

ist es besser so: alles, was ich in dieser Hinsicht äussern könnte, würde den Stempel der Subjektivität an der Stirn tragen, und doch sollte meiner Absicht nach der Wert dieser Arbeit gerade in der Objektivität der gefundenen Zahlen bestehen. Möge ihr ein bescheidener Erfolg in dieser Richtung beschieden sein! Ein solches Ergebnis würde mich vollauf befriedigen.

Jede statistische Arbeit muss sich bestreben, ihr Beobachtungsfeld möglichst auszuweiten, um auf breitester Grundlage gesicherte Resultate zu erzielen. Auch bei der vorliegenden Arbeit galt es, eine weite Umschau zu halten; denn nur durch eine solche konnte eine umfassendere Einsicht in die Grundsätze gewonnen werden, die bei der Auswahl der deutschen Lektüre für die Oberklassen der Realschulen Geltung haben und Beachtung verdienen. Von vorn herein durfte ich mich nicht auf dramatische Werke und auf Dichtungen deutschen Ursprungs beschränken, wie wohl der Wortlaut meines Auftrags gelaute hätte; hatte doch schon die Glauchauer Versammlung selbst „Hermann und Dorothea“ einerseits, die Sophokleische „Antigone“ andererseits in ihre Liste aufgenommen. Ferner schien es mir unerlässlich, die Vollanstalten bis zur Stufe der Untersekunda mit in den Kreis der Betrachtung zu ziehen, weil an ihrem Verfahren am sichersten abgemessen werden kann, was man dem Verständnis dieser Altersstufe (etwa 16.—18. Lebensjahr) zumuten darf. Denn trotz der teilweise noch bestehenden Abschlussprüfung brechen sie den Kursus an dieser Stelle doch nicht so entschieden ab, wie es die sechsklassigen Anstalten thun müssen. Ausser den verschiedenen Schulgattungen*) waren aber, und zwar ebenfalls möglichst vollständig, auch die verschiedenen Schulgebiete zu berücksichtigen, deren jedes eine gewisse Eigenart aufweist, sodass eine Beschränkung auf Sachsen eine recht einseitige Auffassung ergeben hätte. Ich zog also auch die aussersächsischen Landschaften einschliesslich Siebenbürgens, das im Teubnerschen Programmaustausch vertreten ist, in die Betrachtung herein, mit der Beschränkung allerdings, dass ich von den einzelnen Ländern und Provinzen nur je ein paar Vertreter herausgriff. So sind ausserhalb Sachsens 83 Orte**) mit einer oder mehreren Schulen (deren im ganzen 98) berücksichtigt. Diese Programme aber entstammen mit sehr wenigen Ausnahmen den Jahrgängen 1896—1901, die in unserer noch jungen Bibliothek vorhanden sind. Auf diese Jahrgänge habe ich mich auch für Sachsen im allgemeinen beschränkt, ohne ältere Berichte, die mir ohne weiteres zugänglich waren, auszuschliessen; hingegen sind die höheren Schulen Sachsens, soweit sich ihre Programme bei uns vorfinden, vollständig berücksichtigt. Alles in allem liegen demnach dieser Arbeit zu Grunde 170 Berichte von 31 sächsischen***), 266 von 65 aussersächsischen Realschulen, 148 Berichte von 28 Vollanstalten Sachsens (17 Gymnasien, 11 Realgymnasien), 119 dergl. von 33 Vollanstalten des übrigen Deutschlands einschl. Siebenbürgens. Die Verhältniszahl von 157 (Zahl der Schulen): 703 (Zahl der Programme) ergibt, dass die einzelnen Schulen durchschnittlich mit 4—5 Berichten vertreten sind, und zwar die sächsischen Schulen aus begreiflichen Ursachen zahlreicher (mit 5—6) als die nichtsächsischen (3—4). Eine grössere

*) Es kommen Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen und Realprogymnasien, sowie eine Landwirtschaftsschule und einige Handelsschulen zu Wort. Leider mussten die höheren Töchterschulen, die hinsichtlich der Altersstufen jedenfalls einen interessanten Vergleich geboten hätten, unberücksichtigt bleiben, weil mir ihre Berichte nicht zugänglich waren. Vielleicht wird es mir möglich, diesem Mangel bald in einem Nachtrag zu dieser Arbeit abzuwehren.

**) Altona, Ottensen, Alsfeld, Altenburg (2), Alzey, Arnstadt (2), Baden-B. (2), Barr i. E., Berlin (3), Bielefeld, Bingen, Blankenese, Bremen (3), Breslau (3), Bückeberg, Butzbach, Cannstadt, Coburg (2), Cöthen (2), Cuxhaven, Danzig, Dessau (2), Detmold, Dirschau, Dramburg, Eilbeck, Eimsbüttel, Eisenach, Elberfeld, Elmsborn, Eutin, Frankfurt a. M. (3), Freiburg i. Schl., Geestemünde, Geisenheim, Gera, Giessen, Gotha, Graudenz, Greiz, Hamburg (2), Hermannstadt, Jena, Jever, St. Johann (Strassburg), Kaiserslautern, Karlsruhe, Köln, Königsberg, Lennep, Linden, Lübben i. d. L., Lübeck, Ludwigslust, Mainz, Meiningen, Metz, Michelstadt, Münstereifel, Neustrelitz, Northeim, Nürnberg, Oppenheim, Osterode a. H., Passau, Peine, Pforta, Regensburg, Reutlingen, Rossleben, Rudolstadt, Schässburg, Strassburg, Stuttgart, Tarnowitz, Tremessen, Überlingen, Umstadt, Unna, Vechta, Weimar, Wismar, Wolfenbüttel, Würzburg.

***) Von den Privatrealschulen veröffentlichten allein die von Dr. Barth (Leipzig) und von Dr. Zeidler (Dresden) regelmässig Programme. Es ist hier gleichzeitig zu bemerken, dass in die Zahl 31 auch die Landwirtschaftsschule zu Döbeln mit eingerechnet ist.

Vollständigkeit und eine grössere Gleichmässigkeit wäre gewiss möglich gewesen, hätte man doch nach dem veröffentlichten Material unschwer ebenso viele Tausende von Berichten zur Hand haben können, als hier Hunderte verarbeitet sind; doch bin ich der Meinung, dass dies die Arbeit ungebührlich erschwert haben würde, ohne dass irgend etwas Nennenswertes damit zu erreichen gewesen wäre. Indem ich das Material um ein Drittel vermehrte (s. o. S. 3), wuchs die Zahl der gelesenen Werke nur um fünf (von 84 auf 89) — je weiter man das Gebiet ausdehnt, um so seltener wird man auf neue Stoffe stossen. Die Zahlen unserer Tabelle aber wollen uns in ihrer Abstufung sprechend genug erscheinen.

Eine gewisse Schwierigkeit bei der Lösung unserer Aufgabe bietet die Ungleichmässigkeit in der Berichterstattung der Programme. Einzelne Schulen geben überhaupt die Lektüre nicht an; soweit es möglich gewesen ist, habe ich in diesem Falle die Themen der Aufsätze zur Ergänzung herangezogen. Andere Anstalten berichten nicht alljährlich über den Unterricht (so besonders in Hessen) oder geben auch nur ein allgemeines Unterrichtsschema, worin für die Lektüre eine Reihe von Werken „zur Auswahl“ aufgeführt wird. Ferner aber — und das bildet eine grössere Schwierigkeit — beschränken sich viele Schulen bei ihren Angaben auf diejenigen Werke, für die besondere Ausgaben verwendet worden sind, während andere gewissenhaft alles aufführen, was überhaupt zur Lesung gekommen ist, also auch die Stoffe, die sich in den Lesebüchern vorfinden. Man wird vielleicht geneigt sein, es als überflüssig zu bezeichnen, dass ich auch die letzteren Angaben hier annähernd vollständig berücksichtigt habe; aber auch sie gewähren uns hinsichtlich der Ökonomie des Lektürebetriebs, der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen wertvolle Einblicke in die Praxis. Es wird sich aus dem folgenden ergeben, wie ich hier zwischen den Zeilen zu lesen versucht habe, um eine gewisse Einheitlichkeit der Behandlung zu ermöglichen.

Wie schon erwähnt, weisen die hier verwerteten 703 Programme im ganzen 89*) verschiedene Lesestoffe auf. Für die knappe Hälfte von ihnen, für diejenigen nämlich, welchen wir an mindestens drei Schulen begegnen, habe ich auf der Tabelle die Reihenfolge in der Häufigkeit ihres Auftretens durch beigefügte Zahlen (von 1 bis 35) angedeutet. Ausserdem habe ich zu einigen Werken statt einer Zahl die Buchstaben a und b gesetzt, und zwar bezeichnet dabei a diejenigen Dichtungen, welche trotz der teilweise sehr geringen Verwendungszahl, die sich aus den Programmen herausrechnen liess, ausnahmslos wohl an allen Realschulen gelesen werden. Es sind dies: das Nibelungenlied, Walther von der Vogelweide in Auswahl, die „Glocke“ und die übrige Gedankenlyrik von Schiller. Das beigefügte b aber bedeutet, dass die aus den Berichten gewonnene Zahl jedenfalls zu niedrig ist, um die Verwendung des betreffenden Werkes zu charakterisieren, indem nämlich diese Werke sich vollständig oder in genügenden Auszügen in den gebräuchlichen Lesebüchern vorfinden und darum sicher sehr häufig verwendet werden. Diese Werke sind: Philotas, Parzival, Oberon, Reinecke Fuchs, Der siebenzigste Geburtstag; auch das Gudrunepos ist wohl hierher zu zählen. Genauerer hierüber findet sich zum Teil bei den einzelnen Werken in der Tabelle unter der Rubrik „Bemerkungen“ angegeben.

Von den auf diese Weise ausgeschiedenen Werken also abgesehen steht an der Spitze aller Dichtungen als die am häufigsten benutzte Tell mit 592 Lesungen; dann folgen Hermann und Dorothea mit 482, Minna von Barnhelm mit 353, die Jungfrau von Orleans mit 335 Lesungen. Ferner finden wir über 200 Lesungen für die Odyssee (234), Wallenstein (215, wobei die einzelnen Teile, wenn besonders angegeben, auch besonders gezählt sind) und Götz (209); mehr als 100 finden sich ferner für die patriotische Lyrik (Dichter der Befreiungskriege u. s. w. — vergl. die Tabelle — 188), Herzog Ernst (168), Maria Stuart (156), die Ilias (137) und Zriny (118). Zwischen 100 und 10 Lesungen weisen auf: Egmont (87), Prinz Friedrich von Homburg (47), Iphigenie in Tauris (42), Ludwig der Baier (32), Nathan (26), Dichtung und Wahrheit (25), Luise (23), die Geschichte des Abfalls der Niederlande (18), Cid und die Geschichte des dreissigjährigen Krieges (je 14), die Hermannsschlacht und die Aeneide (je 13), Lichtenstein (12), endlich die Braut von Messina (10). Weiter finden sich sporadisch (unter 10 Lesungen): Faust, 1. Teil (9), Die taurische Iphigenie des Euripides (7), Michael Kohlhaas,

*) Es ist hierbei Wallenstein nur mit einer Nummer gezählt, wie auch für die Lyrik Schillers die Angaben „Gedichte“ und „philosophische Gedichte“ in eins zusammengefasst sind; hingegen hat die „Glocke“ eine selbständige Nummer erhalten (man vergl. auch die Tabelle).

Emilia Galotti (je 6), Don Carlos, Macbeth, Der Oberhof, Schillers Leben, Archenholtz' siebenjähriger Krieg, Fritjof (je 5), Julius Cäsar (4), Schillers Iphigenie, Der Erbförster, Peter Schlemihl (je 3), Coriolan, Aus dem Leben eines Taugenichts, Ekkehard (je 2) und diesen sich anschliessend Lange, Cäsar, der Eroberer Galliens, das zweimal an ein und derselben Schule auftritt. Endlich sind als Unica (überhaupt nur einmal vorkommend) folgende Werke zu verzeichnen: Antigone, Der Schatz (Plautus), Torquato Tasso, Fiesco, Der Neffe als Onkel, Turandot, Käthchen von Heilbronn, von Grillparzer Sappho und Das goldene Vliess, Freytags Journalisten, Heyses Kolberg, Greifs York von Wartenburg, Wildenbruchs Quitzows, ein Festspiel „Rossbach“ von Meyer, König Renés Tochter — Zwergkönig Laurin, Die Abderiten, Hauffs Märchen, Otto der Schütz, Jordans Nibelunge, Storms Chronik von Grieshuus, Enoch Arden -- Gellerts Fabeln, Hebels alemannische Gedichte, Uhlands Gedichte, Dialektschriftsteller — Lessings Abhandlungen über die Fabel, Schillers Aufsatz „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, Arndts Schrift „Der Rhein, Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze“, Seumes Buch „Mein Leben“, Helmholtz' Aufsatz „Eis und Gletscher“, Riehl „Land und Leute“ und endlich das 8. Bändchen von Sevins geschichtlichem Quellenbuch (Vogtländers Verlag).

Es ist eine bunte Blumenlese, die uns hier entgegentritt, so bunt, dass manches der angeführten Werke sogar anderen Fächern als dem Deutschen anzugehören scheint. Gleichwohl ist der Gesamteindruck dieser Übersicht ein durchaus günstiger; denn man kann es nur erfreulich finden, dass ohne Vernachlässigung des altbewährten Gutes, wie sie sich in den zum Teil sehr hohen Zahlen ausspricht, immer und immer wieder und nach den verschiedensten Richtungen hin Gebietserweiterungen versucht werden. Frisches Leben, frisches Regen gereicht jeder guten Sache zur Zier. Ja, wenn man bei genauerem Zusehen findet, dass gewisse Schulen mit grösster Regelmässigkeit von Jahr zu Jahr genau dieselben Werke (öfter gar nur ein einziges) benutzen, während andere wieder sich geradezu die Aufgabe gestellt zu haben scheinen, neues Land urbar zu machen (weder die einen noch die anderen sollen hier namhaft gemacht werden), so wird man unschwer das Verfahren der letzteren als das bessere anerkennen oder doch als das, das der Gesamtheit gegenüber verdienstlicher ist. Erfreulich ist es auch zu beobachten, wie sich an dieser Pfadfinderarbeit die Realschulen trotz ihres beschränkteren Unterrichtskreises ebenso stark beteiligen als die Vollanstalten, denen von den 35 oben als Unica bezeichneten Werken nur 16 zukommen.

Eines der wichtigsten und gleichzeitig erfreulichsten Ergebnisse der aufgestellten Tabelle ist es, dass die Klassenstufen zwischen den Vollanstalten und den sechsklassigen Schulen in der Hauptsache zusammenstimmen (I = II B, II = III A, III = III B). Es zeigt sich wohl eine leichte Neigung der Realschulen, Werke von anerkannter Schwierigkeit auch schon auf einer früheren Klassenstufe zu versuchen; aber es findet sich auch das umgekehrte Verhältnis, dass nämlich die Vollanstalten einige Werke gelegentlich auf eine jüngere Altersstufe herabdrücken (vergl. z. B. Luise, Lichtenstein, Dichtung und Wahrheit). Ferner stellen auch in der Auswahl der Werke die sechsklassigen Anstalten durchschnittlich nicht wesentlich höhere Anforderungen an das Verständnis der Schüler entsprechenden Alters; es kann uns wenigstens zur Beruhigung dienen, dass Dramen wie Emilia Galotti, Nathan der Weise, Wallenstein, Don Carlos auch in den Lehrberichten der Gymnasien und Realgymnasien für II B aufgeführt werden, obwohl sich doch in den drei Oberklassen jener Anstalten ein geeigneter Platz fände, sie zu behandeln.

Hingegen scheinen die Realschulen die ihnen gezogene Grenzlinie zu überschreiten, indem sie die Braut von Messina, die Goethesche Iphigenie, Tasso und den Faust in ihr Gebiet hereinziehen. Die beiden zuerst genannten Stücke bieten ihrer Handlung, ihrem dramatischen Konflikt nach gewiss keine unübersteiglichen Schwierigkeiten; für die Iphigenie insbesondere kommt uns zu statten, dass die Sage gewöhnlich in der griechischen Geschichte berührt wird und hier zum zweiten Male auftretend dem Schüler von vorn herein Interesse einflösst. Ich selbst habe beide Werke schon in Vorträgen behandeln lassen und ganz gute Erfahrungen damit gemacht. Auf die volle Schätzung beider Dichtungen ihrer Kunstform nach werden wir allerdings verzichten müssen; doch diese Aufgabe zu lösen, wird vielleicht auch auf der Oberstufe der Gymnasien nicht immer voll gelingen, und schliesslich könnte man fragen, welche Werke man dann überhaupt auch nach dieser Seite befriedigend an den Real-

schulen zu verarbeiten vermöchte. Wenn unsere jugendlichen, lebensunerfahrenen Schüler nicht durch das stoffliche Interesse zu gewinnen sind, wenn man sie nicht an diesem Faden auch zu tieferer Einsicht in die Darstellung, die Kunstform einer Dichtung hinüberleiten kann, ist unser Mühen umsonst. In diesem Sinne stehe ich denn auch nicht an, die Lesung des Torquato Tasso als einen Fehlgriff zu bezeichnen; mir scheint, dass dieses Stück eher noch seiner künstlerischen Gestaltung als seinem Inhalt nach dem Verständnis von Realschülern nahe zu bringen ist; der rein seelische Konflikt auf der Folie des Künstlerlebens und -strebens steht ihnen viel zu fern. Ganz anders verhält es sich mit dem Faust. Hier fesselt die Handlung von vorn herein die Jugend aufs lebhafteste, wie sie von jeher das Volk gefesselt hat; ist doch der Glaube, dass man sich dem Teufel verschreiben könne, um lustig in dieser Welt zu leben, heute noch nicht ganz ausgestorben. Auch ist die Grundidee des Stückes in Anlehnung an die im Religionsunterricht entwickelten ethischen Begriffe den jungen Leuten sehr wohl klar zu legen. Das tragische Geschick Gretchens lässt sich vollauf verständlich auch für jüngere Leute und doch sachlich genügend so beleuchten, dass sie untergehen muss, weil sie sich an einen Mann geklammert hat, der die der Menschheit von Gott gesetzten Grenzen überschreitet, und dass ihre Seele gerettet wird, indem sie sich im letzten Augenblick von diesem Manne lossagt. Die Faustnatur aber keimt schon in Adam und Eva, indem diese unwiderstehlich vom Baum der Erkenntnis angelockt werden; der Grund zur richtigen Erfassung ist also in den Schülern vorhanden. Vom ästhetischen Gesichtspunkt aus betrachtet wird eine Auswahl aus dem I. Teil des Faust, in eine übersichtliche Darlegung des ganzen Verlaufs eingefügt, vielleicht eher für unsere Schuljugend geniessbar gemacht werden können als manches andere, was wir ohne Bedenken unserem regelmässigen Lesestoffe einverleiben.*)

Wichtiger aber ist für uns hier die Thatsache, dass es eben eine unserer hervorragendsten Anstalten ist, welche die Faustdichtung Jahr für Jahr in ihren I. Klassen behandelt, diejenige nämlich, deren Lehrplan die gesamte Entwicklung des sächsischen Realschulwesens auf das entschiedenste beeinflusst hat. Es dünkt mich, dass gerade hier die Aufgabe, die unser Deutschunterricht zu lösen hat, voll erfasst ist. Das Werk wird trotz seiner Schwierigkeit offenbar deshalb zur eingehenden Betrachtung herangezogen, weil eine Vorführung der deutschen Litteratur mit Ausschluss dieses Dramas soviel bedeuten würde, als einen Berg zu besteigen, indem man unterhalb des Gipfels Halt machte. Sind wir sicher, dass der Schüler, der nicht bei uns mit Nachdruck auf die Bedeutung und den Inhalt der Fausttragödie hingewiesen worden ist, später überhaupt diesem bedeutungsvollen Stoff entgegengeführt werden wird? Und selbst wenn wir dessen sicher sein könnten, glauben wir unsere Aufgabe als die einer höheren Schule genügend gelöst zu haben, wenn wir die Schüler mit so lückenhaften Anschauungen von der deutschen Litteratur aus der Abschlussklasse entlassen? Wir haben doch mit der Thatsache zu rechnen, dass unsere Abiturienten der grossen Mehrheit nach von uns aus direkt zu einem praktischen Berufe übergehen, dass sie auf litterarischem Gebiet voraussichtlich nur noch durch gelegentliche Anregungen (Gespräche, Theaterbesuch) und eigenes Weiterstreben Förderung erfahren werden. Darum müssen wir meiner Ueberzeugung nach unbedingt darnach trachten, ihnen einen Massstab mitzugeben, an dem sie sich in der Flut der litterarischen Erscheinungen unserer und — ihrer Tage zurechtzufinden und sich ein selbständiges Urteil zu bilden vermögen. Diesen Massstab aber liefern wir ihnen — non per praecepta, sed per exempla — indem wir ihnen unsere klassische Litteratur möglichst vollständig in ihren hervorragenden typischen Erscheinungen und dabei möglichst anschaulich vorführen.

Ich verwahre mich also ausdrücklich vor dem Standpunkt, als ob wir uns begnügen dürften, mit der uns anvertrauten Jugend alles in allem etwa zwei, drei oder auch vier Werke zu lesen und durchzusprechen, wie wir sie gerade für ihr Verständnis geeignet glauben, wie wir gerade Zeit finden zu verarbeiten neben dem vielen anderen Unterrichtsstoff, der zu be-

*) Einen interessanten Versuch, der alle Deutschlehrer interessieren muss, macht neuerdings Berthold Otto in der Zeitschrift „Der Hauslehrer“, indem er in einer langen Reihe von Artikeln den Verlauf des ganzen Stückes, mit Einschluss des II. Teils, für das Verständnis etwa 14jähriger Knaben zurechtlegt. Um jedes Missverständnis auszuschliessen, bemerke ich, dass ich eine direkte Nachahmung dieses Vorgangs schon darum als für uns ausgeschlossen ansehe, weil er ungebührlich viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Von der anderen Seite aber giebt er uns beachtenswerte Fingerzeige, und unser Verfahren, wie wir es tagtäglich in der Klasse anwenden, um schwierigere Stoffe den Schülern verständlich zu machen, berührt sich mit dem von B. O. eingeschlagenen Wege aufs engste. (Die Artikel sind neuerdings auch in Buchform erschienen.)

wältigen ist. Unsere Aufgabe reicht entschieden weiter hinaus: sie erstreckt sich principiell auf die gesamte klassische Litteratur, die es gilt der Jugend zu vermitteln. Über die Möglichkeit, wie dieser Forderung zu genügen sei, werden wir uns später zu verständigen haben. Doch weise ich schon an dieser Stelle darauf hin, dass ich hierbei nicht von einer blossen aprioristischen Konstruktion ausgehe, sondern meine Forderung auf das aufbaue, was ich hie und da durchgeführt und geleistet finde. Kann ich auch nicht nachweisen, inwieweit die Versuche, der Lektüre eine über das Gewöhnliche weit hinausgehende Ausdehnung zu geben, im einzelnen gelungen sind, so spricht doch die durch die Programme bezeugte regelmässige Wiederkehr solchen Verfahrens jahraus, jahrein dafür, dass man an den betreffenden Stellen überzeugt ist, das Richtige getroffen zu haben.

Es gilt nun zunächst, diese Aufgabe selbst scharf ins Auge zu fassen und von unserem Standpunkt aus Umschau zu halten über die in Frage kommende Litteratur. Wir übergehen dabei in der Hauptsache alles das, was nach dem Ergebniss unserer Untersuchung ausschliesslich ohne Benutzung besonderer Ausgaben im Anschluss an die in den Lesebüchern vorhandenen Proben durchgenommen zu werden pflegt.

Als notwendigen Lesestoff für eine jede Schülergeneration, die wir mit einem Reifezeugnis ausgestattet von der Schule entlassen, haben wir vorerst das Nibelungenlied und das Gudrunepos anzusehen. Für beide Werke wird eine Auswahl genügen, und zwar sei die für das Nibelungenlied ausführlicher, die für die Gudrun knapper; jedenfalls aber ist es nicht hinreichend, dass beide Dichtungen bloss ihrem Stoff nach dem Schüler vertraut werden, sondern wir müssen auch zu erzielen suchen, dass ihm das Verständnis für die Eigenart der Form, für den epischen Stil aufgeht. Diese Forderung ergibt sich ohne weiteres aus der hohen Bedeutung unseres Volksepos. Zur Ergänzung möchte die epische Kunstdichtung des Mittelalters wenigstens in einer charakteristischen Probe*) (Parzivals Erziehung und Abschied von der Mutter, Parzival bei Gurnemanz, P. in der Gralsburg; ein Abschnitt aus dem Armen Heinrich) vorgeführt werden — dies schon um des Verständnisses der Form willen (Knittelvers bei Hans Sachs). Eine dem mittelalterlichen Volksepos gleichwertige Erscheinung**) tritt uns dann erst wieder in „Hermann und Dorothea“ entgegen, einem Werke, das gerade seiner schlichten Darstellung wegen, in welcher der Schüler die Schönheit nicht leicht selbst herausfindet, in jeder I. Klasse genauer durchgesprochen werden sollte (darauf weist auch die auffallend hohe Verwendungszahl der Tab.). Von griechischem Geiste befruchtet, aus deutscher Seele geboren***), ist es so recht geschaffen, dem Schüler als Muster eines modernen Epos dargeboten zu werden, und erscheint in dieser Hinsicht durchaus zureichend. — Leider fehlt es uns in der klassischen Litteratur an einem geeigneten Muster für die epische Prosadichtung (Roman, Novelle). Sollte es nicht möglich sein, aus „Wilhelm Meister“ einen Auszug mit Mignon als Hauptfigur ebenso gut herauszulösen, wie man den „Oberhof“ aus Immermanns „Münchhausen“ ausgeschieden hat? Ein herrlicheres Beispiel zur Charakterisierung dieser Dichtgattung wäre gewiss nicht zu finden; die Erzählung von Mignons Tod gäbe dem Torso einen vollklingenden Abschluss, und es ist gewiss bedauerlich, dass wir diese wohl zarteste Gestalt, die Dichterauge je erschaut und Dichtergeist belebt hat, unsern Schülern vorenthalten müssen. Gleichzeitig würden durch eine solche Ausgabe dem Verständnis des Schülers einige Blüten wunderbarster Lyrik erschlossen, während wir uns bisher, wie mir scheint, ziemlich erfolglos bemühen, die Mignon- und Harfnerlieder, soweit sie sich in den Lesebüchern finden, mit ergänzender Erzählung und Schilderung der beiden rührenden Gestalten der Jugend geniessbar zu machen.

Im übrigen bedarf die Lektüre aus dem Gebiet der Lyrik kaum der Erörterung. Das einzige lyrische Stück von nennenswerter Ausdehnung, die „Glocke“, scheint überall für sich herausgehoben zu werden als ein selbständiges Werk, welche Stellung ihm durchaus zukommt. Sonst aber wird man die Lyrik in den beiden Oberklassen ebenso entschieden im Anschluss an den litteraturgeschichtlichen Unterricht zu betreiben suchen, wie man sie bis dahin nach

*) Fehlt leider in der 2. Auflage des Döbelner Lesebuchs.

**) Für den „Messias“, dessen litterargeschichtliche Bedeutung nicht scharf genug hervorgehoben werden kann, begnügt man sich, eine Probe zu behandeln.

***) Man vergleiche dagegen in Voss' Luise die Absichtlichkeit in der Nachahmung der altklassischen Form.

dem Gesichtspunkt des Verständnisses und der Stimmung (Jahreszeiten, Feste, Schulfeste u. s. w.) verteilt und betrieben hat. Die Neigung, ausser Walther v. d. V., der nach allen Seiten beleuchtet und als typische Erscheinung scharf charakterisiert werden muss, einen weiteren Lyriker selbständig zu behandeln (vgl. Uhland, Hebel in der Tab.), tritt so vereinzelt auf, dass wir darauf kaum Rücksicht zu nehmen haben. Die Lyrik der Befreiungskriege aber wird uns später besonders beschäftigen.

In der Dramatik können als unbedingt erforderlich nur Lessing, Goethe und Schiller in Betracht kommen; wird es doch kaum möglich sein, die Schöpfungen dieser drei Grössen in ihren eigenartigen Leistungen zu verarbeiten. Ganz unabweisbar bietet sich uns zunächst „Minna von Barnhelm“ zur Behandlung dar. Oder an welchem anderen Stücke wollten wir sonst den Schülern zeigen, was ein gutes deutsches Lustspiel ist? Es überragt an Bedeutsamkeit und vielseitigem Interesse alles das weit, was hier etwa noch in Betracht kommen könnte*). Zudem ergibt auch hier die Praxis, dass Grundgedanke, künstlerische Gestaltung und historische Eigenart ohne Anleitung des Lehrers von den jungen Leuten nicht genügend erfasst werden. Es ist demnach unsere Pflicht, dieses Meisterwerk mit jeder unserer I. Klassen durchzuarbeiten. Wir verzichten, wenn auch nicht leichtem Herzens, da es sich auch hier um eine typische Erscheinung handelt, sodann darauf, Emilia Galotti eingehender zu behandeln. Hingegen möchten wir die ethische Höhe der Nathanfigur, die besonders angethan ist, jugendliche Brauseköpfe zum Nachdenken anzuregen, doch voll auf die Seelen unserer Schüler wirken lassen. — Von Goethes Meisterdramen verlangen in erster Linie Götz und Egmont Berücksichtigung; doch wird es genügen, eins der beiden Werke genauer zu beleuchten, da jedes von ihnen den wichtigen Gegensatz zwischen Goethescher und Schillerscher Dramatik zu veranschaulichen geeignet ist. Iphigenie auf Tauris zu lesen, erscheint sehr wünschenswert; bei schwächeren Schülern freilich wird dieses Drama wenig geeigneten Boden finden. Den Faust in diese Reihe mit aufzunehmen, trage ich trotz des oben Gesagten Bedenken. Doch dürfen wir uns keinesfalls begnügen, dieses Werk bei der Aufzählung der Schöpfungen Goethes etwa bloss zu nennen; selbst eine noch so nachdrückliche Hervorhebung der Bedeutung des Werkes mit kurzer Skizzierung des Inhalts will mir unzureichend erscheinen. Ich bin bisher so verfahren, dass ich in der II. Klasse die Faustsage nach den Schwabschen Volksbüchern habe vortragen lassen; dadurch wird für den Hinweis auf die geniale Gestaltung des Stoffes durch Goethe wenigstens eine feste Grundlage gewonnen. Es muss dem Schüler nicht bloss gesagt, sondern zum Bewusstsein, zur Anschauung gebracht werden, dass er hier vor dem Gipfelpunkt deutscher Litteratur steht**). (vgl. u. S. 11). — Die Schillersche Dramatik bietet in ihrer ganzen Ausdehnung volles Interesse. Gleichwohl werden wir ausser auf die Braut von Messina auch auf die drei Jugenddramen***), und Don Carlos bei der Lektüre verzichten müssen. Wir können dies um so eher, da „Die Räuber“ gelegentlich der Biographie des Dichters genügend hervortreten und dabei zum mindesten charakterisiert werden müssen, und da auch die Entstehungsgeschichte des „Don Carlos“ zum Teil mit der Biographie gegeben werden muss, sodass das Werk den Schülern doch etwas näher gerückt wird. Aber man wird auch die übrigen Dramen nicht vollständig zu eingehender Betrachtung heranziehen können und sich begnügen müssen, zwischen den beiden Werken strengeren historischen Stils, Wallenstein und Maria Stuart, einerseits und den beiden Dichtungen hervorragend patriotischen Schwunges, Tell und Jungfrau, andererseits etwa Jahr für Jahr abzuwechseln. Durch die Lektüre und eingehende Besprechung von Wallenstein und Tell (oder Maria Stuart und Jungfrau) wird die Sonderart der Schillerschen Dramendichtung dem Schüler genügend

*) Auf der Tab. finden wir von deutschen Lustspielen nur noch „Die Journalisten“ (bemerkenswerterweise weder „Den zerbrochenen Krug“ noch „Zopf und Schwert“).

***) Es verdient hier bemerkt zu werden, dass man an allen höheren Schulen Italiens, soweit ich mich habe überzeugen können, Dantes Divina Commedia nicht nur bespricht, sondern z. T. auch liest; man giebt das Werk schon vierzehnjährigen Knaben in die Hände. Von französischen Dichtungen liesse sich der Schwierigkeit des Verständnisses nach wohl Molières „Misanthrope“ vergleichen; man pflegt ihn vor dem ersten Baccalaureat (etwa unserer Realschulreifeprüfung entsprechend) mit den Schülern zu lesen. (Vergl. auch die Anmerkung S. 15.)

****) Eine auffallende Erscheinung auf unserer Tabelle ist es, dass von allen Originaldramen Schillers nur „Kabale und Liebe“ kein einziges Mal zur Lesung verwendet worden ist. Wenn auch die Gründe dafür augenscheinlich sind, so würde das Werk gewiss doch immer noch dieselbe Berücksichtigung verdienen wie „Fiesco“, gegen den, abgesehen davon, dass er dichterisch schwächer ist, fast dieselben Gründe sprechen wie gegen K. und L.

zum Bewusstsein gebracht. Die ausserordentlich starke Berücksichtigung, die nach dem Ausweis unserer Tabelle Tell gefunden hat, erklärt sich durch verschiedene Gründe: Nicht nur, dass dieses Werk von den Schulen, die überhaupt der Lektüre weniger Aufmerksamkeit schenken und sich mit wenigen oder gar nur einem Werke begnügen, vorwiegend berücksichtigt wird; es wird auch mit Vorliebe da herangezogen, wo man die Lektüre schon in der III. Klasse eintreten lässt. Es unterliegt keinem Zweifel, dass „Tell“ diese hervorragende Stelle unter allen Werken verdient, wenn man, wie dies wohl an den Volksschulen Leipzigs und Dresdens der Fall ist, ein einziges Drama in den Lehrplan einer Anstalt aufnimmt. Für unsere Realschulen trage ich nicht das geringste Bedenken, ihn mit der „Jungfrau“ alternieren zu lassen; wird doch der Stoff dieses Stückes dem Schüler auf alle Fälle bekannt während seines Schulbesuchs, und ist doch dieses Drama eins der ersten, nach denen der junge Mann bei seiner Privatlektüre gelegentlich von selbst greifen wird.

Damit wäre unsere Aufgabe für die deutsche Lektüre in der Hauptsache gekennzeichnet — aber eben nur in der Hauptsache; denn manches Werk, das wir im Vorbeigehen nannten, manches andere noch nicht genannte, besonders aus der späteren, zum Verständnis der Gegenwart und ihrer litterarischen Bestrebungen überleitenden Dichtung, verdiente, weiter in den Vordergrund gerückt zu werden. Denn wir müssen unbedingt darauf ausgehen, die blosser Aufzählung von Namen und Werken, die, an und für sich wertlos, der lernenden Jugend gegenüber geradezu ein Unrecht ist, mehr und mehr aus der litteraturgeschichtlichen Behandlung verschwinden zu lassen. Sie ist blosser Formalismus, der an einer Gelehrtschule bis zu einem gewissen Grad seine Geltung beanspruchen mag, an Anstalten aber, die für bürgerliche Berufsarten vorbereiten, durchaus ausgerottet werden müsste. Auch für uns hier ist das wichtigste pädagogische Prinzip die Anschauung, und soweit wir unsere Darlegungen in der Litteraturgeschichte nicht durch Vorführung von Werken (oder wenigstens Proben) anschaulich zu gestalten vermögen, fürchte ich, werden sie wenig Frucht tragen.

Wie aber werden wir diese weitgehende Aufgabe bewältigen? — Die Beantwortung dieser Frage führt uns zugleich zu einigen Auseinandersetzungen über die Methode des Lektüre- bez. Litteraturgeschichtsbetriebs.

Am eindringlichsten, darüber herrscht wohl kein Zweifel, werden diejenigen Werke dem Schüler zum Bewusstsein gebracht, die man in extenso in der Klasse mit ihm lesen kann; bei Dramen insbesondere bietet das Lesen mit verteilten Rollen eine Verlebendigung des Stoffes, welche die andächtigste Hauslektüre, das gewissenhafteste Durchsprechen des Inhalts vonseiten des Lehrers nicht ersetzen kann. Man kann wohl sagen, dass die so gelesenen Stücke in den bleibenden Besitz der jungen Leute übergehen. Aber leider ist unsere Zeit hierfür gar kurz bemessen. Es wurde mit Recht auf der Leipziger Versammlung betont (man vergleiche auch den Chemnitzer Lehrplan), dass man im Verlauf eines Schuljahres doch nur zwei bis drei Werke eingehend in der Klasse durchnehmen könnte. Man wird also in dieser Weise nur die allerwichtigsten Werke (an der I. Realschule zu Leipzig z. B. laut ihres Lehrplanes für Klasse I: Faust und Nathan) behandeln und übrigens den häuslichen Fleiss der Schüler stark für dieses Gebiet in Anspruch nehmen. Nach dem Ausweis der Programme ist es im ganzen etwa der dritte Teil*) der berücksichtigten Anstalten, der Privatlektüre für die deutsche Litteratur verwendet (53 Schulen von 157); doch ist hierbei Sachsen überwiegend stark beteiligt (29 Schulen von 59). Diese Privatlektüre wird in verschiedener Weise gehandhabt, indem man nämlich entweder wöchentlich aktweise von einem Schüler über das Gelesene referieren lässt (Lehrplan Realsch. Leipzig I), oder indem man, wie wir hier in Auerbach verfahren, das von allen Schülern gelesene Stück zusammenhängend in zwei bis drei Stunden von den verschiedenen gegebenen Gesichtspunkten aus bespricht (Verlauf der Handlung, Hauptgestalten, Grundgedanke, dichterische Eigenart). In dieser Weise lassen sich wohl noch ebenso viel Werke bewältigen, als man in der Klasse lesen kann, und unsere oben gestellten Forderungen sind damit schon annähernd zu decken**). Es steht uns aber noch ein anderer Weg offen, das, was

*) Die Zuverlässigkeit der Berichterstattung unterliegt für diese Frage wohl einigem Zweifel; die Zahl kann in Wirklichkeit nicht unbeträchtlich höher sein.

***) Mit weitgehender Verwendung von Privatlektüre (vergl. auch den Chemnitzer Lehrplan) finden wir, dass Gymnasien und Realgymnasien bei zwei oder drei Wochenstunden 9, 10, ja 11 Werke in II B durcharbeiten, und ähnliche Leistungen verzeichnen auch einzelne sächsische und aussersächsische Realschulen; eine der ersteren giebt z. B. in einem ihrer Jahresberichte für Kl. II 4 Werke (einschl. Nibelungenlied), für Kl. I 10 (einschl. Wallenstein!) als verarbeitete Lektüre an.

durch Klassen- und Hauslektüre zusammengenommen nicht zu bewältigen ist, vor dem geistigen Auge der Schüler lebendig werden zu lassen. Es sind dies die vielfach schon eingeführten Schülervorträge, für die sich hier, will es uns scheinen, der geeignetste Stoff findet. Am Anfange des Schuljahres werden die Themen verteilt: Dichterbiographien (zur Wiederholung nach dem Vortrag des Lehrers — gewöhnlich: Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Goethe, Schiller) und Dichtwerke, die nicht sonst zur Durchnahme kommen; eine geeignete Ausgabe wird dem Schüler aus der Schülerbibliothek in die Hand gegeben, und für die Ausarbeitung eines jeden Vortrags (man darf nach meiner Überzeugung jeden Schüler mit höchstens zwei solcher Referate für das Schuljahr belasten) wird der Termin festgesetzt. Wenn dann der Vortrag gehalten wird, führt ein anderer Schüler (den man möglichst zur vorausgehenden Lesung des behandelten Werkes veranlassen muss) ein Protokoll; dieses wird nach dem Vortrag verlesen und bildet für eine nochmalige Durchsprechung des Gebotenen die Grundlage. Wir geben uns nicht der Täuschung hin, als ob eine solche Vorführung eines dramatischen Werkes die selbständige Lesung desselben seitens des Schülers ersetzen könne; aber sie ist auch nicht zu unterschätzen — für die nachträgliche Erörterung, die der Lehrer in der eigentlichen Literaturgeschichtsstunde über das betr. Werk anzustellen hat, wird doch eine festere Grundlage gewonnen. Sehr geeignet dürfte es sein, wenn der Lehrer selbst einen solchen Vortrag übernehme (vielleicht ohne Protokollführung, jedenfalls aber mit nachfolgender Besprechung), um den Schülern ein zuverlässiges Beispiel für die richtige Behandlungsweise zu geben; als geeigneter Gegenstand bietet sich dazu wie von selbst Goethes Faust dar, der durch dieses Verfahren in jeder Beziehung an den hervorragenden Platz gestellt wird, der ihm gebührt (s. oben S. 9). — Obwohl ein solcher Vortrag immer eine volle Stunde kostet, findet man doch wohl Zeit, durchschnittlich aller vierzehn Tage einen vorzunehmen. Es wird auf diese Weise möglich, noch eine ganze Reihe von Werken ausser jenen eben als notwendig hingestellten in hellere Beleuchtung zu rücken, und wir nähern uns unserem Ideal, die ganze Litteraturgeschichte möglichst anschaulich zu behandeln und damit die Bildung eines gesunden Geschmacks bei der Jugend anzubahnen, in bemerkenswertem Masse.

Dass dieses hohe Ziel auch von anderer Seite erkannt ist und dass man sich ernstlich bestrebt, es zu erreichen, zeigt die gelegentliche Verwendung anderer Mittel, die dem gleichen Zwecke dienen: in den Berichten der einen Anstalt kehrt von Jahr zu Jahr die Angabe wieder, dass die gesamte I. Klasse einer Theateraufführung des gelesenen Stückes in der benachbarten Grossstadt beigewohnt hat; einmal sind ferner für die Lektüre eine Reihe von Leseabenden abgehalten worden, und eine Schule hat besondere Stunden zu diesem Behufe angesetzt. Als beachtenswert in dieser Richtung kommen wohl auch die Schülervorstellungen in Betracht, die namentlich an einigen kleineren Plätzen beliebt sind. Leider haben Schüleraufführungen trotz ihrer anerkannten Vorzüge mancherlei Bedenken gegen sich (nicht zum geringsten das, dass gerade die klassische Litteratur sehr spärlich dabei ausgeht und der Lage der Dinge nach ausgehen muss) — sonst möchten wir wünschen, dass es einer jeden Schülergeneration vergönnt wäre, einmal selbst ein dramatisches Werk zur theatralischen Vorführung zu bringen; denn es wird durch eine solche jedenfalls ein genauerer Einblick in die Eigenart und die Gesetze der dramatischen Dichtkunst gewonnen. Endlich glauben wir noch ein Mittel zur Erreichung unseres Zieles vorschlagen oder, da es genügend bekannt ist, empfehlend hervorheben zu sollen — ich meine, dass wir unsere Schüler nach Kräften zur Anschaffung von Klassikerausgaben veranlassen. Dass die Schülerbibliothek hier ergänzend einzutreten hat und dass wir bei der Verteilung von Prämien hierauf Rücksicht nehmen, ist selbstverständlich. Wenn wir es einmal soweit gebracht haben, dass wir Lessing, Goethe und Schiller nicht mehr zu besprechen brauchen, ohne dass wir alle unsere Schüler im Besitz der Werke dieser Meister wissen, haben wir einen bedeutungsvollen Schritt gegen unser Ziel hin vorwärts gethan.

Jedenfalls wird uns der Vorwurf nicht erspart bleiben, dass wir für den in Rede stehenden Unterrichtszweig ungewöhnlich viel von der uns für die deutsche Sprache zugemessenen Zeit in Anspruch nehmen. Dem gegenüber ist von vorn herein zu bemerken, dass uns an unsern sächsischen Realschulen in der That viel Zeit für unser liebes Deutsch zur Verfügung steht. Dass Gymnasien und Realgymnasien hierin gegen uns zurückstehen, ist keine auffällige Erscheinung; aber dass auch die grosse Mehrzahl der aussersächsischen Realschulen ungünstiger gestellt ist, muss mit Nachdruck erwähnt werden: die gleiche Stundenzahl (je 4 Stunden in

den drei Oberklassen) haben nur die beiden Grenzprovinzen Schleswig-Holstein und Elsass-Lothringen*), die süddeutschen Staaten Hessen, Baden und Bayern**), sowie Braunschweig (Kl. I : 3, II : 4, III : 5 Stunden), Schwarzburg-Sondershausen und Lübeck. Wir sind infolge dieser günstigen Lage, für die wir unserer obersten Unterrichtsbehörde vollen Dank schulden, nicht nur berechtigt, sondern geradezu verpflichtet, uns weitgehende Ziele zu stecken und dürfen keinesfalls hinter den Leistungen anderer Reichsgebiete zurückbleiben. Gleichwohl dürfen wir uns wohl auch nach etwa möglichen Entlastungen von anderer Seite her umsehen, und da weist uns wiederum die Statistik die Wege.

Unser sächsischer Lehrplan, dessen Vorzug übrigens gerade darin besteht, dass er der Wahl des Lehrers viel Freiheit lässt, hat die, den Programmen nach zu schliessen, sich sonst nirgends vorfindende Bestimmung, dass in Klasse II die Lyrik der Befreiungskriege zusammenhängend durchgenommen werden soll. Offensichtlich wird diese Forderung als beengend empfunden; denn trotz des Regulativs sind diese Dichtungen von 31 Realschulen nur in 18, von 170 Berichten nur in 74 als behandelt angeführt. Realgymnasien und Gymnasien, die dieser Frage wesentlich anders gegenüberstehen, nehmen es weit genauer mit dieser auch für sie geltenden Anordnung (25 Schulen von 28, 103 Berichte von 148). Von aussersächsischen Anstalten berücksichtigen nach den Programmen nur 4 diesen Stoff (2 davon zu wiederholten Malen). Selbstverständlich erkenne ich seinen hohen pädagogischen Wert nicht; aber dass diese Lektüre im Sinne der Konzentration weder zu dem geschichtlichen noch zu dem literaturgeschichtlichen Pensum der II. Klasse passt, ist ein unleugbarer Missstand. Sollte es darum nicht genügen, wenn etwa gleichmässig auf die drei Oberklassen verteilt (ja auch die Klassen IV und V könnten mit herangezogen werden) einige dieser vaterländischen Gesänge in den Kanon der zu besprechenden bez. zu lernenden Gedichte aufgenommen und dabei die Biographien der Verfasser kurz gegeben würden? Die vorausgesetzte pädagogische Wirkung liesse sich so recht wohl erzielen; eine zusammenfassende Behandlung aber fällt sachgemäss der I. Klasse zu, wo die Befreiungskriege, sowie die Litteratur bis zu Goethes Tod in den vorgeschriebenen Lehrstoff gehören.***)

Noch weniger scheint man einem anderen Lesestoff geneigt zu sein: die für Klasse I vorgeschriebene Lektüre von Teilen aus der Odyssee und Ilias ist nur an 15 bez. 14 Schulen (von 31) vorgenommen worden — begreiflicher Weise; denn man hat in Klasse I so viel mit der deutschen Litteratur zu thun, dass für fremde Autoren, und wären es Homer und Shakespeare, kaum Zeit übrig bleibt. Shakespeare zu treiben kommt doch naturgemäss dem englischen Unterricht zu, und mit Benutzung der bekannten Auszüge von Lamb, Seamer etc. (man vergl. auch die gebräuchlichen englischen Lehrbücher und Chrestomathien) ist wohl eine gewisse Vertrautheit des Schülers mit diesen dramatischen Giganten zu erzielen, deren Notwendigkeit vom Standpunkt der allgemeinen Bildung wir natürlich voll anerkennen. Die homerischen Sagen kommen bei uns im Geschichtsunterricht (Kl. VI und IV) zu ihrem Rechte. Es gälte also hier auf der Oberstufe, die Schüler zum Verständnis der homerischen Darstellungsweise, des epischen Stils, anzuleiten. Doch halte ich diese an und für sich schwierige Aufgabe bei der knapp bemessenen Zeit für kaum lösbar. Gerade die klassische Ruhe der homerischen Diktion hat für das jugendliche Alter etwas ungemein Sprödes; wir dürften es deshalb schon als einen schönen Erfolg bezeichnen, wenn es uns immer gelänge, die Schüler zum Verständnis dieser Dichtweise in der Spiegelung zu führen; welche sie in der deutschen Originallitteratur (Siebziger Geburtstag, Luise, Hermann und Dorothea) gefunden hat. Der

*) Die Realschule zu Überlingen, sowie die Oberrealschule in Metz haben sogar eine Stunde mehr (nämlich 5 Stunden in Kl. III, bez. III B); dadurch wird dieses Mehr durch die Unterklassen wieder ausgeglichen, sodass Überlingen insgesamt nur über 28 Stunden Deutsch verfügt, während die OR. Metz (Kl. VI—II B) als einzige Anstalt Deutschlands unsere sächsische Gesamtstundenzahl (29) erreicht. Teilweise aber haben unsere sächsischen Realschulen noch die ursprünglich geforderten 8 Stunden deutschen Unterrichts in Kl. VI; sie erreichen damit (31 Stunden) unwiderleglich den höchsten Record auf diesem Gebiet. (Vergl. auch die Anm. auf S. .)

**) Über die Realschulen Württembergs ist aus den vorliegenden Programmen keine klare Vorstellung zu gewinnen.

***) Einmal ist dieser Stoff an einer sächsischen Realschule nach Klasse III verlegt worden, wo sich jedenfalls noch eher Zeit dazu findet. Eventuell verdient dieses Verfahren Nachahmung; das Leipziger Lesebuch ist recht gut auf diese Schiebung eingerichtet, und das Döbelner lässt sich ohne weiteres dazu passend machen, indem man den Anhang zu Teil IV, 1 schon in der III. Klasse von den Schülern anschaffen lässt.

Unterrichtsökonomie wegen möchte ich, falls man nicht ganz auf die Lesung einer Homerübersetzung verzichten will, lieber empfehlen, einige stofflich hervorragende und leicht ansprechende Partien wie die Blendung Polyphems, die Vernichtung der Freier, den Kampf zwischen Hektor und Achilleus, den Bittgang des Priamus in der III. Klasse vorzunehmen.*)

Wir berühren hiermit die wichtige Frage, ob es wohlgethan ist, geschlossene Lektüre schon in Klasse III zu beginnen. Das statistische Ergebnis spricht wenig für ein solches Vorgehen: von 157 Schulen sind es nur 14, welche die zusammenhängende Lektüre auf dieser Stufe eintreten lassen, 6 sächsische, 8 aussersächsische (11 Realschulen, 3 Vollanstalten), und nur etwa für die Hälfte von ihnen kehrt diese Angabe alljährlich in der Berichterstattung wieder, während die übrigen nur ausnahmsweise einmal so früh anzufangen scheinen. Von der anderen Seite schliessen selbst für Klasse II eine grosse Anzahl von Schulen die Autorenlektüre aus. Auch die Leipziger Versammlung erklärte sich, als man nach einer lebhaften Aussprache über diesen Punkt zur Abstimmung vorschritt, mit grosser Majorität gegen unsern Vorschlag. Und doch komme ich hier auf ihn zurück: nach reiflicher Erwägung des Für und Wider glaube ich einem so frühen Beginn der Lektüre mit Überzeugung das Wort reden zu dürfen.

Zunächst will mir die Leipziger Abstimmung selbst wenig beweiskräftig erscheinen, indem sie einfach die bisher gepflogene Praxis widerspiegelte: die Vertreter derjenigen Schulen, die bisher keinen Versuch in dieser Richtung gemacht hatten, stimmten ausnahmslos dagegen — und das war eben die bedeutende Mehrheit; denn es handelt sich hier um eine Neuerung, die, weder in einer Lehrordnung vorgesehen noch sonst von einer gewichtigen Stimme aus Fachkreisen ausdrücklich vorgeschlagen, sich in einigen Schulen wie von selbst eingestellt hatte. Wollte man (zunächst etwa nur mit besseren Klassen, wie sie zum Glück doch oft genug vorkommen) auch anderswo bisweilen einmal diesen Versuch anstellen — wir sind überzeugt, dass dann eine erneute Abstimmung ein anderes Bild zeigen würde. Das Hauptbedenken, das man gegen das hier empfohlene Verfahren vorbringen kann und immer wieder vorbringen wird, ist die Befürchtung, es möchten andere Seiten des deutschen Unterrichts darunter leiden; insbesondere meint man, wir würden zu viel von der immer noch zu kurz bemessenen Zeit verlieren, die wir zur Heranbildung einer grösseren Korrektheit in den schriftlichen Ausarbeitungen unserer Schüler nötig haben. Dieses Bedenken aber bedarf insofern kaum einer Widerlegung, als wir mit unserm Vorschlag weit davon entfernt sind, diejenigen Unterweisungen und Übungen, welche dem genannten Zweck dienen, irgendwie schmälern zu wollen: weder die Grammatikstunden noch die in Klasse III nur noch sporadisch auftretenden orthographischen Übungen noch auch die Sorgfalt in der Besprechung der an den Aufsätzen der Schüler zu rügenden Fehler sollen im geringsten beschnitten werden — geschlossene Lektüre kann selbstverständlich nur auf Kosten der anderen in dieser Klasse bisher gepflogenen Lektüre betrieben werden. Auch die Einschränkung im Lesen kleinerer Stücke ist bedauerlich, aber es wird doch offenbar ein vollwichtiger Ersatz dafür geboten; ja wir gewinnen für die Lektüre im Wintersemester der III. Klasse**) durch die Einreihung eines Dramas (oder auch Homers, s. oben) einen Mittelpunkt, dessen Wert nicht unterschätzt werden darf, und ein Thema, im Anschluss an „Tell“ oder „Herzog Ernst“ (diese beiden Stücke schliessen sich auch an den Geschichtsstoff der Klasse an) oder „Zriny“ gestellt, würde unsern Stoffkreis für die Aufsatzübungen der Schüler in erfreulicher Weise bereichern. Ich glaube aber, wir haben hier auch einen Blick nach der Volksschule hinüber zu thun. Wenn Volksschulen mit etwas höheren Zielen es an dieser Stelle (im letzten Jahr vor der Konfirmation der Schüler) möglich machen, ein Drama zu lesen, ohne dass andere Unterrichtsstoffe dadurch geschädigt werden, so müssen wir das entschieden auch zu leisten versuchen; denn leider geben wir immer noch — und leider wird das noch lange so bleiben! — von der III. Klasse aus eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Schülern, unter denen sich auch genug wohlbegabte finden, direkt ins praktische Leben ab. Sollten wir uns nicht die Verpflichtung zuerkennen, diesen durch den Zwang der Verhältnisse uns vorzeitig entrissenen Zöglingen den Genuss und die Erhebung zu verschaffen, welche in

*) Es ist beachtenswert, dass eine stattliche Reihe von Schulen (für die Odyssee etwa die Hälfte) die Homerlektüre in Kl. II treibt; doch betrifft dies in der Hauptsache die aussersächsischen Gebiete.

**) Im Sommerhalbjahr bilden hier bei uns den Schwerpunkt für die Lektüre dieser Klasse „Gudrun“ und „Wieland der Schmied“ (Prosabearbeitungen).

der sorgfältigen Lektüre eines erhabenen Dichtwerkes liegen? Sollten wir nicht versuchen, sie, ehe sie uns verlassen, zur Schätzung und, wenn möglich, zum Verständnis wenigstens einer grösseren poetischen Schöpfung anzuleiten? Ich zweifle nicht daran, dass dies mit besseren, ja mit Durchschnittsklassen auch wirklich zu leisten ist, wie es doch in der That oft genug geleistet wird. *)

Von der andern Seite aber ist das, was wir mit solchem Verfahren gewinnen, von höchstem Werte. Wenn die Übung, ein dramatisches Werk richtig aufzufassen und zu gliedern, so frühzeitig begonnen ist, können wir dann in Klasse II auf der gewonnenen Grundlage weit rascher vorwärtsschreiten; vor allen Dingen werden wir auch schon hier grössere Dichtungen als Privatlektüre aufgeben und entsprechend verarbeiten können. Damit aber wird die Durchführung unseres oben aufgestellten Programms (das man je nach Geschmack und Einsicht im einzelnen abändern mag, das in seinen Grundzügen jedoch wohl richtig sein dürfte) vollkommen ermöglicht; ja es eröffnet sich uns die Perspektive, dass wir so weit öfter, als es bisher anging, in die neuere und neueste Litteratur hinabsteigen und namentlich für die empfohlenen Vorträge unser Repertoire wesentlich freier gestalten können. Unter der — allerdings unerlässlichen — Voraussetzung, dass wir unsere Schüler in ihrer Geschmacks- und Urteilsbildung genügend festgestellt haben auf dem bewährten Boden der Klassizität, können wir sie nun von diesem sicheren Standpunkt aus auch einen freien Blick thun lassen hinaus in das rege, ja leidenschaftliche litterarisch-ästhetische Treiben des 19. Jahrhunderts, wie es (ich erinnere an die Namen Grillparzer, Otto Ludwig, Scheffel, Freytag, Storm, Heyse, Jordan, Riehl, Greif, Wildenbruch, die sich auf unserer Tabelle vorfinden) bereits hie und da geschehen ist. Wir bilden doch Leute heran, die, wenn auch in noch so bescheidenem Masse, wenn auch vielleicht nur mittelbar in zweiter Generation, berufen sind, mitzuwirken bei der Geschmacksentwicklung der künftigen Geschlechter. Mit dieser Behauptung glaube ich ebenso wenig die geistigen Kräfte, die von uns ausgebildet ins Leben übertreten, zu überschätzen, als zu bezweifeln ist, dass unter denjenigen, die heute im Theater die Werke der Modernen und Modernsten mit Spannung verfolgen und durch ihre Beifalls- und Missfallensbezeugungen auf Dichter und Publikum Einfluss ausüben, sich auch einzelne von unsern ehemaligen Schülern befinden. Auch aus dem geistigen Mittelstand, wie wir ihn zum Teil heranbilden, greift mancher nach den neuesten Romanen, nach den neuesten sozialwissenschaftlichen und populärphilosophischen Essays und lässt sich durch solchen Lese- stoff anregen, ja beherrschen. In lebhafter bewegten Zeiten wohl mehr noch als im gewöhnlichen Lauf der Dinge kommt jede Bevölkerungsschicht als wesentlicher Faktor des Kultur- laufs zur Geltung.

Ist dies aber so richtig, so gewinnt in diesem Lichte nicht nur unsere erzieherische Thätigkeit im allgemeinen die grösste Bedeutung und Tragweite, sondern wir berühren auch mit unseren Darlegungen und Forderungen eines ihrer höchsten Ziele, dem gegenüber alle Bedenken zurücktreten müssen. Und so sollen denn die zwei wichtigsten Einwände gegen unsere Ansicht zum Schluss noch einmal kurz beleuchtet werden.

Haben wir wirklich die nötige Zeit zur Verfügung, um der Behandlung der deutschen Litteratur in der Schule die Ausdehnung zu geben, die hier verlangt wird? Die Antwort ist sehr einfach. Da wir im Sinne des vaterländischen Interesses, im Sinne der allgemeinen Menschheitsbildung die Vollwichtigkeit dieser Aufgabe ohne Vorbehalt zugeben müssen, so muss die dazu erforderliche Zeit auf alle Fälle beschafft werden; ja diese Aufgabe erscheint so schwerwiegend, dass wir es kaum zu hart finden könnten, wenn andere Fächer dadurch ein wenig beeinträchtigt würden. Aber dies soll durchaus nicht geschehen: unsere Forderungen sind innerhalb des Rahmens unserer Lehrordnung zu erfüllen, und einzig das Lesen kleinerer Lesebuchabschnitte werden wir in den Oberklassen etwas einschränken müssen. Als Haupt- zweck dieser Übung geben diejenigen, die sie mit Nachdruck betreiben, den an, dass sie her- vorragend stilbildend wirke. Ohne das bezweifeln zu wollen, müssen wir noch betonen, dass nichts so dazu dient, einen freieren, wärmeren und individuelleren Stil bei der Jugend zu erzielen,

*) Von einer elsässischen Realschule finde ich einmal sogar zwei dramatische Werke als Lesestoff für Kl. III aufgeführt. Die hier für Sachsen besonders in Betracht kommende Realschule Leipzig I verfügt in dieser Klasse über 5 Stunden deutschen Unterrichts; nach dem, was oben (S. 11) dargelegt ist, darf das fast als ein Zuviel erscheinen, und unser Vorschlag muss auch ohne die 5. Unterrichtsstunde durchführbar sein.

als wenn es uns gelingt, sie für die gestellten Aufgaben, für den behandelten Stoff zu begeistern — *pectus est, quod disertos facit*. Dies aber wird durch die zusammenhängende Lektüre grösserer schwungvoller Dichtungen, die den ganzen Menschen einnehmen, in einem Masse erreicht, wie gewiss durch kein anderes Mittel, und so kann ich denn auch versichern, dass ich durchschnittlich in den Aufsätzen meiner Schüler die besten Leistungen bei Themen beobachtet habe, die im Anschluss an solche Dichtungen gestellt waren. Ich hoffe, dass viele mir dies durch ihre Erfahrungen werden bestätigen können. Dann aber dient die Ausdehnung der geschlossenen Lektüre sehr nachdrücklich dem Zweck, um dessentwillen man ihr entgegenzutreten geneigt ist, nämlich der Entwicklung der schriftlichen Darstellungsform der Schüler — sie lohnt das ihr gewidmete Mehr von Zeit doppelt.

Und nun noch einmal die Frage: Sind unsere Schüler auch reif für das hier gesteckte Ziel? So wenig uns die jugendliche Unerfahrenheit und Unreife 10—14jähriger Knaben und Mädchen abhält, sie stufenweise mit der Bibel bekannt zu machen, deren tiefen Gehalt richtig zu erfassen sie doch nur später durch Leben und Erfahrung lernen können, so wenig dürfen wir unsere klassische Litteratur — eine wahre Weltbibel — aus dem Gesichtskreis der Jugend ausschliessen. An einer höheren Schule gar ist es unsere unabweisbare Pflicht, den Boden der jungen Seelen dafür aufzulockern und den Samen auszustreuen, mögen wir gleich meistens nicht imstande sein zu beobachten, ob er treibt und Frucht zeitigt. Was in Frankreich*) geleistet wird, werden wir in Deutschland auch zu leisten wissen. Sicherlich ergeht es den Franzosen mit ihrer klassischen Litteratur ebenso, wie es uns mit der unsrigen (und mit der Bibel) ergeht — diese Werke bedeuten für uns je nach den verschiedenen Lebensaltern sehr verschiedenes: Der Jüngling begeistert sich an ihnen zu fröhlichem Streben und Wagen, der Mann findet in ihnen eine Leitschnur für sein Handeln, ein Gegengewicht gegen Beirungen und Enttäuschungen, der Greis erkennt rückblickend in ihnen das Spiegelbild der Welt; darum je früher sie dem einzelnen bekannt und vertraut werden, um so tiefer kann er sich in sie hineinleben, um so länger werden sie seinen Lebensweg zieren und erleichtern helfen, um so vielfältiger wird er sich an ihnen bilden und umbilden. Wenn je, gilt hier, wie auch der Bibel gegenüber, der Spruch, dass für die Jugend das Beste gerade gut genug ist.

*) Ein Schüler der III. Klasse des lycée von Grenoble (*enseignement classique*), der das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, giebt mir an, dass er bis jetzt in der Klasse (und zwar vollständig oder in sehr umfangreichen Auszügen, wie sie hier beliebt sind) gelesen hat: *Avare*, *Femmes savantes*, *Misanthrope*; *Esther*, *Athalie*; *Cid*; *les Martyrs*. Von deutscher Litteratur — auch das verdient Beachtung — sind ihm bisher geboten worden: *Minna von Barnhelm*; *Maria Stuart* und *Tell*, *Der Prozess (Benedix)*. (Zugleich Nachtrag zu Anm. S. 9.) — Vielleicht sollten wir in Deutschland gleichfalls solche umfangreiche Auszüge schaffen, wie man sie in Frankreich benutzt. In den Programmen finde ich von auszugsweiser Durchnahme von Dramen wenig Spuren.



(Tabellarische Übersicht auf der folgenden Seite.)