

Zur Behandlung der neueren Dichter im deutschen Unterrichte in der Prima.

Als das allgemeine Lehrziel des deutschen Unterrichtes wird in den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ vom Jahre 1892 neben der „Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache und der Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung“ auch die „Belebung des vaterländischen Sinnes“ bezeichnet; es sollen, so heißt es dann weiter in den „methodischen Bemerkungen“ dazu, „die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße erwärmt werden“.

Der Gedanke, dem deutschen Unterrichte eine nationale Grundlage zu geben, ist durchaus natürlich. Allerdings ist er erst in den Zeiten der Knechtung Deutschlands durch die Franzosen recht lebendig geworden, aber seitdem ist er auch nie wieder zugunsten einer ästhetischen und rhetorischen Bildung in den Hintergrund gedrängt. Ausführlich hat ihn Müggell im Jahre 1846 in seiner Zeitschrift, Jahrg. 1, S. 34—71, zu begründen gesucht, und Heiland, um nur noch einen zu nennen, verlangt in dem Artikel „Deutsche Sprache“ in Schmid's Encyclopädie, daß das deutsche Lesebuch „einführe in das deutsche Geistesleben, nationales Bewußtsein erwecke und die Jugend erfülle mit Liebe zu dem heimischen Lande, zu dem Glauben und den Sitten der Väter und zu der Geschichte unseres Volkes“. Also nicht in dem leitenden Gedanken liegt das Neue, sondern in der Art der Durchführung desselben, insofern als die neuen Lehrpläne fordern, daß der Unterricht in der Prima nicht mehr bei den Klassikern stehen bleibe, sondern auch die „neueren Dichter“, wenigstens die „bedeutenderen“, berücksichtige.

Welche Dichter insbesondere gemeint sind, oder welche Dichtungen vor anderen als Unterrichtsgegenstände herangezogen werden sollen, ist nicht ausdrücklich angegeben, und man kann eine derartige Angabe auch kaum erwarten in einem Lehrplane, der nur die grundlegenden Gesichtspunkte feststellen will. So bleibt also dem Lehrer des Deutschen, zumal auf der obersten Stufe, die Pflicht, sich selbst Klarheit über den Umfang und die Art des neuen Unterrichtsstoffes zu verschaffen, und diese Pflicht wird sich um so mehr geltend machen müssen, als die ganze Neuerung noch ihre grundsätzlichen Gegner hat. Es gilt daher, aufgrund der bisherigen Erfahrungen Gedanken auszusprechen, auszutauschen und anzuregen, um so allmählich zu allgemein anerkannten Gesichtspunkten zu gelangen und einer schädlichen Willkür in der Behandlung entgegenzuarbeiten. Derartige Erörterungen liegen bereits vor in den Abhandlungen von A. Kurschat — „Welche Berücksichtigung verdient die deutsche Dichtung des neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterrichte auf der Prima höherer Lehranstalten?“ Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Tilsiter Gymnasiums 1895 — und von F. Bettingen —

„Die Verwertung der nachgoethischen Litteratur im Unterrichte der oberen Klassen höherer Lehranstalten“ in „Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“ von Fleckeisen und Richter, 1895, Heft 8, S. 387—99 —. Ebenso berührt die vorliegende Frage Gemoll, „Die Privatlektüre nach den neuen Lehrplänen“ in denselben Jahrbüchern 1895, S. 261—267. Es fehlt aber noch viel an einer Einmütigkeit, wie schon die schwankenden Begriffe „Litteratur des 19. Jahrhunderts“ und „nachgoethische Litteratur“ beweisen, und darin liegt auch die Rechtfertigung für die Veröffentlichung der folgenden Abhandlung, die keinen weiteren Anspruch erhebt, als den, zur Behandlung der neueren Dichter im deutschen Unterrichte in der Prima mehr von der praktischen Seite her einen Beitrag zu liefern. Dabei ist der Begriff „neuere Dichter“ beibehalten, weil dieser als der umfassendere erschien und alle dichterischen Richtungen in sich schließt, welche neben und nach Goethe und Schiller Bedeutung erlangt haben.

Die Notwendigkeit, die Schüler auch mit der neueren Dichtung bekannt zu machen, ergibt sich aus der Aufgabe der Schule. Das alte *vita discimus* gilt noch immer, und das Ziel aller Schulbildung, soweit diese über das Elementare hinausgeht und nicht reine Fachbildung erstrebt, ist die geistige und sittliche Ausrüstung der Jüglinge fürs Leben. Andererseits wirkt aber auch die Änderung des Lebens wieder auf die Schule ein und legt ihr neue Aufgaben auf. In welchem Umfange dies in der Neuzeit geschehen ist, braucht hier nicht erörtert zu werden; aber unzweifelhaft ist es, daß aus diesem Gegenstandsverhältnis für die Schule die Pflicht erwächst, gegen die neuere Dichtung sich nicht zu verschließen. Denn hier spiegeln sich wichtige Bedingungen und Veränderungen des Lebens wieder, deren Verständnis für die Bildung nicht entbehrt werden kann. „Wer heute, sagt der berufene Kenner der neuesten Geschichte, Heinrich von Treitschke („Deutsche Geschichte“, Band 1, Einl. S. IV), das Verständnis der Gegenwart fördern will, muß die innere Entwicklung des preussischen Staates und die großen Wandlungen des geistigen Lebens in den Vordergrund stellen“, und an diesen Wandlungen hat neben den Werken unserer großen Gelehrten, wie der Gebrüder Grimm, Boeckh, Ritter, Ranke u. a., auch die neuere Dichtung ihren Anteil.

Aber auf der anderen Seite darf nicht vergessen werden, daß die Schule auch ein selbständiges, individuelles Dasein hat, daß wohl die Mittel, die zum Ziele führen, sich ändern und wechseln können, daß aber das Ziel stets das gleiche bleiben muß. Denn die Ausrüstung des Schülers fürs Leben wird zunächst immer darin bestehen, ihn fähig zu machen die Gegenwart als das Ergebnis einer geschichtlichen Entwicklung zu verstehen. Er ist ja in ein Volk und in ein Vaterland hineingestellt, mit dem ihn die heiligsten Bande verknüpfen, in dem und mit dem er dereinst für Zeit und Ewigkeit zu wirken und zu schaffen hat. Daher muß er das Eigenartige in dem Wesen dieses Volkes kennen lernen, namentlich dessen geistige Anlagen und die Geschichte ihrer Entwicklung. Er muß es verstehen, daß diesem Volke neben der Tiefe des Gemütes und dem wissenschaftlichen Triebe auch der Sinn für das Schöne eignet, der, durch das Studium der Griechen genährt, an Gottes Natur und den Schöpfungen der Kunst sich zu erheben vermag; daß dem deutschen Wesen vor anderen das Bewußtsein der persönlichen Freiheit angeboren ist, aber auch das der persönlichen Verantwortung, welches die Freiheit nicht in der Zügellosigkeit, sondern in der willigen Unterordnung unter das für alle verbindliche Gesetz erkennt und seine herrlichsten Früchte in dem Verhältnis von Fürst und Volk zeitigte, welches daneben auch, als es eine neue Anregung und neue Richtung durch das Christentum erhalten hatte, zu der evangelischen Freiheit der Gläubigen führte, die nicht auf ihre Werke vertrauen und keinen Mittler zwischen Gott und den Menschen kennen, denn allein Jesus Christus.

Das alles muß der Unterricht dem Schüler vermitteln, wenn dieser in dem Wechsel der Erscheinungen das Dauernde und Bleibende erkennen und wenn er von verschwommenem Weltbürgertum und unklarer Schwärmerei für Tageserscheinungen frei bleiben soll. Aber bei aller Erkenntnis des Wahren

und Guten würde doch immer noch die Gefahr bleiben, daß ihn im Strome der Zeit die Welle heute hebe und morgen rettungslos verschlinge, daß er der platten Alltäglichkeit oder dem verwerflichen Nützlichkeitsprinzip anheimfalle, wenn nicht auch sein Herz und Gemüt gebildet und sein Wollen gefestigt wäre. Freilich darf von der Schule nicht alles verlangt werden. Dazu reicht ihre Macht nicht aus, und thöricht wäre der Wahn, sie könne alle Gegenwirkungen, die in mehr oder weniger zudringlicher Weise, in mehr oder weniger unschuldigem Gewande an die Schüler herantreten, siegreich überwinden. Aber immerhin ist sie imstande, sofern auch das Elternhaus seine Pflicht getreu erfüllt, ihre Zöglinge mit der geistigen und sittlichen Kraft auszurüsten, welche sie fähig macht, auch einmal ein minderwertiges Buch zu lesen oder ein irreführendes Theaterstück anzusehen, ohne sofort aus der Rolle des denkenden und urteilenden Subjektes zu fallen und zum widerstandslosen Objekt der darin enthaltenen Reizmittel zu werden. Denn der Unterricht verfügt über Mittel genug, um durch das Streben und Tzen hervorragender Persönlichkeiten für die idealen und ewigen Güter des Lebens zu begeistern und vor Fehlgriffen zu warnen, und er hat auch die Macht zu ernster Arbeit und zum Pflichtgefühl zu erziehen und so die gesunde Entwicklung zu einer charaktervollen Persönlichkeit anzubahnen. Ausführlich über die leitenden Grundsätze des Schulunterrichtes zu sprechen, ist hier nicht der Ort; aber das soll doch auch hier noch besonders betont werden, daß dieser vor allem auf dem Gebiete der deutschen Litteratur nach Einfachheit streben muß und daß er sich ebenso sehr vor einem bloßen Bequemmachen wie vor sog. geistreicher Anregung, die nur überreizt, und vor prunkender Vielwisserei, die nur verwirrt, zu hüten hat.

Ergiebt sich nun so auf der einen Seite, daß die neuere Dichtung dem Schüler nicht fremd bleiben darf, so zeigen sich auf der anderen Seite die Grenzen, innerhalb deren die Schule eine zweckmäßige Bekanntschaft mit derselben zu vermitteln hat. Zugleich aber wird dadurch das Verhältnis der klassischen Dichtung zu der neueren im Unterrichte bestimmt.

Denn was dem jugendlichen Geiste an Bildungstoff zugeführt werden soll, muß gesund, einfach und bedeutend sein. Diese Eigenschaften haben aber die Dichtungen der klassischen Periode vor denen der neueren Zeit voraus. Wohl fehlte damals ein Vaterland, welches die führenden Geister mit berechtigtem Stolz erfüllen konnte, auch hatten diese keine Kirche, durch die sie zur Klarheit über die Grundwahrheiten des Christentumes kommen konnten, aber „die sittlichen Ideale, die sie in ihren Dichtungen uns bieten, sind aus einem so tiefen Sinn für die Wahrheit, Liebe und Treue geboren, daß sie sicherlich einer christlichen Jugend ohne Nachteil zugeführt werden können“ (Heiland a. a. O.). Aus der verwirrenden Gegenwart versetzen sie in eine Welt des Schönen, der wohl die Wirklichkeit fehlen mag, aber niemals die Wahrheit, und dadurch wirken sie befreiend und läuternd auf die Seele ein. Bei ihnen finden wir, wie nirgends sonst, plastische Gestalten, die nach dem Vorbilde der griechischen Meister mit edler Einfachheit und stiller Größe ausgestattet sind; bei ihnen ein Ringen nach Erkenntnis und Streben nach Wahrheit, welches packt und mitfortreißt; bei ihnen ein so einfaches und doch auch wieder so erhebendes Empfinden für alles Schöne und Gute, daß ihre Lyrik bis auf den heutigen Tag vorbildlich geblieben ist und niemals ihre Wirkung verfehlt. Denn in vollem Umfange gilt von ihr, was Schiller am 29. November 1795 von Jena aus mit Beziehung auf seinen „Spaziergang“ an Wilhelm von Humboldt schrieb: „Mir deucht das sicherste empirische Kriterium von der wahren poetischen Güte eines Produktes dieses zu sein, daß es die Stimmung, worin es gefällt, nicht erst abwartet, sondern hervorbringt, also in jeder Gemütslage gefällt“.

Freilich bei aller Größe finden sich auch Unvollkommenheiten, und ein verständiger Unterricht muß auch darauf hinweisen, daß z. B. Klopstock in dem Ausdruck seiner Begeisterung für Natur, Freundschaft und Vaterland oft des Guten zu viel thut; daß Lessing, der das Streben nach der Wahrheit über alles setzen will, doch irrt, wenn er den Frieden des Menschenherzens auf dem Gebiete der

Erkenntnis sucht; daß Goethes Verehrung für Napoleon eine beklagenswerte Schwäche ist und bleibt, wenn sie auch in seiner das All umfassenden Weltanschauung ihre Erklärung und in seiner Verehrung für die größere Persönlichkeit Friedrichs des Großen ihr Gegenstück findet; daß endlich auch Schiller, wenn er uns auffordert, „die Gottheit in unseren Willen aufzunehmen“ und hinsichtlich der sittlichen Vollkommenheit es ausspricht, daß „alles Höchste frei von den Göttern herabkomme“, die volle Wahrheit doch mehr nur ahnt. Aber das alles reicht nicht aus, um uns den poetischen Wert unserer Klassiker zu rauben, und noch weniger, um ihre geschichtliche Bedeutung zu verkürzen. Denn daran wird niemals gerüttelt werden können, daß ihr ganzes Wirken eine hervorragende nationale That war, da es den deutschen Geist und die deutsche Dichtung nicht nur von den Fesseln einer vieljährigen Fremdherrschaft befreite, sondern auch zu einer allgemein anerkannten Bedeutung für die ganze Welt erhob. Und ebenso wird die Thatfache bestehen bleiben, die Jakob Grimm am 10. November 1859 in seiner „Rede auf Schiller“ hervorhob, daß „die Poesie beider Dichter, Schillers und Goethes, zusammen bald die wohlthätigste Einung aller Enden des Volkes, ein wahrer Schlußstein für die längst entschiedene, fortan unabänderliche Herrschaft des hochdeutschen Dialektes wurde“.

Diesen hohen Wert erreichen die neueren Dichter keineswegs, namentlich diejenigen nicht, welche sich von der klassischen Richtung mehr und mehr entfernt haben. Ist auf der einen Seite wohl ein Fortschritt insofern zu erkennen, als die Dichtung mehr in die wirklichen Verhältnisse des Lebens einführte, und hat namentlich die Begeisterung der Befreiungskriege eine Reihe von Gedichten geschaffen, „an denen wir Nachkommen uns verübeln würden, wenn wir das Vermächtnis einer Heldenzeit jemals mit bloß ästhetischen Blicken betrachteten“ (Treitschke a. a. D. I. S. 432), so hat sich dagegen auch vielfach zum Schaden des poetischen Gehaltes ein einseitiger politischer Zweck oder auf Kosten des deutschen Empfindens und der nationalen Gesinnung ein fremdes Wesen in derselben breit gemacht. Dadurch wird den schlimmeren Gefahren der Jetztzeit, die selbst die heiligsten Güter unseres Volkes, den Thron und den Altar, bedrohen, vielfach der Weg bereitet, und hier gilt es, rechtzeitig mit allen Kräften der Flut einen Damm entgegenzustellen; denn diese würde entweder alles, was das Leben erst lebenswert macht, vernichten oder zum mindesten eine Menge schwer zu beseitigenden Schlammes zurücklassen.

Wenn also die Einführung in die neuere Dichtung den Schulen mit Recht als eine besondere Aufgabe überwiesen ist, so muß aus den angeführten Gründen die Behandlung der Klassiker doch die Hauptsache bleiben und eine Herabsetzung derselben aufs sorgfältigste vermieden werden. Hier muß die Didaktik mit ihren Mitteln helfen. Ob aber der Weg, den die „Lehrpläne und Lehraufgaben“ zur Lösung dieser Aufgabe vorzeichnen, der richtige ist, bleibt doch fraglich und bedarf noch der Erprobung.

Zunächst erscheint die doppelte Behandlung der neueren Dichtung bedenklich. Es sollen in der Unter-Prima „Proben von neueren Dichtern“ und in der Ober-Prima neben Goethe, Schiller und „ihren berühmtesten Zeitgenossen“ auch „Lebensbilder bedeutenderer neuerer Dichter“ gegeben werden. Unter dem „Lebensbilde“ kann man nicht bloß den Umriss der äußeren Lebensumstände, eine einfache Aufzählung von Namen und Daten, verstehen. Danach könnte kein Schüler gebildet werden. Soll dieser sein Denken, Fühlen und Wollen nach dem Bilde einer bedeutenden Persönlichkeit gestalten, so kann von dem Lebensbilde des Dichters die Behandlung der Werke, die ja nicht bloß bei Goethe die „Bruchstücke einer großen Confession“ sind, nicht gut getrennt werden. Noch bedenklicher erscheint es, bloße „Proben“ zu geben. Denn das würde bei der Ausführung doch nichts anderes bedeuten als eine Dichtung oder Teile derselben den Schülern vorlesen und ihnen im besten Falle einen vorübergehenden Genuß bereiten. Anregung zur selbständigen Weiterarbeit würde dabei immer nur eine Ausnahme bleiben, und ein derartiges „Anregen“ kann ein Unterricht, der nicht auf Kenntnisse allein, sondern auch

auf Willensbildung hinarbeitet, sich nicht als Ziel setzen. Da ferner der Versuch, eine solche Darbietung von Proben fruchtbringender zu machen, die übrigen Aufgaben der Unter-Prima zu sehr beeinträchtigen würde, so kann auch die Frage unerörtert bleiben, welche Proben zu geben wären und wie sich diese zeitlich in den Gang des deutschen Unterrichtes einzugliedern hätten.

Vielmehr erscheint eine Verschiebung der für die beiden obersten Stufen festgestellten Unterrichtsgegenstände notwendig, damit eine geschlossenerere Behandlung der Klassiker sowohl wie der neueren Meister der Dichtung ermöglicht werde. Den Kern des Unterrichtes in der Ober-Prima bilden — neben Shakspeare — Goethe und Schiller. Ein Verständnis ihres Werdens wie ihrer Vollendung ist ohne gleichzeitige Berücksichtigung ihrer „Gedankenlyrik“ nicht möglich. Das Stürmen und Drängen des Goetheschen Genius und seine Abklärung zur klassischen Vollendung, da er „aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit“ empfängt, wird ohne eingehende Besprechung der hierher gehörenden lyrischen Gedichte dem Schüler so wenig zu einem dauernden Besitze gemacht werden können, wie der Idealismus Schillers ohne dessen Gedankenlyrik für sie etwas Greifbares wird. Darum mögen die Dramen beider Dichter — mit Ausnahme vielleicht des „Wallenstein“ — immerhin vorher gelesen werden, aber die Lyrik, soweit sie nicht epischen Charakters ist, gehört in die Ober-Prima. Um nun diese Klasse dafür zu entlasten, scheint es das Natürlichste zu sein, Lessings „Hamburgische Dramaturgie“ der Unter-Prima zu überweisen und an die Lektüre des „Laokoon“ anzuschließen. Auch hier werden ja je ein Drama des Sophokles und eine französische Tragödie oder Komödie gelesen, so daß die Besprechung jenes Werkes zu Anknüpfungen und Rückblicken hinreichende Gelegenheit findet. Eine derartige Verschiebung ließe sich jedenfalls ohne besondere Störung des gesamten Unterrichtsplanes der Prima vornehmen. Auch dürfte dadurch, wie durch den Wegfall der „Mitteilung von Proben neuerer Dichter“, wofür die bisher darauf verwendete Zeit überhaupt nennenswert ist, für die Unter-Prima etwas Zeit gewonnen werden, da die Dramaturgie Lessings weniger Mühe macht als die Durcharbeitung der Gedankenlyrik unserer beiden klassischen Meister.

Erheblich größere Schwierigkeiten bereitet aber die Unterbringung des neuen Unterrichtsstoffes in der Ober-Prima. Der Verfasser der oben erwähnten wissenschaftlichen Beilage zum Jahresbericht des Tilsiter Gymnasiums hält es für nötig, einen „bestimmten größeren Zeitraum, zunächst etwa ein Halbjahr, frei zu halten“, und glaubt, daß „bei genauer Scheidung des Wesentlichen von dem Unwesentlichen und weiser Beschränkung“ etwa fünfzig Unterrichtsstunden dazu ausreichen und auch zu gebote ständen. In einer Anmerkung giebt er dann folgende besondere Einteilung: „Auf die Romantik sind zwei Stunden zu verwenden, auf Kleist drei, die Dichter der Befreiungskriege zwei, Ahland und Rückert je eine, Chamisso zwei, Platen und Immermann zwei, Hoffmann von Fallersleben, Dingelstedt, Freiligrath, Gutzkow und Laube zusammen acht, Hebbel drei, Jordan eine, Geibel zwei, Alexis drei, Auerbach eine, Stifter zwei, Reuter zwei, Freytag vier, Keller zwei, Heyse zwei, Scheffel und Wildenbruch je drei, die Moderne und Schlußbetrachtung eine Stunde“. Lassen wir diese Verteilung im einzelnen, die doch mancherlei Widerspruch begegnen dürfte, vorläufig auf sich beruhen, so bedeutet die Gesamtsumme von fünfzig Unterrichtsstunden eine Arbeit von rund sechszehn Wochen. Diese müßten im Winterhalbjahr erübrigt werden, denn auf Seite 11 der genannten Abhandlung heißt es ausdrücklich: „Das letzte Semester auf der Prima verbleibe der deutschen Dichtung des neunzehnten Jahrhunderts“. Zieht man nun den durch die Abgangsprüfung herbeigeführten Zeitverlust in Berechnung, so bleiben für die anderen, wichtigeren Aufgaben gerade in der Zeit der erfolgreichsten Arbeit nicht viele Stunden übrig. Die Behandlung von Shakspeare, Goethe und Schiller — denn an der naturgemäßen Zeitfolge würde man festhalten — müßte demnach so ziemlich im Sommerhalbjahr zu Ende gebracht werden. Daß dies aber eine wesentliche Schädigung bedeutete, dürfte unzweifelhaft sein.

Ganz anders wird in der zweiten der oben erwähnten Abhandlungen verfahren. Der Verfasser bewegt sich nicht mehr in allgemeinen Angaben, sondern bringt einen bestimmten Lehrplan für die drei obersten Klassen und verteilt auf jede Stufe bestimmte Stücke. Aber die Klassiker dürften dabei nicht zu dem ihnen gebührenden Rechte kommen und für abschließende Zusammenfassungen auf dem Gebiete der neueren Dichtung die rechte Gelegenheit fehlen. Überdies würde die wirkliche Ausführung erhebliche Schwierigkeiten hinsichtlich der vorgeschlagenen Prosa-Lesestücke bereiten. Denn diese sind wohl kaum alle einzeln erschienen und stehen auch nicht alle in einem und demselben für die Prima bestimmten Lesebuche.

Da aus den früher hervorgehobenen Gründen die klassische Dichtung das wesentliche Mittel des deutschen Unterrichtes in der Prima bleiben muß und durch die Behandlung der neueren Dichter nicht ohne Schaden unterbrochen werden kann; da ferner der schwankende Zeitpunkt der Abgangsprüfung leicht dahin führt, daß die ganze Arbeit an dieser zweiten Aufgabe, wenn zu derselben erst nach Beendigung der ersten geschritten wird, mit zweckwidriger Hast bewältigt wird oder in wertlosen Anfängen stecken bleibt: so muß ein anderer Weg gesucht werden. Die Möglichkeit eines solchen ergibt sich aus dem Verhältnis der beiden Aufgaben zu einander hinsichtlich ihrer erzieherischen Bedeutung. Die Verkürzung der Unterrichtszeit durch die Abgangsprüfung wird sich allerdings niemals umgehen lassen; aber wenn man von den drei für den deutschen Unterricht in der Ober-Prima festgesetzten Stunden einer jeden Woche zwei für die Behandlung der Klassiker und die dritte für die logischen Übungen, für die Besprechung der Aufsätze und für die Einführung in die neuere Dichtung verwendet, so ist doch eher eine zweckmäßige Verteilung des Unterrichtsstoffes möglich. Wenn dann von Anfang des Schuljahres an alle zu gebote stehenden Mittel in planmäßiger Weise herangezogen werden, wird auch die neuere Dichtung in einem ihrer Bedeutung entsprechenden Umfange dem Schüler verständlich und zu eigen gemacht werden können.

Als ein Mittel hierzu bietet sich zunächst die Wiederholung früher gelernter und eingehend besprochener Gedichte. Das setzt natürlich einen sorgfältig ausgewählten Kanon voraus. Wenn mit dieser Wiederholung schon in der Unter-Prima begonnen oder dieselbe ganz in diese Klasse verlegt würde, so dürfte damit auch zugleich ein zweckmäßiger Ersatz für die bloße Darbietung von Proben gefunden sein. Ein weiteres Hilfsmittel bieten sodann die Vorträge. Hier bedarf es allerdings der Anleitung, doch erfordert diese nicht viel Zeit, da es sich dabei nur um die allgemeinen Grundzüge und Grundsätze handelt. Selbstverständlich soll damit nicht ausgesprochen werden, daß die Vorträge überhaupt auf die neuere Dichtung zu beschränken seien, doch ließe es sich sehr wohl einrichten, daß die wirklich freien Sprechübungen an die Lektüre der Klassiker angeschlossen werden, während die verlangten „Vorträge der Schüler über Leben und Werke von Dichtern nach eigener Ausarbeitung“ jenes Gebiet umfaßten. Daß auch der Aufsatz herangezogen werden kann, um hier und da zu einer eingehenderen Durcharbeitung und Vertiefung Anlaß zu geben, und daß die Benutzung der Schülerbibliothek dem vorliegenden Zwecke dienstbar gemacht werden muß, ist selbstverständlich.

Von besonderer Wichtigkeit ist bei dem vorgeschlagenen Wege die Verwertung der sogenannten Privatlektüre. Sollte das Wort in seiner eigentlichsten Bedeutung gefaßt werden, so gehört freilich die Privatlektüre nicht der Schule an. Denn diese muß an der Notwendigkeit einer Vorbereitung und Beaufsichtigung derselben festhalten. Sie kann es weder dem Zufall noch dem Geschmack der noch unreifen Geister überlassen, welche eigene Thätigkeit derselben ihre belehrende und erziehende Arbeit begleitet, und sie darf das um so weniger, als in den hier in Betracht kommenden Lebensjahren gerade das Phantastische einen so großen Reiz ausübt und nicht die edelen Kräfte des Geistes erweckt. So wenig, wie ein verständiges Elternhaus die Neigung der heranwachsenden Kinder zum Lesen unbefriedigt, aber

noch viel weniger die Befriedigung derselben unbeaufsichtigt lassen wird, ebensowenig darf dies die Schule, deren Pflicht und Aufgabe hier mit der des Hauses eng zusammenfällt. Auf welchem Wege ein derartiger Lesestoff den Schülern zugeführt wird, soll hier nicht besonders erörtert werden, da kein Erzieher darüber im Unklaren ist; nur das mag noch hervorgehoben werden, daß auf demselben Wege vielfach auch das Gefühl für die Reinheit der Sprache abgestumpft wird, wie eine Reihe von Schriften aus den letzten Jahren beweisen. Wird aus den angeführten Gründen die Privatlektüre also mehr zu einem besonderen Arbeitsfelde werden, auf dem unter sorgfältiger Beaufsichtigung das Können des Schülers geübt wird, so bleibt doch für dessen eigenartige Neigungen noch immer Spielraum genug übrig.

Über die Verwendung der genannten Hilfsmittel im einzelnen zu sprechen erscheint als unnötig. Ist eine Verständigung über die Grundlagen der Behandlung erreicht, so kann das weitere der individuellen Ausführung überlassen bleiben, ja bei der Fülle des vorliegenden Stoffes und der Verschiedenheit des Geschmacks würde eine derartige Festlegung des Arbeitsplanes nur hemmen und die rechte Frische und Freude nehmen. Allerdings muß dafür Sorge getragen werden, daß die gestellten Aufgaben angemessen und zweckmäßig sind. Das scheint z. B. in der Aufgabenammlung, welche die dritte der früher genannten Abhandlungen bietet, nicht genügend beachtet zu sein. Denn die Aufzählung entbehrt einer planmäßigen Ordnung, und wenn unter anderem hervorgehoben wird, daß von den Oberprimanern das — schon in der Form zu bemängelnde — Thema „Ibsen“ gewählt sei, so ist dagegen die Frage am Platze, woher die Schüler den Stoff zu ihrer „eigenen Ausarbeitung“ nehmen, und wo hier die erzieherischen Bildungstoffe liegen. Natürlich müssen alle Schüler die einem Vortrage zugrunde gelegten Dichtungen durchlesen, und eine an den Vortrag des einzelnen sich anschließende Besprechung muß ihre Thätigkeit prüfen. Denn nur das selbsterworbene Wissen hat Wert. Ebenso ist stets dafür Sorge zu tragen, daß der Schüler, der naturgemäß auch zu den durch das Haus gebotenen Hilfsmitteln für seinen Vortrag greifen wird, sich an die in der Schule gegebene Richtschnur bindet. Ohne strenge Durchführung dieser Forderung würde er wieder zum Spielball der verschiedenartigsten, oft mit dem politischen Parteistandpunkt zusammenhängenden Auffassungen, wie sie in Litteraturgeschichten oder Einzelschriften niedergelegt sind, und der wichtigste Zweck der Aufgabe würde verfehlt werden.

Die leitenden Gesichtspunkte für die Auswahl der zu behandelnden Dichtungen der neueren Zeit ergeben sich von selbst aus den Aufgaben des deutschen Unterrichtes. Es gilt das hervorzuheben, was von nachhaltiger Wirkung gewesen ist und für die Ausbildung des Geistes Bedeutung hat. Nach diesen Grundsätzen muß zunächst ein als erste Einführung dienender knapper Überblick gegeben werden. Gegen die vorgeschlagene Gliederung des überreichen Stoffes in die dreifache „Stufenfolge von Romantik, Tendenz und Realismus“ lassen sich indes mancherlei Bedenken geltend machen. Erschöpfend ist diese Gliederung keineswegs, und der Begriff „Realismus“ ist in diesem Zusammenhange nicht deutlich genug, also für den Unterricht nicht brauchbar. Überhaupt erscheint der Versuch, engbegrenzte Gruppen zu geben, ebenso unmöglich wie unfruchtbar. Darum mag der Überblick von einer möglichst knappen Hervorhebung der Bedeutung der Klassiker ausgehen. An die klassische Richtung schließt sich zunächst die romantische an. Was „romantisch“ bedeutet, ist schon bei Schillers „Jungfrau von Orléans“ erörtert und kann als Anknüpfungspunkt zu weiterer Belehrung dienen. Zu gleicher Zeit mit der Romantik geben die Befreiungskriege Anregung zu einer echt vaterländischen Dichtung, und während jene in die Vergangenheit deutschen Lebens führt, knüpft diese an die Gegenwart an. Die Romantik gliedert sich dann bald in zwei Gruppen, von denen die eine, vor allem die sogenannte schwäbische Schule, die gesunde, die andere die krankhafte Weiterentwicklung bezeichnet und eine Gegenwirkung hervorruft. Die Gebilde der „bloß spielenden, müßigen, träumerischen Phantasie“, wie der eigentliche Begründer der romantischen Schule, A. W. v. Schlegel,

selbst später in einem Briefe an Fouqué sich ausdrückt, werden bekämpft, es wird das klassische Kunstideal und das Herz des Menschen wieder in seine Rechte eingesetzt. Neue Anregungen zu poetischen Ergüssen bilden dann die Geschehnisse des Vaterlandes. Auf der einen Seite macht sich der Unmut wegen der Verkümmernng der Siege über den Erbfeind und wegen der äußeren und inneren Entwicklung des Vaterlandes in der mannigfachsten Weise geltend, auf der anderen Seite dagegen werden die Stimmen der Sehnsucht nach der erhofften Einigung immer lauter und inniger, bis sie in Jubelhymnen über den Sieg ausklingen. Aber in dem neuen Reiche tritt auf dem Gebiete der Poesie sofort eine Richtung hervor, die sogenannte „Moderne“, die nicht bilden kann, weil sie nicht zu veredeln vermag. Denn sie giebt „Wirklichkeit“ für „Wahrheit“ aus, setzt sich über die geschichtliche Entwicklung des deutschen Geistes hinweg und nimmt nicht bloß internationale, sondern z. T. auch antinationale Züge an. Zum Beweise dafür mag die treffende, aber leider in einer Überfülle fremder Ausdrücke gegebene Charakteristik von Lizmann („Das deutsche Drama in den litterarischen Bewegungen der Gegenwart. Vorlesungen, gehalten an der Universität Bonn“) dienen. „Der gemeinsame Nährboden, heißt es da S. 119, aus dem dieses Ideal seine Nahrung zieht, ist leider die moderne Nervosität und Hysterie. Auf diesem Grunde entwickeln sich je nach der Individualität, dem Bildungsgang, dem Temperament die heterogensten Erscheinungen: krassester Materialismus, mystischer Spiritismus, demokratischer Anarchismus, aristokratischer Individualismus, pandemische Erotik, sinnabtötende Askese. Gemeinam ist auch allen der Drang, diese verschiedenen Formen der Empfindungswelt und Weltanschauung in denkbar kräftigst auf die Sinne wirkender Gestalt, in peinlich treuester Reproduktion der natürlichen Erscheinungen zum Ausdruck zu bringen, unter gewaltfamer Sprengung der hergebrachten technischen äußeren Formen, sobald diese der rücksichtslosen Durchführung dieses Programms widerstreben“.

Fraglich könnte es nun vielleicht erscheinen, ob die Behandlung von den aus der Menge hervorragenden Dichtern oder den Dichtungen auszugehen habe. Jenes würde nötig werden, wenn die hier der Schule gestellte Aufgabe in der Weise gelöst werden müßte und könnte, daß dem Schüler, wie bei den Klassikern, das Werden der einzelnen Dichterpersönlichkeiten verständlich gemacht würde. Dagegen spricht aber einmal die Thatsache, daß keiner von den in Betracht kommenden Dichtern in dieser Beziehung jenen Meistern gleichgestellt werden kann. Trotz aller Vorzüge, die bei vielen von ihnen zu erkennen sind, vereinigt doch keiner in gleich umfassender Weise die gesamte Bildung seiner Zeit in sich. Dazu kommt aber dann noch die Notwendigkeit, die immer nur beschränkte Zeit durch Heranziehung der mehr selbständigen Arbeit der Schüler möglichst auszunutzen. Aus diesen Gründen würde man also am besten von den Werken ausgehen und eine geeignete Dichtung zum Ausgangs- und Mittelpunkt der Besprechung machen, wie es die allgemein anerkannten Grundsätze der Pädagogik fordern. Ob dann die drei großen Gebiete der Dichtkunst, Epos, Lyrik, Drama, neben- oder nacheinander behandelt werden, mag im allgemeinen gleichgültig sein, doch spricht für das letztere, und zwar in der Reihenfolge von Drama, Epos und Lyrik, die darum auch nachher bei dem besonderen Überblick beibehalten werden soll, ein Zweifaches. Einmal nämlich werden dabei diejenigen Gebiete bevorzugt, auf denen heutigen Tages ein Mangel an Kenntnis am ersten Gefahren herbeiführen kann, sodann findet sich so die beste Gelegenheit zu der auch hier notwendigen Wiederholung.

1. Die dramatische Dichtung.

Die eigentlichen Romantiker lassen sich mit wenigen Worten abmachen. Sie waren nicht imstande lebenswahre und bestimmte Charaktere, wie das Drama erfordert, zu schaffen. Daher ist es genügend, wenn auf die Bedeutung hingewiesen wird, welche sie als Übersetzer ausländischer Dramen, vor allem Shakespeares und Calderons, gehabt haben.

Unter dem Einflusse der Klassiker, der Romantiker und Schafspere's entwickelt sich das dramatische Schaffen von Heinrich von Kleist. An diesem kann die Schule nicht vorübergehen, und nach Ausweis der Schulnachrichten sind auch einige seiner Dramen in die Klassenlektüre aufgenommen. Mag nun eine solche Behandlung vorhergegangen sein oder nicht, jedenfalls genügt zur Einführung in seine Art die Besprechung eines Dramas. Als das geeignetste erscheint der „Prinz von Homburg“. Ist vorher darauf hingewiesen, wie bei Kleist das Streben nach einem nationalen Stoffe von Einfluß ist, wie er dann vor allem darauf ausgeht, psychologisch-lebenswahre, nicht typische Charaktere anschaulich zu machen, und wie sich daraus der scheinbare Widerspruch in dem Charakter des Prinzen Friedrich von Homburg erklärt, so kann das Drama auch zur eigenen Durcharbeitung aufgegeben werden. Die an die Kontrolle der Arbeit sich anschließende Besprechung bietet dann Gelegenheit zu weiteren belehrenden Bemerkungen wie z. B. über die Verwendung des Somnambulismus im „Räthchen von Heilbronn“ oder über die aus nationalem Zorn hervorgegangene „Hermannsschlacht“, namentlich über die schwerlich zu rechtfertigende Behandlung des Charakters des Haupthelden.

Von der schwäbischen Schule könnte nur Uhland in Betracht kommen, doch kann der Unterricht in der Prima über seine Dramen hinweggehen. Auch die Dramen von Grillparzer erfordern keine besondere Behandlung. Die Schule kann die nähere Bekanntschaft damit getrost dem Leben überlassen. Es genügt, wenn bei der Lektüre von Schillers „Brant von Messina“ über die sogenannten Schicksalsdramen und das Verhältnis der Grillparzer'schen „Ahnfrau“ zu diesen gesprochen wird. Zu belehrenden Bemerkungen über die hellenischen und österreichischen Dramen desselben Dichters bietet Goethes „Sphigenie“ und der Geschichtsunterricht Gelegenheit, vielleicht auch einmal eine Aufführung im Theater; dann mag sie benutzt werden.

Ganz kurz sind ferner die dramatischen Schöpfungen der „Jungdeutschen“ zu behandeln. Dichtungen, welche einen besonderen politisch-sozialen Zweck verfolgen, auch wenn sie wie Gutzkow's „Uriel Acosta“ und seine Lustspiele „Zopf und Schwert“ und „Das Urbild des Tartuffe“ noch heute von Zeit zu Zeit aufgeführt werden, gehören nicht der Schule an. Ebenso kann diese Laubes „Karlschüler“ und des erstgenannten Dichters „Rötnigsleutnant“, trotz der naheliegenden Beziehungen zu Schiller und Goethe, unbeachtet lassen. Das Gefeh der Wahrheit wird namentlich in dem letzteren Drama bei der Person des jungen Goethe doch in allzu fühlbarer Weise verletzt. Dazu kommt noch, daß bei allen diesen Stücken die ganze dramatische Technik sich weniger nach den Kunstgesetzen als nach den Bühnenszwecken richtet. Der passendste Ausgangspunkt für eine Belehrung über diese ganze Richtung scheint das 1854 vollendete Lustspiel Freytags, „Die Journalisten“, zu sein. Denn Freytag hat in seinen ersten Dramen noch unter dem Einflusse der „Jungdeutschen“ gestanden, hat sich aber dann von ihren Irrtümern frei gemacht und in seiner künstlerischen Auffassung weit über sie erhoben. Die „Journalisten“ dürfen als seine beste dramatische Dichtung gelten. Die Besprechung kann auch auf Lessings „Minna von Barnhelm“ zurückgreifen und auf den Gegensatz zwischen dem deutschen Lustspiel und dem französischen Intriguenspiel, das in der neueren Zeit wieder vielfach für die deutsche Dichtung Vorbild geworden ist, hinweisen.

Für die folgenden Jahre wird die Auswahl reicher, aber damit auch die Beschränkung schwieriger. Für die Aufgabe der Schule genügt es, zwei Gruppen von Dramen zu scheiden und dem Verständnis der Schüler nahe zu bringen. Die eine Gruppe bilden diejenigen, welche durch Gestalten aus der Geschichte das innere Leben des Menschen zur Gestaltung zu bringen suchen, die andere diejenigen, welche ihre Charaktere dem Volksleben der Gegenwart entnehmen. Die vorbereitende Besprechung des Lehrers für beide Gruppen zugleich wird auf das Verhältnis von Drama und Geschichte abzielen müssen und dabei an Lessings „Hamburgische Dramaturgie“ anknüpfen. Bei der Auswahl wird man auf Stoffe nicht

deutscher Art aus naheliegenden Gründen von vornherein verzichten müssen, obwohl z. B. „Die Sabinerinnen“ von Heyse oder „Brutus und Collatinus“ von Lindner preisgekrönte Dichtungen sind. Aus der Zahl der übrigen Dramen mag ein jeder nach seinem Geschmacke auswählen. In erster Linie dürften „Die Nibelungen“ von Hebbel oder „Kolberg“ von Heyse oder eines der Dramen v. Wildenbruchs, namentlich auch dessen „Menonit“, vorzuschlagen sein. Als ein passender Vertreter der zweiten Gruppe kann Anzengruber angesehen werden. Seine Dramen führen uns zwar in den nur engbegrenzten Kreis der deutsch-österreichischen Alpenwelt, aber sie bringen ein echtes, unverfälschtes Volksleben zur Darstellung. Ob etwa sein erstes Stück, „Der Pfarrer von Kirchfeld“, oder das wohl vollendetere, „Der Meineidbauer“, oder auch ein anderes zum Anknüpfungspunkt für eine Besprechung gewählt werden soll, kann wieder dem Geschmacke des Lehrers überlassen bleiben.

Die übrigen dramatischen Dichtungen der jüngsten Zeit gehören nicht in die Schullektüre. Denn gerade in den am meisten gerühmten macht sich vielfach immer mehr ein dem ursprünglichen deutschen Wesen fremder Einfluß pantheistisch-materialistischer Art geltend, und aus französischen, skandinavischen und russischen Einflüssen entstehen schwere Gefahren für deutsches Volkstum und deutsches Glaubensleben. Wohl ist es dem Deutschen von jeher eigen gewesen, sich gegen die geistigen Erzeugnisse des Auslandes nicht zu verschließen:

„Des Griechen Schönheitsluft,
„Des Römers Hochsinn, den Humor des Britten,
„Die Weisheit, die dem Morgenland bewußt,
„Des Spaniers Ernst, des Franzmanns heitre Sitten,
„Was Nord und Süd in hundertfält'gen Zungen
„Dem Lied vertraut, wer hat's wie wir durchdrungen?“

Hier aber zieht der deutsche Geist nicht erobernd hinaus, hier dringt ein fremder Knechtend ein. Darum muß die Schule durch belehrende Warnungen ein Rüstzeug zur Abwehr zu schaffen suchen, und ihre Arbeit wird nicht vergeblich sein, wenn der gesamte Unterricht stets darauf bedacht ist, den Wert der heiligsten Güter unseres Lebens den Schülern verständlich zu machen. Darin liegt der Kern ihrer Aufgabe, vor allem auch den jüngsten dramatischen Erzeugnissen gegenüber, nicht etwa in einer Einführung in eine „moderne Kunststrichtung“, welche die Darstellung der Wirklichkeit als oberstes Gesetz anerkennt und sich dabei auch auf Goethe berufen will, durch dessen „Zueignung“ und „Torquato Tasso“ der Schüler eine viel höhere Auffassung von der Aufgabe der Dichtkunst erhalten und das Wahre von dem Wirklichen zu unterscheiden gelernt hat. Wie wenig Klarheit über diese neueste sogenannte Kunststrichtung überhaupt noch herrscht, lehrt der in den „Jahresberichten für neuere deutsche Litteraturgeschichte“ von Werner gegebene Überblick über „Poetik und ihre Geschichte“. Soviel steht jedenfalls fest, daß die bloße Wiedergabe der Wirklichkeit nicht Kunst ist, sondern einfache Technik, und darum dürfen wir das a. a. D. wiedergegebene Urteil von E. Kraus als berechtigt anerkennen, daß „der deutsche Naturalismus am wenigsten eine aus dem Wesen oder der augenblicklichen Stimmung des Volkes herausgeborene Kunststrichtung sei, vielmehr lediglich etwas Nachempfundenes, ein System, eine Abstraktion, ein Partei-standpunkt, nicht Kunst, sondern Künstelei“.

Auch nach einer anderen Seite hin kann die Schule ihren Zöglingen noch eine Belehrung mitgeben, nämlich hinsichtlich des Überhandnehmens der Bühnenstücke, die bloß auf augenblickliche Befriedigung des Unterhaltungsbedürfnisses hinarbeiten und, um diesen Zweck zu erreichen, auch bedenkliche Mittel nicht zurückweisen. Es sind ja die Bühnen vielfach herabgewürdigt zu einem Gegenstande des Geschäftes, für welches mit allen Mitteln der Geschäftsempfehlung gearbeitet wird. Daß viele Verfasser

solcher Zugstücke, ohne auf einer „höheren Warte“ zu stehen, oft sich nur mit der Löwenhaut des Dichters umhüllen, wird und muß der verständige Schüler von selbst empfinden, wie er auch den gefunden Humor von dem gemachten ohne besondere Belehrung muß unterscheiden können. Wohl aber hat die Schule ihre Zöglinge darauf hinzuweisen, daß sich bereits Bestrebungen geltend machen, welche auf eine Hebung der Bühne gerichtet sind, und daß es die Pflicht jedes gebildeten Mannes ist, zu seinem Teile dazu beizutragen. Hat doch schon Schiller auf die Frage, woher es komme, daß gerade die Stücke auf der Bühne am meisten Anklang fänden, welche am wenigsten dem Zwecke der Bühne als einer Lehrerin des Volkes dienen, die richtige Antwort gegeben: „Bevor das Publikum für seine Bühne gebildet ist, dürfte wohl schwerlich die Bühne ihr Publikum bilden“. (W. W. X, S. 50). Oder sollte es dahin kommen, daß Friedrich Theodor von Vischer Recht behielte mit seinem etwas derben Urteil: „Sehen Sie, die Deutschen können das Glück und die Größe nicht vertragen. Ihre Art Idealität beruht auf Sehnsucht. Wenn sie's einmal haben — vielleicht erleben wir's, geben Sie acht — und nun nichts mehr zu sehnen ist, so werden sie frivol und werden die Hände reiben und sagen: unsere Heere haben's ja beforgt, seien wir jetzt recht gemeine Genuß- und Geldhunde . . .“ („Auch Einer, eine Reisebekanntschaft“ I, S. 87).

2. Die epische Dichtung.

Bei der epischen Dichtung ist zwischen dem eigentlichen Epos und der Prosadichtung zu scheiden. Auf das erstere braucht der Unterricht keine besondere Zeit zu verwenden. Denn weder die Befreiungskriege noch die Ereignisse des Jahres 1870/71 haben ein nationales Heldenlied geschaffen, und die kleineren Dichtungen wie „Bionville“ oder „Sedan“ von E. von Wildenbruch bedürfen keiner eingehenden Besprechung. Auch die epischen Dichtungen von Kinkel, D. von Redwig, Chr. Fr. Scherenberg, Roquette, R. von Gottschall, Hamerling, Lingg, R. F. Meyer, Baumbach, Grosse u. a. kann die Schule unbeachtet lassen, da sie entweder, was hier nicht näher zu erörtern ist, wegen ihrer Form oder ihres Inhaltes sich nicht eignen oder an sich verständlich sind. Man wird sich im allgemeinen damit begnügen müssen, wenn gelegentlich einmal die eine oder die andere in den Gesichtskreis der Schüler tritt. Die schönste von allen neueren epischen Dichtungen, Scheffels „Trompeter von Säckingen“, wird von selbst ein jeder lesen, vielleicht auch Webers „Dreizehnlinden“. Jordans „Nibelungen“ mögen um ihres Inhaltes wie um ihrer eigenartigen Form willen empfohlen werden, eine weitere Beschäftigung mit dieser Dichtung ist dann nicht nötig. An irgend einer Stelle und in irgend welchem Zusammenhange wird sich auch Gelegenheit bieten, über den wahren poetischen Wert einer Reihe von epischen Dichtungen zu sprechen, die in den letzten Jahrzehnten als regelmäßige Weihnachtsgäste erschienen und die bei manchen Schönheiten im einzelnen doch in mehr als einer Beziehung bedeutungsvolle Schwächen aufweisen.

Die epische Prosadichtung — Roman, Novelle, Dorfgeschichte — ist nicht bloß reichhaltiger und vielseitiger, sondern steht auch inhaltlich höher. „Was die neuere Zeit an poetischem Gehalte besaß, urteilt Treitschke a. a. O. IV S. 446, konnte nur der Romanschriftsteller erschöpfend aussprechen, wenn er in ungebundener Rede den Kämpfen und Widersprüchen des Lebens nachging“. Hier bietet sich also eine Möglichkeit, durch den deutschen Unterricht das in der Geschichtsstunde in großen Zügen gegebene Bild des deutschen Lebens zu ergänzen, und ein Verständnis der hierher gehörenden Dichtungen würde zugleich den Zwecken des deutschen wie des geschichtlichen Unterrichtes dienen. Die Behandlung müßte dann in der Regel die sein, daß zuerst durch Einführung in die geschichtliche Entwicklung die Grundlagen des Verständnisses geschaffen würden und daß danach der deutsche Unterricht durch seine Tätigkeit eine Ergänzung und Vertiefung brächte. Das dürfte aber doch auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen.

Vor allem würde es an der nötigen Zeit fehlen, um mehr als eine Dichtung in solcher Weise fruchtbar zu machen. Die Schule wird sich demnach auch hier damit begnügen müssen, die Wege zu bahnen und über die Mittel, die zum Ziele führen, soweit es ihr möglich ist, zu belehren. Dabei kann sie sich nicht auf den zeitgeschichtlichen Roman beschränken, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen will. Es muß also zunächst wieder ein knapper Überblick über das ganze Gebiet der epischen Prosadichtung gegeben werden. Soweit es angeht, wird man auch hier, wie beim Drama, ein besonders charakteristisches Werk zum Ausgangspunkt der Belehrung machen. Im allgemeinen kann aber doch dem Schüler eine größere Freiheit in der Wahl der zu lesenden Dichtungen gewährt werden, damit nicht ein allzu strenger Zwang ihn dazu treibt, sein Lesebedürfnis durch wertlose oder gefährliche Erzeugnisse zu befriedigen. Die Mittel zum Lesen muß die Schülerbibliothek, am zweckmäßigsten in der Form einer Klassenbibliothek, bieten. In gelegentlich gestellten Aufgaben einfach berichtender Art dürfte dann, wie zu einer zwanglosen Kontrolle, so auch zur Übung im Freisprechen ein treffliches Mittel gegeben sein. Eine größere Anzahl geeigneter Aufgaben mag immerhin schon am Anfang des Schuljahres zur beliebigen Auswahl gestellt werden. Dadurch wird die Aufmerksamkeit von vornherein auf einen bestimmten Punkt gelenkt, und es wird die im übrigen frei gewählte Lektüre doch etwas mehr als bloße Unterhaltung, bei welcher der Genuß nur allzu oft durch das Verschlingen des Stoffes aufgehoben wird.

Für den Versuch einen Überblick zu geben, sei es im Zusammenhange oder in einzelnen Gruppen, können im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte gelten wie beim Drama. Dabei wird das früher Gelernte wiederholt und befestigt. Von den eigentlichen Romantikern wird kaum eine Prosadichtung eingehender besprochen werden können, da keine von den bedeutenderen zur Vollendung gebracht ist. Immerhin mag wenigstens „Heinrich von Ofterdingen“ von Novalis und „Die Kronenwächter“ von Arnim in der Schulbibliothek vertreten sein und auf diese besonders hingewiesen werden. Die schwäbische Schule fällt auf dem Gebiete der epischen Prosadichtung aus, denn Hauffs „Lichtenstein“ kann unberücksichtigt bleiben und noch mehr der „Maler Nolten“ von Mörike. Von den sonst an die Romantik sich anschließenden Prosadichtungen sind in erster Linie „Michael Kohlhaas“ von Kleist und der „Münchhausen“ von Immermann oder wenigstens „Der Oberhof“ daraus zu berücksichtigen. Vielfach werden ja beide auch durch eine frühere Lektüre, der „Oberhof“ wenigstens zum Teil, schon bekannt geworden sein. Im Anschluß an diese Dichtungen mag dann wieder der Einfluß der Romantiker auf die Belebung des Interesses für die vaterländische Geschichte betont werden. Das führt auf die Gruppe von epischen Prosadichtungen, welche geschichtliche Stoffe zu ihrer Grundlage haben. Hier handelt es sich vor allem um die Werke von Willibald Alexis, Viktor von Scheffel, Gustav Freytag und Ernst Wichert. Daß der „Eckhard“, „Soll und Haben“ und „Die Ahnen“, wenigstens in ihren ersten Teilen, einem Primaner durch eigene Lektüre bekannt sind, darf man billigerweise verlangen. Ebenso sollte die eine oder die andere Dichtung von Alexis bereits früher gelesen sein. Ist die Zeit zu einer eingehenderen Behandlung vorhanden, so bietet den ergiebigsten Stoff „Soll und Haben“, neben Goethes „Wilhelm Meister“ und Immermanns „Münchhausen“ die dritte der Dichtungen, von denen Treitschke a. a. D. IV, S. 450 sagt, daß nur, wer diese kenne, „den Zusammenhang der drei Epochen unserer neuesten Geschichte kenne“. Auf die durch Ebers, Dahn, Eckstein, Taylor und Wolff vertretene Richtung kann nur hingewiesen werden. Einen bequemen Anknüpfungspunkt bietet die vorige Gruppe. Von einer Überbürdung des Gedächtnisses mit bloßen Namen kann hier kaum die Rede sein, wenn man nicht die Kenntnis der einzelnen Werke oder gar einzelner Daten verlangt. Vieles davon kennen die Schüler aus der häuslichen Bibliothek, und da bringen sie ohne weiteres einer Belehrung über diese Schriften eine gewisse Teilnahme entgegen. Daß aber die Schule nicht immer bloß rühmt, sondern auch auf Mängel hinweist wie z. B. auf den vielfach zerhackten Stil und die Wiederholung gleichartiger

Motive in Dahns „Kampf um Rom“, oder daß sie daran erinnert, daß der Cethegus in derselben Dichtung oder der Prusias Ecksteins reine Phantasiegestalten sind, daß in den Romanen von Ebers, mit Ausnahme etwa von „Homo sum“, nicht immer „Konflikte von Menschen geschildert werden, die nicht zu allen Zeiten und unter allen Umständen möglich“ sind, daß hier vielfach ein „Kostümiertwerden mit fremden Kostümen und Dekorationen“ (Sizmann a. a. O.) getrieben wird: das gehört mit zu den Pflichten der Schule, wofern sie ein Verständnis der modernen Litteratur vorbereiten will. Zu derartigen Belehrungen, die doch nicht ganz in der Luft schweben, wenn sie sich an eine bestimmte Aufgabe anschließen, wird sich mehrfach Gelegenheit finden. Der etwaige Einwand, daß so eine Gefahr geboten sei, die leicht hervorgerufene Neigung der Schüler zum Kritikkeln zu fördern, ist nicht entscheidend. Der Takt des unterrichtenden Lehrers kann vieles verhüten, überdies würde der Schaden nicht gerade groß sein, wenn der Schüler auch auf diesem Wege zu der Erkenntnis käme, daß selbst die gelesesten Dichtungen der Neuzeit die Klassiker nicht erreichen, geschweige denn übertreffen.

Die Dorfgeschichten und die Novelle können bequem zu einer Gruppe zusammengefaßt werden. Einen Ausgangspunkt bieten wieder die Romantiker, die auch auf diesem Gebiete anregend gewirkt haben. Namentlich gilt das von Brentanos „Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl“. Auch von Immermanns „Oberhof“ kann ausgegangen werden. Die ganz knapp zu haltende Besprechung würde sich dann vor allem auf Jeremias Gotthelf und Auerbach erstrecken, sich jedoch vor einer Überschätzung beider zu hüten haben. Ebenso mag auch an Kellers „Leute von Seldwyla“ und an Roseggers erinnert werden. Für die Novelle genügt es, auf Stifter und Storm hinzuweisen und von jenem die „Studien“, von diesem „Immenssee“ zur Lektüre zu empfehlen.

Ohne Schwierigkeit wird sich endlich auch eine passende Gelegenheit finden zu einer Betrachtung des modernen zeitgeschichtlich-gesellschaftlichen Romanes. Eine zusammenfassende Belehrung über dies Gebiet kann natürlich nicht zu den Aufgaben der Schule gehören. Es ist genug erreicht, wenn der Gesamtunterricht den Schüler auf den richtigen Standpunkt der Beurteilung gestellt hat. Zu besonderen Bemerkungen über die eine oder die andere Gruppe findet sich leicht ein geeigneter Anknüpfungspunkt. So dürfte es z. B. nicht ohne die gewünschte Wirkung bleiben, wenn im Anschluß an eine Besprechung von Freytags „Soll und Haben“ die Schüler darauf hingewiesen werden, wie in den vielgelesenen Romanen Spielhagens der poetische Wert und der ästhetische Genuß durch den überall hervortretenden Versuch bestimmte Stände herabzusetzen recht beeinträchtigt wird, wie dagegen eine versöhnliche Gesinnung und erquickende Gemütsstiefe die Dichtungen Raabes weit über die große Masse emporhebt. Eine weitere Belehrung nach der einen oder der anderen Seite hin würde überflüssig und wirkungslos sein. In noch höherem Maße muß das den Erzeugnissen eines un deutschen materialistischen Geistes oder der leichtesten Oberflächlichkeit des sog. Salonromanes gegenüber gelten.

3. Die lyrische Dichtung.

Wenn der Unterricht zu einer zusammenfassenden Behandlung der neueren Lyrik schreitet, hat der Schüler das Wesen dieser Dichtungsgattung, um von den fremden Sprachen abzusehen, an Walter von der Vogelweide, an Klopstock und vor allem an Goethe kennen gelernt. Er weiß, daß alle Wirkung derselben auf der Empfindung beruht, daß diese wieder durch die ewigen Kräfte des Geistes bedingt ist und daß der dichterische Genius zu ihrer Gestaltung seine Anregung erhält durch das Gute, Wahre und Schöne, wie es ihm in der Natur und in dem Menschenleben mit seinen mannigfachen Beziehungen zu den Mitmenschen und zu Gott entgegentritt. Zwar haben im Laufe der Zeit die geschichtlichen

Verhältnisse wohl die eine oder die andere Quelle stärker strömen lassen, aber ganz versiegen kann keine von ihnen, denn hier steht den wechselnden Erscheinungen ein Unvergängliches, Unveränderliches gegenüber. Mögen auch Dampf und Elektrizität und weiter noch kommende Ergebnisse der Naturforschung die äußere Form des Lebens noch so sehr umgestalten, es wird doch, wie es bisher wahr gewesen ist, auch in Zukunft wahr bleiben, was Schiller am Schlusse seines „Spazierganges“ sagt:

„Ewig wechselt der Wille den Zweck und die Regel, in ewig
Wiederholter Gestalt wälzen die Thaten sich um.
Aber jugendlich immer, in immer veränderter Schöne
Ehrst du, fromme Natur, züchtig das alte Gesetz!
Immer dieselbe, bewahrst du in treuen Händen dem Manne,
Was dir das gaukelnde Kind, was dir der Jüngling vertraut,
Nährest an gleicher Brust die vielfach wechselnden Alter;
Unter demselben Blau, über dem nämlichen Grün
Wandeln die nahen und wandeln vereint die fernen Geschlechter,
Und die Sonne Homers, siehe! sie lächelt auch uns“.

Und wie zu allen Zeiten und in allen Lebensformen das Menschenherz mit seinem Lieben und Hassen, seinem Hoffen und Fürchten, seiner Verzagttheit und seinem Trotz immer dasselbe bleibt, so wird auch die geistreichste Philosophie nicht imstande sein, die Sehnsucht desselben nach Frieden zu stillen, wenn sie nur den Verstand befriedigt und nicht auch zurückführt auf den Weg, den der alte Augustinus vorzeichnet mit der Überschrift seines Lebens: *tu fecisti nos ad te, et inquietum cor nostrum est, donec requiescat in te.*

Ist nun dem lyrischen Dichter, um mit Schiller zu sprechen, die „Reduktion des Beschränkten auf ein Unendliches“ gelungen, hat er „das Individuelle und Lokale zum Allgemeinen erhoben“, so kann er der Wirkung seiner Dichtung gewiß sein, und es bedarf dann nicht erst der zergliedernden Auseinandersetzung durch den Verstand, also auch — und das ist der Zweck der hier gegebenen Erörterung — keines besonderen Zeitaufwandes, damit die Dichtung als ein Kunstwerk empfunden werde. Wie der Knabe, der Jüngling, ja auch der Mann, wenn er einen offenen Sinn hat, ohne eine solche Belehrung sein Wanderlied singt, so wird auch von selbst sein Herz höher gestimmt werden, wenn an vaterländischen Gedenktagen im gesprochenen oder gesungenen Liede Kampfesruf und Siegesjubel erklingt, oder wenn in Stunden der Andacht eines frommen Sängers Empfinden ihm nahetritt.

Viele derartige Dichtungen hat der Schüler während seiner Schulzeit schon kennen gelernt, und der Turnreigen, die Gesangstunde, vor allem aber der deutsche Unterricht in den unteren und mittleren Klassen haben ihn so auch mit den schönsten Blüten der neueren Lyrik bekannt gemacht. Dazu kommt dann noch eine nicht minder große Zahl lyrisch-epischer Dichtungen, welche große Zeiten und bedeutende Persönlichkeiten behandeln. Wenn nun nach dem früher ausgesprochenen Vorschlage alle diese Gedichte, deren Verständnis keine besondere Belehrung mehr erfordert, in der Unter-Prima noch einmal teils dem Gedächtnisse eingeprägt teils zu kleineren Gruppen zusammengefaßt und so wiederholt werden, so dürfte es auf der letzten Stufe möglich sein, ohne Überbürdung und ohne erhebliche Opfer an Zeit in genügendem Umfange eine Bekanntschaft mit der Lyrik der neueren Dichter zu erreichen und den bei Besprechung der dramatischen und epischen Dichtung gegebenen Überblick zu vervollständigen.

Nur hinsichtlich der geschichtlichen Wahrheit und der nationalen Ehre würde auf der Oberstufe noch eine zusammenfassende Belehrung nötig sein. Beides berührt sich vielfach in der Geschichte unserer Dichtung. Wie schon ohne besondere politische Ansichten und Zwecke leicht Irrtümer in die geschichtliche

Wahrheit durch die Dichtung eingeführt werden können, davon giebt Moltke in seiner Abhandlung „Über den angeblichen Kriegsrat in den Kriegen König Wilhelms I“ („Gesammelte Schriften und Denkwürdigkeiten“, Bd. III, S. 416 ff.) ein belehrendes Beispiel. In der That liegt nicht allen Dichtungen der neueren Zeit eine ungetrübte Erkenntnis der geschichtlichen Verhältnisse zugrunde, und so ist Gefahr, daß auf diesem Wege eine unrichtige Auffassung verbreitet wird. Noch bedenklicher ist es, wenn die Dichtung in schöner sprachlicher Form ein undeutsches Empfinden kund giebt. Und es gab eine Zeit, da „die vaterländische Begeisterung verdrängt ward durch einen liberalen Weltbürgerfinn, der im Namen der Freiheit die Feinde Deutschlands in Osten und Westen verherrlichte und das eigene Volk mit Schimpf überhäufte“ (Treitschke a. a. D. IV, S. 5 f.). Lassen doch z. B. selbst Platens Polenlieder eine größere Wärme der Empfindung erkennen als seine übrigen Dichtungen, und Mosens „Die letzten Zehn vom vierten Regiment“ werden noch immer gesungen und mit seinem „Trompeter an der Kragbach“ und anderen Gedichten auf gleiche Stufe gestellt, obwohl die Geschichte ein so ganz anderes Bild von jenen Scharen giebt. Oder sollte unsere deutsche Jugend etwa an Heines „Die beiden Grenadiere“ die Macht der Liebe zum Herrscher empfinden lernen? Als ob wir nicht größere Persönlichkeiten auf dem Throne gehabt und herrlichere Zeiten erlebt hätten! Hier ist m. E. das Gebiet, wo gerade auf der obersten Stufe die Schule belehren muß. Sie hat die Pflicht, den wahren Wert solcher Dichtungen vor allem klarzulegen, deren Quelle jener undeutsche Radikalismus war, der „schlechthin alles verhöhnste, was den Helden von Leipzig und Belle-Alliance heilig gewesen, unsere Dichtung und Wissenschaft, unsern christlichen Glauben, selbst die Thaten des Befreiungskrieges“, und der „seine Ideale in demselben Lande suchte, das jene Älteren mit glühendem Haffe verfolgt hatten“ (Treitschke a. a. D. III, 701). Hat aber so der Schüler das Wesentlich-Deutsche von dem nur in äußerer deutscher Form erscheinenden undeutschen Denken und Empfinden unterscheiden gelernt, dann wird er auch manchen Erscheinungen der jüngsten Zeit gegenüber stark sein.

Der richtige Ort für die hier angedeuteten Belehrungen ergibt sich von selbst, wenn in ähnlicher Weise wie beim Drama das ganze Gebiet in einzelnen Gruppen behandelt wird. Für die dabei in den Mittelpunkt der Besprechung zu stellenden Aufgaben wird sich im allgemeinen wieder der sachliche Gesichtspunkt als der fruchtbringende erweisen. Mögen sich nun diese Aufgaben an die Natur oder an das Menschenleben anlehnen, immer muß als das nächste Ziel festgehalten werden, daß der Schüler dadurch veranlaßt werden soll einen umfassenderen Kreis solcher Dichtungen, die ohne eine Belehrung im einzelnen verständlich sind, durchzuarbeiten.

Die Gruppe der eigentlichen Romantiker wird dazu wenig Stoff bieten. Aber daß diese auch auf dem Gebiete der Lyrik von wirksamer Anregung gewesen sind, namentlich Brentano und Arnim durch die Sammlung von alten deutschen Volksliedern, welche sie unter dem Titel „des Knaben Wunderhorn“ herausgegeben haben, das muß der Schüler erfahren. Am geeignetsten für selbständige Ausarbeitungen möchten noch die verhältnismäßig wenig beachteten „Reisegedichte eines Kranken“ von Tieck erscheinen. Sie gehören ohne Zweifel zu den besten Erzeugnissen der romantischen Schule und bieten treffliche Charakterbilder aus dem italienischen Volksleben, die — um nur ein Beispiel anzuführen — durch Heranziehung von Gedichten Platens zu einem größeren Ganzen zusammengestellt werden könnten.

Eingehender müssen die Dichter der Befreiungskriege behandelt werden. Da aber gerade von der Lyrik dieser Gruppe vieles den Schülern schon vorher bekannt geworden ist, so kann hier auch die Hervorhebung von Daten persönlicher Art keine Überlastung bilden und noch weniger dem Vorwurfe des Prunkens mit bloßem Wissensstoff ausgesetzt sein. Die zu stellenden Aufgaben wurzeln selbstverständlich in dem Begriffe Vaterland. Man kann sie auch in kleinere Ganze zerlegen und dann mehrere Aufgaben mit einem Male stellen in der Weise, daß eine an die andere anknüpft und alle

zusammen ein abgerundetes Ganze ergeben. So wird am besten ein Eindruck gewonnen von dem Gedankenreichtum, der durch die vaterländische Begeisterung in unsere Dichtung gebracht ist. Ein derartiger Versuch ist z. B. gemacht von Fried-Polack, „Aus deutschen Lesebüchern“, Bd. IV, S. 883 ff.

Bei der Lyrik der schwäbischen Schule ist selbstverständlich Uhland in den Mittelpunkt zu stellen, denn er ist das unbestrittene Haupt derselben. Da auch seine Dichtungen den Schülern bereits in größerem Umfange bekannt geworden sind, so mag immerhin auch einmal seine Persönlichkeit zum Gegenstand einer Aufgabe gemacht und dabei das bekannte Gedicht von Geibel zugrunde gelegt werden. Zu einer umfassenderen Lektüre würden aber solche Aufgaben veranlassen, welche sich an die Gebiete Natur und Menschenleben anlehnen. Geeignete Gesichtspunkte für dieselben würden sich u. a. aus Justinus Kerners „Die schwäbische Dichterschule“ entnehmen lassen. Derartige Aufgaben würden sich auch aus dem Grunde empfehlen, weil außer den eigentlichen Schwaben noch andere gleichzeitige oder spätere Dichtungen der reinen Lyrik in den Kreis der Besprechung gezogen werden könnten. Denn zu einer besonderen Behandlung der hier etwa noch zu nennenden Dichter dürfte schwerlich Zeit übrig sein.

Mit mehr Energie als der allgemein menschliche Gesichtspunkt muß indes aus den oben angegebenen Gründen immer wieder der vaterländische in den Vordergrund treten. Er ist auch der beste Wegweiser durch das noch übrig bleibende Gebiet der neueren Lyrik, und die Liebe zur engeren und weiteren Heimat mit ihrer Sprache und Sitte bieten ebenso treffliche Anknüpfungspunkte wie das Ringen und Siegen des deutschen Einheitsgedankens. Unmittelbar an die Freiheitskämpfe knüpfen Uhland und durch seine kraftvollen „Geharnischten Sonette“ Rückert an. Die Zeit der Enttäuschung aller deutschpatriotischen Herzen nach dem Wiener Frieden führt dann zu einer Charakterisierung derjenigen Dichter, welche ihre Gaben in den Dienst der Politik stellten, aber eben dadurch auch vielfach entstellten, wenn sie, wie Heine, keinen Sinn für deutsches Wesen hatten, oder wie Herwegh, der Führer der sog. Jungdeutschen, in eine immer größer werdende Verblendung und Verbitterung hineingerieten, während andere trotz ihrer Unzufriedenheit demselben treu blieben und wie z. B. Hoffmann von Fallersleben ihr Deutschland „über alles in der Welt“ erhoben.

Am vielseitigsten sind alle die Stimmungen, welche die Entwicklung des deutschen Einheitsgedankens begleiten, bei Geibel zu finden. Darum wird dieser naturgemäß vor anderen Dichtern hervortreten. Ohne Schwierigkeit bietet sich hier dem Suchenden eine reiche Fülle geeigneter und vom Schüler leicht zu bewältigender Aufgaben, welche zugleich auch wieder bequeme Anknüpfungspunkte geben zu einer Zusammenstellung früher bekannt gewordener Dichtungen z. B. von Fontane, D. v. Redwitz, Dahn, Wolff, v. Wildenbruch, H. v. Treitschke u. a.

Ist danach noch irgendwie Zeit vorhanden, so wird es sich lohnen, im Unterrichte noch etwas länger bei Geibel zu verweilen. Bieten doch z. B. seine „Elegien“ mit ihrer lebendigen Schilderung von seiner Knabenzeit im väterlichen Pfarrhause zu Lübeck und von seinem Aufenthalte in Athen, wo er mit dem befreundeten E. Curtius die klassischen Stätten besucht und in den Geist der Antike sich vertieft, gar treffliche Parallelen zu Goethes „Dichtung und Wahrheit“ und „italienischer Reise“! Zu anderen Ausblicken würden die Wanderjahre am sagen- und liederreichen Rhein, die ihm Friedrich Wilhelm IV. von Preußen ermöglichte, und die Zeit der Meisterschaft, da er das Haupt des Münchener Kreises von Dichtern und Künstlern war, Anregung geben. Jedenfalls könnte eine eingehendere Beschäftigung mit Geibel auch immer für das Verständnis der Klassiker fruchtbringend gemacht werden.

Daß schließlich noch Aufgaben anderer Art als die an die Geschichte des Vaterlandes sich anlehenden geeignete Ausgangspunkte zu einer Einführung in die Lyrik der neueren Dichter werden können, bedarf keiner Auseinandersetzung. Man könnte z. B. in Anknüpfung an Herder und Goethe einen Überblick geben über die Versuche, die orientalische Dichtung mit ihren besonderen Formen den

Deutschen zugänglich zu machen. Das würde auf die Romantiker, Rückert, Platen, Schefer und Bodenstedt führen und mit einer Belehrung darüber schließen können, daß die klassische Litteratur, vor allem die griechische, von viel größerem Einflusse auf die Entwicklung des deutschen Geistes gewesen ist. Ebenso könnte die gnomische Dichtung für die Zwecke des gesamten deutschen Unterrichtes und damit auch für die Bekanntschaft mit der neueren Dichtung verwendet oder die litteraturgeschichtlichen Bestandteile zum Mittelpunkt einer umfassenderen Besprechung gemacht werden. Anderes wird jeder ohne Schwierigkeit selbst auffinden können, doch müssen zunächst derartige Gesichtspunkte aus leicht erkennbaren Gründen hinter die nationalen zurücktreten. —

Nur ein paar kurze Bemerkungen mögen sich zum Schlusse noch an den oben gegebenen Überblick anschließen. Die erste betrifft die geschichtliche und rhetorische Prosa der neueren Zeit; denn ästhetische und philosophische Lesestücke sind in Verbindung mit den Klassikern zu behandeln. Sicher ist es wünschenswert, daß weder die eine noch die andere dem Schüler ganz fremd bleibe, denn vieles, zumal von den geschichtlichen Darstellungen, gehört zu dem Besten, was der deutsche Geist geschaffen hat. Aber die Schule, deren Aufgabe ja doch eine propädeutische ist, kann nur in ganz beschränktem Umfange eine Bekanntschaft mit diesem Teile unserer Litteratur zu vermitteln suchen. Über den Weg, den sie dabei am besten geht, handelt in beherzigenswerter Weise B. Hübner in seiner erst in diesen Tagen erschienenen Abhandlung „Die Modernisierung der deutschen Lektüre auf den höheren Lehranstalten“ in „Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“ von Fleckeisen und Richter, Jahrgang 16, S. 14—37. Hier wird darauf hingewiesen, daß die für die Schule wertvollsten Stücke aus den hierhergehörenden Werken in den neuesten Ausgaben der Lesebücher z. B. von Paulsiek-Muff zu finden seien, und es wird eine Wiederholung oder Ergänzung derselben empfohlen, sobald der Geschichtsunterricht in den oberen Klassen die passende Gelegenheit dazu bietet. Hinsichtlich der rhetorischen Prosa vertritt Bettingen in seiner früher erwähnten Abhandlung einen wesentlich anderen Standpunkt: er wünscht die Lektüre einer deutschen Staatsrede statt einer fremdsprachlichen. Es kann sich hier natürlich nur um eine der großen Reden Bismarcks handeln. Aber gegen die schulmäßige Behandlung einer solchen spricht doch, auch abgesehen von dem formalen Gesichtspunkt, mancherlei, namentlich die Gefahr einer allzu nahen Berührung mit den politischen Gegensätzen der Gegenwart. Und hier vor allem gilt die Mahnung Geibels:

„Die Zeit ist wie ein Bild von Mosais,
Zu nah beschaut, verwirrt es nur den Blick;
Willst du des Ganzen Sinn und Art verstehn,
So mußt du's, Freund, aus rechter Ferne sehn“.

Den Eindruck aber, wie Vaterlandsliebe und Königstreue und kerndeutsche Art sich in einem großen Manne kundgeben, sollte man nicht erst durch Behandlung einer einzelnen Rede zu schaffen suchen, wenn dieses Mannes That und seine Schöpfung noch eine so unmittelbare und so viel packendere Sprache reden. Darum kann auch hier der von Hübner vorgeschlagene Weg genügen. Immerhin aber sollte daneben auch wenigstens das Buch „Bismarcks Reden und Briefe nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Für Schule und Haus ausgewählt, herausgegeben und bearbeitet von Dr. Otto Lyon“ in der Schüler-Bibliothek vorhanden sein und zu fleißiger Benutzung empfohlen werden.

Die andere Bemerkung betrifft die Frage, wie die Schüler am besten zu dem für ihre Aufgaben nötigen Material gelangen. Eine eingehende Beantwortung dieser Frage würde eine besondere Abhandlung wesentlich bibliographischer Art sein und über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen.

Darum soll hier nur der Überzeugung Ausdruck gegeben werden, daß auf den ersten Blick zwar mancherlei Schwierigkeiten hervortreten, daß diese sich aber sehr wohl überwinden lassen, wenn nur auf allen beteiligten Seiten der gute Wille vorhanden ist.

Daß ein Versuch, der wie der obige eine im wesentlichen noch neue Frage zu lösen sucht, den Gegenstand nicht erschöpfen und noch weniger allen Wünschen gerecht werden kann, liegt in der Natur der Sache. Der Zweck der hier veröffentlichten Abhandlung ist früher angegeben. Nicht alles, was vorgebracht ist, beruht auf „grauer Theorie“. Diejenigen Amtsgenossen aber, welche andere Erfahrungen gemacht haben oder zu anderen Ansichten gekommen sind, mögen sich des Horazischen Wortes erinnern:

»si quid novisti rectius istis,
Candidus imperti; si non, his utere mecum.«

Professor Karl Lindecke.