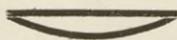




Beilage zum Jahresbericht
des
Kgl. Domgymnasiums
und **Realgymnasiums**
zu
Kolberg.

**Anekdote und Legende
im Geschichtsunterricht.**

Von
Dr. W. Kausche,
Oberlehrer.



Kolberg 1906.

1906. Progr. No. 174.



Anekdote und Legende im Geschichtsunterricht.

Von Oberlehrer Dr. W. Kausche.

Die nachfolgende Betrachtung ist im wesentlichen ein Ergebnis der Praxis des Geschichtsunterrichts, den ich seit mehr als einem Jahrzehnt auf allen Stufen des Gymnasiums zu erteilen gehabt habe, und behandelt eine Frage, zu der jeder wissenschaftlich gebildete Geschichtslehrer grundsätzlich Stellung nehmen muß. Der Anfänger im höheren Lehrfach, der wenige Jahre, nachdem er selbst mit dem Reifezeugnis das Gymnasium verlassen hat, nunmehr ausgerüstet mit wissenschaftlich-vertieften Kenntnissen, wissenschaftlich-kritischer Auffassung und wissenschaftlich-methodischer Arbeitsweise von der Universität zur Schule, wenn ich so sagen darf, zurückkehrt, ist leicht geneigt, die Behandlung mancher wissenschaftlichen Frage im praktischen Unterrichte durch seine älteren Amtsgenossen — oft seine eigenen früheren Lehrer — rückständig oder unwissenschaftlich zu finden, bis er durch die eigene Praxis belehrt wird, daß der Unterschied der Behandlungsweise nur durch die Verschiedenheit der Aufgabe des Universitätslehrers und des Gymnasiallehrers bedingt ist. Dieser Unterschied wird um so größer sein, je mehr andere als rein wissenschaftliche Zwecke, also namentlich ethische, bei einem Lehrgegenstande der Schule in Betracht kommen oder gar im Vordergrunde stehen, also besonders groß beim Religionsunterricht. Nicht gering sind sie aber auch auf dem Gebiete der „Geschichte“. Hier wie dort handelt es sich um die wichtige, schon oft behandelte, aber immer von neuem zu beantwortende Frage, wie weit und wie schnell der Schulunterricht der stetig fortschreitenden wissenschaftlichen Kritik folgen darf und folgen soll.

Mit der Beantwortung dieser Frage, soweit sie das Sondergebiet der Geschichte betrifft, werden sich auch die nachfolgenden Zeilen zu beschäftigen haben; jedoch habe ich nicht die Absicht, sie in ihrem ganzen Umfange zu behandeln, sondern gedenke nur einen für den praktischen Schulbetrieb besonders wichtigen Teil derselben, die Bedeutung des anekdotenhaften und legendenhaften Elementes im Unterrichte, eingehender zu erörtern.

Ueber die grundsätzliche Stellungnahme gegenüber der Gesamtfrage sowie die dadurch bedingte Beantwortung der Hauptpunkte kann ja ohnehin kein Streit sein, wenigstens nicht unter den Vertretern einer Weltanschauung, wie wir sie bei Gymnasiallehrern als selbstverständlich voraussetzen. Man wird hier sagen müssen, daß naturgemäß die frei forschende Wissenschaft die Führerin sei, der die Schule zu folgen habe, daß somit der Lehrer an der letzteren seine Ansichten über geschichtliche Personen, Begebenheiten, Zusammenhänge und Zustände nach den Ergebnissen der ersteren zu formen und immer wieder nachzuprüfen und weiterzubilden habe, daß er namentlich „nichts lehren dürfe, was geeignet wäre, seinen Schülern den Weg zu späterer wissenschaftlicher Erkenntnis zu verbauen“¹⁾, daß er aber andererseits auch auf dem festen Grunde einer religiös-sittlichen und patriotischen Weltanschauung stehen müsse und weder sich noch seine Schüler in Gegensatz zu dieser bringen dürfe. Amtliche Lehrpläne, Direktorenkonferenzen und pädagogische Handbücher sind in diesen Hauptpunkten einig.

Wir erhalten aber ein anderes Bild, sobald es sich um die Behandlung einzelner Fragen der historischen Kritik handelt, auch solcher, über die die Wissenschaft als solche bereits völlig im klaren ist. Vergleichen wir einmal die für höhere Schulen bestimmten Lehrbücher, namentlich ältere mit neueren, und die in den pädagogischen Zeitschriften vorliegenden Lehrproben, so finden wir genug Abweichungen und Meinungsverschiedenheiten auf dem Gebiete solcher Einzelfragen, namentlich auch in der Behandlung der geschichtlichen Anekdote.

Die Bedeutung dieser für den Schulunterricht ist meines Erachtens so groß, daß es sich lohnt, sich einmal genauer damit zu beschäftigen. Da nun aber die meisten Anekdoten mit der objektiven Wahrheit mehr oder weniger

¹⁾ E. Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verh. zur kultur- und sozialgeschichtl. Bewegung unseres Jahrhunderts. (Neue Bahnen 1899, Heft 5—6.) Wiesbaden 1899, S. 1.

in Widerspruch stehen oder, wie man heute dafür kurz zu sagen pflegt, „legendarisch“ sind, so zieht eine Erörterung über die Behandlung der Anekdote im Unterricht notwendig auch eine solche über die Stellungnahme des Unterrichts gegenüber der geschichtlichen Legende¹⁾ nach sich.

Trotz der Wichtigkeit dieser Fragen für den praktischen Schulbetrieb sind sie, soweit ich die einschlägige Literatur übersehe, noch wenig Gegenstand besonderer Untersuchung geworden.

K. Schenk, der leider zu früh verstorbene Verfasser eines vortrefflichen neueren Lehrbuches der Geschichte, handelt darüber in einem Aufsätze „Ueber die Behandlung der von der Kritik verworfenen Erzählungen im Geschichtsunterricht“.²⁾ Schenks Ausführungen decken sich jedoch, wenn auch im ganzen, so nicht in allen Einzelheiten mit den meinigen und behandeln namentlich die Frage nicht in dem gleichen Umfange. Gestreift wird der Gegenstand auch in einer Lehrprobe von W. Böhme³⁾, in den bekannten Gymnasialpädagogiken von Schiller, Matthias, Schrader⁴⁾ und besonders in Oskar Jägers Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Teil VIII), aber eben nur „gestreift“. Viel hierher Gehörendes enthält ferner das bekannte treffliche und ausführliche „Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie“ von E. Bernheim (3 u. 4 Aufl., Lpz. 1903), der jedoch seiner Aufgabe entsprechend immer nur den Universitäts- und nicht den Gymnasialunterricht im Auge hat. Nur wenig und gelegentlich berührt werden die in Rede stehenden Fragen in desselben Verfassers Aufsatz „Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialpolitischen Bewegung unseres Jahrhunderts“ (Wiesbaden 1899). Einzelne verstreute Bemerkungen dazu finden sich natürlich auch in andern Büchern und Abhandlungen, von denen ich an dieser Stelle nur noch einen geistvollen Vortrag von

¹⁾ Ueber diesen Begriff vgl. unten S. 4 ff.

²⁾ Zeitschrift für Gymnasialwesen XLIX (1895), S. 396 ff.

³⁾ W. Böhme, Die älteste röm. Gesch. im Unterrichte der Oberklassen, Lehrproben und Lehrgänge Heft 42 (1895), S. 1 ff.

⁴⁾ H. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik für höh. Lehranstalten. (2. Aufl., S. 535 ff.) Ad. Matthias, Prakt. Pädagogik für höh. Lehranstalten (2. Aufl. 1903, S. 49, 72), W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen (1868, S. 502 ff.). — Die älteren Gymnasialpädagogiken von Nägelsbach-Autenrieth und Kern kommen für unsere Frage nicht in Betracht.

Adolf Harnack „Legenden als Geschichtsquellen“¹⁾ anführe.

Bevor ich nun genauer auf die Bedeutung der genannten Elemente für den Geschichtsunterricht eingehe, muß ich noch eine kurze Erörterung über die Begriffe „Anekdote“ und „Legende“ vorausschicken, da auch über diese nicht völlige Übereinstimmung herrscht.

Bernheim erklärt in seinem Lehrbuch der historischen Methode (3./4. Aufl., S. 467), anknüpfend an eine geistreiche Bemerkung I. W. Loebells,²⁾ die „Anekdote“ für eine Art moderner Sagenbildung, die aber bei dem hellen Lichte des heutigen Kritizismus nur noch im kleinen Stile möglich sei, d. h. sich auf geringfügige Nebenumstände, wie Bonmots, Vorgänge hinter den Kulissen der offenen politischen Bühne, Züge des Privatlebens großer Männer u. dergl. beschränken müsse, und möchte sie danach „die jüngere Schwester der Sage“ nennen. Diese Begriffsbestimmung deckt sich indessen m. E. nicht mit dem allgemeinen, lebendigen Sprachgebrauch. Dieser versteht heute unter „Anekdote“, indem er allerdings den alten, griechischen Wortsinn ganz aufgegeben hat, eine kurze, möglichst abgerundete und scharf zugespizte Erzählung aus dem Menschenleben oder, wo er strenger ist, aus dem Leben bestimmter, bekannter Menschen; dabei schließt er aber weder die in allen Einzelheiten wahren Geschichten, — und solche gibt es doch auch — noch die der eben gegebenen Definition entsprechenden Erzählungen des Altertums von dieser Bezeichnung aus. Nicht also das Moderne und Sagenhafte macht m. E. den Begriff der „Anekdote“ aus, sondern daß diese „Geschichtchen“ im Gegensatze zum großen Zusammenhange der „Geschichte“ nur charakteristisches „Detail“ enthalten, das an sich für die geschichtliche Entwicklung bedeutungslos ist und seinen Reiz und seine Bedeutung (seine „Pointe“) als Erzählung in sich selbst hat.

Ebenso bedarf es einer präzisen Erklärung darüber, was ich unter „Legende“ verstehe. Denn hier schwankt der Sprachgebrauch noch mehr. Früher dachte man bei diesem Ausdruck ja stets an Sagen aus dem Gebiete der Kirchengeschichte, an Wundererzählungen oder sonst im Sinne der historischen Kritik nicht hinreichend beglaubigte

¹⁾ Preußische Jahrbücher Bd. 65 (1890), S. 249 ff.

²⁾ Histor. Zeitschrift I, 1 (1859), S. 311 (in einem Aufsatz über „das reale und das ideale Element in der geschichtlichen Ueberlieferung und Darstellung“).

Züge aus dem Leben der Heiligen oder der Kirche.¹⁾ Neuerdings aber hat sich mehr und mehr die Gewohnheit eingebürgert, als „Legenden“ auch die verschiedensten Stoffe der Profangeschichte zu bezeichnen, sowohl Einzelzüge und Anekdoten wie ganze geschichtliche Entwicklungen, sofern dieselben nur als „ungeschichtlich, erfunden, unglauwürdig“ gekennzeichnet werden sollen. Bernheim freilich bekämpft diesen neueren Gebrauch des Wortes ²⁾ und wendet es selbst grundsätzlich nur im alten Sinne an. Er meint, wenn man heutzutage von der „Napoleonischen Legende“, von „Legenden des Liberalismus“ oder dergl. spreche, so sei das nur eine Art halb ironischer Uebertragung des eigentlichen Begriffs, nicht ein Sprachgebrauch, auf den man z. T. die Definition zu begründen hätte, wenn man Legenden als eine historische Quellenart bezeichnen wollte, wie Ad. Harnack es (in dem oben angeführten Aufsätze) tue. ³⁾ Hierzu darf ich aber wohl folgendes bemerken. Auch in anderen modernen Sprachen ist das Wort „Legende“ heute nicht mehr wie früher auf den Begriff „Heiligengeschichte“ beschränkt, sondern findet sich daneben auch auf profane Sagen, ungeschichtliche Ueberlieferungen und dergl. übertragen. Das gilt vom französischen légende, vom italienischen leggenda, vom englischen legend. Schon aus diesem Grunde ist es m. E. ein vergebliches Bemühen, sich gegen die Einbürgerung eines solchen Sprachgebrauches auch bei uns zu sträuben. Um einen „Sprachgebrauch“ aber handelt es sich in der Tat bereits auch im Deutschen. Das zeigt schon ein Blick in die politische Tagesliteratur unserer Zeit, in der das Wort im modernen Sinne ungemein häufig begegnet. Aber auch Gelehrte von Ruf bedienen sich desselben in diesem Sinne, unbekümmert um Bernheims Forderung. Ich könnte zahlreiche Beweisstellen dafür anführen, doch darf ich diese kurze Erörterung nicht damit beschweren, ~~z~~zumal da das jedem Fachgenossen ebenso bekannt ist wie mir. Daß die Uebertragung ursprünglich auf einem ironischen Vergleiche beruhte, indem man die Erfinder oder Verbreiter solcher ungeschichtlichen Züge als Leute, die ihre Helden als „Heilige“ verehrten, verspotten wollte, dürfen wir Bernheim ohne weiteres zugeben. Dagegen wird er seinerseits zugeben müssen, daß heute in den meisten

¹⁾ Entstanden aus dem mittelalterlichen „Legenda“, Buch mit den täglichen gottesdienstlichen Lesestücken (vergl. unsere heutige „Agende“). Vom Wortsinn ist man also auch hier längst abgewichen. —

²⁾ Lehrbuch S. 460.

³⁾ Vgl. unten S. 32 Anm.

Fällen der Anwendung des Wortes an einen solchen Vergleich nicht mehr gedacht wird. Wenn nun daneben in demselben Sinne und oft von denselben Gelehrten auch „Mythus“, „Fabel“, „Märchen“ gesagt wird, so ist wohl auch hierbei dann und wann an bewußten ironischen Vergleich zu denken; in den meisten Fällen aber sind auch diese Ausdrücke in dem in Rede stehenden Sinne schon so abgegriffen, dass weder Vergleich noch Ironie zum Bewußtsein kommen dürfte. Zu wünschen wäre ja allerdings eine feste Unterscheidung und Abgrenzung aller dieser Begriffe, wie sie im Schulbetrieb meist schon geübt wird. Danach versteht man schon jetzt vielfach unter „Mythus“ nur die Naturkräfte und Naturvorgänge oder religiöse und sittliche Ideen personifizierende Göttersage, unter „Fabel“ nur die lehrhafte, Tiere, Pflanzen und dergl. vermenschlichende Erzählung, unter „Märchen“ das ganz frei erfundene Phantasiegebilde einer kindlichen Weltanschauung, endlich unter „Sage“ im engeren Sinne jene phantastische Ausschmückung historischer Vorgänge älterer Zeiten, in denen die Ueberlieferung noch ganz oder doch in der Hauptsache mündlich und von der Dichtung noch nicht geschieden war, also das, was in den preußischen Lehrplänen von 1891 als „sagenhafte Vorgeschichte“, sonst auch wohl als „Heldensage“ bezeichnet wird. Im Gegensatz hierzu nennt nun der neuere Sprachgebrauch „Legende“ im weiteren Sinne alles, was auf dem Gebiete der sonst gut und sicher beglaubigten Geschichte der objektiven Wahrheit nicht entspricht, seien es nun ausschmückende Einzelzüge und Anekdoten oder mit den wirklichen Tatsachen unvereinbare Auffassungen geschichtlicher Zusammenhänge und Entwicklungen. Im engeren Sinne behält das Wort daneben seinen alten Begriff als Heiligensage, und ebenso behält das Wort „Sage“ im weiteren Sinne seine alte Geltung als der umfassendere Begriff, dem die übrigen untergeordnet sind.¹⁾ Nach dem Gesagten versteht es sich

¹⁾ Bernheim, der auch zwischen Sagen im engeren und weiteren Sinne unterscheidet, rechnet zu den ersteren auch alles, was der moderne Sprachgebrauch gewöhnlich als Legende im weiteren Sinne bezeichnet. Er unterscheidet hierbei wieder echte und falsche Sage; erstere wird definiert als eine Erzählung, die auf irgend einer historischen Begebenheit oder der Erinnerung an eine solche beruhe, letztere als eine solche, der keine wirklichen Fakta oder Verhältnisse zu Grunde lägen, während sie doch diesen Schein zu erwecken suchten (Lehrbuch S. 318 und 457). Mit dem allgemeinen Sprachgebrauch decken sich auch diese Definitionen nicht, wenn auch zuzugeben ist, daß derselbe sich auch hier vielfach unklar und schwankend erweist.

von selbst, daß auch in den hier folgenden Ausführungen das Wort „Legende“ stets in dem soeben gekennzeichneten weiteren Sinne gebraucht werden wird.

Wie verhalten sich nach diesen Begriffsbestimmungen „Anekdote“ und „Legende“ logisch zu einander? Leider können wir sie danach weder einander logisch beordnen, also einem beide umfassenden weiteren Begriffe unterordnen, wie es Bernheim nach seiner Definition kann, noch ist einer der beiden Begriffe dem andern übergeordnet. Vielmehr durchkreuzen sich ihre Grenzen dergestalt, daß vieles dem Gebiete beider angehört, anderes dagegen nur dem einen und wieder anderes nur dem anderen. Dieses logische Missverhältnis der beiden Begriffe hat mich indes nicht abhalten können, sie in der Ueberschrift dieser Abhandlung nebeneinander zu stellen, weil eben in den meisten historischen Anekdoten beide zugleich enthalten sind und es sich somit schon aus praktischen Gründen empfiehlt, jene beiden Elemente geschichtlicher Ueberlieferung, wenigstens soweit sie beim Schulunterricht in Frage kommen, gemeinschaftlich zu betrachten.¹⁾

Worin liegt nun die grosse Bedeutung solcher Erzählungen, wie sie oben als „Anekdoten“ gekennzeichnet sind, sowie aller charakteristischen Einzelzüge überhaupt für den geschichtlichen Unterricht? Sie beruht zunächst auf jener natürlichen Anlage des menschlichen Geistes, daß er gegen alltägliche, sich oft wiederholende Eindrücke bald abgestumpft, dagegen durch neue, ungewöhnliche unwillkürlich gefesselt wird, jener Anlage, die auch den alten Spruch „Variatio delectat“ hervorgehoben hat. In dieser Geistesanlage ist die auch heute noch überall zu beobachtende Vorliebe der grossen Masse für Sensationsnachrichten jeder Art begründet, hierin unser aller Lust an Scherz und Witz, hierin auch die Bedeutung, die das Wort „merkwürdig“ heute bei uns hat, indem darunter vor allem das Sonderbare, Eigenartige, Aussergewöhnliche verstanden wird, keineswegs nur das, was wirklich wert ist bemerkt und gemerkt zu werden. Hierauf beruht auch die bedeutende Rolle, die seit jeher die Anekdote in der geschichtlichen Ueberlieferung gespielt

¹⁾ Zu bekämpfen ist natürlich eine Verwechslung oder Gleichsetzung der beiden Begriffe, die auch gelegentlich vorkommt. So lese ich z. B. in einem Zeitungsblatt, ein bekannter Biograph Friedrichs des Großen (Koser) habe nachgewiesen, daß die „Legende“ vom „Niedriger hängen“ „historisch“ sei. Gemeint ist, daß diese „Anekdote“ „wahr“, also keine Legende sei.

hat, die um so grösser war, je weniger wissenschaftlich man Zweck und Ziel der Geschichte auffaßte und je mehr reines Unterhaltungsbedürfnis dabei in den Vordergrund trat, hierauf zum großen Teil auch die Sucht, die nüchternen Tatsachen durch legendenhafte Züge auszuschnücken und möglichst eigenartig zu gestalten, hierauf natürlich auch die Lust an Dichtungen aller Art. Dazu kommt, dass das anekdotenhafte Detail es gewöhnlich mit einfachen, auch für den ungeschulten oder noch wenig geschulten Geist leicht verständlichen Vorgängen zu tun hat, während die Aneignung der großen geschichtlichen Zusammenhänge schon einen reicheren Vorstellungsschatz und grössere Schulung des Geistes voraussetzt. Von jeher hat die praktische Pädagogik mit diesen Eigenschaften des geschichtlichen Kleinwerks gerechnet, und auch heute wird sie nicht darauf verzichten, sich dieselben zu Nutzen zu machen. Dabei wird sie aber einerseits die Ergebnisse der historischen Kritik nicht unbeachtet lassen dürfen, während sie andererseits neben dem Endzwecke allen Geschichtsunterrichts auch den Grad der geistigen Reife der jeweiligen Schülergruppe stets im Auge haben muß.

Ein gewissenhafter Lehrer wird sich aber mit solchen allgemeinen Erwägungen nicht begnügen, sondern wird in jedem einzelnen Falle, so oft es sich um Verwendung oder Verwerfung einer anekdotenhaften Erzählung oder legendenhafter Züge handelt, den Wert derselben für den Unterricht besonders prüfen. Er wird also diesen Wert zu bestimmen haben: erstens nach der Aufgabe des Geschichtsunterrichts überhaupt — hier wie sonst in dieser Abhandlung ist dabei in erster Linie an den Gymnasialunterricht gedacht —, zweitens nach der Alters- und Klassenstufe seiner Schüler und drittens nach dem Charakter jeder derartigen Erzählung selbst.

Was den ersten dieser drei Punkte, Aufgabe und Ziel des Geschichtsunterrichts im allgemeinen, anbetrifft, so muß ich natürlich darauf verzichten, mich darüber hier ausführlich zu verbreiten.¹⁾ Kurz skizziert habe ich den Standpunkt, den der Gymnasiallehrer dabei in der Hauptsache einzunehmen hat, schon in der Einleitung

¹⁾ Maßgebend sind für uns Gymnasiallehrer die amtlichen „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen“ von 1901 (S. 46 ff.). Daneben sind zu vgl. die bekannten Handbücher der Gymnasialpädagogik, bes. auch O. Jäger, *Did. u. Meth. des Geschichtsunterrichts*, und Bernheim in dem oben (S. 2) angeführten Aufsätze. — Ausführliche Literaturangaben in Schillers *Handbuch der praktischen Pädagogik für höh. Lehranstalten*. 2. Aufl., S. 536.

(S. 2). Hier kommt es mir nur darauf an, noch auf einige Punkte dieser Aufgabe näher einzugehen, die für die Behandlung des „legendenhaften“ Elementes in der Schule von besonderer Wichtigkeit und wegen der vorhandenen Meinungsverschiedenheiten der Erörterung wert sind.

Jeder Unterricht hat eine doppelte Aufgabe, eine praktische, die Uebermittlung eines bestimmten Schatzes von nützlichen Kenntnissen (bzw. Fertigkeiten) sowie die gleichzeitige Entwicklung der Verstandskräfte (bzw. körperlichen Fähigkeiten) des Zöglings, und eine ethische, die Pflege einer bestimmten Gesinnung und die dabei sich allmählich vollziehende Bildung einer klaren und festen Weltanschauung. So auch der Geschichtsunterricht. In welchem Verhältnisse nun aber in diesem die genannten beiden Seiten der Aufgabe zu einander zu stehen haben und worauf es bei der Gesinnungspflege vornehmlich ankomme, darüber gehen die Meinungen der pädagogischen Theoretiker auseinander,¹⁾ und fast noch größer ist wohl die Verschiedenheit der praktischen Lehrweisen in dieser Hinsicht je nach der Persönlichkeit des Lehrers. Meine Ansicht geht nun dahin, daß hier die Aufgabe der Geschichtswissenschaft vor allem auch für den Geschichtsunterricht bestimmend sein muss. Ich stehe dabei auf demselben Standpunkte wie O. Jäger, der (a. a. O. S. 4) treffend ausführt, daß die Aufgabe des Gymnasiums in allen wissenschaftlichen Fächern vornehmlich durch den Zweck dieser Anstalt, auf die Universität vorzubereiten, bestimmt werden müsse.

Die Geschichtswissenschaft aber wird von Bernheim, der meines Wissens dies Thema am ausführlichsten behandelt hat und den heutigen Standpunkt der besonnenen Vertreter derselben am treffendsten wiedergibt, definiert als „die Wissenschaft, welche die Tatsachen der Entwicklung der Menschen in ihren (singulären wie typischen und kollektiven) Betätigungen als soziale Wesen im kausalen Zusammenhange erforscht und darstellt.“²⁾

Daß demnach die eigentliche Aufgabe der Historik

¹⁾ Vgl. hierüber u. a. O. Jäger a. a. O. S. 4 ff gegen Schiller a. a. O. S. 573 u. weiterhin, ferner Bernheim, Geschichtsunterr. u. Geschichtswissenschaft S. 36 ff., bes. S. 46 ff. (über die Herbart-Ziller-Reinsche Methode.)

²⁾ Lehrbuch S. 6. Genauer wird dies dann ausgeführt und begründet ebendort S. 138—157. Vgl. auch S. 17 ff, wo B. die historische Entwicklung des Begriffs der Geschichtswissenschaft klarlegt. — S. 26 findet man ausführliche Literaturangaben über die heutige „genetische“ Auffassung derselben.

die immer klarere Erkenntnis des kontinuierlichen Zusammenhangs, der genetischen Entwicklung solcher menschlichen Betätigungen ist, darin stimmen heute wohl alle bedeutenderen Vertreter dieser Wissenschaft überein. Was man sonst wohl noch als Zweck geschichtlichen Studiums und geschichtlichen Unterrichts anzusehen pflegte, wie die Erzeugung von Begeisterung für alles Edle und Schöne, was uns an den Gestalten der Vergangenheit entgegentritt, wie namentlich die Erweckung und Stärkung des Vaterlandsgefühls, ferner Erkenntnisse, die sich vielleicht später im praktischen Staatsleben verwerten lassen, u. dgl. mehr, alles das kann nur als „Nebenzweck“ oder noch besser als ein „Nebenergebnis“ bezeichnet werden, das sich von selbst einstellt, wofern nur die lehrende (bezw. forschende und darstellende) Persönlichkeit von entsprechenden sittlichen Idealen beseelt ist. Und dies gilt m. E. wie vom Universitätsstudium so auch vom Gymnasialunterricht.¹⁾ Letzterer soll eben auf das erstere vorbereiten, und solches Vorbereiten auf die Wissenschaft ist, wie Jäger treffend bemerkt (a. a. O.), selbst schon wissenschaftliche Tätigkeit. Auch unsere amtlichen Lehrpläne haben sich auf diesen Standpunkt gestellt, indem sie „Entwicklung des geschichtlichen Sinnes“ (S. 46) und „der Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit“ (S. 49) fordern.²⁾ Hierin unterscheidet sich m. E. der Geschichtsunterricht wesentlich vom Religionsunterricht, in dem allerdings die ethischen Aufgaben durchaus im Vordergrund stehen müssen. Damit soll nicht gesagt werden, daß im Geschichtsunterricht das ethische Element ganz zurücktreten solle; es soll nur nicht in der Weise zu seinem Hauptzweck erhoben werden, daß die Wissenschaftlichkeit darunter leidet³⁾, vielmehr wird sich wenn nur „der Unterricht von ethischem und geschichtlichem Geiste getragen ist“ (Lehrpläne S. 49), die gewünschte ethische Wirkung von selbst ergeben und um so sicherer und nachdrücklicher, je weniger aufdringlich darauf hingearbeitet wird. Ist die religiöse Erziehung (innerhalb und außerhalb der Schule) nur die richtige gewesen, so wird sich auch „das Verständnis für ein höheres Walten in der Geschichte“ (Lehrpläne a. a. O.) bei den Schülern

¹⁾ Schiller freilich erklärt (a. a. O. S. 537) die ethische Aufgabe, die sittliche Erhebung, noch für die Hauptsache.

²⁾ Vgl. dazu auch Jäger a. a. O. S. 30 u. öfter; Ed. Meyer, *Gesch. des Altertums I*, Einl. § 20.

³⁾ So auch Bernheim, *Geschichtsunterr. u. Geschichtswiss.* a. a. O.

ganz von selbst einstellen, ohne dass der Geschichtslehrer beständig darauf hinzuweisen hätte.

Für unser Thema ist diese Betrachtung deshalb von Wichtigkeit, weil in der Praxis oft noch „Legenden“ ohne jeden orientierenden Zusatz, daß es sich nur um „schlecht verbürgte“ oder geradezu „unglaubliche“ Ueberlieferung handelt, als „Geschichte“ erzählt und wohl gar in den Vordergrund gerückt werden, weil sie als besonders geeignet erscheinen, vaterländische oder sonstige Tugenden zu erwecken.¹⁾ Diese Praxis vergisst aber, daß das Haupterfordernis des Geschichtsunterrichts — wie überhaupt jedes wissenschaftlichen Unterrichts — die strengste Wahrhaftigkeit oder Wahrheitsliebe ist. Ich sage ausdrücklich so und nicht „Wahrheit“; denn wenn man sich genauer in die Gesetze gerade der historischen Kritik vertieft, könnte man leicht versucht sein, mit Pilatus zu fragen: „Was ist Wahrheit?“ — So trostlos steht es ja nun glücklicherweise um die geschichtliche Wahrheit nicht, daß dieses Wort der Resignation wirklich am Platze wäre; andererseits bietet diese Frage doch so grosse Schwierigkeiten und ist dabei gerade für unser Thema von so grundlegender Wichtigkeit, daß ich sie hier nicht übergehen darf.

Wenn Schenk (a. a. O. S. 401) sagt: „Es gibt nur eine und unteilbare Wahrheit,“ so klingt das recht schön und ist ja auch unbestreitbar, sofern man unter Wahrheit nur die nackte Tatsächlichkeit, die durch keinerlei subjektive Auffassung getrübt objektive Wirklichkeit versteht. Aber so einfach liegt die Sache doch nicht, wie u. a. auch die Mühe, die es Schenk macht, hier der Schwierigkeiten Herr zu werden, zeigt. Vielmehr ist m. E. denjenigen zuzustimmen, die wie in verwandten Wissenschaften so auch gerade in der „Geschichte“, ohne damit der „hehren Hoheit und Würde“ derselben zu nahe zu treten, eine „objektive“ und eine „subjektive“ Wahrheit unterscheiden. Auch von einer „idealen“ Wahrheit im Gegensatz zur „realen“ oder einer „Wahrheit im höheren und Wahrheit im niederen Sinne“ spricht man mit Recht.²⁾ Wie man ein Gemälde, das, in der richtigen Beleuchtung und aus der richtigen Entfernung betrachtet, durchaus

¹⁾ Hierbei meine ich natürlich nicht das Lehrverfahren in Sexta oder Quinta, da hier von eigentlichem Geschichtsunterricht noch nicht die Rede sein kann. Vgl. unten S. 36.

²⁾ Vgl. hierzu bes. J. W. Loebell, der die Frage in der Form eines Gespräches geistreich erörtert („Das reale und das ideale Element in der geschichtl. Ueberlieferung u. Darstellung“, Sybels histor. Zschr. I, 1 S. 269 ff.); ferner A. d. Harnack a. a. O. S. 258, H. v. Sybel, üb. d.

lebenswahr erscheint, nicht deswegen als falsch bezeichnen wird, weil es, in der Nähe gesehen, viele Striche enthält, die der Wirklichkeit nicht entsprechen, so wird man auch das Bild eines genialen Geschichtsschreibers nicht deshalb für „unwahr“ erklären dürfen, weil es in manchen Einzelheiten durch subjektive Auffassung gefärbt und somit objektiv unrichtig ist, während es doch als „Ganzes“ für durchaus „wahr“ gelten muß. Das klassische Beispiel des Altertums für diese „subjektive Wahrheit“ ist bekanntlich Thucydides, den Ed. Meyer den „unvergleichlichen und unerreichten Lehrer der Geschichtsschreibung“ nennt.¹⁾ Ebenso subjektiv aber sind, wenn wir nur die Verschiedenheit der Zeiten und ihrer Anschauungen in Rechnung setzen, auch unsere heutigen grossen Geschichtsdarsteller, nicht zum wenigsten die gerade wegen ihrer „Objektivität“ und ihrer Aufdeckung so mancher „Legende“, die bis dahin als „Geschichte“ galt, gerühmten Meister der Historik Ranke und Mommsen. Es ist eben unbestreitbar, was Ed. Meyer treffend sagt: „Alle Geschichtsschreibung ist notwendig subjektiv; objektiv sind nur die ungeordneten Tatsachen, ist nur das wirkliche Leben der Gegenwart, nie das zusammenfassende Abbild der Vergangenheit.“²⁾ Auch der Geschichtslehrer am Gymnasium kann es gar nicht vermeiden, in solcher Weise subjektiv zu sein, er kann es noch weniger als der Universitätslehrer oder Geschichtsschreiber, weil er in kurzer Zeit eine gewaltige Menge historischen Stoffes erledigen und folglich seine Bilder noch viel mehr zusammendrängen muß als jener, ja auch wegen dieser Stoffmasse nur in seltenen Fällen in der Lage ist, die Wahrheit der Ueberlieferung selbst nachzuprüfen, sondern noch weit mehr als jener auf die Autorität anerkannter Forscher angewiesen ist. Ja er ist von Amts wegen verpflichtet, eine bestimmte Weltanschauung zu vertreten, die gleichfalls darauf einwirkt, sein Geschichtsbild subjektiv zu gestalten.³⁾ Dient er nun unter solchen Umständen der Wahrheit oder

Gesetze des histor. Wissens (Bonn 1864) S. 9 ff u. 23, Kaufmann, Inwieweit darf die Geschichtsschreibung subjektiv sein? Progr. Gymn. Göttingen 1870. — Ausführlich und mit Berücksichtigung der erkenntnistheoretischen Grundlagen behandelt das Problem Bernheim, Lehrbuch S. 167—184, 435, 443 ff u. öfter.

¹⁾ Ed. Meyer, Forschungen zur alten Gesch. B. II, S. 369. Vgl. auch S. 380 ff. Aehnlich Loebell a. a. O. S. 314, K. O. Müller, Gesch. d. griech. Litt. (4. Aufl.) II, S. 151, u. a.

²⁾ Ed. Meyer, Gesch. d. Altertums, I. Einl. § 20.

³⁾ Häusser sagt einmal (in einer Kritik Macaulays, Histor. Zschr. I, 1, S. 45): „Wenn irgend eine Form der Subjektivität in der Geschichtsschreibung gestattet ist, so ist es die nationale; auch die

der Unwahrheit? Sicherlich der Wahrheit, wofern er nur den „Willen zur Wahrheit“, die „Wahrhaftigkeit“ hat und stets nach bestem Vermögen darauf sieht, daß seine Bilder „als Ganzes“ oder „im höheren Sinne“ wahrheitsgetreu sind.¹⁾ Wir werden weiter unten bei der Prüfung der einzelnen Gruppenanekdotenhafter und legendenhafter Elemente sehen, wie er diesen „Willen zur Wahrheit“ im einzelnen betätigen kann. Gäbe es keine solche Wahrheit im höheren Sinne und verdiente wirklich nur die nackte Tatsächlichkeit ohne jeden subjektiven Zusatz der Auffassung u. s. w. den Namen „Wahrheit“, dann hätten freilich diejenigen im großen und ganzen recht, die die gesamte Weltgeschichte als „fable convenue“²⁾ bezeichnet haben.³⁾ Dann bliebe für die „wahre“ Geschichte in der Tat nur ein öder Rest weniger unzusammenhängender Tatsachen, Namen und Jahreszahlen übrig, aus dem wenig zu lernen wäre. Freuen wir uns, daß dem nicht so ist, daß es eine geschichtliche Wahrheit im höheren Sinne gibt!

Letztere darf übrigens auch nicht verwechselt werden mit der „idealen“ oder „ewigen Wahrheit“, die wir auch Kunstwerken, namentlich Dichtwerken, also reinen Erzeugnissen der Phantasie, zugestehen. Die Kunst hat ihre besonderen Gesetze, die von denen der Wissenschaft durchaus verschieden sind. Eine solche Verwechslung ist aber, zumal bei dem nicht wissenschaftlich gebildeten Laien, leicht möglich, weil die Kunst, vornehmlich die Poesie, ihre Stoffe besonders häufig aus dem Gebiete der Geschichte nimmt. Für den Lehrer erwächst dadurch die Pflicht, stets streng zwischen Dichtung und Geschichte zu scheiden und auch seinen Schülern diesen Unterschied überall, wo

klassischen Muster der Alten haben ihr Griechen- und Römertum nie verleugnet.“ Aehnlich, bes. mit Rücksicht auf die konfessionelle Subjektivität, Kaufmann a. a. O.

¹⁾ Mit Recht bekämpft A. d. Harnack (a. a. O. S. 259) in diesem Sinne die in manchen modernen Biographien grosser Männer hervortretende Sucht, auch das Kleinliche und Erbärmliche, das in jedem Menschenleben vorhanden ist, der Nachwelt zu überliefern.

²⁾ Vgl. J. G. Droysen, Grundriss der Historik (2. Aufl.) S. 5 u. bes. Bernheim, Lehrbuch 175 ff.

³⁾ Auf einem so bedauerlich negierenden Standpunkte steht u. a. auch Hertslet (in dem bekannten Buche „Der Treppenwitz der Weltgeschichte“ S. 2), der sich sogar zu den Worten versteigt, daß „gerade das Pikante, das Rührende, das Ergreifende, das Begeisternde, ja das Hinreißende in der Geschichte meistens — gelogen sei. Eben das was sich am leichtesten dem Gedächtnis einpräge, sei fast immer Schwindel, gut erfundene Reklame usw.“ Aber gerade durch diese über das Ziel schießende Auffassung und Ausdrucksweise verrät Hertslet den Laien.

es nötig ist, zum Bewußtsein zu bringen. Bekanntlich ist namentlich in den ältesten Zeiten die Ueberlieferung der Wirklichkeit von der Dichtung dermaßen überwuchert, daß die so entstandene „Sage“ den geschichtlichen Kern kaum noch oder auch gar nicht mehr erkennen läßt. Doch kann man auch hier oft noch von „symbolischer“ Wahrheit sprechen, freilich mehr im dichterischen als im wissenschaftlichen Sinne.¹⁾

Wir haben gesehen, daß es ohne Subjektivität in der Geschichtsdarstellung nicht abgeht und daß der Lehrer am Gymnasium noch weit weniger in der Lage ist, überall „objektive historische Wahrheit“ zu bieten als der Dozent an der Universität. Doch wird auch der erstere selbstverständlich mit allen ihm zu Gebote stehenden Hilfsmitteln jener objektiven Wahrheit so nahe wie möglich zu kommen suchen, wenn ihm dabei auch in mehrfacher Hinsicht ungleich grössere Schwierigkeiten im Wege stehen als dem letzteren. Dabei hat er in seiner eigenen Darbietung auch noch auf die Altersstufe, bezw. den Grad der geistigen Reife der Schüler Rücksicht zu nehmen. Mit Recht hat man oft die Entwicklung des einzelnen Menschen, namentlich die geistige, mit der Entwicklung der gesamten Menschheit verglichen. Wie diese sich erst ganz allmählich von einer kindlich-naiven Auffassung der sie umgebenden Welt bis zum heutigen Kritizismus emporgerungen hat, so macht auch der einzelne Mensch eine geistige Entwicklung durch, bei der sich dieselben Stufen der Erkenntnis und des Urteils feststellen lassen.²⁾

Damit hat natürlich auch der Geschichtslehrer — wie jeder Pädagoge in jedem Lehrfache — zu rechnen. Um überhaupt Verständnis für geschichtliche Wahrheit, das nötige Unterscheidungsvermögen für Schein und Sein auf dem weiten Gebiete menschlicher Betätigungen, namentlich für geschichtliche Zusammenhänge u. dgl., zu gewinnen, bedarf der Mensch bereits eines ganz bedeutenden Vorrates von richtigen und wohlgeordneten Vorstellungen. Ein solcher fehlt unentwickelten Völkern ebenso wie Kindern. Deshalb spielt hier wie dort die Phantasie,

¹⁾ Vgl. unten S. 30 f, ferner H. Delbrücks Aufsatz, „Theologische Philologie“ (Preuß. Jahrb. B. 116, Mai 1904, S. 209 ff) und die dort (S. 224—25) angeführten Worte von K. Trost.

²⁾ Daß dabei der eine auf dieser, der andere auf jener Stufe stehen bleibt und nur wenige die höchste erreichen, weil die inneren und äußeren Bedingungen, die natürlichen Anlagen und die Gelegenheiten zu ihrer Ausbildung, sehr verschieden sind, ist ja hinlänglich bekannt, übrigens für unser Thema nicht von Bedeutung.

die die Lücken der Vorstellungswelt einstweilen ausfüllt, eine so grosse Rolle. Daher ergibt sich aber auch für den Geschichtsunterricht die Notwendigkeit, zunächst den Kindern ganz allgemeine, zeitlose, typische Bilder entsprechender menschlicher Betätigungen darzubieten, ehe an Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne gedacht werden kann. Den Stoff dazu bieten die Märchen, Mythen und Sagen, die die Phantasie auf ähnlicher Entwicklungsstufe stehender Völker geschaffen hat, daneben aber auch typische und zugleich in anderer (z. B. ethischer) Hinsicht lehrreiche Erzählungen aus neuerer Zeit. Da diese letzteren auch aus der „Geschichte“ genommen werden können und sollen, so findet sich dabei von selbst der allmähliche Uebergang zum eigentlichen Geschichtsunterricht. Die Notwendigkeit einer solchen Lehrpraxis ist natürlich längst erkannt, und die amtlichen Lehrpläne tragen dem seit langem Rechnung. Sie lassen die eigentliche „Geschichte“ erst in Quarta beginnen und setzen heute für Sexta „Lebensbilder aus der vaterländischen, namentlich der neueren Geschichte“, für Quinta „Erzählungen aus den Sagen des klassischen Altertums sowie aus der ältesten Geschichte der Griechen und Römer“ an. Vor 1892 war die Verteilung für diese beiden Klassen ungefähr umgekehrt, was manchem im Hinblick auf das allmähliche Wachsen des Verständnisses bei den Knaben richtiger erscheinen mag. Indessen kommt nicht viel darauf an, weil auch der Unterricht in der „vaterländischen Geschichte“ in Sexta ein eigentlicher Geschichtsunterricht noch nicht sein kann.¹⁾ Mit Recht ist er daher dem deutschen Unterricht angegliedert. Praktisch wird man auch die „Bilder“²⁾ aus der neueren Geschichte“ ähnlich wie andere Erzählungen des Lesebuches oder Gedichte erzählenden Inhalts behandeln, nur mit dem Unterschiede, daß man meist selbst erzählt, anstatt lesen zu lassen. Auch die biblischen Geschichten bieten hier eine Analogie für die Behandlung. Für die Sagen in Quinta ist dies ohnehin selbstverständlich. Am besten wäre es m. E., wenn diese eine Wochenstunde in den beiden Klassen überhaupt nicht von den anderen deutschen so getrennt würde, wie es die Fassung der Lehrpläne zu verlangen scheint, und vielmehr in beiden

¹⁾ Vgl. hierüber Matthias, Prakt. Pädag. S. 48, u. besonders die vortrefflichen Ausführungen O. Jägers a. a. O. S. 8 ff.

²⁾ So würde ich lieber sagen als „Lebensbilder“, obwohl ich weiss, dass es sich hauptsächlich um die Vorführung bestimmter Persönlichkeiten handelt.

Klassen aus beiden genannten Gebieten für den jeweiligen geistigen Standpunkt der Schüler Passendes geboten würde (wie es übrigens auch die deutschen Lesebücher tun). Es handelt sich eben auf beiden Stufen nur um eine Propädeutik, bei der dem Schüler allgemeine geschichtliche Grundbegriffe übermittelt und geläufig gemacht werden, die er für den späteren, eigentlichen Geschichtsunterricht braucht. Selbstverständlich haben dabei auf dieser Stufe die ethischen Momente noch besonders in den Vordergrund zu treten. Hier ist auch das Hauptfeld der geschichtlichen Anekdote, deren Eigenschaften (vgl. oben S. 7 f.) sie neben den Sagen als zu dem soeben bezeichneten Zwecke besonders geeignet erscheinen lassen. Entspricht eine Anekdote diesem Zwecke, so wird man sie, auch wenn ihre objektive Wahrheit vielleicht zweifelhaft oder bestritten ist, auf dieser Stufe verwerten dürfen, ohne dem Schüler eine Andeutung über den Standpunkt, den die historische Kritik ihr gegenüber einnimmt, schuldig zu sein. Sie würden das noch nicht verstehen und leben noch in einer Vorstellungswelt, in der auch Märchen und Sagen von der prosaischen Wirklichkeit nicht streng geschieden sind. Wer solches Eingehen auf die kindliche Vorstellungswelt als „Lüge“ oder gar „Verführung zur Lüge“ bezeichnen wollte, der hat eben kein Verständnis für die allmähliche Entwicklung des kindlichen Geistes und die sich daraus ergebenden pädagogischen Gesetze. Der müßte konsequenter Weise auch alle Tierfabeln, Kindermärchen, Heldensagen, den größten Teil unserer schönsten Gedichte geschichtlichen Inhalts, ja schließlich alle Dichtung überhaupt in der gleichen Weise bekämpfen und brandmarken. Richtiger Takt in der Auswahl solcher Anekdoten ist freilich dringend geboten, und dieser setzt wiederum nicht geringe geschichtliche Kenntnisse voraus. Denn das darf mit Recht auch auf dieser Stufe verlangt werden, daß die „ideale“ Wahrheit nicht verletzt wird, daß also die gebotenen Erzählungen nicht dem Bilde widersprechen, das uns die wirkliche Geschichte von dem „Ganzen“, zu dem jene als Teilchen gehören, zeichnet. Vorzuziehen sind natürlich den zweifelhaften die als in jeder Beziehung wahr nachgewiesenen Anekdoten. Aber erstens ist deren Zahl vergleichsweise nur gering, und zweitens kommt es ja auch darauf an, daß sie die Eigenschaften besitzen, die sie pädagogisch wertvoll machen.

In Quarta beginnt der eigentliche Geschichtsunterricht, bekanntlich in zwei Kursen, von denen der eine in Untersekunda abschließt, der zweite die Klassen Ober-

sekunda und Prima umfaßt. Der Wert und die Notwendigkeit einer solchen zweimaligen Durchnahme des gesamten Stoffes aus pädagogischen Gründen ist bekannt und hier nicht zu erörtern. Ich habe es hier nur mit der Stellungnahme des Lehrers gegenüber den anekdotenhaften und legendarischen Zügen der Geschichte auf diesen beiden Stufen zu tun.

Auch auf der unteren Stufe dieses eigentlichen Geschichtsunterrichts handelt es sich, wie oben ausgeführt, schon um wissenschaftlichen Unterricht. Er muss also bereits von Quarta an diesen Charakter tragen, indem er einerseits schon einen Zusammenhang der denkwürdigsten Begebenheiten und eine Entwicklung der Menschheit im historischen Sinne (wenn auch zunächst nur in großen Umrissen und mit Bevorzugung der vaterländischen Geschichte) zeigt und andererseits, soviel auf der jeweiligen Klassenstufe möglich ist, schon kritisch verfährt. Worin aber soll sich nun diese Kritik betätigen, und wie weit soll sie auf jeder Klassenstufe gehen? Die allgemeine Antwort hierauf ergibt sich nach den vorangegangenen Ausführungen (S. 11 ff.) von selbst: Die Darstellung des Lehrers muß notwendigerweise subjektiv sein, da er den gesamten Geschichtsstoff erst durch seinen Geist hat gehen lassen und ihn dabei seiner eigenen Weltanschauung entsprechend geformt hat. Aber dieser erlaubten und sogar gebotenen Subjektivität sind enge Grenzen gesetzt, die dem Lehrer sein wissenschaftliches Gewissen erkennbar macht. Er ist sich stets bewußt, daß er in erster Linie der Wahrheit zu dienen hat; und wenn er auch weiß, daß er objektive Wahrheit nicht überall bieten kann, so muß doch alles, was er bietet, ihm selbst subjektiv wahr sein. Sollten ihm in dem Lehrbuche, das er bei seinem Unterrichte zu benutzen hat, Stellen begegnen, die seinem Wahrheitssinn widerstreiten, so soll er sie m. E. kurzer Hand von den Schülern ändern lassen. Natürlich darf dies aus naheliegenden Gründen nicht in selbstgefälliger Weise und namentlich nicht zu oft geschehen. Nötigenfalls ist es besser, die Abschaffung eines kritischen Anforderungen nicht genügenden Lehrbuches zu beantragen. Doch ist auch hierbei, wie sich von selbst versteht, auf die geistige Reife der Schüler Rücksicht zu nehmen. Der Primaner und Sekundaner hat schon mehr Verständnis für objektive Wahrheit als der Tertianer und Quartaner. Je höher hinauf, desto mehr muß also das reale Element in den Vordergrund treten, ohne daß dabei, wie oben ausgeführt ist, das ideale ganz verschwindet.

Wenn es die Hauptaufgabe des Gymnasialunterrichts ist, auf die wissenschaftliche Arbeit der Universität vorzubereiten, so gehört ein gewisses Maß wissenschaftlicher Kritik auch schon auf das Gymnasium. Eine Vorstufe dazu ist ja die auf allen Stufen und in allen Fächern mit Recht geübte Gewöhnung der Schüler an selbständiges Urteilen. Aber auch ein über diese selbstverständliche Vorübung hinausgehender, gelegentlicher Hinweis des Lehrers auf wissenschaftliche Streitfragen ist m. E. wenigstens in den oberen Klassen durchaus angebracht. Denn der Uebergang zum freien Studium der Hochschule muß allmählich und nicht zu schroff erfolgen. Dabei hat der Lehrer natürlich stets zu erwägen, ob die Auffassungsfähigkeit seiner Schüler, ihre jeweiligen Vorkenntnisse und besonders die ihm zur Erledigung des notwendigen Pensums zur Verfügung stehende Zeit die Erwähnung solcher Fragen erlauben. In manchen Lehrfächern, wie namentlich in der Religion, werden noch andere Gesichtspunkte mitsprechen. Ihrer ganzen Beschaffenheit nach bietet nun die Geschichte der Kritik ein besonders weites Feld der Tätigkeit. Wenn dennoch der gymnasiale Geschichtsunterricht nur sparsam darauf eingehen kann und soll,¹⁾ so liegt das namentlich an der ungeheuren Stoffmenge, die er in verhältnismäßig wenigen Stunden zu bewältigen hat.²⁾ Sie zwingt den Lehrer, die notwendige Kritik in der Hauptsache für sich und nicht vor den Schülern zu üben. Ganz darauf verzichten aber darf er m. E. nicht, auch gelegentlich vor diesen geeignete Fragen der historischen Kritik zu erwähnen,³⁾ schon damit sie sich allmählich an die Auffassung gewöhnen, daß nicht alles gut und richtig ist, was schwarz auf weiß gedruckt steht. Es versteht sich von selbst, daß sich dabei der Lehrer noch mehr als der Forscher vor Hyperkritik und Skepsis zu hüten hat und daß er den Schülern zum Bewußtsein bringen muß, daß wissenschaftliche Kritik nicht aus Lust am Negieren und Zerstören oder aus persönlicher Eitelkeit geübt wird, sondern um überall der Wahrheit zum Siege zu verhelfen, und daß sie ebensowohl aufbaut wie zerstört. Er wird, um echten „geschichtlichen Sinn“ zu wecken und zu erhalten, ebenso „Achtung vor der Ueberlieferung“ wie

¹⁾ Jäger a. a. O. S. 46, vgl. auch S. 85.

²⁾ Eine willkommene Ergänzung bietet hier der Unterricht in den Sprachen bei der Lesung geschichtlicher Werke.

³⁾ Hierzu genügt nicht die eben erwähnte gelegentliche Kritik am Lehrbuche, die ja überhaupt möglichst zu vermeiden und, wo sie geboten ist, nur als notwendiges Uebel zu betrachten ist.

die Notwendigkeit einer Kritik derselben lehren und wird, wo es angeht, auf die Uebereinstimmung der Ueberlieferung mit erhaltenen Ueberresten oder späteren Zuständen aufmerksam machen. Bei solchem Verfahren werden die Schüler auch nicht durch die gelegentlichen kritischen Bemerkungen des Lehrers zu vorschnellem, unreifem und unbescheidenem Aburteilen verleitet werden. Dazu kommen sie m. E. eher, wenn die Schule auf wissenschaftliche Streitfragen überhaupt nicht eingeht und die Schüler durch Urteile und Auffassungen, die sie außerhalb der Schule doch hören oder lesen, auf das Vorhandensein solcher Fragen aufmerksam werden. Ebenso selbstverständlich ist es andererseits, daß zu solchen gelegentlichen kritischen Bemerkungen in der Schule nur Beispiele gewählt werden dürfen, die die Schüler der betreffenden Klasse nach ihren Vorkenntnissen übersehen können.¹⁾ Hier sind die legendarischen Anekdoten von ganz besonderem Werte. Während sie auf der Unterstufe zur Veranschaulichung unentbehrlich sind, bieten sie auf der Oberstufe den passendsten Stoff zu kurzen kritischen Belehrungen.

Ob nun eine Anekdote oder Legende im Unterrichte zu verwenden ist oder nicht, richtet sich außer nach den soeben genauer erörterten Rücksichten auf die allgemeine Aufgabe des Geschichtsunterrichts und auf die Altersstufe der Schüler vor allem auch nach dem Charakter jeder derartigen Erzählung selbst. Unter Charakter verstehe ich hier die Gesamtheit der Eigenschaften, die einer solchen Erzählung nach wissenschaftlichen und didaktischen Erwägungen zugesprochen werden müssen: also zunächst ob sie nachweislich wahr oder erfunden, ob sie nur glaubwürdig oder unglaubwürdig oder ob in ihr Wahrheit mit Dichtung gemischt ist, ferner ob sie im Falle der Glaubwürdigkeit ethischen, charakterisierenden oder sonst didaktischen Wert hat oder ob sie im Falle der Unglaubwürdigkeit naiven, poetischen oder tendenziösen Beweggründen ihre Entstehung verdankt, u. dergl. mehr.

Eine unendliche Fülle von Anekdoten und anekdotenhaften Einzelzügen ist es, die dem Lehrer bei seiner Wanderung durch das gesamte Gebiet der Weltgeschichte begegnet. Bei ihnen allen hat er also zunächst zu prüfen, ob sie

¹⁾ Uebt der Lehrer diese Vorsicht, die sich übrigens bei jedem verständigen Pädagogen von selbst ergibt, so sind m. E. die Bedenken, die W. Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre 1868 S. 504) gegen jede Kritik im gymnasialen Geschichtsunterricht geltend macht, „daß sie den Blick unklar und das Urteil unsicher mache“, hinfällig.

Glauben verdienen oder nicht. Soweit er dabei das Quellenmaterial selbst übersieht und zur Hand hat und soweit es ihm, muß ich hinzufügen, bei der gewaltigen Stoffmenge, die er in kürzester Frist zu bewältigen hat, seine Zeit erlaubt, wird er dabei selbst die methodischen Grundsätze der wissenschaftlichen Kritik anwenden.¹⁾ Freilich wird er dazu nur verhältnismäßig selten in der Lage sein, am leichtesten noch auf dem Gebiete des Altertums und Mittelalters, wo die Zahl der vorhandenen Quellen im Vergleich zur neueren Zeit gering ist und die meisten heute durch gedruckte Ausgaben, in denen auch der Text schon kritisch gesichtet ist, leicht zugänglich sind. Auch sonst wird er hier und da gelegentlich selbständig die Quellen beurteilen können, wenn es sich um Gebiete handelt, auf denen er selbst einmal wissenschaftliche Forschungen angestellt hat. In allen übrigen Fällen ist er auf die Autorität anderer angewiesen. Doch bedeutet dies für ihn bei dem heutigen Stande der Wissenschaft im allgemeinen keinen Nachteil, wofern er sich nur auf zuverlässige Gewährsmänner verläßt; im Gegenteil werden diese Spezialforscher, die ja meistens hervorragende Gelehrte sind, in der Regel eher in der Lage sein, zutreffend zu urteilen, als er selbst.

Ist so die Wahrheit oder wenigstens die Glaubwürdigkeit einer Anekdote oder eines charakteristischen Einzelzuges festgestellt, so wird der Lehrer sie aus den oben angeführten Gründen gern verwenden, falls nicht anderes dagegen spricht (z. B. die Erwägung, daß die Darstellung zu weitschweifig würde).

An gut bezeugtem Detail, das für Unterrichtszwecke geeignet ist, fehlt es nicht. Ich verweise hier nur auf die zahlreichen wegen ihres ethischen Wertes von Schenk (a. a. O. S. 408 ff) angeführten Beispiele. Die besten Quellen, wie namentlich die Berichte glaubwürdiger Augenzeugen aller Zeiten, enthalten eine solche Menge derartigen Materials, daß ich mir die Aufzählung einzelner Beispiele hier wohl ersparen darf. Auch mancher schöne Ausspruch eines berühmten Mannes, den wir gern im Unterrichte citieren, ist so gut verbürgt, wie man es nur wünschen kann, z. B. — um nur einiges anzuführen —

¹⁾ Es ist hier nicht der Ort, diese Grundsätze, die jedem Historiker bekannt sind, auseinanderzusetzen. Obwohl erst seit etwa hundert Jahren durch F. A. Wolf, B. G. Niebuhr und dann namentlich durch Ranke und seine Schule methodisch entwickelt, sind sie heute auf einen hohen Grad von Vollkommenheit gebracht. In erschöpfender Weise dargelegt werden sie in dem schon mehrfach erwähnten vortrefflichen „Lehrbuche der historischen Methode“ von E. Bernheim (3 u. 4 Aufl., Leipzig 1903).

bekannte Bismarckworte wie „Nicht durch Reden und Majoritätsbeschlüsse werden die großen Fragen der Zeit entschieden, sondern durch Eisen und Blut“, „Setzen wir Deutschland sozusagen in den Sattel, reiten wird es schon können“, „Wir Deutschen fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt“, Friedrichs des Großen vielgerühmtes Wort, der Fürst sei nur der erste Diener des Staates,¹⁾ viele scharfgeprägte Aussprüche Kaiser Wilhelms II, die uns allen geläufig sind,²⁾ u. s. w.

Solchen wohlbezeugten Aussprüchen, deren Zahl nicht gering ist, steht freilich die noch größere Menge derjenigen gegenüber, die später revidiert und umgestaltet, zurechtgestutzt und zugespitzt oder gar, der Situation entsprechend, erst nachträglich erfunden sind. Wirklich einwandfrei läßt sich die Echtheit ja nur auf dem Gebiete der neueren oder gar neuesten Geschichte nachweisen, weil in früherer Zeit der kritische Sinn noch nicht hinreichend ausgebildet war. Doch können wir uns vom Standpunkte des Unterrichtsbedürfnisses aus auch schon mit der Wahrscheinlichkeit und Glaubwürdigkeit zufrieden geben. Dies gilt auch von den eigentlichen Anekdoten aus dem Gebiete der Weltgeschichte. Hier ist der zwingende Wahrheitsbeweis, daß sich die Geschichtchen mit Pointe und allen Nebenumständen genau so ereignet haben, wie sie erzählt werden, noch schwerer, und ich verzichte daher darauf, solche hier aufzuzählen, die allen Anforderungen strengster Kritik entsprechen würden. Daß es aber solche gibt, ist darum nicht zu bestreiten, wie denn auch aus nichtgeschichtlichem Gebiete, von Privatleuten usw., jedermann wahre Vorkommnisse der Art mit allen Eigentümlichkeiten der zugespitzten Anekdote bekannt sind. Also nicht alles, was „Anekdote“ ist, gehört deshalb ins Gebiet der „Sage“.³⁾ Für den Unterricht muß uns auch hier die Glaubwürdigkeit und Wahrscheinlichkeit genügen, zumal da der vielbeschäftigte Gymnasiallehrer nicht alle kritischen Untersuchungen über geschichtliche Anekdoten und Legenden selbst lesen oder gar nachprüfen kann und sich auch hier meist auf die zusammenfassenden Arbeiten der Spezialforscher verlassen muß.

Es liegt in der Natur der Anekdote wie aller verwandten geschichtlichen Einzelzüge überhaupt, daß ihre

¹⁾ Dieser Ausspruch findet sich — mit wechselndem Wortlaut — sechsmal in Friedrichs II Werken; die Stellen bei Büchmann, geflügelte Worte, 22. Aufl. von Ippel, S. 611.

²⁾ Vgl. Büchmann-Ippel a. a. O. S. 674 ff.

³⁾ Vgl. oben S. 4.

Tatsächlichkeit sich sehr schwer erweisen läßt, wenn es sich nicht um Gegenwart oder erst jüngst vergangene Zeit handelt. Große Ereignisse, wie Gründungen, Zerstörungen, Kriege, Wanderungen, Erfindungen, Entdeckungen u. s. w. hinterlassen ihre Spuren, durch die die Berichte der Augenzeugen bestätigt werden; nicht so die Anekdote und was ihr verwandt ist. So kommt es, daß wohl bei den meisten Anekdoten und anekdotenhaften Zügen weder die Echtheit noch die Unechtheit streng bewiesen werden kann. Bei vielen freilich ist unanfechtbar nachgewiesen, daß sie erfunden oder nachträglich zurechtgemacht und zugespitzt, also mit einem Worte „Legenden“ sind.¹⁾ Auch über die verschiedenen Arten der Entstehung solcher teils bewußten, teils unbewußten Entstellung der objektiven Wahrheit der Geschichte sind wir dadurch hinreichend unterrichtet.²⁾ Diese Kenntnis zwingt uns leider dazu, auch gegenüber einer sehr großen Zahl von Anekdoten und verwandten Zügen, bei denen die Ungeschichtlichkeit nicht nachgewiesen ist, mißtrauisch zu sein, namentlich wenn zwischen der Zeit, der sie angehören sollen, und der der ersten uns bekannten Ueberlieferung ein längerer Zwischenraum liegt, wie z. B. bei den meisten Cäsaranekdoten, die zuerst bei Plutarch und Sueton, aber noch nicht in den gleichzeitigen Quellen erscheinen, insbesondere in Cäsars eigenen Berichten fehlen. Aehnlich steht es mit den meisten anekdotenhaften Zügen der alten Geschichte und vielen aus späterer Zeit. Bei diesen allen ist es sehr zweifelhaft, ob sie, wenigstens in allen Einzelheiten, der Wahrheit entsprechen. Man kann sie, um einen kurzen Ausdruck zu gebrauchen, als „legendenhaft“ bezeichnen, ohne ihnen damit Unrecht zu tun.

Wie hat sich nun der gymnasiale Geschichtsunterricht gegenüber den als „ungeschichtlich“ nachgewiesenen oder als „legendenhaft“ verdächtigen Anekdoten und Ausschmückungen zu verhalten? Mancher wird geneigt sein, hierauf kurzer Hand zu antworten: Was die wissenschaftliche Kritik verworfen hat, hat auch der Unterricht abzulehnen, und alles Zweifelhafte ist am besten zu übergehen.

¹⁾ Zahlreiche Beispiele dieser Art sind in dem bekannten Buche von Hertslet, „Der Treppenwitz der Weltgeschichte“ (6. Aufl. hgg. v. H. F. Helmolt, Berlin 1905) gesammelt. Vgl. ferner Bernheim, Lehrbuch S. 300–358, 443 ff. mit weiteren Literaturangaben; Schenk a. a. O.; Ed. Zeller, Wie entstehen ungeschichtliche Ueberlieferungen? Deutsche Rundschau Bd. 74 (1893) S. 189 ff.; J. Engel, über die Arten der unbewußten Geschichtsentstellung, Progr. der höheren Bürgerschule zu Nauen 1879.

²⁾ Vergl. hierüber bes. Bernheim, Zeller, Engel a. a. O.

Aber so leichten Kaufes kommen wir nicht davon. Durchaus richtig bemerkt Ad. Harnack (a. a. O. S. 249), nachdem er eine Reihe bekannter Legenden aufgezählt hat: „Von allen diesen Erzählungen und vielen ähnlichen wissen wir heute, daß sie nicht tatsächliche Wahrheit wiedergeben oder mindestens nicht bewiesen werden können. Und doch erzählen wir sie weiter, nicht nur den Kindern, sondern auch den Erwachsenen, und halten es für schlimmer, sie nicht zu kennen als manche Züge beglaubigter Geschichte.“ Und selbst Schenk, obwohl er mit größtem Nachdruck für eine reinliche Scheidung des Echten vom Unechten und die Beseitigung des Wertlosen und Schädlichen im Geschichtsunterricht eintritt, gibt zu, „daß jeder Gebildete diese Sachen (gemeint sind einige als Beispiele angeführte bekannte Geschichtslegenden) wissen müsse“ (a. a. O. S. 399 u. S. 402). Jeder einsichtige Pädagoge wird ihnen beipflichten. Verständige Männer würden aber nicht so urteilen, wenn jenen legendenhaften Erzählungen keinerlei Wert innewohnte. Worin liegt dieser Wert? Er ist nach dem Charakter der einzelnen Erzählungen sehr verschieden. Viele sind in der Tat wertlos, manche sogar geradezu schädlich, andere dagegen aus mannigfachen Gründen nützlich und wertvoll; und zwar gilt das letztere nicht nur von solchen, die nur zweifelhafter Herkunft sind, sondern auch von solchen, die nachgewiesenermaßen mit der objektiven Wahrheit in Widerspruch stehen. Wir brauchen daher diese beiden Gruppen im folgenden nicht zu trennen. Der Wert aller dieser illegitimen Ornamente der Geschichte wird vielmehr nach ihrem sonstigen Charakter, hauptsächlich nach der Art ihrer Entstehung und dem Zwecke, dem sie dienen sollten, zu bestimmen sein.

Bei wissenschaftlichen Untersuchungen der Entstehungsprozesse legendarischer Geschichtsentstellungen¹⁾ hat man diese in bestimmte Gruppen eingeteilt²⁾. Diese werde ich auch meiner nachfolgenden Uebersicht zu Grunde legen, indem ich zugleich versuchen werde, gemäß der Aufgabe, die ich mir gestellt habe, die gesamte Masse der legendenhaften Züge der Geschichte in zwei Hauptgruppen einzuteilen: Diejenigen, die auch im Schulunterrichte unbedingt zu verwerfen sind, und diejenigen, die trotz der Ablehnung, die sie in der wissenschaftlichen Kritik erfahren, doch Wert für den Unterricht haben. Dabei ist noch zu bemerken, daß der Entstehungsprozeß vieler Legenden sehr

¹⁾ Vgl. S. 22, Anm. 1.

²⁾ S. bes. Bernheim a. a. O. S. 460, auch Zeller, Engel a. a. O., Hertslet-Helmolt a. a. O. S. 3—40.

kompliziert ist und sich häufig genug verschiedenartige Elemente in derselben Erzählung vereinigt finden. Solche Legenden gehören dann je nach ihren Bestandteilen mehreren Gruppen zugleich an. Auch solche, in denen für die Schule brauchbare Elemente mit wertlosen gemischt sind, sind nicht selten.

An sich wertlos für den Geschichtsunterricht und daher möglichst daraus zu verbannen sind zunächst alle diejenigen scheinbar historischen Erzählungen, die der Historiker als etymologische und ätiologische Sagen zu bezeichnen pflegt, d. h. solche, in denen der Ursprung eines Namens, Denkmals, Wappens, einer Ruine, Ortschaft, Sitte, Festfeier, eines Rechtes u. dergl., den man in Wirklichkeit nicht mehr kannte, auf ein angeblich geschichtliches Vorkommnis zurückgeführt wird, das sich bei kritischer Betrachtung als nachträglich aus dem Namen, der Sitte u. s. w. konstruiert erweist.¹⁾ Vieles dieser Art ist so naiv erfunden, daß auch der Laie es heute alsbald als ungeschichtlich erkennt, wie — um von hunderten nur ein Beispiel zu nennen — die aus Uhlands Gedicht bekannte Erzählung von der Entstehung des Namens „Achalm“ und zahlreiche ähnliche, plumpe Volksetymologien²⁾. Andere derartige Legenden sind schwerer als solche erkennbar, namentlich wenn sich wirklich historische Erinnerungen mit der ätiologischen Erdichtung verbinden oder wenn die Erzählungen in wahrscheinlich klingender Weise an historische Personen und Begebenheiten angeknüpft werden. Der Geschichtslehrer hat hier überall das geschichtlich Wertlose aus dem Unterrichte auszuschneiden (z. B. etymologische Familienlegenden wie die von Mucius Scaevola³⁾) oder, wo es sich um solche Sagen handelt, die nicht übergangen werden können, weil sie sozusagen zum eisernen Bestande unserer überlieferten Bildung gehören⁴⁾, die Sage wenigstens mög-

¹⁾ Vgl. u. a. Bernheim a. a. O. S. 323, Zeller a. a. O. S. 209 u. Vorträge u. Abhdl. II, S. 147, Mommsen, röm. Gesch. I, S. 468, Hertslet-Helmolt a. a. O. S. 17 ff.

²⁾ Weitere Beispiele bei Hertslet-Helmolt a. a. O. und Andresen, über deutsche Volksetymologie, 5. Aufl. S. 160 ff. (bes. S. 169 Anm. 6.) — Auch Kolbergs Namen erklärt Cosmus von Simmern, der Kolberger Chronist des 17. Jahrhunderts, durch eine solche unmögliche Etymologie (s. Riemann, Gesch. der Stadt Kolberg S. 115.)

³⁾ Schon v. B. G. Niebuhr (röm. Gesch. 1811 S. 355) als solche gekennzeichnet.

⁴⁾ Hierzu rechne ich z. B. die Gründungssagen von Rom und Karthago, die bekannte Erzählung von der Erhebung Heinrichs von Sachsen zum deutschen König am „Vogelherd“ u. dergl.

lichst kurz abzutun und den geschichtlichen Kern, wo ein solcher vorhanden ist, von der Dichtung klar zu scheiden.

Neben den soeben gekennzeichneten, auf falscher Etymologie beruhenden Sagen sind die an Denkmäler, Bildwerke, Ruinen und sonstige „Merkwürdigkeiten“ sich anschließenden ätiologischen Erzählungen besonders häufig. Mommsen nennt sie (a. a. O.) treffend Küstererzählungen. Bekannte Beispiele sind der heilige Feigenbaum in Rom, der eiserne Löwe zu Braunschweig, der Binger Mäuseturm¹⁾, die Roßtrappe am Bodetal²⁾. Nicht immer ist der sagenhafte Charakter der Erzählung dabei so leicht erkennbar wie in dem letzten Beispiel, und mancherlei der Art hat sich in alten, unkritischen Zeiten auch in die Darstellungen der „Geschichte“ eingeschlichen. Wo das geschehen ist, hat der Lehrer denselben Standpunkt einzunehmen wie bei den etymologischen Sagen.

Zu den bekanntesten Entstellungen der Geschichte gehören die Uebertragungen einzelner Züge oder ganzer Erzählungen auf geschichtliche Personen oder Begebenheiten, denen sie ursprünglich nicht zugehörten, die sogenannten Wandersagen, Wanderanekdoten, Wanderlegenden. Die übertragenen Züge werden aus Dichtungen, Mythen, Heldensagen, geschichtlichen und sonstigen Anekdoten u. s. w. entlehnt, und die verschiedensten Ursachen von der unbewußten Verwechslung und dem naiven Spiele der Phantasie bis zur bewußten, tendenziösen Fälschung kommen dabei in Betracht³⁾. Als bekannte Beispiele seien hier — außer der schon eben erwähnten Mäuseturmsage — angeführt: Die Tellegende, von der eine ganze Reihe von Zügen fast wörtlich mit mehreren alten nordgermanischen Sagen übereinstimmt⁴⁾, und die Erzählung von den Weibern zu Weinsberg, die in ihren Hauptzügen mit mehr oder weniger Veränderungen bei der Eroberung verschiedenster Burgen und Städte in allen Gegenden Deutschlands, in Frankreich, Italien und der Schweiz zu verschiedenen Zeiten, wohl über 30mal, berichtet wird⁵⁾. Auch die Kyffhäusersage mag hier noch erwähnt werden, die, aus alten mystisch-religiösen Vorstellungen

¹⁾ Hier kommen zum ätiologischen Element noch andere wie die falsche Etymologie des ursprünglichen Namens Mautturm (d. i. Zollturm) und wahrscheinlich auch Uebertragung (vgl. die ähnliche polnische, am Goplosee lokalisierte Sage).

²⁾ Weitere Beispiele der Art findet man bei G. Kinkel, Mosaik zur Kunstgeschichte S. 161 ff.

³⁾ Vgl. darüber bes. Bernheim a. a. O. S. 324 u. 462.

⁴⁾ Näheres darüber u. a. bei Bernheim, a. a. O. S. 328 ff.

⁵⁾ Ebenda S. 322.

gen hervorgegangen, dann mit lokalen mythischen und anderen leicht wandernden Elementen versetzt, sich zunächst auf Kaiser Friedrich II. bezog, später aber auf den bekannteren Barbarossa übertragen wurde und durch die Dichtungen des 19. Jahrhunderts vollends an dieser deutschen Idealgestalt haften blieb¹⁾. Für die „Geschichte“ haben die Wanderlegenden natürlich keinen größeren Wert als die ätiologischen, und der Geschichtslehrer als solcher hat mit ihnen ebenso zu verfahren wie mit jenen. Doch haben viele Wandersagen ihren poetischen Reiz, eben jenen Reiz, der einst zu den Uebertragungen führte. Daß sie auch kulturgeschichtlichen Wert für die Zeit ihrer Entstehung bzw. Uebertragung haben, versteht sich von selbst; dies gilt jedoch schließlich von allen Sagen, Legenden u. s. w. (Darüber unten ausführlicher.)

Ganz ohne Wert sind diejenigen Legenden, die man kurzweg als „Klatsch“ bezeichnen könnte, also all' das aus reiner Sensationslust entstandene törichte Gerede über den Nebenmenschen, besonders den irgendwie hervorragenden. Aus allen Zeiten ließen sich zahllose Beispiele dafür anführen. Es mag hier genügen, auf einige charakteristische aus dem Altertum zu verweisen, wie die Erzählung, daß Hannibal aus Mißtrauen gegen seine gallischen Bundesgenossen in Oberitalien stets verschiedene Perücken und Kleider getragen habe und dadurch sogar für seine vertraute Umgebung schwer zu erkennen gewesen sei²⁾, und die von Herodot (I, 214) berichtete Schilderung vom Tode des älteren Kyros, nach der Tomyris, die Königin der Massageten, das Haupt des gefallenen großen Perserkönigs in einen mit Menschenblut gefüllten Schlauch gesteckt habe mit den Worten: „Mit Blut will ich dich sättigen, wie ich gedroht habe.“ Auch mehrere der Geschichtchen von Sokrates und Xanthippe gehören hierher³⁾. Ueberhaupt ist das Altertum reich daran; aber auch die mittelalterlichen Chroniken⁴⁾ und modernen „Memoiren“ bieten vielerlei der Art, und aus der heutigen Sensationspresse könnte man mit Leichtigkeit hunderte von Beispielen sammeln. Allen großen Männern hat man dergleichen mehr oder weniger harmloses Gerede angehängt. In die

¹⁾ Vgl. u. a. J. Heidem ann, d. deutsche Kaiseridee u. Kaisersage im Mittelalter, Progr. Berlin. Gymn. z. grauen Kloster, 1898 (mit ausführl. Literaturangaben über die Frage).

²⁾ Polybius III, 78, danach Livius XXII, 1 u. a.

³⁾ Vergl. E. Zeller, Vorträge u. Abhdl. I, S. 54.

⁴⁾ Ich erinnere hier nur an die fast bei jedem plötzlichen Tode eines hervorragenden Mannes im Mittelalter auftauchende Vermutung des Giftmordes.

Schule gehören solche Legenden natürlich noch weniger als in ernste, kritische Geschichtswerke, am wenigsten, wenn sie auch noch, wie oft, sittlich oder ästhetisch anstößig sind. Wo sich dergleichen noch in der hergebrachten Unterrichtsüberlieferung findet, muß es beseitigt werden, wenn es als „Klatsch“ nachgewiesen oder auch nur verdächtig ist. Anders steht es allerdings mit denjenigen Geschichten, die wirklich charakteristisches Detail enthalten und, wenn auch nicht objektiv, so doch im höheren Sinne wahr sind. In diesem Falle handelt es sich meines Erachtens nicht mehr um reinen „Klatsch“, und ich werde daher diese Gruppe, die nicht ohne Wert für den Unterricht ist, an anderer Stelle besprechen.

Besondere Beachtung aber verdienen diejenigen Legenden, die nicht nur reinem Sensationsbedürfnis, sondern noch mehr böswilliger Tendenz ihre Entstehung verdanken, wie z. B. gewisse Erzählungen über Luthers Privatleben und Tod, die leider noch immer in manchen ultramontanen Streitschriften und sogar Lehrbüchern ihr Wesen treiben. Auch die bekannten Erzählungen von Astyages' Grausamkeit gegen Harpagus (Herodot I, 119) und dem martervollen Tode des Regulus¹⁾ dürften hierher zu rechnen sein. Auch für diese besondere Gruppe der Legendenbildung bieten alle Zeiten und Völker Beispiele in Fülle²⁾. Gerade hier muß der Geschichtslehrer besonders vorsichtig und gewissenhaft sein und darf sich auch durch seinen Parteistandpunkt nicht dazu verführen lassen, das als historisch vorzuführen, was ihm als Tendenzzüge verdächtig sein muß. Nur einige wenige Legenden dieser Gruppe, vielleicht solche, die sich nun einmal hartnäckig in der Unterrichtsüberlieferung halten, mag er erwähnen, um bei dieser Gelegenheit in geeigneter Weise mit Berücksichtigung des Klassenstandpunktes seine Schüler auf diese Art von Legendenbildung und die Vorsicht, die solchen Erzählungen gegenüber am Platze ist, hinzuweisen.

Das Gegenstück zur Verleumdung des Gegners bildet die den Freund, die eigene Partei, das eigene Volk idealisierende Tendenzlegende. Gewöhnlich wird sie einfach mit jener unter der Rubrik „Parteilegende“ zusammengefaßt. Handelt es sich dabei um vollständige Erfindung oder eitle Beschönigung eigener Schande, die nur schädlich wirken kann, so hat natürlich auch hier der Geschichtslehrer die Pflicht, dem mit allem Ernste entgegen-

¹⁾ Vgl. O. Jäger, M. Atilius Regulus, Progr. Fr. W.-Gymn. Köln 1878.

²⁾ Ein weiteres Beispiel (Emscher Depesche) s. u. S. 36.

zutreten, von seinem Vortrage Erzählungen dieser Art fernzuhalten und, wo sie sich noch in den Lehrbüchern finden, als das zu kennzeichnen, was sie sind. Haben solche Erzählungen, wie es ja oft der Fall ist, dichterischen und ethischen Wert, so mögen sie im deutschen Unterrichte Platz finden, aber nicht im Geschichtsunterrichte. Beispiele hierfür sind: Horatius Cocles, der Heldentod der 400 Pforzheimer bei Wimpfen¹⁾, die ganze Legende von der Entstehung der Schweizer Eidgenossenschaft, Winkelried u. s. w. — Etwas anderes ist es mit der unwillkürlichen Idealisierung des an sich Wahren, die sich durch die Begeisterung für eine Sache von selbst ergibt. Vor dieser braucht sich der Lehrer selbstverständlich nicht zu scheuen, vielmehr wird sie ihm nach wie vor als Vorzug angerechnet werden.²⁾

Auch durch willkürliche und unüberlegte Quellenauslegung, falsche Kombination und Mißverständnis der Ueberlieferung in früherer Zeit sind Legenden entstanden, die natürlich, sobald ihr Ursprung erkannt ist, ebenso aus dem Geschichtsunterrichte wie aus den Geschichtsdarstellungen zu verschwinden haben, da sie keinerlei Nutzen, wohl aber Schaden stiften können. Als Beispiele mögen hier die „Schlacht bei Zülpich“³⁾ und unsere pommersche Vinetalegende dienen.

In manchen Geschichtsbüchern findet sich noch heute die Angabe, der entscheidende Sieg des Frankenkönigs Chlodowech über die Alamannen (Gregor v. Tours, hist. Franc. II, 30) habe bei Zülpich (Tolbiacum) stattgefunden; diese Behauptung stützt sich aber nur auf eine spätere Stelle desselben Berichterstatters (Gregor v. Tours II, 37), in der es heißt: *Hic Sigibertus pugnans contra Alamannos apud Tulbiacense oppidum percussus in geniculum claudicabat*. Diese in einem ganz anderen Zusammenhange stehende und nur zur Erklärung eines Beinamens jenes Sigbert gemachte Angabe auf die erwähnte Entscheidungsschlacht zu beziehen, ist durchaus willkürlich und um so weniger zu rechtfertigen, als diese nach anderen Spuren vielmehr am oberen Rheine stattgefunden zu haben scheint.

Teils auf Mißverständnis, teils auf willkürlicher Benutzung der Quellen in früheren Jahrhunderten beruht auch die Entstehung der Vinetasage, die nicht so alt ist, wie sie demjenigen, der ihre ebenso interessante wie kom-

¹⁾ Vgl. Bernheim, Lehrbuch S. 319.

²⁾ Vgl. oben S. 12. mit Anm. 3.

³⁾ Vgl. Simrocks gleichnamiges Gedicht.

plizierte Entwicklungsgeschichte nicht kennt, scheinen möchte. Auf eine Schilderung derselben muß ich hier allerdings verzichten, da sie, verwickelt wie sie ist, den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Die poetischen und ethischen Momente, die uns die Erzählung von der vom Meere verschlungenen Wendenstadt noch immer wert machen, sind erst später durch „Uebertragung“ hineingekommen; der zu Grunde liegende geschichtliche Kern bezieht sich auf das alte wendische Julin (Wollin) und eine bei dieser Stadt angelegte Burg dänischer Seeräuber (Jomsburg)¹⁾.

Manche Legende des Altertums verdankt ihre Entstehung lediglich den Uebungen der Rhetorenschulen; die dort entstandenen Phantasiegebilde sind dann von späteren Benutzern irrtümlich für Geschichte gehalten worden. Auch mit Lehrbeispielen der Philosophen²⁾ und Scherzen der Komiker ist es so gegangen.

Alle Legenden der bisher besprochenen Gruppen sind auch im Unterrichte zu verwerfen, wenn ihnen nicht gerade Bestandteile beigemischt sind, nach denen sie zugleich anderen Gruppen zuzurechnen wären, die an sich wertvoll, wenigstens für den Schulunterricht, sind. Zu diesen gehe ich jetzt über.

Unzweifelhaften Wert für jeden Erzieher haben zunächst alle diejenigen legendarischen Erzählungen der Weltgeschichte, die ethischen oder dichterischen Gehalt aufzuweisen haben. Ich fasse diese Gruppen hier zusammen, weil erstens die genannten Eigenschaften der Legenden sich gewöhnlich vereint finden und zweitens auch für ihre Behandlung im Unterrichte dieselben Gesichtspunkte maßgebend sind. Beide gehören im allgemeinen nicht in den eigentlichen Geschichtsunterricht oder erfordern wenigstens, wenn gewisse derartige Erzählungen, die sehr verbreitet sind, in demselben erwähnt werden, entsprechende kritische Bemerkungen, da sie sonst leicht den „historischen Sinn“ trüben. Wohl aber haben sie ihren Platz da, wo

¹⁾ Vgl. bes. K. Levezow, Einige Bemerkungen über die Entstehung einer angeblich an der pommerschen Küste geleg. großen Handelsstadt Namens Vineta, Pom. Provinzialblätter hgg. v. J. C. L. Haken. Bd. V (Treptow a. R. 1823) S. 1 ff.; R. Klempin, d. Lage der Jomsburg, Baltische Stud. Bd. XIII (1847), S. 1 ff.; A. Stubenrauch, Untersuchungen auf den Inseln Usedom u. Wollin im Anschluß an die Vinetafrage, Balt. Stud. N. F. Bd. II (1898) S. 65 ff, ausführ. Literaturangaben v. A. Haas ebendort S. 124; M. Wehrmann, Gesch. v. Pommern Bd. I, 1904, S. 35, 48 f. 56.

²⁾ Beispiele bei Zeller a. a. O. (Deutsche Rundschau Bd. 74) S. 208.

Poesie und Gesinnung gepflegt werden, also besonders im Deutschen, aber auch im propädeutischen Geschichtsunterrichte der Sexta und Quinta. Als Beispiel sei hier Frobens Heldentod bei Fehrbellin angeführt. Die Tatsache, daß Froben, der Stallmeister des großen Kurfürsten, dort in unmittelbarer Nähe seines Herrn durch eine Kanonenkugel getötet wurde, ist gut bezeugt, auch daß sein Heldentod von vielen, namentlich auch vom Kurfürsten selbst, der ihn als treuen Diener schätzte, beklagt wurde. Alles übrige aber, das Zielen der Schweden nach dem kurfürstlichen Schimmel, den Wechsel der Pferde u. s. w., hat wohlmeinender Patriotismus später hinzugefügt. Die gleichzeitigen Berichte wissen noch nichts davon; da aber Frobens Tod im übrigen von Augenzeugen ausdrücklich mit Einzelheiten erwähnt wird, so ist es ausgeschlossen, daß sie seinen Edelmut verschwiegen hätten, wenn sie davon gewußt hätten; und das hätten sie zweifellos, wenn diese Angaben auf Wahrheit beruhten. Es handelt sich hier also, wie in hundert ähnlichen Fällen, um eine ethisch-poetische Ausschmückung einer wahren Begebenheit. Nur dieser Ausschmückung verdankt Froben, daß er zu einer historischen Persönlichkeit geworden ist.

Was die poetische Legende im kleinen ist — es gibt kaum eine der Art, die nicht auch zu einem neueren Gedichte Veranlassung gegeben hat —, das ist die „historische Erzählung für die Jugend“, der historische Roman, das historische Drama im großen. Daraus ergibt sich die Stellung, die der Geschichtslehrer diesen Erzeugnissen der Phantasie und dichterischen Gestaltungskraft gegenüber einzunehmen hat. Stehen sie nicht im Widerspruch zur geschichtlichen Wahrheit im höheren Sinne (was ja von Tendenzromanen u. dgl. gilt), so sind sie auch dem Geschichtslehrer nur willkommen, da ja doch jedermann darauf angewiesen ist, sich die vielen Lücken, die in der historischen Ueberlieferung unvermeidlich sind, durch seine Einbildungskraft auszufüllen. Diese zu beleben und zu befruchten, sind solche literarischen Erzeugnisse höchst geeignet. Doch hat auch hier der Lehrer die Pflicht, diejenigen Schüler, die schon das nötige Verständnis dafür besitzen, auf die Grenzen von Wahrheit und Dichtung in solchen Schriften hinzuweisen. Wie nötig dies ist, damit der Sinn für geschichtliche Wahrheit nicht leide, zeigt die bekannte Tatsache, daß die Gestaltung, die große und volkstümliche Dichter historischen Persönlichkeiten und Ereignissen geben, im Volksbewußtsein vielfach sowohl die frühere Tradition wie die nachweisbare geschichtliche Wahr-

heit verdrängen.¹⁾ Daß dabei der Wert einer Dichtung an sich auch vom Geschichtslehrer nicht nach der jeweiligen geschichtlichen Treue, sondern nach künstlerischen Gesichtspunkten bemessen wird, versteht sich von selbst.

Auch die Darstellung historischer Begebenheiten in der bildenden Kunst mag hier kurz berührt werden. Fast noch mehr als der Dichter ist der Maler zur Ausfüllung der Lücken der Ueberlieferung auf seine Phantasie angewiesen. Dabei wird er ebenso wie jener nach den Gesetzen seiner Kunst auch noch manche Umgestaltung des Ueberlieferten vornehmen, namentlich geneigt sein, die darzustellenden geschichtlichen Vorgänge zu idealisieren. Denn die Geschichte ist im allgemeinen — so viel muß Hertslet²⁾ zugegeben werden — recht prosaisch. Man vergleiche einmal die heute üblichen photographischen Aufnahmen geschichtlicher Vorgänge und Situationen mit den von Künstlerhand geschaffenen historischen Gemälden und Illustrationen, und man sieht sofort ein, wie tief das Bedürfnis nach einer gewissen Idealisierung der nüchternen geschichtlichen Prosa tief in der menschlichen Natur begründet ist. Auch hier gilt der Satz von der Wahrheit im niederen und im höheren Sinne, und jedes Bild ist dem Geschichtslehrer zur Veranschaulichung willkommen, das wenigstens die ideale historische Wahrheit widerspiegelt.

Freilich, weil die objektive historische Wahrheit im allgemeinen prosaisch und nüchtern zu sein pflegt, sind es gerade die „Legenden“, die besonders zur bildlichen Darstellung reizen und daher auch am häufigsten im Bilde wiedergegeben sind. Andererseits hat auch sicherlich mancher legendarische Zug, der später in die geschichtliche Ueberlieferung eingedrungen ist, seinen Ursprung in der phantasievollen Ausschmückung, die einst ein Künstler seiner Darstellung einer historischen Begebenheit gab. Die Entwicklung der griechischen Sagen, wie sie Robert in dem eben erwähnten Buche schildert, bietet eine beachtenswerte Parallele dazu.

Zwei Abarten der poetischen Legende, die besondere Erwähnung verdienen, übrigens unter sich nahe verwandt sind, sind die Gruppen der symbolisierenden und konzentrierenden Legende. Beide sind besonders in den Ueberlieferungen aus dem frühen Altertum zu finden und

¹⁾ Vgl. C. Robert, Bild und Lied (Philol. Unters. hgg. v. Kiessling u. v. Wilamowitz-Moellendorff V.) S. 8; Robert verweist hier bes. auf Wallenstein und Egmont. — Vgl. auch Bernheim, Lehrbuch S. 463.

²⁾ a. a. O. S. 5.

stehen schon hart an der Grenze des „Mythus“ im engeren Sinne. Wie dieser entspringen sie jener primitiven Denkweise und Weltanschauung, die zwischen Dichtung und Wahrheit, zwischen phantasievoll-mythischer und nüchtern-verstandesgemäßer Auffassung der Außenwelt noch nicht zu scheiden weiß. — Die „konzentrierende“ Sage oder Legende faßt die Taten und Leistungen ganzer Zeiträume und Generationen in einzelnen Persönlichkeiten oder Ereignissen zusammen, wobei das, was extensiv verloren geht, gewissermaßen durch größere Intensität ersetzt wird¹⁾. So werden die Eroberungen die Griechen in Kleinasien auf den zehnjährigen Kampf um Troja, die Uebermittlung der Schrift durch die Phönizier an der Griechen auf Kadmus, die spartanische Verfassung — in Wirklichkeit das Ergebnis einer langen geschichtlichen Entwicklung — auf die Gesetzgebung des Lykurgus“ zusammengedrängt.²⁾ In den alten Zeiten vor Anwendung der Schrift stellte sich schon aus dem Unvermögen, den gesamten geschichtlichen Stoff mit dem Gedächtnis festzuhalten, diese Art der Ueberlieferung von selbst ein. Aber sie hat sich auch später geltend gemacht und ist selbst heute noch nicht ganz erloschen; nur wird sie durch unser Schrifttum und unsere kritische Bildung sehr beschränkt und leicht kontrolliert. — Aehnlich steht es mit der „symbolisierenden“ Legende. Wie der „Mythus“ religiöse und sittliche Wahrheiten oder Ideen, so symbolisiert diese — oft unter gleichzeitiger „Konzentration“ — kompliziertere geschichtliche Ereignisse oder geschichtliche Ideen in irgend einer dem naiven Verständnis leichter zugänglichen und zugleich eindrucksvollen sinnbildlichen Erzählung. Konstantin dem Großen soll bekanntlich am Himmel ein Kreuz mit der Inschrift „In diesem Zeichen wirst Du siegen“ erschienen sein; durch diese Legende wird der Umschwung, der sich im römischen Reiche zu Gunsten des Christentums unter und durch Konstantin vollzog, kurz und treffend versinnbildlicht.

Für den Unterricht sind gerade diese beiden Legenden-
gruppen nicht unwichtig. Dieselben Momente, die zu ihrer Entstehung geführt haben, machen sie auch für den Lehrer wertvoll. Sie kommen der kindlichen Anschauungsweise entgegen und unterstützen ganz wesentlich das Gedächtnis. Daß die in ihnen enthaltenen geschichtlichen Wahrheiten dabei in einer Art von poetischem Gewande erscheinen und nicht der nüchternen Wirklichkeit entsprechen, wird bei

¹⁾ Bernheim, Lehrbuch S. 461, Engel a. a. O. S. 4 u. 8.

²⁾ Vgl. U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Lykurgos (Homer. Untersuchungen S. 267 ff.)

vielen dieser Erzählungen den heutigen Schülern von selbst einleuchten, bei anderen werden sie je nach dem Maße ihres Verständnisses für solche Dinge vom Lehrer darauf hingewiesen werden.

Gleichfalls von Wert für den Unterricht ist die „kritisierende“ Legende. Eine große Zahl von legendarischen Erzählungen hat nämlich die Eigentümlichkeit, daß die Veränderung oder Ausschmückung, die sie an dem historischen Faktum vollzieht, zugleich eine Beurteilung desselben durch die Erfinder der Legende — oft schon die Zeitgenossen selbst — enthält.¹⁾ Einige Beispiele zur Erläuterung: Bekannt ist die Erzählung, daß Honorius nach der Eroberung Roms durch Alarich auf die Meldung, Roma sei verloren, zunächst geglaubt habe, seine Lieblingshenne Roma sei gemeint, und darüber laut gejamert habe; als er aber gehört habe, es handle sich nur um die Stadt Rom, habe er sich beruhigt. Das ist natürlich Legende, aber sie charakterisiert den tatenlos im festen Ravenna weilenden Kaiser und kritisiert zugleich sein Verhalten mit großer Schärfe. — Daß der Gegenkönig Kaiser Heinrich IV, Rudolf von Schwaben, in der Schlacht unweit der Elster 1080 tödlich verwundet wurde, ist eine sicher bezeugte Tatsache; nicht so gut beglaubigt ist die Version, die sich zuerst bei einem ungefähr zwei Jahrzehnte später schreibenden Chronisten²⁾ findet und dann oft wiederholt ist, Rudolf habe beim Anblick der ihm abgeschlagenen Rechten ausgerufen: „Sehet, das ist die Hand, mit der ich meinem Herrn Heinrich Treue geschworen habe. Ich lasse jetzt Reich und Leben. Ihr aber, die ihr mich bewogen habt, seinen Thron zu besteigen, sehet wohl zu, ob ihr mir den rechten Weg gewiesen habt!“ — Daß wenigstens diese Worte legendarisch sind, verrät meines Erachtens schon die in ihnen liegende Kritik. Der Erfinder derselben verurteilte das Verhalten Rudolfs gegen Heinrich, sah in seinem Geschick ein Gottesgericht und legte nun sein Urteil — das ist charakteristisch für solche Anekdoten — dem Betroffenen selbst in den Mund.

Solche Legenden sind dadurch wertvoll, daß sie

¹⁾ Ad. Harnack (a. a. O. S. 254) sieht dies als Haupteigenschaft und Hauptmerkmal der „Legende“ überhaupt an, indem er geistreich, aber etwas einseitig den Satz aufstellt: „Die Legende ist Beurteilung der Geschichte in der Form der Geschichtserzählung“ oder „Das Urteil, projiziert in die Geschichte, ist die Legende“. Nach dem sonst herrschenden Sprachgebrauche faßt er so den Begriff der Legende teils zu eng, teils zu weit.

²⁾ Ekkehard v. Aura zu 1080. (In späteren Bearbeitungen hat er diese Erzählung weggelassen.)

nicht nur schärfer pointieren, als es die nüchterne Wirklichkeit zu tun pflegt, sondern auch zugleich Stimmungen und Urteile der Zeitgenossen, der Partei u. s. w. deutlich widerspiegeln, ohne daß viele Worte nötig sind. Um den Wahrheitssinn nicht zu trüben, wird freilich der gewissenhafte Lehrer bei der Erzählung solcher Legenden ein orientierendes „man sagt“, „so erzählte man sich“ u. dgl. hinzufügen müssen.

Weitere Beispiele dieser „kritisierenden“ Legende finden sich bei Harnack (a. a. O.). Ihr nahe verwandt oder nur eine Abart davon ist die Gruppe derjenigen, die man als „korrigierende“ Legenden bezeichnen könnte. Es ist ja bekannt und psychologisch leicht begreiflich, daß die meisten Menschen Vorgänge, die sie selbst betreffen, so erzählen, daß sie selbst oder ihre Parteigenossen dabei in möglichst gutem Lichte erscheinen. Es gehört schon ein bedeutendes Maß kritischer Bildung und zugleich strengster Selbsterziehung dazu, sich ganz davon freizumachen. Ich denke hierbei natürlich nicht an „Lüge“ im strengen Sinne, sondern nur an naive, sozusagen unwillkürliche Färbung der Darstellung. Bei solcher sind sich die meisten einer Unwahrheit gar nicht bewußt. Sie erzählen die Vorgänge nur so, wie sie sich nach ihrem Wunsche hätten abspielen sollen, und glauben später fest, daß sie sich wirklich so abgespielt haben.¹⁾ Auch ein gewisses künstlerisches Bedürfnis, eine unbewußte poetische Anlage, die bei dem einen weniger, bei dem anderen mehr entwickelt ist, trägt oft neben der Eitelkeit dazu bei, die nüchternen Tatsachen nachträglich beim Wiedererzählen ein wenig zu „verbessern“. Diese naive Korrektur der Ereignisse spielt natürlich in der „Geschichte“ eine ebenso große Rolle wie im Privatleben, und man kann in diesem Sinne mit Recht von einem „Treppenwitz der Weltgeschichte“ sprechen.²⁾ Wirken andere als naive Motive zur Legendenbildung mit, so gehören die betreffenden Erzählungen bereits in das Gebiet der tendenziösen Entstellungen, Fälschungen u. s. w., die an anderer Stelle behandelt sind. Die Uebergänge dazu von der naiv korrigierenden Legende sind allerdings oft kaum merklich, wie sich andererseits auch die Grenze zwischen dieser und der poetischen nicht immer leicht ziehen läßt.

¹⁾ Ein besonders drastisches Beispiel dafür aus seinen persönlichen Erfahrungen führt Zeller (a. a. O. S. 200) an.

²⁾ Hertslet, der diesen Ausdruck bei uns eingebürgert hat, faßt in dem gleichnamigen Buche den Begriff bedeutend weiter, indem er alle „geschichtlichen Irrtümer, Entstellungen und Erfindungen“, also nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauche alle „Legenden“ darunter versteht.

Es mag hier genügen, ein einziges, besonders nahe-
liegendes und bezeichnendes Beispiel der naiv korrigieren-
den Legende, die bekannte Erzählung von der schroffen
Abfertigung Benedettis im Kurpark zu Ems anzuführen.
Als König Wilhelm am 13 Juli 1870 die denkwürdige
Unterredung mit dem französischen Gesandten Benedetti
gehabt hatte, verbreitete sich darüber alsbald die Version,
die dann in Bild und Lied¹⁾ festgehalten wurde: der König
habe dem Zudringlichen statt aller weiteren Antwort auf
seine unerhörten Forderungen auf offener Promenade den
Rücken gewandt und ihm durch seinen Adjutanten sagen
lassen, er habe ihm nichts weiter zu erwidern und wünsche
ihn nicht wiederzusehen. Wir wissen heute, wo durch die
Berichte von Augenzeugen und der Beteiligten selbst
gerade diese Vorgänge bis ins kleinste festgestellt sind,
daß sie sich nicht ganz so dramatisch abgespielt haben,
daß der König vielmehr in seiner Herzensgüte und der
ihm eigenen ritterlichen Höflichkeit trotz des unerhörten
Ansinnens der französischen Regierung und trotz des von
ihrem Botschafter so ungehörig gewählten Ortes, dasselbe
vorzubringen, sich mit diesem in ein längeres Gespräch
eingelassen hat, daß er erst einige Stunden später unter
dem Eindruck weiterer Nachrichten über die Pariser Vor-
gänge und Forderungen sich entschlossen hat, Benedetti
in dieser Angelegenheit nicht mehr zu empfangen, und
ihm auch dies in durchaus höflicher Form hat mitteilen
lassen.²⁾ Er hat ihm sogar noch am folgenden Tage bei
seiner Abreise, als Benedetti, um sich zu verabschieden,
am Bahnhofe erschienen war, freundlich die Hand gereicht
und die Worte hinzugefügt: „Nous deux, nous resterons
amis!“³⁾ — Hier hat also die naive Legendenbildung
sowohl kritisierend wie korrigierend eingegriffen; wie die
große Masse des Volkes, die für höfisch-diplomatische
Formen keinen Sinn hat, wünschte, daß der Vorgang
sich abgespielt habe, so wurde er dargestellt und all-
gemein geglaubt. Von einer „Fälschung“ kann bei der
Geringfügigkeit der Aenderungen im Verhältnis zu den
entscheidenden Momenten nicht die Rede sein. Danach
ergibt sich auch die Stellung des Geschichtslehrers dazu.

¹⁾ Hier ist besonders die drastische Schilderung in Kreuzlers
Lied „König Wilhelm saß ganz heiter u. s. w.“ wirksam gewesen.

²⁾ Ausführl. behandelt diese Vorgänge H. v. Sybel, d. Be-
gründung des deutschen Reiches durch Wilhelm I, Bd. VII (1894) S.
321 ff., 334.

³⁾ H. v. Chappuis, Bei Hofe und im Felde (Lebenserinnerungen)
S. 74.

Er wird die kräftigeren Striche, mit denen die Legende zeichnet, gern benutzen, soweit sie der Wahrheit des großen Gesamtbildes, das er zu zeichnen hat, nicht widersprechen, wird aber wahrheitswidrige Einzelzüge, wie hier die unhöfliche Abfertigung, verwerfen. Im allgemeinen hat er ja aber gar nicht die Zeit dazu, sich auf eine so ins einzelne und kleine gehende Schilderung einzulassen.

Im engen Zusammenhange mit den soeben besprochenen Vorgängen steht die Frage der sog. „Fälschung der Emser Depesche“. Hier handelt es sich nicht mehr um naive Korrektur, sondern um tendenziöse Entstellung der geschichtlichen Wahrheit. Aber nicht Bismarck, der die von Geheimrat Abeken erhaltene Depesche zum Zwecke der Veröffentlichung in durchaus üblicher, zweckmäßiger und die Wahrheit nicht entstellender Weise verkürzt hat, hat sich der Fälschung schuldig gemacht — das zeigt ein unbefangener Vergleich der beiden Fassungen — sondern seine und Preußens Gegner suchen die Geschichte zu fälschen mit ihrer „Parteilegende“, daß Bismarck durch jene Depeschenkürzung den großen Krieg veranlaßt habe. In Wirklichkeit war er schon vor dieser „Depesche“ unvermeidlich geworden, wenn Preußen nicht eine unerhörte Demütigung auf sich nehmen wollte; und selbst eine solche hätte ihn nicht mehr auf die Dauer verhindert¹⁾.

Der „korrigierenden“ Legende nahe steht die „charakterisierende“, eine besonders reiche und große Gruppe, zugleich diejenige, die für den Historiker, nicht nur den Lehrer und Darsteller, sondern auch den Forscher, am meisten Wert hat. Ihre Entstehung verdanken die meisten Legenden dieser Art der schon erwähnten unbewußten poetischen Anlage oder auch einer mehr oder weniger bewußt nach rhetorischem Effekt strebenden Neigung vieler Erzähler und Geschichtsschreiber. Von jeher sind zur Charakteristik von Personen und Begebenheiten Anekdoten und anekdotenhafte Züge, namentlich treffende Aussprüche, als besonders wirksam angesehen und daher mit Vorliebe verwendet worden. Zunächst hat man dabei selbstverständlich nach dem als wahr bekannten oder sonst gut verbürgten Material gegriffen; aber sozusagen unwillkürlich, jedenfalls ohne an Fälschung oder Entstellung der Wahrheit zu denken, haben dann dichterisch, rednerisch oder didaktisch begabte Darsteller, nur um schärfer zu charakterisieren, sich auch kleine Aenderungen

¹⁾ Vgl. u. a. v. Sybel a. a. O. S. 327 ff., Bismarck, Ged. u. Erinner., Kap. 22 (Ausg. v. 1905, B. II, S. 108 ff.), Ottokar Lorenz, Kaiser Wilhelm u. d. Begr. des Reiches (1902) S. 265.

und Zusätze erlaubt, durch die die charakteristischen Striche ihres Bildes nur kräftiger und deutlicher hervortreten sollten. So haben sie wirklich gefallene historische Aussprüche wohl etwas mehr zugespitzt oder eine an sich wahre, aber reizlose Begebenheit durch Hinzufügung einer der Situation entsprechenden Pointe erst zur Anekdote gemacht, aber auch ganze Aussprüche, ja ganze Anekdoten dem Charakter der handelnden Personen und der jeweiligen geschichtlichen Lage gemäß erfunden. So ist die große Masse der „charakterisierenden“ Legenden entstanden. Selbstverständlich gehören „tendenziöse“ Erfindungen nicht hierher, sondern nur solche Legenden und legendarischen Einzelzüge, die die Wahrheit des Gesamtbildes nicht trüben, sondern im Gegenteil nur schärfer hervortreten lassen. (Vgl. oben S. 11 u.). Als Beispiele seien angeführt: Pyrrhus' Ausruf: „Noch ein solcher Sieg, und ich bin verloren!“, Cäsars „Der Würfel ist gefallen!“, Julians „So hast Du doch gesiegt, Galiläer!“, Galileis „Und sie bewegt sich doch!“, Kosciuszkos „Finis Poloniae!“, endlich die bekannten Worte, die Luther über Cajetan und dieser über jenen geäußert haben soll. Es giebt unendlich viel dieser Art. Von ganzen Anekdoten, die hierher gerechnet werden dürfen, nenne ich noch die bekannte Erzählung, daß man König Wenzel die Worte „Venceslaus alter Nero“ an die Tür geschrieben habe und dieser daruntergesetzt habe: „Si non sum adhuc, ero“, oder die ähnliche über Joachim I. von Brandenburg (Jochimke, Jochimke, höde di u. s. w.) Beide kennzeichnen vortrefflich den Charakter der betreffenden Herrscher und ihre damalige Lage. Die Bedrängnis Kaiser Ferdinands II und die Haltung des protestantischen niederösterreichischen Adels im Jahre 1619 wird scharf durch die Anekdote beleuchtet, einer der Edelleute habe bei der Ueberreichung einer entsprechenden Schrift in der Hofburg den Kaiser respektlos beim Wamsknopf ergriffen und gesagt: „Willst Du bald unterschreiben, Nandel, oder nicht?“ — Charakteristisch für Georg Herweghs und seiner Parteigenossen Verhalten im badischen Aufstand von 1848 ist auch die damals bald verbreitete und erst in Corvins Denkwürdigkeiten als „Legende“ nachgewiesene Erzählung, Herwegh sei nach dem Gefecht bei Dossenbach unter das Spritzleder eines Wagens gekrochen, und seine mutigere Frau haben diesen über die Schweizer Grenze gelenkt¹⁾. In Wirklichkeit war er verkleidet zu Fuß entkommen.

¹⁾ Vgl. O. Jäger, Gesch. der neuesten Zeit, 24. Aufl. II, S. 23

In allen diesen Fällen handelt es sich um Ueberreibungen, aber nicht um Fälschungen des Gesamtbildes. Gehören solche Anekdoten älteren Zeiten an (wie z. B. die zahlreichen charakterisierenden Erzählungen über Alcibiades, Epaminondas, Alexander den Großen, Cäsar, Caligula u. s. w., auch viele mittelalterliche), so ist ja ein zwingender Beweis, daß es sich um Dichtung handelt, oft ebenso schwer wie der Nachweis, daß die Geschichtchen wahr sind, oder, wie viel davon wahr ist. Im Zweifelfalle ist freilich die Wahrscheinlichkeit der Erfindung oder späteren Ueberarbeitung immer sehr groß (Vgl. oben S. 22). Nichtsdestoweniger wird der Lehrer ebenso wie der Redner oder Geschichtsschreiber, um seine Darstellung zu beleben und durch solche sich schärfer einprägenden Züge wirksamere Handhaben für das Gedächtnis zu geben, diese Art von Anekdoten gern benutzen. Sind doch gerade sie vornehmlich geeignet, das Wesen eines Mannes, eines Volkes, eines Ereignisses mit einem Schlage zu kennzeichnen, während sie uns zugleich zeigen, wie man zu der Zeit ihrer Entstehung sich bestimmte Persönlichkeiten und Parteien vorstellte, wessen man sie im Guten und im Bösen für fähig hielt ¹⁾. So sagt Wattenbach — mir fällt dies gerade als Beispiel ein — einmal treffend: „Ob wirklich der Papst (Leo X) gesagt hat: „Wie viel Nutzen uns jene Fabel von Christus gebracht hat, das ist aller Welt bekannt“, wir brauchen es nicht zu untersuchen. Es genügt zur Charakteristik der Zustände, daß man dergleichen für möglich und nicht unwahrscheinlich hielt.“²⁾

Die Anekdote ist in diesem Falle nicht als „Ueberlieferung“, sondern als „Ueberrest“ verwertet worden.³⁾ Selbstverständlich hat unter diesem Gesichtspunkte jede überlieferte Darlegung von Gedachtem für unser Verständnis des geistigen Lebens der Zeit, in der es gedacht wurde, Wert, die tendenziöse Legende so gut wie die naive, ein Dichtwerk ebenso wie ein wahrheitsgemäßer Bericht, Witze der Komiker und Karikaturen so gut wie Sitten, Volkssagen, Aberglauben, erhaltene Kunstwerke, Inschriften u. s. w. — Hat der Geschichtslehrer des Gymnasiums nun freilich nach seiner ganzen Aufgabe nur selten Veranlassung, Anekdoten, Scherze der Zeitgenossen und ähnliches, das nur als „Ueberrest“ Wert hat, für den Unterricht zu be-

¹⁾ Schenk, a. a. O. S. 405; vgl. auch O. Jäger (in Baumeisters Handbuch Bd. VIII) S. 21.

²⁾ W. Wattenbach, Gesch. des röm. Papsttums S. 298.

³⁾ Vgl. Bernheim, Lehrbuch S. 466, Droysen, Grundriß der Historik § 22.

nutzen,¹⁾ so wird dafür der Philologe bei der fremdsprachlichen Lektüre, namentlich auf dem Gebiete des klassischen Altertums, öfter Gelegenheit haben, auf diese Bedeutung so mancher Erzählung hinzuweisen und seine Schüler anzuleiten, sie so rein kulturgeschichtlich aufzufassen.

Im vorstehenden habe ich die Bedeutung des anekdotenhaften Elementes, mag es nun legendarisch sein oder nicht, für den Geschichtsunterricht sowie die Gesichtspunkte, die für die Behandlung dieses so reichen und im einzelnen so verschiedenartigen Materials durch den Lehrer maßgebend sein müssen, ausführlich erörtert. Werfen wir hiernach noch kurz einen Blick in die für den betreffenden Unterricht am Gymnasium bestimmten Lehrbücher.

Bei einem Vergleich der älteren Bücher dieser Art mit den neueren bemerken wir ein auffallendes Zurückgehen des anekdotenhaften Elementes in den letzteren. Niemand wird sich darüber wundern. Es zeigt sich darin nur das Bestreben, der fortschreitenden wissenschaftlichen Kritik, die inzwischen gerade so manche hübsche Anekdote als ungeschichtlich nachgewiesen hat, nachzukommen. Man mag das aus verschiedenen Gründen, auch aus pädagogischen, bedauern; man mag es als schmerzlichen Verlust empfinden, daß der Quartaner und Tertianer von heute nicht mehr zu seiner Unterhaltung in seinem Schulbuche der Geschichte liest wie die früheren Generationen im „kleinen Stacke“, in der alten Beckerschen Weltgeschichte, in dem einst weitverbreiteten Lehrbuche von Welter, in Dullers deutscher Geschichte und ähnlichen Büchern, deren Hauptreiz im Anekdotenhaften bestand; man wird nichtsdestoweniger den Verfassern der neueren Lehrbücher, wie Jäger, Schenk, Brettschneider, Neubauer, den Bearbeitern der neuesten Auflagen der geschichtlichen Lehrbücher von David Müller u. s. w. Recht geben, wenn sie den Forderungen der wissenschaftlichen Kritik auch schon in den für Quarta, Tertia und Untersekunda bestimmten Büchern wie in anderen Beziehungen so auch auf dem Gebiete der „Anekdoten“ Rechnung tragen. Einen gewissen Ersatz für jenen „Verlust“ bieten dem jetzigen Schüler außer den geschichtlichen Erzählungen seines deutschen Lesebuches die heute in großer Zahl vorhandenen und in jeder Schülerbibliothek

¹⁾ Natürlich könnte er zur Kennzeichnung eines Zeitgeistes oder Parteigeistes auch einmal eine Tendenzlüge oder eine als solche verdächtige Erzählung wählen. In solchem Falle wird er aber mit besonderer Deutlichkeit diesen Charakter betonen müssen, um jede falsche Auffassung durch die Schüler zu verhindern.

reich vertretenen gediegenen Jugendschriften geschichtlichen Inhalts. Außerdem wird der Lehrer in seinem lebendigen Vortrage zur Erzielung größerer Anschaulichkeit noch manche Anekdote, die das Lehrbuch nicht erwähnt, sei sie auch legendarisch, mit gutem Recht verwerten, wenn er nur die oben ausgeführten Grundsätze dabei beachtet. Uebrigens zeigen auch die neueren Lehrbücher — wenn auch das eine mehr, das andere weniger —, daß ihre Verfasser den Wert des anekdotenhaften Elementes kennen und nicht eben gern auf dieses bewährte Mittel der Veranschaulichung verzichten. Was an bezeichnenden Erzählungen dieser Art irgend Wahrscheinlichkeit besitzt, ist beibehalten worden, wenn auch meist verkürzt oder nur angedeutet, um dem Lehrer Gelegenheit zu genauerer Ausführung zu geben. Auch von manchem Zweifelhaften kann man sich nicht trennen, weil es nun einmal seinen Platz in der Unterrichtsüberlieferung hat; freilich wird dann ein gewissenhaftes „soll“, „man erzählt“ u. s. w. hinzugefügt.¹⁾ Also ein Kompromiß zwischen Didaktik und Kritik! Doch kann man dies Verfahren nur billigen, wie ja denn auch der Lehrer in seinem Vortrage, um stets der Wahrheit dienen zu können, auf ähnliche Mittel angewiesen ist.

¹⁾ Vgl. O. Jäger a. a. O. S. 21.

Berichtigung.

S. 5 Anm. 3 ist zu lesen: S. 33 Anm. 1 (statt S. 32 Anm.).
 „ 11 „ 1 „ „ „ : S. 16 (statt S. 36).
 „ 14 „ 1 „ „ „ : S. 31 (statt S. 30).
 „ 32 Zeile 11 „ „ „ der Griechen (statt die Griechen).
 „ 32 „ 13 „ „ „ die Griechen (statt der Griechen).

