



Ueber die Behandlung der deutschen Litteratur in den obersten Klassen des Gymnasiums.

I.

Für den Unterricht in der deutschen Litteratur stellen die preussischen Lehrpläne vom Jahre 1882 den Gymnasien und mit wörtlicher Übereinstimmung auch den Realgymnasien und den Oberrealschulen folgende Lehraufgabe: „Bekanntheit mit den Hauptepochen der Nationallitteratur; Lektüre klassischer Werke aus der neueren poetischen und prosaischen Litteratur; Einprägung zweckmäÙig ausgewählter Gedichte und Dichterstellen; Bekanntheit mit den hauptsächlichsten Kunstformen der Dichtung und der Prosa“¹⁾.

Das Wort Litteraturgeschichte wird in diesen Forderungen, offenbar mit Absicht, vermieden. In Übereinstimmung hiermit heißt es in den Erläuterungen zu den genannten Lehrplänen: „Nicht aufgenommen ist als selbständiger Lehrgegenstand die deutsche Litteraturgeschichte, weil dieselbe, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Teiles der betreffenden Litteratur, zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverständener Urteile und allgemeiner Ausdrücke führt“²⁾. Hiernach scheint die deutsche Litteraturgeschichte als ein Ganzes und als besonderer, zusammenhängender Lehrgegenstand auch von den obersten Klassen der Gymnasien ausgeschlossen. Auch die bedeutendsten neueren Schriften über Erziehung und Unterricht in den höheren Schulen, von denen hier nur das Schrader'sche Werk³⁾ und die von Heiland verfaÙte Abhandlung „Deutsche Sprache in höheren Schulen“ in der Schmid'schen Encyclopädie⁴⁾ genannt seien, verwerfen im allgemeinen die Behandlung der Litteraturgeschichte als solcher in den obersten Klassen der höheren Schulen. Die Begründung stimmt mit der angeführten Stelle aus den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 überein.

¹⁾ Lehrpläne für die höheren Schulen nebst der darauf bezüglichen Cirkularverfügung des Königl. Preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 31. März 1882. Berlin, 1882. Verlag von Wilhelm Hertz (Besser'sche-Buchhandlung). S. 14 und 15, S. 29.

²⁾ Lehrpl. S. 18.

³⁾ Schrader Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Fünfte berichtigte Auflage. Berlin 1889. Ferd. Dümmers Verlagsbuchhandlung.

⁴⁾ Schmid Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Zweiter Band. Zweite verbesserte Auflage. Gotha, Verlag von Rudolf Besser. 1878. S. 37—59.

Unleugbar ist in früherer Zeit mit der deutschen „Litteraturgeschichte“ auf höheren Schulen viel Unfug getrieben worden — und dafs heute alle Verkehrtheiten der Vergangenheit vermieden würden, wird man schwerlich behaupten können. Im Streben nach Vollständigkeit, die ja doch niemals auch nur annähernd erreicht werden kann, wurden die Schüler mit einer Menge von Namen von Schriftstellern und Schriftwerken überladen, von deren Bedeutung sie eine Anschauung weder hatten, noch durch den litteraturgeschichtlichen Unterricht erhielten; ein Übermafs von toten Zahlen, von unfruchtbaren biographischen Einzelheiten wurden dem Gedächtnis eingepägt. Mancher Lehrer suchte freilich das über die Schriftsteller und ihre Werke Gesagte durch sogenannte „Proben“ aus dem Lesebuch zu erläutern; aber die bunte Musterkarte des Gebotenen diente mehr dazu, den Schüler zu verwirren, als ihn aufzuklären, und hinterliefs kaum eine Spur in seiner Vorstellung und in seinem Gedächtnis. Auch die hervorragendsten Schriftsteller, die dem Primaner durch Jahre lang fortgesetzte Schullektüre sowie durch häusliche Studien bekannt und vertraut sein müssen, wurden der vermeintlich zu erzielenden Vollständigkeit zu Liebe in gleich fehlerhafter Weise behandelt; man zog Fernliegendes aus ihrem Leben und ihren Schriften in den Unterricht hinein; man liefs von solchen ihrer Werke, welche der Schüler nicht gelesen hatte und nicht zu lesen braucht, die sorgfältig zusammengestellten Inhaltsangaben aus dem litteraturgeschichtlichen Leitfaden auswendig lernen, als ob der nackte Inhalt, losgelöst von der Kunstform, in welcher er in der Dichtung erscheint, und aller plastischen Anschaulichkeit und Lebenswärme, womit der Dichter ihn gestaltet hat, beraubt, noch irgend einen bildenden Wert besäße. Andere Lehrer mühten sich vielleicht vergeblich ab, dem unreifen Jüngling von dem inneren Bildungsgange des Schriftstellers, von der Fülle persönlicher Erlebnisse und äufserer Einwirkungen, von den mannigfaltigen geistigen Strömungen der Zeit, unter denen er sich entwickelte, eine Vorstellung zu vermitteln. Weit schlimmer noch war es, wenn man statt der Werke selbst fertige Urtheile über diese Werke oder gar über die gesamte ästhetische und sittliche Bedeutung der Schriftsteller den Schülern überlieferte, und zwar auch solcher Schriftsteller, von denen jene nie etwas gelesen hatten und auch später vielleicht nie etwas zu lesen bekamen. Dafs ein solches Verfahren, welches die Jugend nicht nur zu gewissenloser Oberflächlichkeit, sondern auch zu dünkelfhafter Selbstüberhebung verführt, nicht immer vermieden wurde, lehrt ein Blick in manche litteraturgeschichtliche Leitfäden und Lesebücher. Es war um so verwerflicher, wenn diese Beurteilung eines Schriftstellers von einem einseitigen Standpunkte aus und mit einseitiger Absichtlichkeit geschah, wie z. B. das früher weit verbreitete, sonst durch viele Vorzüge sich auszeichnende Lesebuch von Bone für die oberen Klassen geradezu darauf ausging, durch seine Bemerkungen über Lessing und einzelne seiner Dichtungen Gering-schätzung gegen diesen Klassiker in den jugendlichen Gemütern zu erwecken ¹⁾.

¹⁾ Von Lessings Dichtungen bringt dieses Lesebuch aufser der Fabel „Der Löwe und die Mücke“, einer Stelle aus dem Lehrgedichte „Über die Regeln der Poesie und Tonkunst“ und der Parabel von den drei Ringen aus Nathan dem Weisen den — ganzen „Philotas“. Weshalb gerade dieses Drama, das doch nicht zu den bedeutendsten Schöpfungen Lessings gehört, ausgewählt ist, darüber läfst die demselben vorausgeschickte Bemerkung keinen Zweifel. „Das Stück“, sagt Bone, „steht hier nicht um seiner Poesie willen, sondern zur Nachweisung der Unpoesie, die zu Tage kommt, wenn nach Poesie gerungen wird. Die Wirkung soll tragisch sein; aber man sehe nur zu, ob sie nicht ihrem wahren Gehalte nach, und zwar nicht durch den Stoff, sondern gerade durch die Behandlung, von Anfang bis zu Ende mehr komisch ist und namentlich Philotas eine vollkommen lächerliche Figur spielt, während der Dichter ihn bewundert wissen will, da er ihn von allen Personen bewundern läfst.“

Nach dem Gesagten ist es begreiflich, weshalb hervorragende Schulmänner gegen den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte auf den höheren Schulen einen solchen Widerwillen empfinden, daß sie jede Art zusammenhängender geschichtlicher Behandlung der deutschen Litteratur aus diesen Schulen hinausweisen. Mit voller Deutlichkeit und Bestimmtheit thut dies Heiland in dem erwähnten Aufsatz in der Schmid'schen Encyclopädie. Er verlangt ¹⁾ für die deutsche Litteratur „Lesen und immer wieder Lesen“, ganz wie „bei den alten Klassikern und bei der hl. Schrift“ und fährt dann fort: „Was von litteraturhistorischen Kenntnissen erspriefslich ist, bleibe für den gelegentlichen Unterricht bei der Lektüre, hauptsächlich in biographischer Form, oder für den Unterricht der Geschichte in kulturhistorischem Zusammenhange, so weit ein solcher von der Jugend erfaßt werden kann.“ Dagegen kann man nun freilich die Bedenken geltend machen, die gegen allen „gelegentlichen Unterricht“ schon oft erhoben worden sind; was aber die litteraturgeschichtliche Unterweisung „in kulturhistorischem Zusammenhange“ während des Geschichtsunterrichtes betrifft, so ist diese ganz gewiß nicht geeignet, den Schülern klare und deutliche Vorstellungen und gründliche Kenntnisse zu übermitteln, sie kann vielmehr nur auf Grund schon gewonnener Kenntnisse und Anschauungen erteilt werden. Weit mehr Zugeständnisse macht der Litteraturgeschichte auf den höheren Schulen Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre. Allerdings betont auch er mit Recht (S. 477), daß die Bemühung des Lehrers, den Schülern eine vollständige Litteraturgeschichte zu geben, zur Überhäufung mit unverstandenem und bildungsarmem Stoffe führe, und fordert sogar (S. 483), daß die Wahl des Lesestoffes auch in Prima nicht durch die Rücksicht auf die Litteraturgeschichte bestimmt werde, da diese als solche kein Recht in unseren Schulen beanspruchen dürfe. Aber anderseits sagt er doch (S. 490): „Der Prima gebühren einleitende Übersichten für die beiden Blütenperioden unserer Litteratur, die ohne Anspruch auf irgend welche Vollständigkeit nur die wichtigsten Erscheinungen nach Entstehung, Bedeutung und Nachwirkung hervorheben und klar gruppieren.“ Und wenn er später sagt (S. 491): „Was Luther und Opitz für unsere Sprache und Litteratur bedeuten, läßt sich darthun, ohne die vorhergehenden und nachfolgenden Zeiten im Zusammenhange zu durchmustern,“ so verlangt er damit also doch, daß der Unterricht darthue, was Luther und was Opitz, die beiden Männer, welche die erste und die zweite Periode der neuhochdeutschen Litteraturgeschichte eröffnen und diesen Perioden hauptsächlich ihren Stempel aufdrücken, für unsere Sprache und Litteratur bedeuten. Für die Blütezeit der neuhochdeutschen Litteratur verlangt aber Schrader geradezu eine sich zwar auf die Haupterscheinungen beschränkende, aber doch immerhin litteraturgeschichtliche Behandlung. Anders scheint mir wenigstens die auf die angeführte Stelle unmittelbar folgende Äußerung nicht verstanden werden zu können: „Erst von Gottsched an thut eine genauere Betrachtung not, allein auch nur soweit, als sie zur Würdigung von Klopstock und Lessing erfordert wird; an diese beiden, von denen namentlich Lessing in seinen Hauptwerken den Primanern näher zu bringen ist, schliessen sich Herder, Göthe und Schiller von selbst an.“ Nach diesem Zugeständnis einer litteraturgeschichtlichen

Man versuche es nur einmal, den Philotas gleich mit seinem ersten Monolog als lächerlichen Phantasten aufzufassen, und man wird im Verlaufe des Stückes nicht leicht aus einer solchen Stellung gewaltsam herausgehoben werden, während eine echte Tragödie, eine wahrhaft tragische Entfaltung und Sprache sich gegen einen derartigen Versuch von komischer Teilnahmlosigkeit sofort sträubt und ihn wie Unwahrheit oder frivole Entheiligung von sich stößt“ u. s. w.

¹⁾ A. a. O. B. II, S. 46.

Behandlung der HAUPTERSCHEINUNGEN der neuhochdeutschen Blütezeit würde es kaum folgerichtig sein, für die bedeutenderen der dazwischen liegenden und nachfolgenden Erscheinungen, insbesondere die bekanntesten Dichter des Göttinger Hainbundes, der romantischen Richtung, der Befreiungskriege und der schwäbischen Schule, eine ähnliche Art litteraturgeschichtlicher Betrachtung abzuweisen.

Wie verhalten sich nun zu dieser Auffassung die Forderungen des ministeriellen Lehrplanes von 1882? Verbieten sie wirklich jede zusammenhängende Betrachtung der HAUPTERSCHEINUNGEN der deutschen Litteratur, auch für die beiden großen Blüteperioden derselben? Untersagen sie für die Behandlung dieser HAUPTERSCHEINUNGEN die Einhaltung einer chronologischen Ordnung, die Berücksichtigung ihrer Beziehungen auf einander und ihrer Entwicklung aus einander auch auf der obersten Stufe des Gymnasialunterrichtes? Ich glaube nicht. Wäre dies die Absicht, so hätte nur die Kenntnis der bedeutendsten Werke der deutschen Litteratur gefordert werden dürfen, nicht die „Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Nationallitteratur“ (S. 14) oder, wie es in den Erläuterungen (S. 18) heißt, „dafs auf Grund einer wohl gewählten Klassen- und Privatlektüre die Schüler mit den Hauptepochen unserer Litteratur bekannt gemacht werden“. Aus der Lektüre und dem Verständnis der den Schülern zugänglichen bedeutendsten Werke unserer Litteratur erwächst noch nicht unmittelbar die Bekanntheit mit den Hauptepochen dieser Litteratur; erst auf dem Grunde jener Lektüre kann diese Bekanntheit aufgebaut werden. Bei der Lektüre einzelner Werke in der Schule oder bei der Besprechung der von den Schülern zu Hause gelesenen Werke gelegentlich die Bekanntheit mit den Hauptepochen, denen jene Werke angehören, zu übermitteln, geht offenbar nicht an. Wollte man z. B., wie die oben angeführte Stelle aus Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 490) verstanden werden könnte, der Lesung klassischer Werke aus der neueren Blütezeit eine einleitende Übersicht über die sonstigen wichtigsten Erscheinungen auch nur dieser Periode vorausschicken, so würde man damit in die gerügten Fehler des litteraturgeschichtlichen Unterrichtes wieder zurückfallen; man würde bei der zusammenfassenden Behandlung, zu welcher der einleitende Charakter dieser Übersicht nötigte, erst recht wieder dazu kommen, tote Namen und Zahlen mitzuteilen, sich in allgemeinen Erörterungen über Unangeschautes und Unverstandenes zu ergehen, und zudem würde bei aller Beschränkung, die man sich auferlegte, doch die Hauptaufgabe, die Lesung selbst, vor diesen einleitenden Zuthaten ungebührlich in den Hintergrund treten. Könnte man aber die der Lektüre vorauszuschickenden litteraturgeschichtlichen Belehrungen nicht vielleicht in der Weise teilen, dafs man etwa der Lektüre von Goethes Hermann und Dorothea eine kurze Übersicht über die Entwicklung des Epos, der Lektüre des ersten in der Schule zu erklärenden klassischen Dramas eine solche über die Entwicklung des Dramas in der deutschen Litteratur vorausgehen liefse? Hierdurch würde zu den oben erwähnten Unzuträglichkeiten noch der Übelstand hinzutreten, dafs Zusammengehöriges auseinandergerissen, dafs weder von den Hauptepochen selbst, noch von den einzelnen Hauptdichtern, deren Thätigkeit sich ja, wenigstens in der neueren Blütezeit, über die verschiedensten Gattungen der Litteratur erstreckt, eine zusammenhängende Anschauung bei den Schülern erweckt würde.

Für die Methode gelegentlicher Mitteilungen aus der Litteraturgeschichte und einleitender Übersichten hat man sich nicht selten auf das gleiche Verfahren bei der Behandlung der griechischen und lateinischen Schriftsteller berufen. Meines Erachtens mit Unrecht. Die

Werke griechischer Schriftsteller lernt der Gymnasiast fast in derselben Reihenfolge kennen, in welcher sie entstanden sind — Xenophon, Homer, Herodot, Thukydides, Plato, Demosthenes, Sophokles —; es ist dies eine Folge der selbständigen, von fremder Einwirkung fast ganz freien und daher naturgemäßen Entwicklung der griechischen Litteratur. Infolge dessen erhält der Schüler ohne besonderes Zuthun des Lehrers eine Vorstellung von der Entwicklung des griechischen Geisteslebens, die zwar lückenhaft ist, sich aber auf eigene Anschauung und auf ein aus den Quellen geschöpftes Verständnis gründet. Die lateinischen Schulschriftsteller aber gehören fast alle ein und demselben, nur auf wenige Jahrzehnte ausgedehnten Zeitalter an. Von diesem goldenen Zeitalter der römischen Litteratur gewinnt daher der Schüler durch die Lektüre selbst eine lebensvolle Anschauung. Keines von beidem gilt von der deutschen Litteratur. Schon aus diesem Grunde kann das für die altklassische Lektüre überlieferte und mit vollem Rechte festgehaltene Verfahren nicht ohne weiteres auf die Behandlung der deutschen Litteratur übertragen werden. Aber abgesehen hiervon, — bei aller gebührenden Hochachtung für die grundlegende Bedeutung und die centrale Stellung des altklassischen Unterrichtes auf dem Gymnasium sei es gesagt — unserer deutschen Jugend thut eine umfassendere, mehr zusammenhängende und tiefer eingehende Kenntnis von der Entwicklung der vaterländischen Litteratur in ihren Hauptepochen und Haupterscheinungen not, als von der Geschichte der griechischen und der römischen Litteratur.

Doch sie thut nicht blofs not, diese umfassendere und mehr zusammenhängende Kenntnis; sie ist, scheint mir, auch leicht zu erzielen. Nach dem schon angeführten Ausdrücke der Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 (S. 18) führt die deutsche Litteraturgeschichte als selbständiger Lehrgegenstand „zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Teiles der betreffenden Litteratur.“ Ja, ist denn dasjenige, was der Gymnasiast der oberen Klassen von den Schätzen der deutschen Litteratur bis dahin in sich aufgenommen hat, verbunden mit dem, was er von diesen reichen Schätzen noch in den oberen Klassen „durch eine wohl gewählte Klassen- und Privatlektüre“¹⁾ in sich aufnimmt, wirklich nicht ausreichend, um auf Grund dieses Besitzes — ich sage nicht, einem ausführlichen Unterricht in der vaterländischen Litteraturgeschichte zu folgen, wohl aber — sich unter der planmäßigen Leitung des Lehrers eine lebendige Vorstellung von den bedeutendsten litterarischen Erscheinungen in den Hauptepochen und auch von ihren Beziehungen zu einander und ihrer Entwicklung aus einander zu bilden? — Schon das Kind versenkt sich in die Welt der Volksmärchen, jener immer wieder neu geschliffenen und neu gefassten Kleinodien unserer Litteratur, aus denen uns aber noch immer Geist und Sinn der ältesten deutschen Sage und Dichtung entgegenstrahlt. Ehe noch der Knabe das Gymnasium betritt, hat er sich in unsere Litteratur hineingelesen und hineingesungen; das deutsche Lied ist ihm entgegengeklungen, und er hat es mitgesungen zu Hause, in Feld und Wald, bei seinen Spielen, in der Schule, in der Kirche. Auf dem Gymnasium selbst ist der ganze deutsche Unterricht, wenn er richtig betrieben wird, doch vorzugsweise ein Einführen in die vaterländische Litteratur. Besonders Wertvolles aus der klassischen Dichtung seines Volkes bewahrt der Gymnasiast als einen unverlierbaren Schatz

¹⁾ Lehrpl. von 1882, S. 18.

im Gedächtnis¹⁾. Je weiter er in der Gymnasialaufbahn fortschreitet, desto mehr wird er auch in das Verständnis größerer Werke eingeführt. Kurz, der Schüler der obersten Klassen hat so vieles und so Wesentliches aus dem Reichtum der neueren deutschen Litteratur zu seinem bleibenden Eigentum gemacht, daß es wohl möglich ist, ihm auf Grund dieses Besitzes eine zusammenhängende Kenntnis von der Entwicklung der neueren deutschen Litteratur in ihren HAUPTERSCHEINUNGEN zu vermitteln, ohne Gefahr zu laufen, ihn mit totem, nur mechanisch aufzunehmendem Wissensstoff zu überladen. Hierbei ist natürlich eine weise Beschränkung erforderlich; nur die Erscheinungen von grundlegender Bedeutung und von bleibendem Werte sollen behandelt werden. Kein Werk, kein Schriftsteller soll bloß der Vollständigkeit zu Liebe in die Besprechung aufgenommen werden, wenn der Schüler von ihnen weder in früherer Zeit eine Anschauung gewonnen hat, noch aus dem Unterricht der obersten Stufe eine solche gewinnen kann. Es ist also nicht Litteraturgeschichte im eigentlichen Sinne, was ich für die obersten Klassen des Gymnasiums verlange, wohl aber eine chronologisch geordnete, zusammenhängende Behandlung der Hauptepochen der deutschen Litteratur und der HAUPTERSCHEINUNGEN in ihnen auf Grund der früheren, auf der obersten Stufe noch zu ergänzenden Lektüre der Schüler.

Gestützt auf eine langjährige Erfahrung, halte ich eine solche Behandlung der deutschen Litteratur auf den obersten Gymnasialklassen für möglich. Sie scheint mir aber auch in hohem Grade geistesbildend und gerade der Sonderart der gymnasialen Bildung entsprechend. Mit Recht wird gerade in der letzten Zeit der geschichtliche Charakter der Gymnasialbildung und der hohe Wert dieser geschichtlichen Bildung betont, die in gleichem Grade und in gleicher Vertiefung von allen höheren Schulen nur das Gymnasium zu geben vermag. Zu diesem Vorzug des Gymnasiums würde es wenig passen, gerade von der deutschen Litteratur die geschichtliche Betrachtungsweise vollständig auszuschließen.

II.

Wie nach den entwickelten allgemeinen Grundsätzen der Unterricht in der deutschen Litteratur auf den obersten Klassen des Gymnasiums im einzelnen eingerichtet werden kann, darüber soll hier keine vollständige systematische Belehrung erteilt, es sollen nur einige Andeutungen gegeben und einige Punkte hervorgehoben werden, welche dem Verfasser besonders am Herzen liegen. Es soll auch nicht gezeigt werden, wie dieser Unterrichtszweig behandelt werden muß, sondern nur, wie er nach Ansicht des Verfassers fruchtbringend für die Schüler behandelt werden kann. Vielleicht können die erteilten Winke, die sich auf Erfahrungen stützen, welche in einer Reihe von Jahren an verschiedenen Gymnasien der Rheinprovinz im eigenen Unterricht gewonnen wurden, jüngeren, mit diesem wichtigen Unterrichtszweige betrauten Amtsgenossen einige Hülfe gewähren.

Die Behandlung der deutschen Litteratur in den obersten Gymnasialklassen beginnt meistens mit der älteren Zeit. Es entspricht dies auch dem geschichtlichen Charakter dieses Unterrichtes. Gerade für diese ältere Zeit ist aber die größte Beschränkung geboten. Eine zusammenhängende Besprechung der altdeutschen Periode (im engeren Sinne) ist abzuweisen,

¹⁾ Vgl. die Vorschrift auf S. 18 der Lehrpl.

da man für diesen Zeitraum die Kenntnis eines ausreichenden Teiles der betreffenden Litteratur durch eigene Lektüre der Schüler nicht erreichen kann, ohne die anderen Ziele des deutschen Unterrichtes erheblich zu schädigen. Aber auch für das Mittelhochdeutsche ist große Maßhaltung anzuempfehlen. Sehr richtig sagt Schrader ¹⁾: „Was sollen dem Schüler die massenhaften Anführungen der mittelalterlichen Dichtungen nützen, von denen er nur die Titel ohne ein lebendiges und selbstangeschaut Bild empfängt? Besser ist es, die Gattungen, die Sagenkreise und die Unterschiede der Sprachperioden kurz und scharf zu bezeichnen und dann zur Erklärung der gewählten Schriftsteller überzugehen, welcher sich ein rascher Überblick über das Nachleben dieses Zeitraumes anschließen mag.“ Diesen raschen Überblick verlangt Schrader also nicht; da es kaum möglich ist, ihn durch die Lektüre zu beleben, so wird man am besten auf ihn verzichten. Was für den Schüler aus dieser Nachblüte wissenswert ist, etwa die Entstehung des historischen Volksliedes, die Anfänge der Prosa und des Dramas, der Meistersang, darüber kann ihm bei anderen Gelegenheiten das nötig Scheinende mitgeteilt werden; so kann man die Anfänge des Dramas und den Meistersang später bei Hans Sachs kurz besprechen. Über die erwähnten Punkte bringen übrigens auch einzelne der in den oberen Klassen eingeführten Lesebücher belehrende Aufsätze ²⁾.

Das Wichtigste ist hier, wie überall, das Lesen der für die Schüler am meisten geeigneten Hauptwerke. Ohne Zweifel sind dies das Nibelungenlied und Lieder Walthers von der Vogelweide. In die neuen Lehrpläne sind nun nicht aufgenommen: „Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache und Lektüre einiger, namentlich dichterischer, mittelhochdeutscher Werke“ (S. 17). Dagegen sollen „die Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen“ (Ebenda). Keine Bestimmung der Lehrpläne, auch nicht die Beschränkung der Stundenzahl für den lateinischen und den griechischen Unterricht, dürfte wohl so allgemeine Bedenken erregt und so vielfachen Widerspruch hervorgerufen haben, wie dieser Ausschluss der Lesung mittelhochdeutscher Dichtungen in der Ursprache von den oberen Gymnasialklassen. Der Verfasser der vorliegenden Bemerkungen wenigstens hat über die in Rede stehende Bestimmung der Lehrpläne ausschliesslich mißbilligende Urteile gelesen und gehört; eine zustimmende Äußerung ist ihm noch niemals zu Ohren gekommen. Nur Schraders Worte, die in der fünften, 1889 erschienenen Auflage seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre enthalten sind, mögen hier angeführt werden. „Es handelt sich darum, ob und in welchem Umfange unsere Schüler auch mit den deutschen Dichtungen des Mittelalters bekannt gemacht werden sollen, ob dies durch das Lesen der Urtexte oder durch Übersetzungen, und endlich in welcher Klasse es geschehen soll. Wenn aber die Bildungskraft unserer Litteratur nicht in einem ihrer wesentlichen Glieder unterbunden werden soll, wenn es feststeht, daß die mittelalterlichen Dichtungen die Herrlichkeit unserer Sprache und Kunst in einer Gestalt zur Anschauung bringen, deren eigentümliche und tiefe Schönheit in der Entwicklung und dem Bilde unseres Volkstums nicht fehlen darf, so ist damit der erste Teil der Frage schon bejahend beantwortet. Ob nun die Kenntnis dieser Dichtungen durch das Lesen des Urtextes

¹⁾ A. a. O. S. 490, § 124.

²⁾ Die Erläuterung und Belegung des Unterrichtes in der Litteratur durch einschlägige Abhandlungen des Lesebuches kann überhaupt nicht dringend genug empfohlen werden. Daß das deutsche Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Wörbs (Köln, Verlag der M. DuMont-Schauberg'schen Buchhandlung) eine große Zahl für diesen Zweck geeigneter, mit Umsicht ausgewählter Lesestücke enthält, ist ein besonderer Vorzug dieses Schulbuches.

oder durch Übersetzungen vermittelt werden soll, das scheint freilich zunächst von der Vorfrage abzuhängen, ob der Lehrer des Altdeutschen mächtig ist. Sind wir indes doch sonst der Ansicht, daß die Übersetzung nur ein schwaches und unklares Abbild des Urbildes sei, so müssen wir weiter folgern, daß gerade um dieser Unvollkommenheit willen Übersetzungen sich nicht zur Bildung des jugendlichen Geistes eignen, dessen Anschauung sich nur an klaren und scharfen Umrissen sicher entwickelt. Es bleibt also nichts übrig, als daß kundige Lehrer auch für diese Unterrichtsaufgabe gewonnen werden“ (S. 484). So weit meine Kenntnis reicht, sind infolge der allgemeinen und gründlichen Pflege der germanistischen Studien auf den Hochschulen sachkundige Gymnasiallehrer für diese Unterrichtsaufgabe schon seit einer Reihe von Jahren in genügender Zahl vorhanden. Verlangen doch auch die Lehrpläne von 1882, daß der Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen die mittelhochdeutsche „Litteratur in der Ursprache kenne und der mittelhochdeutschen Grammatik mächtig sei“ (S. 20). Ob freilich die Verbannung der mittelhochdeutschen Lektüre aus den Gymnasien durch ebendieselben Lehrpläne auf die germanistischen Studien der jungen Philologen vielleicht ungünstig zurückgewirkt hat, weiß ich nicht. Möglich wäre das allerdings, aber im Interesse des deutschen Unterrichtes auf den höhern Schulen überhaupt sehr zu bedauern. Denn selbst wenn man das Mittelhochdeutsche vom Gymnasialunterricht ausschließt, „kann doch der Lehrer für die oberste Lehrstufe einer durch selbständige Arbeit vermittelten Vertrautheit mit der Entwicklung unserer Litteratur und einer wissenschaftlich begründeten Kenntnis unserer Sprache von ihren frühesten Erscheinungsformen an nicht entbehren“¹⁾. Der Mangel geeigneter Lehrkräfte kann indes meiner Meinung nach als Hindernis für die Lesung mittelhochdeutscher Dichtungen in der Ursprache auf den Gymnasien gegenwärtig noch nicht geltend gemacht werden. Noch weniger stichhaltig scheint die in den Erläuterungen zu dem Lehrplan enthaltene Begründung des Ausschlusses des Mittelhochdeutschen von den Gymnasien. Dort heißt es (S. 17): „Ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben des deutschen Unterrichtes oder ohne eine mit der gesamten Lehreinrichtung unvereinbare Ausdehnung dieses Unterrichtes ist es in der Regel nicht möglich, eine solche Kenntnis der mittelhochdeutschen Grammatik und der eigentümlichen Bedeutung der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörter zu erreichen, daß das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen mehr als ein ungefähres Raten sei, welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag thut.“ Wenn man bedenkt, daß wir dem Gymnasiasten zumuten, im Griechischen außer den attischen Schriftstellern noch Werke in vier anderen Dialekten oder Sprachniedersetzungen zu lesen und zu verstehen — den Homer, den Herodot, Sophokleische Chorgesänge mit ihren dorischen Formen und das Neue Testament in der hellenistischen Sprachstufe —, ohne zu fürchten, der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit dadurch Eintrag zu thun, und auch ohne der Erlernung jener Mundarten und Sprachstufen neben und außer der Lektüre eine irgendwie ausgedehnte Unterrichtszeit zu widmen, so muß man gestehen, daß die angeführte Begründung für einen praktischen Schulmann keine überzeugende Kraft besitzt. Ein ungefähres Raten soll das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen sein. Ja, jedes Übersetzen ist anfänglich ein ungefähres Raten; erst unter der Leitung des sachverständigen Lehrers tritt an die Stelle des anfänglichen Ratens und Ahnens allmählich das Wissen und Schließen, bei der Lektüre der lateinischen und griechischen Klassiker ebensowohl wie beim Mittelhochdeutschen. — Der Verfasser dieses Aufsatzes hat vor dem Erscheinen der neuen Lehrpläne zwölf Jahre lang

¹⁾ So Schrader a. a. O. S. 475.

deutschen Unterricht in Prima erteilt und in jedem Primakursus mittelhochdeutsche Werke in der Ursprache mit den Schülern gelesen. Die der Lektüre vorausgeschickte grammatische Belehrung hat hierbei nur wenig Zeit beansprucht. Die wichtigsten Lautgesetze, Umlaut, Brechung, Ablaut, sind den Schülern sehr rasch erklärt; sie sollten übrigens, auch abgesehen von der mittelhochdeutschen Lektüre, jedem Gymnasial-Abiturienten bekannt, und zwar auch einigermaßen in ihrer sprachgeschichtlichen Begründung bekannt sein. Die Betonungsgesetze des Mittelhochdeutschen lernt der Schüler durch das Lesen der Verse; auch sie sind für die historisch begründete Erkenntnis von sprachlichen Erscheinungen im Neuhochdeutschen jedem wissenschaftlich gebildeten Deutschen von Wert. Hat man dann die Ablautsreihen der starken Zeitwörter an Beispielen lernen lassen, so kann man unbedenklich mit der Lektüre beginnen; was an der nötigen Kenntnis der Sprache noch fehlt, wird bei der Lektüre ohne große Mühe hinzugelehrt. Erleichtert wird die grammatische Unterweisung noch durch die übersichtlichen Abrisse der mittelhochdeutschen Grammatik, die nebst kurzen Wörterverzeichnissen zu den am meisten gelesenen mittelhochdeutschen Dichtungen sich in mehreren Lesebüchern finden, beziehungsweise vor Erlaß der neuen Lehrpläne fanden, oder auch in besonderen Schriftchen erschienen sind. Überdies bringen nach meiner Erfahrung die Schüler diesen grammatischen Belehrungen große Neigung entgegen, besonders wenn der Lehrer sie durch den Hinweis auf ähnliche, den Schülern schon bekannte Erscheinungen im Neuhochdeutschen und in den alten Sprachen zu beleben weiß. Mit dem Gesagten stimmt auch die Äußerung Heilands in der Schmidtschen Encyklopädie (B. II, S. 47) überein: „Die Grundzüge der mittelhochdeutschen Grammatik mögen etwa zur Einleitung in vier bis sechs Stunden entwickelt werden, alles übrige bleibe der gelegentlichen Belehrung bei der Lektüre vorbehalten. Auch hier bildet die Behandlung des Homer in den Gymnasien einen sicheren Vergleichungspunkt. Mit der elementaren Kenntnis der attischen Sprache ausgerüstet, geht der Schüler an den Homer.“ Ganz ähnlich spricht auch Schrader sich aus; er sagt: ¹⁾ „Die zum Verständnis dieser Dichtungen erforderliche grammatische Anweisung kann einleitungsweise in wenigen Stunden gegeben und eingepägt werden; alles übrige ist der Erklärung des Schriftwerks anzuschließen“.

Gelesen und erklärt werde in der Klasse ein möglichst großer Teil des Nibelungenliedes. Jedenfalls sind mehrere Abenteuer dieses Epos vollständig zu lesen; bei der Auswahl derselben muß die Bedeutung der einzelnen Abenteuer für den Gesamthalt und ihr dichterischer Wert maßgebend sein; keinem Schüler der oberen Klassen sollte das herrliche XVI. Abenteuer „Wie Siegfried erschlagen ward“, dieses Meisterwerk kunstvoller dichterischer Gestaltung und gerade durch ihre Einfachheit tief ergreifender Darstellung, unbekannt bleiben. Von dem nicht Gelesenen muß selbstverständlich der Inhalt so angegeben werden, daß der Schüler eine Vorstellung von dem Zusammenhang und der künstlerischen Gestaltung des ganzen Epos erhält. Ebenso wähle man von Walther eine Anzahl der durch ihren Gehalt, ihre dichterische Kraft und Schönheit und ihre Formvollendung ausgezeichneten Sprüche und Lieder und berücksichtige dabei die verschiedenen Gattungen seiner Poesie, Gottes-, Herren- und Frauenminne. Nur wer die genannten Dichtungen — Teile des Nibelungenliedes und ausgewählte Gedichte Walthers von der Vogelweide — in der Ursprache gelesen hat, besitzt eine anschauliche und richtige Vorstellung von der Eigenart und den Vorzügen der mittelhochdeutschen Poesie, von ihrer gewaltigen Kraft, ihrer tiefen Innigkeit, dem süßen Wohlklang ihrer Sprache, dem Reiz und dem kunstvollen Bau ihres Versmaßes. Übersetzungen geben von allem diesem nur ein

¹⁾ A. a. O. S. 492.

überaus dürftiges, ja großenteils schiefes und unrichtiges Bild. Je näher eine Sprache der unserigen steht, desto schwerer läßt sich bekanntlich aus ihr in die unserige übersetzen. Schon deshalb, weil viele mittelhochdeutsche Wörter, wie die oben angeführte Stelle aus den Erläuterungen zu den preussischen Lehrplänen hervorhebt, mit den jetzt gebräuchlichen scheinbar gleich sind, aber doch eine abweichende, eigentümliche Bedeutung haben, ist die Übersetzung aus dem Mittelhochdeutschen in unsere Sprache äußerst schwierig. Die Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen tragen deshalb auch fast alle mehr oder weniger entweder einen maniert altertümlichen oder einen störend modernen Charakter und verwischen dadurch die Eigenart des Urtextes, seine frische Ursprünglichkeit und Naivetät in hohem Grade. Gewisse Eigentümlichkeiten des mittelhochdeutschen Versmaßes können im Neuhochdeutschen gar nicht wiedergegeben werden, wie dies unter anderen Becker-Düren auf der vorigjährigen Osterdienstag-Versammlung der rheinischen Schulmänner eingehend nachgewiesen hat. Das Gesagte gilt schon vom Nibelungenliede wie von jedem mittelhochdeutschen Epos, aber in noch weit größerem Maße von den Liedern Walthers, da ja in der Lyrik Empfindung und Gedanke mit der Sprache und der Kunstform in noch viel innigerer Verbindung stehen als in der epischen Poesie. Noch auf einen Punkt sei hier besonders aufmerksam gemacht. Nur durch die Lesung mittelhochdeutscher Verse erhält der Schüler eine ungetrübte Vorstellung von der Eigentümlichkeit der echt deutschen Versmessung und legt dadurch den Grund für ein historisches Verständnis der späteren Entwicklung der deutschen Metrik, sowohl für ihre abweichende Ausbildung seit Opitz über Klopstock hin bis zu Platen und anderen Neueren, als auch für die teilweise Rückkehr neuerer Dichter zu den ursprünglichen Grundsätzen der deutschen Versmessung.

Leider scheint die Lektüre mittelhochdeutscher Originale mit ihren großen, durch kein anderes Mittel zu ersetzenden Vorzügen gegenwärtig durch die preussischen Lehrpläne von 1882 und ebenso durch die österreichischen von 1884 untersagt. Schrader¹⁾ giebt freilich der Hoffnung Ausdruck, daß „dieser Mangel beider Pläne durch den lebendigen Unterricht ergänzt“ werde. Wie das auch nur einigermaßen geschehen könne, ohne mit dem Geiste und dem Buchstaben der Pläne in Widerspruch zu geraten, ist mir nicht deutlich. Statt dessen sei es mir gestattet, die, wie ich glaube, von fast allen in diesem Unterrichtszweige bewanderten und erfahrenen Schulmännern geteilte Hoffnung auszusprechen, daß die Lesung mittelhochdeutscher Dichtungen in der Ursprache den höheren Lehranstalten durch die Behörde wieder frei gegeben oder noch lieber ausdrücklich vorgeschrieben werde²⁾.

Ob außer den genannten mittelhochdeutschen Dichtungen auch noch andere in der Schule gelesen werden können, das hängt von der verfügbaren Zeit ab. Ist diese vorhanden, so sind besonders zu empfehlen: einzelne Abenteuer aus der Gudrun, Hartmanns Der arme Heinrich und aus Gottfrieds Tristan die bekannte Stelle litteraturgeschichtlichen Inhalts. Neben dieser letzten Stelle bieten die Lesebücher auch litteraturgeschichtliche Abhandlungen neuerer Schriftsteller, deren Lektüre, sei es in der Schule, sei es zu Hause, den Schülern mehr Vorteil bringt als eine Reihe auswendig gelernter Namen, Zahlen und dürftiger biographischer Notizen oder trockene Inhaltsangaben von nicht gelesenen Werken. So dienen der mittelhochdeutschen Litteratur in dem schon erwähnten Worbsschen Lesebuche die Aufsätze: Das Nibelungenlied (Scherer), Die historische und mythische Grundlage des Nibelungenliedes

¹⁾ A. a. O. S. 484, 3. Fußnote.

²⁾ Laut Zeitungsnachrichten aus allerjüngster Zeit ist dies für Österreich vor kurzem schon geschehen.

(Bartsch), Gudrun (Vilmar), Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Straßburg (Wackernagel), Parzival (Vilmar), Walther von der Vogelweide (nach Pfeiffer), Das deutsche Volkslied (Uhland).

Erfahrungsgemäß regt auch kaum ein anderer Unterricht die Schüler so sehr zu einer mehr selbständigen, eigenen Thätigkeit an, wie der in der deutschen, und zwar besonders auch in der mittelhochdeutschen Litteratur. Solche Privatstudien einzelner Schüler sind dann leicht für die ganze Klasse fruchtbar zu machen. In erfreulichem Wettstreit melden sich Schüler der oberen Klassen, welche etwa die Gudrun oder den Parzival für sich durchgearbeitet haben, zu Vorträgen über diese Dichtungen. Gerade derartige Themata sind aber für die in den Lehrplänen (S. 18) empfohlenen Übungen im mündlichen Vortrag besonders geeignet und dienen andererseits dazu, einen lebendigen geistigen Verkehr unter den Schülern anzubahnen und die litterarischen Kenntnisse derselben über das bescheidene Maß, welches die Schullektüre übermitteln kann, hinaus zu erweitern. Die genaue Vorbereitung, welche die Lehrpläne (a. a. O.) für die Schülervorträge mit Recht verlangen, ergibt sich hier von selbst: ein sachkundiger Lehrer wird leicht verhindern können, daß ein Schüler vor der Klasse über ein Litteraturwerk zu sprechen wagt, welches er nicht gründlich kennen gelernt hat. Ein ausführlicher Entwurf eines solchen Vortrags muß dem Lehrer vorher eingehändig, von diesem durchgesehen und mit dem Schüler besprochen werden. Den so verbesserten Entwurf lege dann der Schüler seinem Vortrage zu Grunde; außer ihm habe er den Text des Schriftstellers vor sich, um aus ihm zweckmäßig ausgewählte Stellen vorzulesen. Nach einer solchen Vorbereitung und mit den genannten Hilfsmitteln ausgerüstet, ist ein Schüler der obersten Klassen recht wohl im Stande, über ein hervorragendes Werk unserer Litteratur einen Vortrag zu halten, der weder wörtlich auswendig gelernt ist, noch auch die „Zuversichtlichkeit der bloßen Phrase“ befördert¹⁾.

Bevor wir zur Behandlung der neuhochdeutschen Litteratur übergehen, noch ein Wort über die Frage, welcher Klasse die mittelhochdeutsche Litteratur am zweckmäßigsten zugewiesen wird. An mehreren Anstalten hat man hierfür die Obersekunda gewählt, um für die neuere Litteratur die beiden Jahre des Primakursus frei zu halten, was um so wünschenswerter schien, weil dem deutschen Unterricht in der Prima ja noch andere Aufgaben, besonders die philosophische Propädeutik, zufallen. Indessen gehört die philosophische Propädeutik seit Erlaß der neuen Lehrpläne nicht mehr zu den vorgeschriebenen Unterrichtsgegenständen der Prima. Auch macht Schrader²⁾ mit Recht darauf aufmerksam, „daß die Unterrichtszeit der Sekunda viel mehr den leichteren Dichtungen von Schiller, Goethe und Lessing gebührt, weil das Alter und die Bildungsstufe der Schüler ihnen eine besondere Empfänglichkeit entgegenbringt“. Die zusammenhängende Behandlung der deutschen Litteratur in der Art und dem Umfang, in welchem wir sie für zweckmäßig und ersprießlich erachten, würde demnach in Unterprima, und zwar mit der mittelhochdeutschen Litteratur zu beginnen haben. Denn bei diesem Unterrichtsgegenstand die geschichtliche Ordnung in der Weise umzukehren, daß man das Mittelhochdeutsche etwa für die oberste Stufe vorbehalte und ihm die zusammenhängende Betrachtung der HAUPTERSCHEINUNGEN der neueren Litteratur vorausschicke, ist aus dem Grunde weniger zu empfehlen, weil so manche Erscheinungen der neu-

¹⁾ Preufs. Lehrpl. S. 18. — ²⁾ A. a. O. S. 485.

hochdeutschen Litteratur doch nur demjenigen zu rechtem Verständnis gebracht werden können, der mit der mittelhochdeutschen Litteratur bereits einigermaßen bekannt ist. Hat man die Sekundaner schon in die neuere klassische Dichtung einzuführen begonnen, hat man ihnen neben einigen größeren epischen und dramatischen Werken Lessings, Goethes und Schillers auch eine Anzahl kleinerer Dichtungen der neueren Blüteperiode, besonders eine größere Zahl der Balladen und der elegieenartigen, lyrisch-didaktischen Gedichte Schillers erklärt, nimmt man außerdem, wie das durchaus nötig ist, auch die häusliche Thätigkeit der Schüler für die Erweiterung ihrer deutschen Lektüre in Anspruch, so dürften die beiden Primajahre für die hier empfohlene Art der Behandlung der deutschen Litteratur nicht zu kurz bemessen sein. Freilich darf dann nicht das ganze Jahr der Unterprima auf die mittelhochdeutsche Litteratur verwendet werden; vielmehr ist die Unterweisung in Unterprima mindestens bis zu Klopstock zu führen. Bei dieser Verteilung des Stoffes begleitet die hier vorgeschlagene, in gewissem Sinne geschichtliche Betrachtung der deutschen Litteratur den Unterricht in der politischen Geschichte fast in parallelem Gang. Ist ja auch für die politische Geschichte das Mittelalter und die neuere Zeit, etwa bis zum dreißigjährigen Kriege, der Unterprima als Unterrichtsaufgabe zugeteilt.

Von der neuhochdeutschen Litteratur fällt natürlich das ganze Schwergewicht auf die Blüteperiode. Zwei Männer aber aus dem Reformationszeitalter dürfen keinesfalls übergangen werden, Luther und Hans Sachs. Luther verdient schon als Begründer der neuhochdeutschen Litteratursprache und als Schöpfer der neueren Prosa Beachtung. Seine Bedeutung in dieser doppelten Hinsicht wird dem Schüler zunächst durch Luthers eigene Worte klar, und deshalb sollte die bekannte Stelle aus den Tischreden über die Wahl „der gemeinen deutschen Sprache“ anstatt einer „gewissen, sonderlichen, eigenen“ ebensowenig in einem deutschen Lesebuche für die oberen Klassen fehlen, wie die bezeichnenden Äußerungen Luthers in seinem Sendbrief vom Dolmetschen, in welchen so anschaulich klargelegt wird, woher der wahrhaft deutsche und echt volkstümliche Charakter der Lutherschen Sprache stammt. Litteraturgeschichtliche Abhandlungen, wie sie ebenfalls jedes Lesebuch für die Oberstufe bieten sollte, werden dann die Schüler über die Entstehung des Neuhochdeutschen noch eingehender belehren; sie werden ihnen auch deutlich machen, weshalb Luther, obwohl er keine „eigene“, sondern eine schon vorhandene Sprache, obwohl er ferner nicht nur in den Kanzleien, sondern auch schon in litterarischen Werken angewandte Sprachformen in seiner Bibelübersetzung wie in seinen eigenen Prosaschriften und Liedern gebrauchte, dennoch mit Fug und Recht der Begründer der neuhochdeutschen Schriftsprache genannt wird. Von der Kraft und Fülle, von der hinreißenden Gewalt und der gemütvollen Tiefe, von dem Reichtum und der Allseitigkeit der Sprache Luthers, die sich jeder Wendung des Gedankens wie jeder Regung des Herzens aufs innigste anschmiegt und fast allen Gattungen sprachlicher Darstellung mit gleicher Meisterschaft gerecht wird, muß der Schüler durch die Lektüre umsichtig ausgewählter Stellen, besonders aus den verschiedenen Teilen seiner Bibelübersetzung, und der bedeutendsten seiner Kirchenlieder eine eigene Anschauung erhalten. — Hans Sachs gebührt eine eingehendere Behandlung sowohl wegen des großen Wertes und der scharf ausgeprägten Eigenart seiner Dichtungen als auch deshalb, weil er gewissermaßen den Abschluß der mittelalterlichen Poesie bildet und zugleich den Grund für eine Fortentwicklung der deutschen Litteratur gelegt hat, auf dem nur wegen der Ungunst der Zeitverhältnisse nicht weitergebaut

worden ist. Von ihm sind poetische Erzählungen und dramatische Scenen in hinreichender Auswahl zu lesen; hieran schliesse sich die Lektüre des Goetheschen Gedichtes „Hans Sachsens poetische Sendung“, wodurch die hohe Bedeutung des in der folgenden Periode trockener Gelehrsamkeit und sklavischer Nachäffung des Fremden mit Unrecht verkannten Meisters den Schülern noch mehr zum Bewußtsein kommen wird. Mit Interesse werden auch die Primaner in dem vielgeschmähten, von Goethe so glücklich nachgeahmten „Knüttelverse“ des Hans Sachs das Wesen des ihnen aus der mittelalterlichen Dichtung schon bekannten epischen Kurzverses wiedererkennen.

So ist denn der Primaner hinlänglich vorbereitet, um den durchgreifenden Gegensatz, den die folgende Periode in Geist und Inhalt wie in der Form der Dichtung zu der ganzen, erst mit Hans Sachs abschließenden Vergangenheit bildet, einigermaßen zu verstehen. Aus Opitz' „Buch von der deutschen Poeterey“ werde nun die Stelle gelesen, durch welche die den Griechen und Lateinern entlehnte Versmessung nach Füßen auch in die deutsche Metrik eingeführt wird. Die Lektüre einzelner Gedichte der schlesischen Schulen und selbst der hervorragendsten Dichter aus dem Anfang der dritten Periode (Haller, Hagedorn, Leipziger und Hallescher Dichterkreis), welche zum großen Teil in dem klappernden Alexandriner geschrieben sind, wird hierauf den Weg bahnen zum Verständnis der zu jener Zeit alles überragenden Stellung, welche Klopstock in der Geschichte der deutschen Litteratur einnimmt, gegen den selbst ein Albrecht von Haller überaus breit, dürftig und frostig erscheint. Gerade hier zeigt sich in höherem Grade als vielleicht an irgend einer anderen Stelle der geistesbildende Wert der geschichtlichen Behandlung der deutschen Litteratur, auf den gänzlich zu verzichten dem Gymnasium nicht gestattet ist, wenn es in diesem Fache nicht zugleich auch auf seinen Vorzug als Stätte historischer Bildung und auf seinen Beruf verzichten will, der modernen, immer weiter um sich greifenden Verflachung entgegenzuwirken. Wer an Klopstocks Dichtungen ohne jede Vorstellung von der vorausgegangenen Entwicklung herantritt, der wird nie im stande sein, die hohe Bedeutung dieses bahnbrechenden Geistes für die gesamte Bildung unserer Nation zu würdigen, er wird Klopstocks Schöpfungen unberechtigter Weise an dem Maßstabe der Leistungen seiner ihn freilich weit überholenden Nachfolger messen, die doch nur auf seinen Schultern stehen und ihm großenteils verdanken, was sie geworden sind. Nur die geschichtliche Betrachtungsweise unserer Litteratur wird den Gymnasiasten, der berufen ist, zu den künftigen geistigen Leitern unseres Volkes zu gehören, davor bewahren, gleich der blöden Menge mit pietätsloser Geringschätzung auf einen Heros der Litteratur hinunterzublicken, der in der litterarischen Entwicklung unseres Volkes einen Fortschritt bezeichnet, wie er später vielleicht niemals mehr von einem einzelnen Manne hervorgerufen worden ist.

Aus diesem Grunde ist den Dichtungen Klopstocks auch eine verhältnismäßig längere Zeit in der Prima des Gymnasiums zu widmen. Denn von den Häuptionen unserer klassischen Blüteperiode, die auf dem Gymnasium eingehender behandelt zu werden verdienen und geeignet sind, ist Klopstock eben derjenige, von welchem der Gymnasiast bis dahin fast nichts kennen gelernt hat. Aus dem Messias müssen größere Abschnitte gelesen werden; auch erkläre man mehrere Oden des Dichters und wähle solche aus, die sich durch bedeutenden Inhalt wie durch dichterischen Schwung auszeichnen und von den verschiedenen Seiten seiner Lyrik und den verschiedenen Arten seiner den Antiken nachgebildeten metrischen Formen eine Anschauung geben.

Von den übrigen Hauptklassikern können auf dem Gymnasium zwei nur wenig ausführlich behandelt werden, Wieland und später Herder. Wieland eignet sich wegen seiner geistigen und sittlichen Richtung nicht zu eingehender Beschäftigung der Schüler mit ihm, weder in der Klassen- noch in der Privatlektüre. Immerhin wird die Lesung einiger Stücke aus Oberon den Primanern eine Vorstellung von der Bedeutung vermitteln, die dieser Klassiker wegen seines fast in allen Beziehungen hervortretenden Gegensatzes zu Klopstock für die Weiterentwicklung der deutschen Litteratur gehabt hat. Herders Universalismus aber, seinen Ideenreichtum und die von ihm ausgehenden, nach den verschiedensten Seiten sich erstreckenden fruchtbaren Anregungen zu verstehen und zu würdigen, übersteigt die Fassungskraft des Primaners; auch durch die Lektüre Herderscher Schriften, die überdies aus mehreren Gründen dem Gymnasiasten kaum empfohlen werden kann, würde ein solches Verständnis nicht erreicht werden. Von den Gedichten Herders, besonders den Parabeln und Legenden, sind einige den Primanern schon bekannt, andere kann er auf dieser Stufe noch kennen lernen; ebenso kann man einiges aus den Stimmen der Völker in Liedern und aus dem Cid in der Klasse lesen; endlich ist eine Besprechung des Cid für einen Vortrag eines Schülers, der jenen Romanzenzyklus vollständig gelesen hat, sehr geeignet. Auf diese Weise erhalten dann die Schüler von den großen Verdiensten Herders um die Volkspoesie wenigstens eine gewisse Vorstellung.

Die bisher besprochenen Zeitabschnitte und Erscheinungen der deutschen Litteratur sind den Schülern der Prima bis zu dieser Unterrichtsstufe fast vollständig unbekannt geblieben; was der Primaner von ihnen durch eigene Anschauung kennen lernen soll, muß fast alles in Prima selbst gelesen werden. Ganz anders verhält es sich mit den nun folgenden Schriftstellern. Schon durch die vorhergehende Gymnasiallektüre von Sexta an hat der Primaner viele der bedeutendsten weniger umfangreichen Gedichte nicht bloß Lessings, Goethes und Schillers, sondern auch ihrer minder hervorragenden Zeitgenossen sowie der späteren namhafteren Dichter kennen gelernt. Auch einzelne größere Werke der Klassiker, Schillers Glocke, Goethes Hermann und Dorothea, Lessings Minna von Barnhelm, das eine oder andere Drama von Schiller, sind in der Regel in Sekunda schon gelesen und erklärt worden. Über dieses Lesen größerer klassischer Werke, besonders von Dramen, gestatte man mir zunächst eine kurze Bemerkung. Es verdient die größte Beachtung, was Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 482) einschärft: „Das Ziel (einer solchen Lektüre) ist die verständnisvolle und bildende Anschauung dieses Werkes selbst, so daß die Aufmerksamkeit und Teilnahme des Schülers demselben verbleibt, ohne durch fremdartige Gesichtspunkte abgezogen zu werden.“ Allerdings muß der Lektüre des ersten in der Klasse zu lesenden Dramas eine kurze Belehrung über das Wesen, die Arten, die Komposition und die Teile des Dramas vorausgehen; es muß auch an dem vorliegenden Stücke der kunstgemäße Aufbau nachgewiesen werden; auch einzelne sprachliche und sachliche Erklärungen, die zum Verständnis der Dichtung unentbehrlich sind, müssen gegeben werden. Aber alles dies muß sich auf das knappste Maß beschränken; auch sollte der Lehrer die Lektüre selbst niemals unterbrechen, sondern alles zur Erklärung Erforderliche bis zum Ende eines größeren Abschnittes verschieben. „Jene Sucht zur Reflexion und Abstraktion,“ sagt Heiland ¹⁾ sehr gut, „die darauf ausgeht, alles bewußt zu machen, und dadurch alle Unmittelbarkeit des Genusses zerstört, hat sich schwer auch an unsern Dichtern versündigt. Die Dramen unserer großen Dichter wurden verstandesmäßig zergliedert, die »Idee«

¹⁾ A. a. O. in Schmidts Encyclopädie B. II. S. 49.

des Ganzen nachgewiesen, sowie der »Zusammenhang des Werkes mit der gesamten Weltanschauung« des Verfassers, die Charaktere geprüft, die Fehler und Mängel in der Ausführung aufgedeckt, kurz, das ganze Kunstwerk unter das kritische Seciermesser gebracht und stückweise zerschnitten und zerlegt¹⁾. Dafs durch ein solches Verfahren jedes unmittelbare Erfassen des Kunstwerkes verhindert, jedes ästhetische Wohlgefallen vernichtet und jede Erhebung des Gemütes künstlich niedergehalten wird, bedarf keines näheren Nachweises. — Am meisten zu empfehlen für die Lektüre von Dramen in der Schule scheint mir mit Heiland das Lesen mit verteilten Rollen, wobei jedem Schüler je nach seinen Kräften sein Anteil zugewiesen wird. „Die dramatische Anschaulichkeit wird dabei gefördert, und dazu wird noch die Selbstthätigkeit der Schüler erregt, die möglichst gut zu lesen sich zur Ehrensache machen“²⁾.

Etwa vier gröfsere klassische Dichtungen, meist Dramen, können in dieser Weise in den beiden Sekunden, vielleicht eben so viele in den beiden Primen gelesen werden. Aber diese Zahl reicht bei weitem nicht für den Umfang der deutschen Lektüre aus, den man von dem Abiturienten einer neunklassigen höheren Lehranstalt verlangen mufs; sie genügt auch nicht als Unterlage für diejenige Behandlung der deutschen Litteratur auf der obersten Stufe, die in diesem Aufsatz als erreichbar und wünschenswert hingestellt wird. Heute noch zehrt der Verfasser von der Erinnerung an die Fülle edelsten Genusses und reichster Belehrung, die ihm als Schüler der obersten Gymnasialklassen dadurch zu teil geworden ist, dafs von den letzten Monaten der Obersekunda an bis zur Reifeprüfung in fünf wöchentlichen Abendstunden ihm und seinen Mitschülern die Meisterwerke unserer neueren Litteratur, dazu viele Dramen Shakespeares in der Schlegel-Tieckschen Übersetzung und auch einige Werke aus der Litteratur anderer moderner Völker von seinem Lehrer des Deutschen, einem Meister des Vortrages, vorgelesen worden sind. Es war das freilich in einem Internat. Das Gymnasium kann schon aus Mangel an Zeit etwas Ähnliches seinen Schülern nicht bieten. Allerdings schlägt v. Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik eine Auswahl von fünfzehn gröfsere Dichtungen vor, deren je eine den Schülern der oberen Klassen allmonatlich an einem Tage im Zusammenhange durch den Lehrer des Deutschen gut vorgelesen werden soll. Es sind dies: Goethes Götz, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea; Schillers Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos; Lessings Minna von Barnhelm; Shakespeares Julius Caesar, Richard III., Macbeth; Herders Cid und ein Stück von Calderon. Allein v. Raumers Vorschlag dürfte kaum auszuführen sein; wenigstens wird er, so viel mir bekannt ist, an keinem Gymnasium des preussischen Staates ausgeführt. Ich erwähne den Vorschlag aber aus dem Grunde, weil er mir so ziemlich das Mafs der Dichterlektüre zu bezeichnen scheint, das man von einem Gymnasial-Abiturienten zu fordern berechtigt ist. Über die Auswahl im einzelnen läfst sich

¹⁾ Dasselbe gespreizte Wesen macht sich auch bei der Erklärung kleinerer Dichtungen, besonders der herrlichen Balladen Goethes, Schillers und Uhlands, breit; es ist nicht blofs vielfach in die Gymnasien, sondern leider sogar schon in die Elementarschulen eingedrungen. Mancher Lehrer glaubt wonders was zu leisten, wenn er die oft entlegenen Quellen, aus denen der Dichter geschöpft hat, ausführlich darlegt und dann dasjenige, was er hierüber selbst meistens erst kurz vor der Unterrichtsstunde erlernt hat, die unglücklichen Opfer seiner Schulweisheit wieder abfragt, auch die unreifen Knaben mit spitzfindigen Untersuchungen quält, weshalb der Dichter in diesem und jenem Punkte von seiner Quelle abgewichen ist.

²⁾ Heiland a. a. O. in Schmidts Encyclopädie B. II. S. 50.

streiten. Dem Schillerschen Don Carlos ist vielleicht die Braut von Messina vorzuziehen. Lessing dürfte wohl etwas reichlicher bedacht werden. Von Shakespeare mag die Lektüre eines Stückes genügen, diese aber ist wegen des großen Einflusses, welchen der englische Dramatiker auf das deutsche Drama ausgeübt hat, von jedem Primaner zu verlangen; am zweckmäßigsten wird wohl Julius Cäsar gewählt. Über Herders Cid ist oben schon gesprochen; nach dem dort Gesagten braucht man die Lektüre dieses ganzen Epos nicht von jedem Schüler zu fordern. Calderon kann unberücksichtigt bleiben. Dagegen ist der Aufstellung v. Raumers noch Uhlands Ernst von Schwaben hinzuzufügen. Hiernach wäre die durch eigene aufmerksame Lesung gewonnene Kenntnis von etwa zwölf bis dreizehn größeren neueren Litteraturwerken von jedem Primaner zu verlangen. Da von diesen sieben bis acht während der vier letzten Gymnasialjahre in der Klasse gelesen werden können, so bleiben für die häusliche Arbeit der Primaner nur etwa fünf übrig, eine Zahl, die gewiss nicht zu groß erscheint. Es ist vielmehr unbedenklich, den Primaner auch noch zur Durcharbeitung einiger der bedeutendsten klassischen Prosawerke anzuhalten; ich denke hierbei besonders an Lessings Laokoon, der übrigens wenigstens zum Teil auch in der Klasse durchzunehmen ist, und an Goethes Wahrheit und Dichtung; die Lektüre des letztgenannten Werkes gewährt nicht nur für die Erkenntnis des Entwicklungsganges des jungen Goethe selbst sowie der deutschen Litteratur von Klopstock bis auf Goethe ausführliche, aus der besten Quelle geschöpfte Belehrung, sondern ist auch wegen seiner stilistischen Vorzüge sehr empfehlenswert. Zu der häuslichen Lektüre der genannten Werke ist aber schon der Unterprimaner strenge anzuhalten; die zu lesenden Stücke sind ihm bei Beginn des Primakursus zu nennen und für die einzelnen Werke Fristen zu stellen, nach deren Ablauf der Lehrer durch Befragen der Schüler sich vorläufig vergewissert, ob diese sich in die genannten Dichtungen und Prosaschriften mit dem erforderlichen Fleiße versenkt haben. Nach meiner Erfahrung wird der Lehrer hierbei nur höchst selten über Mangel an Eifer zu klagen haben; er wird sich vielmehr überzeugen, daß bei weitem die Mehrzahl der Schüler mit Lust und Liebe seiner Anweisung nachgekommen ist.

Faßt man alles dasjenige zusammen, was der Primaner von der deutschen Litteratur in den vorausgehenden Klassen gelesen und in sich aufgenommen hat, sowie das, was er in Prima durch die Lektüre größerer Werke in der Schule und zu Hause noch in sich aufnimmt, so wird man einräumen müssen, daß er wenigstens aus der Zeit seit dem Auftreten Lessings so viel Bedeutendes und Wesentliches durch eigene Anschauung kennen gelernt hat, daß es sehr nahe liegt, ja daß es fast nötig erscheint, diese Einzelheiten durch eine zusammenhängende Besprechung in der Vorstellung der Schüler zu ordnen, ihre Beziehungen zu einander klar zu legen und so nicht nur ein abgerundetes Bild von der Wirksamkeit der hervorragendsten Klassiker herzustellen, sondern auch die Bedeutung und den Zusammenhang der hauptsächlichsten geistigen Richtungen in der neueren Litteratur den Schülern einigermaßen zum Bewußtsein zu bringen. Wie das im einzelnen zu geschehen habe, soll hier nicht auseinandergesetzt werden; wenige Andeutungen mögen genügen. Ergänzung der früheren Lektüre während der Unterrichtsstunden ist für die Erscheinungen von Lessing an nur in geringem Maße nötig. Die wichtigsten, grundlegenden Abschnitte aus Lessings Laokoon in der Klasse noch einmal zu lesen und zu erklären, scheint, obwohl die ganze Abhandlung von den Schülern schon zu Hause studiert sein muß, wegen der reichen Frucht, die aus dieser Lektüre für die Erkenntnis der ästhetischen Grundgesetze, für die Verstandeschulung und für die

stilistische Ausbildung der Schüler erwächst, durchaus zweckmäßig. Außerdem sind vielleicht nur noch einige der durch die Tiefe der Gedanken und durch den dithyrambischen Schwung der Darstellung ausgezeichneten sogenannten Hymnen Goethes in der Oberprima zu lesen, weil für das Verständnis dieser Dichtungen die geistige Kraft der Schüler auf den früheren Stufen noch nicht ausreichte. Zusammenhängende litteraturgeschichtliche Vorträge des Lehrers sind nicht am Platze; der Schüler muß vielmehr zu geistiger Selbstthätigkeit angeregt und durch Fragen des Lehrers angeleitet werden, auf Grund der durch die Lektüre von ihm gewonnenen Anschauungen sich ein Bild von der litterarischen Thätigkeit und den Verdiensten der bedeutendsten Schriftsteller zu gestalten. Wie bei der mittelalterlichen Litteratur, so ist auch hier sehr anzupfehlen, an dem Gewinne, den einzelne Schüler aus ihrer über das Maß des von der Schule Geforderten hinausgehenden Privatlektüre gezogen haben, durch Vorträge dieser Schüler die ganze Klasse teilnehmen zu lassen. Als Themata für derartige Vorträge, die sich aber nicht auf bloße Inhaltsangaben beschränken sollen, scheinen neben solchen klassischen Dramen, die nicht von allen Schülern gelesen sind, besonders geeignet: Lessings Abhandlungen über die Fabel und über das Epigramm (von der letzteren nur der 1. Teil), die Untersuchungen Lessings über die drei Einheiten des Dramas aus der Hamburgischen Dramaturgie, Schillers Schriften: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Über Anmut und Würde, Über das Pathetische, Über naive und sentimentalische Dichtung, Über das Erhabene. Endlich dienen auch hier, wie bei der mittelhochdeutschen Dichtung, die litteraturgeschichtlichen Abhandlungen des Lesebuchs zur Erläuterung und Vertiefung derjenigen Anschauungen und Kenntnisse, welche die Schüler aus der Lektüre und aus den Besprechungen im Unterrichte geschöpft haben. Von besonderem Werte für die Beleuchtung litterarischer Erscheinungen sind aus nahe liegenden Gründen litteraturgeschichtliche Aufsätze solcher Schriftsteller, die selbst eine hervorragende Stellung in der Litteratur einnehmen. Solcher Aufsätze enthält das Worbssche Lesebuch besonders in der ersten Auflage eine größere Zahl, nämlich: Zustand der deutschen Litteratur in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts von Goethe (aus Wahrheit und Dichtung), Klopstock als sentimentalischer Dichter von Schiller, Wieland von Goethe, Selbstcharakteristik Lessings, Charakteristik Goethes von Schiller, Selbstcharakteristik Schillers, Schiller und Goethe von Jak. Grimm.

Eine ausführlichere Besprechung gebührt selbstverständlich nur den Klassikern ersten Ranges, vor allen Lessing, Goethe, Schiller und Uhland. Aber auch bei diesen verzichte man von vornherein darauf, von allen einzelnen Seiten ihrer Bestrebungen und Leistungen ein Bild zu entwerfen, und beschränke sich auf diejenigen Seiten ihrer Thätigkeit, welche der Schüler auf Grund seiner Lektüre zu erfassen im stande ist. Die Behandlung Lessings geht der geistigen Eigentümlichkeit dieses Schriftstellers entsprechend am besten von seiner jedesmaligen kritischen Thätigkeit, also von seinen prosaischen Schriften, aus und schließt daran eine Würdigung seiner eigenen, meistens durch seine wissenschaftlichen Untersuchungen hervorgerufenen Schöpfungen. (Schriften über Fabel und Epigramm — eigene Fabeln und Epigramme; Hamburgische Dramaturgie — eigene Dramen; theologische Streitschriften — Nathan der Weise. Bei Goethe und Schiller dienen am zweckmäßigsten die Perioden ihres Lebens und Schaffens als Einteilungsgrund für die Besprechung; infolge dessen wird bei ihnen auch das Biographische, das bei allen anderen Schriftstellern mit großer Zurückhaltung behandelt werden muß, etwas mehr in den Vordergrund treten, weil ohne dasselbe der Gang

ihrer Entwicklung sowie der grofse gegenseitige Einfluß, den sie auf einander ausgeübt haben, nicht verstanden werden kann. Bei Uhland endlich lege man die Gattungen, in denen er Hervorragendes geleistet hat, der Betrachtung zu Grunde, also Lied, Ballade, Drama. Ist die Besprechung eines dieser Klassiker zu Ende, so lasse man die Schüler das Ergebnis in zusammenhängender Darstellung zusammenfassen. Auch das ist eine gute Übung im mündlichen Vortrag; sie hat vor den schon früher empfohlenen Schülervorträgen, welche sich auf die freiwillige Privatlektüre stützen, den Vorzug, dafs zu ihr jeder Schüler herangezogen werden kann.

Gewinnen durch die angedeutete Methode die Primaner einen zwar nicht alles umfassenden, aber doch ausreichenden, die wesentlichsten Seiten berücksichtigenden und auf das Verständnis der den Schülern zugänglichen Hauptwerke gegründeten Einblick in die Leistungen der bedeutendsten Schriftsteller, so bleibt ihnen anderseits auch der innere Zusammenhang der Gesamtentwicklung der neueren deutschen Litteratur nicht ganz verborgen. Von den Dichtern des Göttinger Hainbundes z. B. ist dem Primaner so viel bekannt, dafs er in ihnen die Brücke von Klopstock zu Goethe wohl zu erkennen vermag. Ebenso erhält er auf Grund seiner Lektüre eine genügende Vorstellung von den Beziehungen der Romantiker zu der mittelalterlichen Dichtung wie zu den Klassikern der neueren Blüteperiode und hinwiederum von dem Einfluß der romantischen Richtung auf die Poesie der Befreiungskriege und auf die schwäbische Schule.

Wie weit die Betrachtung der litterarischen Entwicklung in der angegebenen Weise bis in die neueste Zeit fortgeführt werden soll, darüber lassen sich bestimmte Vorschriften nicht geben. Es wäre gewifs wünschenswert, wenn wenigstens Platen und Rückert noch zur Behandlung kämen, welche unsere Litteratur durch ein neues Moment, die Einführung orientalischer Vorstellungen und Formen, bereichert haben. Auch von den noch späteren Erscheinungen bis in die allerneueste Zeit hinein haben die Primaner manches gelesen; unter anderem bieten die Schülerbibliotheken hierfür ja eine gern benutzte Gelegenheit. Auch dürfte nichts dagegen einzuwenden sein, wenn die Zeit nach bestandener Reifeprüfung für die Erweiterung der litterarischen Kenntnisse durch Lesung und Besprechung der neuesten Dichter und Schriftsteller benutzt wird. Indessen ist die systematische Einführung in die neueste Litteratur nicht dasjenige, worauf es in unseren höheren Schulen ankommt. Es ist ja nicht Zweck der Gymnasialbildung, die Jünglinge zu befähigen, im Salon über die schöngeistige Tageslitteratur mitzusprechen und abzuurteilen. Was unserer Jugend vor allem not thut, ist die Kenntnis und die Hochschätzung der herrlichen Meisterwerke unserer Litteratur aus den beiden grofsen Blüteperioden derselben, welche, wie Heiland leider nur zu wahr behauptet, in dem Bewusstsein unserer Gebildeten mehr und mehr in Abnahme kommt, „wenn auch jetzt mehr als je über sie geschrieben und gelesen wird.“¹⁾ Wer diese Kenntnis und diese Hochschätzung vom Gymnasium ins Leben mit hineinnimmt, von dem ist zu hoffen, dafs er auch später in der aufreibenden Thätigkeit seines Berufes und in der Prosa des Alltagslebens immer wieder Erholung und Erquickung, geistige Erhebung und Kraft zu neuem Streben schöpfe aus dem nie versiegenden Jungbrunnen der deutschen Litteratur.

¹⁾ Heiland a. a. O. in Schmidts Encyclopädie B. II. S. 50.

