliche Grundlage kennen zu lernen, aber weniger zur Vertiefung des Verständnisses der Dichtung, als zur notwendig gewordenen Erweiterung seiner Kenntnisse, um über eine neue litterarische Erscheinung mitreden zu können. Denn bei alten und bekannten Dichtungen wird man es meist für überflüssig halten.

Wie hat sich nun die Schule zu dieser Frage zu stellen. Soll sie sich auf die Erklärung der Dichtungen, wie sie aus der Hand unserer Klassiker vorliegen, beschränken, oder auch die Umgestaltung des gegebenen Stoffes durch den Dichter den Schülern nachweisen? Und inwieweit erscheint es nötig oder zulässig, wie weit dagegen überflüssig oder gar schädlich?

Der deutsche Unterricht hat es zunächst nur mit den Dichtwerken selbst zu thun. Seine erste und wichtigste Aufgabe bei der Lektüre ist es, das anschauliche Verständnis einer Dichtung zu vermitteln. Dazu braucht man nichts anderswoher zu holen, im Gegenteil liegt dabei die Gefahr nahe, die Aufmerksamkeit der Schüler zu zerstreuen und von der Hauptsache abzulenken, überhaupt Dichtung und Geschichte durcheinander zu wirren. Aber in den Oberklassen kann man sich damit in der Regel nicht begnügen. Dort gilt es, ein Dichtwerk auch in den Zusammenhang der litterargeschichtlichen Entwicklung überhaupt und unter Umständen der persönlichen Entwicklung des einzelnen Dichters einzugliedern. Selbst zu einer kritisch-ästhetischen Betrachtung werden unsere Zöglinge angeleitet. Wir lesen ja mit ihnen Lessings Laokoon und Hamburgische Dramaturgie, vielleicht auch seine Abhandlungen über die Fabel und das Epigramm, sowie ästhetische Aufsätze Schillers. Freilich thun wir das nicht, um Kunstkritiker auszubilden; es wird dabei nur soviel herauskommen, als zum schulmäßigen Verständnis der Entwicklung unseres Schrifttums gehört, aber es werden doch Grundlagen gelegt, auf denen sich ein selbständiges litterarisches Urtheil aufbauen kann. Auf dieser höheren Stufe des Verständnisses wird es nicht selten empfehlenswert und manchmal sogar notwendig erscheinen, auf die Abweichungen der Dichtung von der geschichtlichen Wahrheit oder dem vorgefundenen Stoff näher einzugehen und die Gründe dafür mit der Klasse zu erörtern, um die Absichten des Dichters besser zu verstehen. Aber unbedingt verlangt darf

das nicht werden, überhaupt lassen sich allgemein verbindliche Regeln über die Frage nicht geben. Es kommt dabei viel zu sehr auf die Klassenstufe und den Lehrgang an, auf den Charakter der Dichtung und ihre geschichtliche Bedeutung, daneben auf mancherlei äußere Umstände. Den Satz aber möchte ich verfechten, daß man dabei die größte Vorsicht und Zurückhaltung beobachten muß, daß man lieber darauf ganz verzichten soll, wenn man nach sorgfältiger Erwägung sich des gewünschten Erfolges nicht völlig sicher ist. Wir wollen die gewöhnlich in der Schule gelesenen Dichtungen einzeln durchgehen.

Zunächst scheiden eine ganze Reihe von Werken aus, deren Stoff ganz oder so gut wie ganz vom Dichter erfunden ist. Dahin gehören sämtliche Dramen Lessings, in denen sich abgesehen von dem, was er selbst im Leben beobachtet hat, nur litterarische Erinnerungen und Anklänge nachweisen lassen, und mit diesen wird sicherlich jeder Leser seine Schüler verschonen, da sie zum Verständnis nichts beitragen, auch meist zu entlegen sind. Dasselbe gilt von Schillers Räubern, Kabale und Liebe und der Braut von Messina. Ich rechne hierher auch Goethes Hermann und Dorothea, denn die bekannte kleine in allen erklärenden Ausgaben befindliche Geschichte hat dem Dichter nur einige Äußerlichkeiten der Handlung geliefert. Man könnte sie allerdings in Prima mit verwenden, wenn man zusammenfassend Goethes Dichtergröße den Schülern nahe bringen will, aber beim ersten Lesen des Epos in Untersekunda läßt man sie lieber ganz weg, oder, kann man sich dazu aus Gewissenhaftigkeit nicht entschließen, weil man die Sache für unwissenswert hält, so gebe man nach Schluß der Besprechung ganz beiläufig davon Kenntnis, sonst läuft man Gefahr, die Vorstellungen zu verwirren. Ich habe es erlebt, daß ein Untersekundaner, der mitten im Schuljahr von einer andern Schule kam und dort Goethes Dichtung auch gelesen hatte, seinen Aufsatz über eine Aufgabe daraus etwa folgendermaßen anfang: Als die wegen ihres Glaubens vertriebenen Salzburger durch eine kleine deutsche Stadt kamen u. s. w.

Demnächst möchte ich auf zwei Dichtungen näher eingehen, die beide eine litterarische Quelle haben, Herders Sid und Goethes Iphigenie. Der Sid ist keine deutsche Originaldichtung und könnte deshalb im deutschen Unterricht wohl unberücksichtigt bleiben, wird aber doch vielfach im Anschluß an die Nibelungen in Obersekunda besprochen, nicht um seiner selbst willen, sondern um den Unterschied des spanischen vom deutschen Heldentum kennen und das letztere dadurch noch besser würdigen zu lernen. Dazu aber ist eine Vergleichung mit der Quellschrift Herders, wie sie z. B. die Ausgabe in der Belhagen und Klasingerschen Sammlung hauptsächlich bietet, ganz überflüssig und zieht nur von der Hauptaufgabe ab; die paar Mißverständnisse Herders müssen freilich angemerkt werden. Was dagegen zur Erreichung des bezeichneten Zweckes gerade förderlich ist, wird in der Ausgabe viel zu wenig hervorgehoben, und ebenso das, was die Sid-Dichtung mit dem deutschen Epos gemeinsam hat, daß an den ursprünglichen Grundstock sich mancherlei Anschauungen einer späteren Zeit angefügt haben. Aber muß nicht bei der Erklärung der Goetheschen Iphigenie das Drama des Euripides herangezogen werden? Gewiß wird man von dem Geist des modernen Stückes erst dann den rechten Begriff bekommen, wenn man das antike dagegen hält. Aber ich warne dringend davor, dies mit der ersten Besprechung zu verquicken. Das Verständnis unseres Dramas bereitet dem Durchschnittsprimaner an sich schon Schwierigkeit genug, man störe ihn also zunächst nicht mit Heranziehung fremdartiger Gesichtspunkte. Die Vergleichung mit Euripides kann erst unternommen werden, wenn das Verständnis der Goetheschen Dichtung

festigt, und wird sich auf das Wichtigste beschränken müssen, da schon die Durchnahme jener allein recht viel Zeit beansprucht. Ich pflege die Sache in einer Stunde zu erledigen, indem ich die Frage zur Besprechung stelle, ob Goethes Dichtung ein griechisches Drama sei, wie man wohl behauptet hat. Jedemfalls darf man eine ins einzelne gehende Kenntnis des antiken Stückes vom Schüler nicht verlangen.

So bleiben mir noch die geschichtlichen Dramen im engeren Sinne zu besprechen, die, in denen der Dichter Personen der Geschichte und ihre Thaten vorführt. Ist es hier ratsam, nach Schluß der Einzeldurchnahme jedesmal die Abweichungen des Dichters von dem überlieferten Stoff nachzuweisen und die Gründe dafür zur Erörterung zu stellen? Unzweifelhaft ist es bei manchen Stücken recht lehrreich: der Schüler lernt dabei das Wesen der Tragödie und die Bedingungen der tragischen Wirkung besser kennen. So wird bei der Durchnahme des Demetrius von Schiller niemand veräumen mizuthellen, daß der geschichtliche Demetrius von vornherein ein Betrüger war, und klar zu machen oder finden zu lassen, warum der Dichter einen solchen Mann als tragischen Helden nicht brauchen konnte, sondern seinen Charakter vollständig umgestalten mußte. Aber die ganze Darstellung auf ihre geschichtliche Treue zu prüfen, haben wir gar keine Veranlassung. Und so ist es mit den meisten in Frage kommenden Dramen, deren Stoffe und Personen zum Teil erst durch die Dichtung über die Kreise der Geschichtskundigen hinaus bekannt geworden sind und nur deshalb im Schulunterricht berührt werden müssen. Ohne Körners Stück würde Zrinys Name in der deutschen Schule schwerlich genannt werden, also lasse man es auch bei der dichterischen Bearbeitung bewenden, zumal das Stück nur in einer Mittelklasse gelesen wird, wo ein Eingehen auf die geschichtliche Überlieferung für die naive Auffassung der jugendlichen Gemüter nur störend sein würde. Ebenso steht es mit Schillers Fiesko und Don Karlos, wenn sie überhaupt behandelt werden; die Geschichte dieser Männer gehört nicht in den Schulunterricht, auch wird das Verständnis des Schülers gar nicht gefördert, wenn er erfährt, daß Schiller zu seinem Don Karlos hauptsächlich einen Roman benutzt hat. Größere Wichtigkeit für uns besitzt die Geschichte des Götz und Egmont, der Jungfrau von Orleans und Maria Stuart, vor allem Wallensteins. Hier liegt allerdings die Gefahr vor, daß unliebfame Verwechslungen zwischen Dichtung und geschichtlicher Wahrheit bei den Schülern vorkommen. Aber diese Dramen werden sämtlich zuerst in Sekunda gelesen, und dort genügt es durchaus, wenn nach der Durchnahme die wichtigsten Unterschiede kurz angegeben werden, damit nicht falsche Vorstellungen sich festsetzen, doch darf man nicht zu viel Gewicht darauf legen, sonst wird wieder des Dichters Darstellung sich im Gedächtnis nicht rein erhalten. In Prima mag man dann, in welchem Umfange und in welchem Zusammenhange man es für erprießlich oder nötig hält, die Berechtigung oder Notwendigkeit der Änderungen des gegebenen Stoffes nachweisen, man wird es aber sicherlich nicht bei allen Stücken in gleicher Ausführlichkeit thun. Beim Egmont wird man mehr Zeit darauf verwenden, denn man wird sich die Besprechung der Schillerschen Recension nicht gern entgehen lassen, weil man dabei die besondere Auffassung Goethes vom Wesen des Dramas am besten feststellen kann. Im übrigen wird der Geschichtsunterricht es sich angelegen sein lassen, wenn er auf die betreffenden Personen zu sprechen kommt, das geschichtliche Bild der Dichterdarstellung gegenüber klar herauszuarbeiten.

Vielfach gelesen werden auch zwei Dramen Heinrich v. Kleists, die Hermannsschlacht und der Prinz von Homburg. Beide Stoffe hat der Dichter weniger deshalb gewählt, weil sie ihm

zur dramatischen Gestaltung besonders geeignet erschienen, als vielmehr in der Meinung, darin am besten feinen politischen Gedanken Ausdruck geben zu können. Die Erbitterung gegen die französische Fremdherrschaft erfüllte ihn damals ganz und gar. Unverhüllt aber durfte er zur Abwerfung des fremden Joches nicht aufreizen, so that er es denn in dichterischer Umkleidung. Die Hermannsschlacht ist ein Rotschrei nach einem neuen Arminius und gewissermaßen eine Anweisung an die deutschen Fürsten, wie sie am leichtesten Napoleon vernichten könnten, nämlich wenn sie sich vereinigen und in ähnlicher Weise mit ihm verfahren, wie Arminius mit den Römern. Und im Prinzen von Homburg weist er auf Preußen als den Retter aus der französischen Knechtschaft hin. Denn ganz deutlich klingt uns aus Kleists Drama (vgl. besonders IV, 1) die Überzeugung entgegen, daß ein Staat, in dem solch ein Geist lebte, wie ihn der große Kurfürst dort vertritt, auf gesunden Grundlagen ruhe, trotz alles augenblicklichen Mißgeschicks, und daher sich auch wieder auf seine ruhmreiche Vergangenheit besinnen und der Hort der Freiheit und künftigen Größe Deutschlands sein werde. In diesen geschichtlichen Zusammenhang wird man im Unterricht beide Stücke bringen, aus der Absicht des Dichters heraus wird es auch jedem Schüler ohne weiteres verständlich sein, daß die geschichtlichen Personen und Vorgänge mit selbstherrlicher Nichtachtung behandelt sind, abgesehen von dem einzigen Kurfürsten, dessen Bild der Wirklichkeit entspricht. Es genügt wahrhaftig zur Verhütung falscher Vorstellungen, den Schülern dies bloß mitzuteilen; einen eingehenden geschichtlichen Vortrag über die Schlacht bei Fehrbellin mit Erläuterung durch eine Karte und über die Persönlichkeit des Prinzen von Homburg zu halten, geht über die Schulaufgabe hinaus, und wenn das nötig wäre, gehört es nicht in die deutsche, sondern in die Geschichtsstunde.

Was hat es also für einen Zweck, wenn in den meisten für die Schüler bestimmten Ausgaben der Dramen die geschichtliche Grundlage ausführlich und manchmal in ganz erschreckender Breite erzählt oder gar in Fußnoten jede Abweichung von der Geschichte angemerkt wird? Müssen da nicht die Schüler auf den Gedanken kommen, es sei die Hauptsache, darüber Bescheid zu wissen, nicht aber sich in die Dichtungen selbst zu vertiefen? Ganz fehlen darf die Sache freilich nicht, aber man gebe die nötige Belehrung nicht vorn in der Einleitung, sondern füge sie hinten an als bescheidenen Nachtrag. Dann wird sie auch den Schülern als das erscheinen, was sie für den Schulunterricht ist, als Nebensache, und in ihren Köpfen keine Verwirrung anrichten.