



Beilage

zum

Programm des Königlichen Gymnasiums zu Danzig
Ostern 1910.

Deutsch in Prima

Ein Lehrversuch

theoretisch und praktisch dargestellt

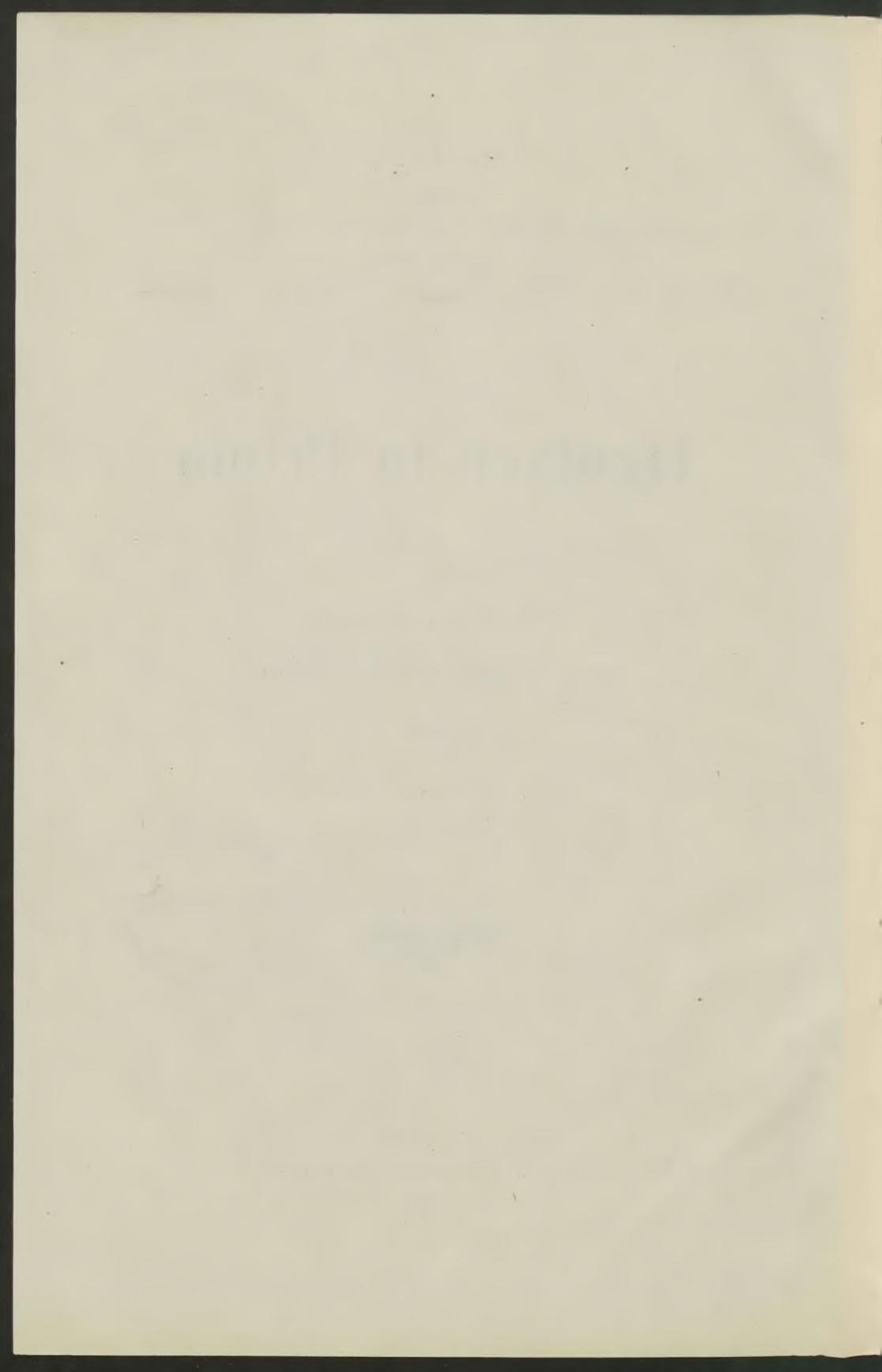
von

Dr. Waldemar Oehlke,
Oberlehrer.



Progr.-Nr. 33

DANZIG
Schwital & Rohrbeck, Buchdruckerei
1910



I.

In neuester Zeit ist mehrfach darauf hingewiesen worden, daß die deutschen Oberlehrer sich nur selten um die Vorwürfe kümmern, mit denen das Publikum in der Presse¹⁾ und in besonderen Druckschriften, in Familie und Gesellschaft sie überschütte. *Weimer*²⁾ macht praktische Vorschläge, die scheinbar verlorene Fühlung zwischen Elternhaus und Schule wiederherzustellen. Hierfür empfehle sich u. a. die wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Anstalten. Zuletzt hat *Münch*³⁾ in dieser Sache sehr ernst das Wort ergriffen. Mit der öffentlichen Stimmung müßten sich jetzt gerade die Lehrer beschäftigen, weniger die vorgesetzten Behörden. Jeder habe ja Freiheit, seinen Unterricht individuell auszugestalten. „Sollen nur,“ fragt er, „erlassene Verfügungen befolgt, Lehrpläne und Lehrgänge innegehalten, Wissensergebnisse aufgezeigt, Disziplin gehalten werden?“ Für Einzelheiten habe man im allgemeinen mehr Interesse als für die großen Prinzipienfragen; diese würden kaum noch behandelt. Es müsse wieder „Vertrauen erworben werden in die Weite des pädagogischen Gesichtskreises und in die Wärme erzieherischer Gesinnung.“ — Wäre nicht in der Tat vielleicht mancher Angriff auf die Schule unterblieben, wenn mehr Berichte der Lehrer über ihre eigene praktische Tätigkeit der Neigung aller Kreise, zu verallgemeinern, entgegengearbeitet hätten?

¹⁾ Vgl. *E. Grünwald*, „Die höhere Schule und die Presse“, im Januarheft 1910 der „Neuen Jahrbücher für das klassische Altertum“.

²⁾ „Über die höheren Schulen und die öffentliche Meinung“, in der „Monatschrift für höhere Schulen“, November 1909.

³⁾ Ebd., Januar 1910: „Die deutschen Oberlehrer und das deutsche Publikum“; auf diesen Aufsatz weist auch das „Korrespondenzblatt“ in einem Artikel vom 26. Januar d. J. besonders hin.

Sollte es noch einer weiteren Rechtfertigung des vorliegenden Versuchs bedürfen, so mag sie in den Abweichungen des Lehrganges von der Regel liegen. Ein jeder hat nun einmal seine eigenen Überzeugungen und sucht sie in Einklang zu bringen mit den vorgeschriebenen Pflichten. Er kann nur sagen: „Dies ist meine Auffassung, und so habe ich versucht, ihr innerhalb meines Bereiches Geltung zu verschaffen.“ Ihn selbst beeinflussen Veranlagung, Bildungsgang, Herkunft, Temperament, Charakter sowie die allmählich gewonnene Weltanschauung, und was er als allgemein wünschenswert bezeichnet, das bleibt im tiefsten Grunde individuell. Aber „der gesetzlichen Richtschnur gerade für das Deutsche ist niemals mit mechanischer Handhabe gedient; dieser Unterricht erfordert wie kein anderer individuelles Gepräge“. ¹⁾

Die Veröffentlichung eines individuellen Lehrversuchs hat immer etwas Tendenziöses, und so ist auch diese Programmbeilage in gewissem Sinne eingestandene Tendenzschrift: sie betont manchmal bewußt einseitig. Unfreundliche Kritik hätte also ein aussichtsreiches Feld der Tätigkeit. Nun sind die hier zusammengestellten Gedanken größtenteils im einzelnen längst von Berufeneren erwogen, besprochen oder erprobt worden, und nur ihre Verbindung ist eigentlich neu. Ein persönliches Programm muß aber, so geringen Wert es haben mag, als ein Ganzes skizziert werden. Gewiß will und kann es nicht den Fachgenossen, zumal den älteren, die beschrifteten Pfade anpreisen; aber es gilt ja zugleich, jenen Unzufriedenen den Boden abzugraben, die nach erquältem Abiturium rachedürstend ihre Offenbarungen „über das heutige Schulwesen“ verkünden, ohne von diesem häufig auch nur eine Ahnung zu haben. Nicht immer treten die Angriffe so harmlos auf, wie in der Herzensergießung jenes alten Herrn, ²⁾ der nur um das eine für den Fall seines Todes bat, ihm einen Knüppel in den Sarg zu legen: „Mein Leben lang habe ich mich danach gesehnt, dem alten X. von unserem Gymnasium eins auszuwischen, und vielleicht treffe

¹⁾ *Matthias*, „Geschichte des deutschen Unterrichts“, S. 431. C. H. Beck'sche Buchhandlung (Oskar Beck), München.

²⁾ In den 1906 von *Möbius* herausgegebenen „Gedanken über die Schule“, S. 34.

ich ihn drüben.“ Schlimmer ist der leidenschaftlich polternde Ton im eigenen Lager. Ohne es zu wollen und zu sehen, stiftet auch *L. Gurlitt* manches Unheil. Den Schulprogrammen wirft er Unselbständigkeit vor; alle „bedenklichen Stellen“ würden aus ihnen ausgemerzt, und so seien sie denn „höchst sachlich, ruhig, lehrhaft und höchst langweilig: nahrhafte Haferschleimsuppen und gezuckerter Milchgries.“ Unsere Zeit werde „künftigen Geschlechtern trotz aller Betriebsamkeit und staunenswerten Kleinarbeit als pädagogische Wüste erscheinen.“¹⁾ Als bedenklich gilt aber heute meist nur das Schlechte; das Gute allenfalls dann, wenn die Form, in der es geboten wird, die geplante Wirkung aufhebt und somit in das Gegenteil umschlägt. Wo ist denn der Druck, den die Vorgesetzten auf die „Mannhaftigkeit“ der Lehrer üben? Würde man ihn nicht vielleicht ein wenig genauer unter einem Direktorat *L. Gurlitts* kennen lernen? Diese Empfindung hinterläßt das „Donnerwetter“ seiner Schriften, aus denen sich andererseits mit einiger Mühe auch manche Anregung und berechtigte Warnung holen läßt. Anzuregen vermögen sie z. B. größere Selbständigkeit auch des jüngeren Lehrers innerhalb seines Fachs, stärkere Initiative der einzelnen. Wenn sich dann gegen diese der Groll der Kritik richtet, so schadet das dem höheren Schulwesen garnichts. Auch das Publikum hat ja eine Meinung. Über einen individuell gestalteten Lehrgang fällt sogar das entscheidende Urteil die vox populi, d. h. das Elternhaus, und namentlich pädagogische Anfänger werden sich nicht oft genug danach erkundigen können. Zur Zeit nimmt das System alle die Angriffe geduldig hin, für die in den meisten Fällen die Zurückhaltung junger Fachlehrer verantwortlich ist. Gerade uns fordert die häufig garnicht beachtete Verbitterung bei Laien und Pädagogen heute an die Front.

Auch der Deutsch-Unterricht weckt noch immer zürnende Geister; namentlich aber das ältere Geschlecht weiß zu singen und zu sagen. „Es ist kein begeisternder Hochklang, den die Worte Erziehung, Schule, Unterricht in meiner armen Schülerseele auslöst Ich will nur das eine sagen, daß ich eine Zeitlang Poesie in eine Rubrik gestellt habe, verzeihen Sie, mit Lebertran und Medizin.“ So sprach *Heinrich Hart* auf

¹⁾ *L. Gurlitt*, „Erziehung zur Mannhaftigkeit“, S. 103. Berlin 1906.

dem zweiten Kunsterziehungstage in Weimar 1903 zu den dort versammelten Lehrern.¹⁾ Der Deutsch-Unterricht war nun einmal früher anders;²⁾ Gründlichkeit war die Losung, sogar bei der Lyrik. Seitdem *Hildebrand, Köster, Minor* und führende Pädagogen für die Pflege ästhetischen Verständnisses in der Schule kräftiger eingetreten sind, achtet man auf Kunst- und Stimmungswerte.³⁾ Das darf gewiß nicht soweit gehen, daß der Unterricht dabei die ernste Gedankenarbeit aufgebe oder gar der ästhetisierenden Oberflächlichkeit und Phrase verfallt.⁴⁾ Der Deutschlehrer verfügt zudem heute über ein hohes Maß von Freiheit, namentlich seitdem mit *Münch* und *Lehmann F. Paulsen*⁵⁾ die gesamte Frage der „Bewegungsfreiheit“ in Fluß gebracht hat. Innerhalb des Fachs jedenfalls sind wir nach Möglichkeit uns selbst überlassen, und das ist gut, denn „wahrhaft bildend für Geist und Persönlichkeit kann nur das werden, was wir aus innerem Drang und mit ganzer Seele treiben; was wir treiben, weil wir an seinen Wert glauben und ihn lebendig empfinden, und was wir uns deshalb zu einem Teil unseres eigenen Selbst machen.“⁶⁾ Für die Bewegungsfreiheit der älteren Schüler innerhalb vernünftiger Grenzen werden immer neue Vorschläge gemacht,⁷⁾ und so steht heute eigentlich nur noch bisweilen die Persönlichkeit des Lehrers trennend zwischen gutem Stoff und guten Schülern. Eine Schule freilich ohne Seufzer und Tränen wird nie erfunden werden. Aber die Bürgschaft, die in der Selbständig-

1) Die Berichte über die Kunsterziehungstage seit 1901 sind bei Voigtländer, Leipzig, erschienen.

2) Nicht jeder hat so erfreuliche Erinnerungen wie *W. Schrader*, „Erfahrungen und Bekenntnisse“, S. 27 ff., Berlin 1900.

3) Vgl. etwa „über ästhetische Erklärung von Gedichten“, *Huther* und *Brandstätter* in der „Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht“ XVIII, S. 653 ff. und XXII, S. 774 ff.

4) Vgl. *Matthias*, „Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform“ in der „Deutschen Monatschrift f. d. gesamte Leben der Gegenwart“, IV, S. 693 ff., sowie desselben Verfassers Neujahrsbetrachtung im IV. Bande der „Monatschrift für höhere Schulen“: „Freude an der Schule“.

5) „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, II, S. 637 ff., 2. Aufl. 1894. — Vgl. auch das Januarheft 1905 der „Monatschrift für höhere Schulen“.

6) *H. Müller*, „Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrhunderts“, S. 71. Stuttgart 1904.

7) Die letzten von *R. Lehmann* im Januarheft 1910 der „Neuen Jahrbücher“, II 1, S. 8 ff.

keit des Fachlehrers und in der Dehnbarkeit des Lehrplans liegen, stellt auch für den Deutsch-Unterricht weitere gesunde Entwicklung in Aussicht.

Als abgeschlossen darf diese keineswegs gelten, so erfreulich auch das Bild ist, das sie in den letzten Jahrzehnten bietet. Die Anwendung der deutschen Sprache in Gelehrtenschulen steht ja nicht mehr im Range der Gotteslästerung, wie noch um die Mitte des 17. Jahrhunderts. 1820 bereits machte *Koberstein*, damals Kandidat in Schulpforta, das Deutsche zu einem selbstständigen Lehrfach; er befreite es vom Einfluß der griechisch-römischen Antike und stellte es auf das eigene Altertum. Aber erst vor zwei Jahrzehnten, am 4. Dezember 1890, betonte *Wilhelm II.* bei Eröffnung jener denkwürdigen Schulkonferenz: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen.“¹⁾ Heute haben wir Freiheit der Bewegung, die Anerkennung der überragenden Bedeutung des Fachs, und wir besitzen auch schon ein umfassendes „Handbuch des deutschen Unterrichts“; es fehlt uns nur noch die Zeit, alle diese schönen Dinge praktisch zu verwerten. Der Stoff schwillt an, der gute Wille ist überall vorhanden, ihn zu gestalten — sollten beide nicht in absehbarer Zeit die Fesseln sprengen? Sollte das Primanergeschlecht der Zukunft es nicht für selbstverständlich halten, täglich eine Stunde Deutsch zu haben? In drei Wochenstunden unter 30 im ganzen kann der Deutschlehrer, der sein Fach als Brennpunkt des gesamten Unterrichts ansehen möchte, eigentlich nur Gastrollen geben. In einem beachtenswerten Vortrag hat *G. Sprengel* am 4. April 1909 in Berlin²⁾ die Frage aufs neue aufgerollt, und er durfte sich dabei beziehen auf das Entgegenkommen von *Matthias*: der Deutschlehrer kann eben in besonderen Fällen mehr Stunden fordern, und tatsächlich ist auch der Versuch seitens

¹⁾ *R. Hildebrand* hatte das freilich längst erstrebt, und 1890 forderte auch *Lehmann* im Vorwort des „Deutschen Unterrichts“ entschieden, daß das Deutsche den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden müsse. *Paulsen* und *Chr. Muff* äußerten sich ähnlich, und jetzt gibt es nicht mehr viele, die anderer Ansicht sind. Verdienstlich gewirkt hatten vorher in dieser Richtung die ostpreußische Direktorenkonferenz von 1831 und der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ von 1849.

²⁾ „Die Notlage des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen, insbesondere auf dem humanistischen Gymnasium“, Berlin 1909, Verlag Salle.

einiger Direktoren gemacht worden. Fachlehrer innerhalb des Kollegiums indes werden es schwerlich über sich gewinnen, auf Kosten anderer Fächer zu unterrichten oder auch nur unterrichten zu wollen.¹⁾ *Oskar Jäger*²⁾ widerrät einer Erhöhung der Stundenzahl aus Furcht vor zu breiter Behandlung von Poetik, Metrik, Grammatik und Stilistik. Wissenschaftlich vertiefen müssen wir ein jedes Fach,³⁾ und gerade das deutsche enthält, wie besonders *Münch* hervorhebt, „eine Reihe wertvoller Gebiete, die selbständig bezeichnet werden können.“⁴⁾ Sie alle aber, so notwendig ihre Berücksichtigung auch sei, stehen zurück gegen die Hauptaufgabe, der dieser Lehrversuch auf seine Weise näher tritt.

Das Ziel des Deutsch-Unterrichts, des „erziehligh bedeutsamsten“, ließe sich allgemeiner und damit höher fassen, als es im preußischen Lehrplan geschieht, denn in keinem andern Fach vereinigen sich so alle Mittel, um an der Entwicklung des ganzen geistigen Menschen, an seiner Erziehung zur Persönlichkeit zu arbeiten. Steht das Deutsche im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts, so wird dessen Ziel auch mit dem seinigen am ehesten sich decken, und „daß die vornehmste Aufgabe der Schule nicht in der Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu suchen ist, sondern in der Erziehung des Schülers zur Persönlichkeit, ist eine Wahrheit, die heute mit siegreicher Kraft ans Licht dringt.“⁵⁾ Am unmittelbarsten aber veredelt und erzieht die Kunst. Wie sie, vermag nichts den Wert der Persönlichkeit zu erhöhen, und man wird ihr den ihr gebührenden Rang in der Schule zuerkennen, auch wenn man Pädagoge und wissenschaftlicher Schriftsteller ist. Die Poesie, wie ja auch andererseits alle Gebiete des wirklichen Lebens,

¹⁾ Erhöhung der Stundenzahl erstrebt auch die von *E. Lentz* geleitete „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen“; bescheiden *Kannengießer*, „Zeitschrift f. d. ds. Unterricht“, XII, S. 1 ff.

²⁾ „Erlebtes und Erstrebtes“, S. 313.

³⁾ Erweiterung des deutschen nach der wissenschaftlichen Seite wünschte u. a. schon 1827 *Löschin*, Progr. der St. Johannisschule, Danzig.

⁴⁾ Vgl. auch *Kullmann*, „Die Stellung des Deutschen an den höheren Schulen“, „Zeitschrift f. d. ds. Unterricht“, XI, S. 52.

⁵⁾ *Bruhn* im Januarheft der „Neuen Jahrbücher, II₁, S. 25. — Diese Seite der Pädagogik behandelt ja mit Vorliebe *L. Gurlitt*. Vgl. *Lyon* in seiner Zeitschrift XX, S. 81 ff., sowie ebd. über die Ziele des Deutschunterrichts XII, S. 15 ff.

offenbart sich dem Schüler nur durch die Elemente völlig, die ihm in Fleisch und Blut übergegangen sind: die Laute seiner Muttersprache.¹⁾ Nehmen reale Anschauungen ihren Weg zum Kopf des deutschen Gymnasiasten unwillkürlich über das Deutsche,²⁾ so sicherlich die idealen. Von diesen wird hier fast ausschließlich die Rede sein: es soll gezeigt werden, wie sie in Beziehung treten zur Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, der Erziehung zur Persönlichkeit.

Im „Mäcen“ bemerkt *Liliencron*, den meisten, die keine Ahnung von Literatur hätten, sei sie auf der Schule vergrault worden. Vielleicht lag die Schuld bisweilen nicht am Stoff, sondern an den Produkten der philologischen Examina. Kunstverständnis wurde ja nicht einmal bei den Prüfenden unbedingt vorausgesetzt. Der Germanist ist an sich noch lange kein Deutschlehrer, zumal auf der Oberstufe, denn wissenschaftliches Können und Kennen verbürgen nicht Einsicht und Urteil in künstlerischen Dingen. In erster Linie bestimmen hier Veranlagung, inneres und äußeres Erleben den Gesichtskreis, den Lektüre und Forschung dann genauer festlegen und erweitern. Steht die Erfassung und Vermittlung der Kunst an der Spitze des Deutsch-Unterrichts und fallen hier die fremdsprachlichen Hemmungen weg, so wird man die Erzeugnisse der poetischen Literatur zunächst auch rein als Kunstwerke behandeln und weitergeben müssen. Das Wort von der „ästhetischen Verstiegtheit“ hat keinen rechten Klang mehr, seitdem alle künstlerisch Empfindenden sich zusammenschließen und erfahrene Schulmänner der Kunst auch in der Schule die Tore öffnen.³⁾ v. *Waldbachs* Spott,⁴⁾ die Herren Pädagogen sollten doch lieber das Dichtwerk gleich ganz fortlassen und statt dessen den

¹⁾ „Nur in unserer Muttersprache können wir wahrhaft lebendig denken und fühlen, nur in ihr vollzieht sich beim einzelnen die gewaltige Tat der Neuschöpfung des Lebens.“ *Sprengel*: „Die Notlage des deutschen Unterrichts“, S. 17.

²⁾ Vgl. *E. Lentz*, „Für die Muttersprache“ in „Pädagogisches Neuland“, Berlin 1907. Verlag Salle. — *Rein*, „Deutsche Schulerziehung“. München, Verlag Lehmann.

³⁾ Schon 1896 veröffentlichte Direktor Dr. *Wittstock* sogar den Grundriß eines „Ästhetischen Erziehungssystems“.

⁴⁾ „Schulgedanken eines Gymnasialabiturienten“. Dresden 1904. Verlag Pierson.

Kommentar zur vorgeschriebenen Lektüre erheben, begegnet sich mit *Matthias'* eindringlicher Warnung vor dem Zuviel der Erklärung und vor den Kommentaren, die an Umfang die Werke der Klassiker überbieten,¹⁾ trifft aber heute nicht viele Deutschlehrer mehr. Durchaus zurückgetreten ist alles, was er beklagt: das Studium der Technik, das „Sezieren und Zerpflücken“, die „Expositionsübungen, die sich noch während eines langen Zeitraums nach dem Abiturium als ödes Gespenst vor die Begeisterung drängen“, und die meisten von uns stimmen ihm zu, wenn er fortfährt: „Die Schönheit der Kunstwerke verschwindet vor dem Wust der durch die seichten Kommentare herbeigeschleppten Kleinlichkeiten.“

Dramen entwickelt am besten ein gutes Theater.²⁾ Empfindungsvoll vorgetragene Gedichte, sofern sie nicht ganz auf Gedankenreihen ruhen, erklären sich selbst.³⁾ Die Schule kann, wenn sie eine ästhetische Wirkung nicht unmöglich machen will, häufig nur in die Empfindungswelt der Dichtungen, der Dichter und literarischen Gruppen einführen. Ihre Absicht ist nicht, Rezensenten heranzubilden, sondern tüchtige, wenn es sein kann, auch großdenkende und feinfühlende Menschen. Hat der Sekundaner einmal gelernt, was Peripetie u. dgl. bedeutet, so liegt es im Interesse der Dichtung und des Dichters, den Primaner nach Möglichkeit damit zu verschonen, d. h. der Kunstform höchstens nachträglich bisweilen Beachtung zu schenken. Welchen Wert hat denn die wiederholte Betrachtung des dramatischen Gerüsts? In vielen Fällen leistet die Schule dann am meisten, wenn sie schweigt.

Was sie erläuternd zu leisten vermag, das hängt von der Individualität des Lehrers ab. Hat er kein inneres Verhältnis zur Kunst, so ist er schwerlich ein Deutschlehrer auf der Oberstufe. Er wird sein Bestes geben, aber was er nicht mitempfindet, nicht anerkennt, nicht in sein Wesen aufzunehmen vermag, das kann auch nie und nimmer Frucht tragen. „Allen Freiheit!“ heißt hier: „Jedem das Seine!“ Eines muß wohl aus nahezu jeder

1) „Praktische Pädagogik“, S. 79.

2) Vgl. *Hellinghaus*, „Monatschrift“, V, S. 234.

3) Vgl. zur Frage *A. Schmidt*, „Kunst und Gedichtsbehandlung im Unterricht“. Sodann den vortrefflichen Aufsatz von *Verbeek*, „Dichtkunst und deutscher Unterricht“, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, *IXX*, S. 273 ff.

Dichtung herauswachsen: der Mensch. Mit *Goethe* kennen wir in dieser Welt nichts Höheres als die Menschheit selbst. Und eine Betrachtungsart wird bei jeder Dichtung in Prima ohne Schaden fortbleiben können: diejenige nach technischen Gesichtspunkten.¹⁾ Wieviel Zeit wird andererseits hierdurch gewonnen, auch dann, wenn man erheblich mehr durch die Klassenlektüre erreichen will als *Heinrich Hart*, der als ihr Ziel bezeichnet „Steigerung von Phantasie und Empfindung, Ausbildung ästhetischen Feingefühls!“ Zeit gewinnen ist nun zugleich angesichts der wenigen Stunden, die dem anerkannt wichtigsten Fach eingeräumt sind, die erste Voraussetzung für das Wagnis, auf eigenen Pfaden zu wandeln. Die Möglichkeit, den heutigen Lehrplan zu erweitern, ohne die Stundenzahl zu erhöhen, wird durch Ausschaltung des formalen Zergliederns noch nicht ganz geschaffen. Man muß Nebendinge lieber zurückstellen, ehe man die Hauptsachen oberflächlich treibt. Weniger wesentliche Partien des Lesestoffes können, wie ja der Lehrplan rät, in erster Linie bei der Prosa, der häuslichen Arbeit überlassen, Vorträge und Aufsätze in höherem Grade planmäßig nutzbar gemacht werden. Um die Schönheit einer Dichtung zu entschleiern oder ihren sittlichen Wert zu erschließen, ist es nicht einmal immer nötig, sie mit den Schülern zu lesen. Die Entwicklung der Charaktere, die Wahrheit der Gestaltung, die Reife und Tiefe der Gedanken — dieses alles sichtbar werden zu lassen, wird es nicht vieler Stunden bedürfen. Für die Klassenlektüre selbst wird nach wie vor von allen das sittlich, künstlerisch Wertvollste und Aufschlußreichste herangezogen werden, d. h. die Werke unserer Klassiker, und hier ist bis zu gewissem Grade Vertiefung Pflicht. Die „Iphigenie“ läßt sich nicht in wenigen Stunden abtun, wenn nicht die Tiefe verlieren soll, was die Breite gewinnt; von *Goethe*, *Schiller* und *Lessing* holen wir uns die ersten Werte, und wer sie nicht im Herzen und im Kopfe hat, der soll von allem andern die Hände lassen. Die Vergangenheit bleibt eine der vornehmsten Erzieherinnen, und gewiß hat *Jean Paul* recht, wenn er sagt, „die jetzige Menschheit versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend vorher durch den stillen Tempel der alten Zeiten und Menschen den Durchgang

¹⁾ Vgl. *Buschmann*, „Monatschrift“, II, S. 665.

zum Jahrmarkt des späteren Lebens nähme.“ Aber zuviele starke Stämme nebeneinander gedeihen schlecht. Was ist es denn, was den früheren Geschlechtern sonst noch den Deutschunterricht vergrault hat? Nicht nur die Persönlichkeit dieses oder jenes Lehrers und die im wahrsten Sinne erschöpfende Erklärung eines Werks, sondern der Mangel an Wechsel, die ermüdende Verarbeitung weniger geheiligter Dichtungen. Namen wie „Wilhelm Tell“ oder „Torquato Tasso“ mochten sie dann später anmuten wie die Erinnerung an die ärgsten Prügel. Überdruß und Grauen waren nicht die einzigen Folgen einer solchen Lektüre. Noch heute bemerkt man zwei Gruppen literarisch interessierter Studenten. Die eine lehnt unter Berufung auf die Klassiker jede ernsthafte Beachtung neuerer Dichtungen verächtlich ab; die andere viel größere hat sich von den „gepaukten alten Schmökern“ erleichtert zur Moderne gewendet und berauscht sich an oft unverstandenen neuen „Richtungen“: das ist doch etwas ganz anderes als das „Zeug“, das man auf der Schule dem Primaner „eintrichterte“. In der Gegenwart, im wirklichen Leben stehen mehr oder weniger wir alle; wie können wir uns wundern, daß den erwachsenen Schüler das leibhaftige Heute meist mehr packt als das ruhevolle Gestern! Er mag ebenso wie andere beobachten, daß die Dichtung der Völker sich nur selten ganz von dem geistigen Ich ihrer Zeit zu lösen vermag, daß mithin auch er ein Recht hat auf seine Zeit, ein Recht, sie zu verstehen und zu genießen. Der Boden, auf dem in Deutschland die Poesie in der ersten Jahrhunderthälfte gedieh, ist von demjenigen in der zweiten sehr verschieden. Man versetze einmal eine Gestalt wie *Eichendorffs* „Taugenichts“ „hinter Pflug und Schraubstock“! Unsere Ahnen führten, vom heutigen Standpunkt der Kultur betrachtet, ein Stilleben, in welches allenfalls das Horn des Postillons sanft hineinblies. Poetische und politische Träume gaukelten in der Luft herum. Nur aus dem Verständnis des wirklichen Lebens seiner Zeit, wie es sich auch in neuerer Dichtung spiegelt, gewinnt der Primaner die Fähigkeit, die Gegenwart zu erfassen und zugleich aus dem wüsten Durcheinander des Tages das Gute herauszugreifen.¹⁾

¹⁾ Vgl. hiermit das, was ähnlich *Sprengel* in seinem Vortrag ausführte; im Druck S. 15, Berlin, Verlag Salle.

Einen hohen Begriff von der Literatur der letzten Jahrzehnte haben die wenigsten von uns. Das schließt aber die Forderung nicht aus, die ältesten Schüler mit den von ihnen meist verehrten zeitgenössischen Dichtern besser bekannt zu machen, wenn diese sich nur irgend dazu eignen. An die Schulung durch die Klassiker wird sich die Betrachtung von Werken, die bis in unsere Tage hineinreichen, ohne weiteres anschließen können. Daß nach der Auffassung der leitenden Stellen ein Autor für die Schule auch dann verwertbar ist, wenn er noch nicht das literarische Glück hat, tot zu sein, lehrt der Hinweis des Lehrplans auf *Heyses* „Kolberg“. Ebenso eindringlich wie *Matthias* von einer „Vogel Strauß-Pädagogik“ im Gebiet der modernen Literatur abrät, empfiehlt *Münd* Berücksichtigung dessen, „was die jungen Geschlechter hervorbringen und lieben“. Für die Geschichte der Literatur gilt dasselbe. Wie sollte sich auch der Kunst von einem bestimmten Jahre ab das Leben abschneiden lassen! Deshalb braucht man die literarischen Kämpfe und Wirrungen der Gegenwart durchaus nicht in die Schule hineinzutragen. Daß sie vorhanden sind, weiß der Primaner ohnehin. Der Lehrer aber, wie es auch um seinen persönlichen Geschmack und sein Kunstverständnis bestellt sei, kann warnen und Auswüchse verhüten. Gegensätzliche Auffassungen offen besprechen, ist immer besser, als sie behutsam verdecken. Was der Abiturient weiß, braucht der Student — im günstigsten Falle — sich nicht zu erkämpfen. Oft genug aber baut sich dessen Urteil in der Folge auf dem auf, was Reklame, Presse und gesellschaftliche Unterhaltung ihm in die Hand spielen. Darunter leidet dann nicht nur das einzelne Werk, sondern das dichterische Schaffen schlechthin, denn Autor und Publikum pflegen einander zu entsprechen.¹⁾

Zu kurz gekommen in der Schule ist namentlich bisher die neuere Prosadichtung. Manches Gute ist darüber in den letzten Jahren gesagt und geschrieben worden, so namentlich außer *Sprengel* von *Herold* und *Lorenz*.²⁾ Beide fordern mehr

¹⁾ Vgl. hierzu auch *Buschmann*, Monatschrift, II, S. 663. — *Goertz*, „Die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts und ihre Behandlung in der Schule“, 1906.

²⁾ Im Juniheft 1906 und im Septemberheft 1907 der „Monatschrift für höhere Schulen“. Vgl. auch ebd. I, S. 681 ff. — Sodann *Proffen*, „Moderne erzählende Prosa in der Schule“, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, XX, S. 585 ff.

Berücksichtigung der Prosa in den Oberklassen: Auch auf der 9. Direktorenversammlung in Schleswig-Holstein und sonst hat man sich eingehend mit dem Thema beschäftigt.¹⁾ In größeren Städten, die eine gute Bühne haben, kann man dieser das eine oder andere Drama ruhig zur „Durchnahme“ überlassen. Prosa aber will gelesen werden, auch die moderne. Eigentliche Novellen haben wir ja erst seit der Romantik. *Herold* kann sich „nichts Anregenderes denken, nichts, was mehr auf die Phantasie und das Gefühlsleben der jungen Menschen einwirkt und dadurch zugleich ihren Stil beeinflusst, als die Behandlung einer guten Erzählung und Novelle oder eines Romans.“ Für billige Exemplare sorgen die Volksbüchereien, welche moderne Prosa neuerdings bevorzugen.²⁾ Vielleicht macht die Zukunft es möglich, daß alle höheren Lehranstalten beispielsweise wenigstens die Werke von *Freytag, Ludwig, Stifter, Keller, C. F. Meyer, Storm, Raabe, Sohnrey, Rosegger, Eyth* und *Fr. Reuter*, oder gute Sammlungen, in 10 bis 20 Exemplaren dem Deutsch-Unterricht auf der Oberstufe zur Verfügung stellen können. Fruchtbar genug würde ein solches Feld sein, denn fast alle diese Prosadichter greifen sicher „hinein ins volle Menschenleben“, und alle können sprachlich als Vorbilder gelten.

Rein menschlich künstlerisch wird zunächst auch die Verarbeitung der poetischen Prosa sein müssen; sie läßt sich indessen ohne Schädigung des Gesamtbildes zugleich für die Stillehre verwerten. Das nachträgliche Aufdröseln einiger lehrreicher Stellen schadet hier garnichts, denn Prosa ist immer kräftiger und widerstandsfähiger als Lyrik und Dramatik. In der Erklärung kann man ebenfalls weiter gehen. Charakteristik der Gestalten, ihrer Umgebung, des Bodens, auf den sie gestellt sind, der Luft,

¹⁾ Bisweilen ersieht man auch aus den Aufsatzthemen in Programmen, daß neuere Prosadichtung in einzelnen Anstalten keineswegs vernachlässigt wird.

²⁾ Das ist der Fall namentlich bei den Wiesbadener, den rheinischen und Hesses Volksbüchern — bei Hesse erschien 1908 auch *Herolds* Aufsatz ergänzt als Sonderdruck unter dem Titel „Moderne Literatur und Schule“, mit einem Verzeichnis von Werken, die sich besonders für die Behandlung in der Schule eignen — sowie den Volksbüchern der deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung, in Cottas Handbibliothek, dann bei Reclam, Meyer und Hendel. Auf „Neuere Heimatdichter“ macht besonders *Bräutigam* aufmerksam, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, XX, S. 673 ff.

die sie atmen, der Zeit, die sie mehr oder minder beherrscht; Untersuchung der Motive, Schlüsse von der Wahrscheinlichkeit auf das Vorliegende mit Rücksicht auf den Gesichtskreis und das Erleben von Primanern, Ausdeutung der Stimmungen, später Festlegung von Begriffen und sprachlichen Eigentümlichkeiten, etwa dialektischer Färbung; sodann Übergang von der Dichtung auf den Dichter, Betrachtung der aus seiner Persönlichkeit heraus gewonnenen Erklärungsgründe und Überblick über die nunmehr festgestellten Gesinnungs- und Kunstwerte; Hinweise auf seine sonstigen Werke, vielleicht auch auf seine Briefe und seinen Freundeskreis; Anregung zu Vorträgen und schriftlichen Arbeiten auf grund des Gelesenen, Empfehlung ähnlicher oder gerade entgegengesetzter Werke der Literatur; endlich Einreihung der Vorlage in literarische Epochen oder Strömungen und damit Festlegung des absoluten und des historischen Wertes: das sind Pfade, auf denen einem nicht ganz teilnahmslosen Wanderer die Langeweile sich selten als Begleiter hinzugesellen wird. Dadurch, daß die Urteile aus den Schülern herausgelockt werden, mag es gerade bei Prosadichtungen mit ihrem Vielerlei reiner Menschlichkeit diesem oder jenem Lehrer möglich sein, unbemerkt sittlichen Einfluß auszuüben. Auch hier gilt die nicht neue pädagogische Wahrheit, daß den Schüler nur das innerlich bildet und fördert, was er aus sich selbst schöpft, und wenn er noch so treulich allem folgt und vertraut, was der Lehrer vorträgt. Dieser wird freilich besonders auf modernem Gebiet starken Willen zur Arbeit mitbringen müssen und trotzdem manche von Sturm und Drang umkämpfte Stunde erleben.

Nun gibt es heute wohl keinen Deutschlehrer mehr, der die nachgoethische Zeit ganz aus seiner Betrachtung ausschliesse, wie es früher allgemeiner vornehmer Brauch war. Die Meinungsverschiedenheit beginnt erst bei der Frage, in welcher Form man diese Literatur zu berücksichtigen habe — worüber vorhin gesprochen wurde —, und sie setzt sich dann fort bei der Wahl des Stoffes.¹⁾ Es ist selbstverständlich, daß hier die Nutzbarkeit für die gute Entwicklung des Schülers das letzte Wort

¹⁾ Ausführlich verarbeitet sich *Gloël* über „Die nachgoethische Literatur in den oberen Klassen“, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, XI, S. 22 ff., 1897. *G.* spricht aber im allgemeinen nur über Literatur, die wir heute im weiteren Sinne beinahe zur klassischen rechnen.

hat. Nur nennt oft der eine Engherzigkeit, was der andere als Vorsicht und Fürsorge auffaßt. Das moderne Drama seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts gehört als erläuterungsfähiger Text, als Klassenlektüre, nicht in die Schule. Hinweise genügen da vollkommen und günstigen Falles ein privater Lesezirkel der Primaner, den der Lehrer überwacht. Anders steht es mit der Lyrik, die, gelegentlich herangezogen oder für Vorträge verwertet, ja nicht viel Zeit rauben kann, anders namentlich aber mit der Prosa. In bezug auf sie kann man sogar sagen, daß Werke, die nicht modern zu nennen sind, der anerkannt klassischen Literatur angehören müssen, wenn sie für die Lektüre verwertbar sein sollen. Als modern im wirklichen unparteiischen Sinne bezeichnen wir das, was aus unserer Zeit herausgeboren und durch sie erläuterungsfähig ist. *Jean Pauls* Prosadichtung z. B. ist weder klassisch noch modern. Ist man sich nun über diese Scheidung klar, so sieht man sich neuen Schwierigkeiten gegenüber. Kunst und Pädagogik stehen von Natur auf ziemlich gespanntem Fuß, und manches glänzende Talent muß bei der Auswahl für die Prima zurücktreten, während treue Arbeiten schlichter Erzähler, z. B. *Max Eyths*,¹⁾ sich behaupten mögen. Beachtet werden muß auch des Stoffs Unter- und Hintergrund, z. B. das Vaterländische neben dem Kulturellen; ferner besondere Gebiete wie Geschichte, Handel und Seewesen, Handwerk und Industrie, Krieg, Haus und Familie, Wissenschaft und Kunst. Der funkensprühende Geist wird dem ruhigen Bildner von Herz, Phantasie und Charakter weichen, um vielleicht später günstig zu wirken gerade infolge der vorherigen Verwertung seines Zeitgenossen. Dem Naturalismus gegenüber können wir in der Prima jedenfalls uns an das Wort *Goethes* halten, daß die Lektüre uns von den irdischen Lasten befreien solle, die auf uns drücken.

Daß die deutsche Prosadichtung wirklich die absolute Höhe behaupte, wie *Herold* meint, ist schwerlich richtig.²⁾ Wir haben viele gute Erzähler, aber keinen vom Range etwa eines *Dickens*, und — um die letzte Zeit zu erwähnen — die originale

¹⁾ *Eyth* der Jugend näher zu bringen, befürwortet warm *Witzmann*, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, XX, S. 44 ff.

²⁾ *Amsel* andererseits zweifelt an einer Überfülle gerade für die Schule geeigneter deutscher Prosadichtung. „Monatschrift“, I, S. 682.

Gestaltungskraft z. B. *Kiplings* wird man bei unsern Prosaikern vergeblich suchen. Ziehen wir ab, was uns bei andern Völkern im besonderen englisch oder russisch anmutet, so bleibt noch genug übrig, um manchen unter uns erkennen zu lassen, daß im Auslande die poetische Prosa großzügiger auftritt. In jedem Falle ist die Literatur Europas fähig, unsern Gesichtskreis und unser Urteil auch in der Prosa hervorragend zu bereichern, wie sie uns vor *Lessing* und *Klopstock* dramatisch und lyrisch erzogen hat. Im 19. Jahrhundert wurde ja Deutschlands poetisches Schaffen von dem übrigen Europa voll anerkannt, namentlich seitdem Frau *von Staël* uns so liebenswürdig dem literarischen Europa auf französisch vorgestellt hat. Das Lob des Auslandes darf uns aber nicht hindern, unsere Leistungen an den seinigen zu messen, und das kann nur derjenige, der die Literatur aller andern Kulturvölker ein wenig kennt und übersieht. Sie wird auch des deutschen Primaners Ideale vertiefen, und sein geläuterter Geschmack wird später zurückwirken auf die Kunst seiner Heimat und seiner Zeit. Sittlich bilden mag ihn zunächst die vaterländische und im Gymnasium die antike Literatur; ergänzen und vollenden aber muß das begonnene Werk die ältere und neuere des gesamten Auslandes. Auch hier werden die Auffassungen der einzelnen Lehrer sich schon persönlich sehr von einander unterscheiden. Ob es wirklich nötig ist, um den Dichter zu verstehen, in Dichters Lande zu gehen, sei dahingestellt. Sicherlich aber wird demjenigen die Literatur des Auslandes etwas Persönlicheres werden, der ihren Spuren an Ort und Stelle nachgegangen ist. Eine abendliche Promenade auf dem Père Lachaise, eine Morgenandacht in der Westminster-Abtei werden zu Erinnerungen, die mit den literarischen Interessen zusammenwachsen, und wer mit längerem Aufenthalt bei irgend einem Kulturvolke des Auslandes oder bei mehreren Studium der Literatur verband, wird sich besonders vor allzu persönlichen Neigungen hüten müssen. Andererseits wird derjenige, der sich wenig um die Literatur des Auslandes gekümmert hat, von vornherein mit einigem Unbehagen den Blick solchen Erwägungen zuwenden und Gründe genug bei der Hand haben, der Weltliteratur den Eintritt in die Schule zu erschweren. Wie es aber keine Literatur gibt, die nicht in ihrer Wurzel national wäre, so auch keine, die nicht zugleich in ihrer

Frucht universalen Charakter trüge, und umgekehrt. Das wissen wir nun nachgerade mindestens seit dem Frührot der deutschen Romantik. Bildung des seelischen und geistigen Menschen zur Menschheit und für die Menschheit ist es, was *Herder* unter Humanität versteht. Daß diese Bildung alle Völker vereinigen, daß sie in ihnen allen ihren Nährboden haben müsse, sei es auch im griechischen mehr als im französischen, ist eigentlich selbstverständlich. Einer so neuzeitlich begriffenen Humanität wird auch das humanistische Gymnasium schwerlich ganz gerecht, wenn es sich auf die Übermittlung weniger Texte in den der fremden Sprache gewidmeten Stunden beschränkt. Wollen wir eine Literatur ganz durch die Originale auf uns wirken lassen, so steht das deutsche Altertum uns Deutschen sprachlich und kulturell doch wohl am nächsten. Meine Obersekunda jedenfalls wird sich über Mangel an Mittelhochdeutsch nicht beklagen können. Das Ideal der einstigen Humanisten kann nicht mehr das unsere sein. Der Begriff der Humanität ist nicht mehr gebunden an die Bildungslinie des Altertums, sondern er umfaßt heute die gesamte alte und neue Kulturwelt.¹⁾ Nun verbindet die Völker nichts so fest und unmittelbar wie die Kunst. In ihr ruht der vielgenannte „ewige Friede“, sie öffnet dem Reisenden den Weg zum Herzen des Auslands. Durch sie wird der Fremde heimisch. Es ist keinem von uns möglich, alle Kultursprachen völlig zu beherrschen, und es ist Schülern nicht möglich, über sprachliche Hemmnisse hinweg zum Kunstempfinden hinüber zu stolpern. Die Gymnasien als Gelehrtschulen können deshalb doch die Hüter bleiben auch der klassischen Sprachen. Wen die formalen Studien im Griechischen, Lateinischen, Französischen und Englischen genügend herangebildet haben, der wird von selbst zu den nie ganz ersetzlichen Originalen dieser wenigen Länder greifen.²⁾ Was vermögen indessen auch da ein paar Dramen und Gedichte, wenn der Fachlehrer nicht in deutscher Sprache für die Literatur des betreffenden Volkes Interesse weckt! Sprache und poetische Literatur des Auslands, gleichviel ob des Altertums oder der Neuzeit, haben im Gymnasium nur dann den ihnen zu-

¹⁾ Vgl. *Münch*, „Geist des Lehramts“, S. 84.

²⁾ Hinsichtlich des klassischen Altertums streift die Frage *Engel* in der „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, *IXX*, S. 574 ff.

kommenden Wirkungskreis, wenn man sie trennt. Das Ausland selbst ist vielfach längst zu ähnlichen Überzeugungen gekommen. In der Vorrede zu den „Méditations“ charakterisiert schon *Lamartine* das Hangen und Bängen der Schuljugend beim fremdsprachlichen Kunstgenuß, indem er dabei von den alten Sprachen ausgeht: „Il y a de quoi dégoûter le genre humain de tout sentiment poétique. La peine qu'un malheureux enfant se donne à apprendre une langue morte et à chercher dans un dictionnaire le sens français du mot qu'il lit en latin ou en grec dans Homère, dans Pindare ou dans Horace, lui enlève toute la volupté de coeur ou d'esprit, que lui ferait la poésie même, s'il la lisait couramment en âge de raison. Il cherche au lieu de jouir. Il maudit le mot sans avoir le loisir de penser au sens.“

Soll die Weltliteratur als Ganzes ihrer Bestimmung entsprechend auf den deutschen Schüler wirken, so muß sie ihren Weg über das Deutsche nehmen.

An sich schon ist unsere Literatur eng verwandt mit der englischen und französischen, und Wechselbeziehungen bestehen zwischen ihr und den Literaturen fast aller Kulturvölker. Es kann also literarhistorisch zur Not genügen, im Verfolg der deutschen Literaturgeschichte ihre Beziehungen zu denen der andern Länder, öfter mit Hilfe kurzer Übersetzungsproben, bloßzulegen. Hierzu ist nur erforderlich, daß der Lehrer selbst über die nötigsten Kenntnisse in der Universalliteratur verfügt, was doch meist der Fall sein wird, und daß er mit Lust und Interesse die Fäden von Land zu Land zieht. Nur wenn das planmäßig geschieht, kann der Gedanke humanistischer Bildung im modernen Sinne ganz verwirklicht werden. Dann ist es sogar möglich, daß der Durchschnitts-Abiturient des Gymnasiums, wenn er die Schule verläßt, sich zum Bewußtsein zu bringen vermag, wer *Byron* war oder *Petőfi*. Die Antike bildete den Menschen fast ausschließlich für den Staat heran, das Mittelalter für den Himmel, die Neuzeit seit *Rousseau* für den Menschen selbst, d. h. für die Menschheits-Idee, und dies Bildungs-Ideal wird wohl auch bleiben. Deutschland darf sich auf dessen Pflege neben England etwas einbilden, wenn das Sprichwort Recht hat, daß man den besten Staat an den besten Wegen und besten Schulen erkenne.

Gewiß können und dürfen wir nicht in den drei dem Deutsch-Unterricht gewidmeten Wochenstunden Übersetzungen, die oft keine Verdeutschungen sind, im Zusammenhange lesen. Das wäre schon aus deutschsprachlichen Gründen selten wünschenswert. Aber warum denn die großen Bedenken gegen die literaturgeschichtlichen Erörterungen, denen keine Vorlage zugrunde liegt! Vielfach ist sie im Gedächtnis der Schüler vorhanden, und mit Fragen kommt man in der Prima immer weiter. Die Winke, Proben, Anregungen und Übersichten, die der Lehrer von Zeit zu Zeit bietet, kann der Primaner durch häusliche Lektüre und durch Vorträge in der Klasse völlig befriedigend ergänzen, und er wird es in der Regel mit Vergnügen tun. Das Größere und Entferntere lockt ihn mehr als das Geringere und Nähere. Zusammenschließen muß sich alles zu dem Programm, das allein der Lehrer im Kopfe trägt, mit jeder neuen Woche, jeder neuen Leistung weiter entwickelt und entsprechend gestaltet, damit er beim Abschluß stets dieselbe Summe zu ziehen vermag. Ohne eigene Bibliothek wird er wohl freilich bald in Verlegenheit geraten.

Es ist kaum nötig hinzuzufügen, daß für die befriedigende Lösung einer solchen Aufgabe die karge Zeit nicht genügt. Als ein besonderes Fach dürfte sich aber die Weltliteratur vorläufig kaum einbürgern. Ob ihre Betonung in diesem Grade sogar wünschenswert wäre, ist schon angesichts des heutigen Standes unserer Übersetzungsliteratur zweifelhaft. Der Deutschlehrer sieht hier seine Aufgabe, das Zerstreute vom nationalen Boden aus zu verbinden, greifbar deutlich vor sich. Er ergänzt zugleich die fremdsprachlichen Studien der Schüler von literarischer, vaterländischer Seite aus. Wird das Deutsche auf die Dauer sich im eigenen Hause wirklich, etwa neben dem Französischen, mit dem Gastrecht begnügen? Das ist dann jedenfalls nicht anzunehmen, wenn das höchste Ziel des Unterrichts im ganzen und des deutschen im besonderen die Erziehung zur Persönlichkeit ist.

In Betrachtung dieses Ziels will auch die Rolle begriffen werden, die der philosophischen Proprädeutik in der Schule zufällt. Frankreich legt auf sie mehr Gewicht als wir. Über die Art, sie pädagogisch nützlich zu machen, ist man verschiedener Meinung. Sollte nicht die Berücksichtigung der

Biologie, vielleicht die bedeutsamste Errungenschaft der neueren Pädagogik, hier das entscheidende Wort zu sprechen haben?¹⁾ Rein spekulative Gedankenwege und Teilung des Stoffs nach Disziplinen werden heute kein fruchtbares Feld mehr finden. Sie werden auch schwerlich im 20. Jahrhundert dem für Kulturfortschritt begeisterten Primaner zu einer Weltanschauung verhelfen. Für historische Behandlung stimmt *Rehmke*,²⁾ denn „die Fragen treten dem Primaner da entgegen in Fleisch und Blut“. Hierauf gerade dürfte es ankommen, weniger auf die geschichtlichen Zusammenhänge selbst. Psychologie gehört jetzt eher in das naturwissenschaftliche Fach. Mag doch der Physiker und Biologe die seelischen Vorgänge, der Mathematiker die Denkformen d. h. die Logik lehren; es gibt ja nur noch in historischer oder persönlicher Betrachtung eine Philosophie. Die „Königin der Wissenschaften“ ist verschiedene Ehen eingegangen und hat ihr Reich unter viele Nachkommen verteilt, die sich kaum noch verwandt fühlen. Man lese etwa *Hellpachs* umfangreiches Werk über die Grenzwissenschaften der Psychologie. „Philosophie ist eine auf psychische Vertiefung begründete persönliche Kraft, die Dinge in ein Weltbild zusammenzufassen“.³⁾ Den nicht nur wissenschaftlich sondern auch künstlerisch erkennenden und arbeitenden Deutschlehrer in Prima, an den in absolutem Sinne höhere Anforderungen gestellt werden als an den mit dem Einzelmaterial ringenden Universitätsdozenten, gehen nur die philosophische Persönlichkeit und die Weltanschauung als ein Ganzes näher an, nicht aber deren Analyse. Unterricht und Erziehung gewinnen nun einmal ihre Ziele nicht aus sich selbst. Rein analytische Naturen blicken von der Pädagogik aus allenfalls zu höheren Werten empor, etwa zur Menschheits-Idee oder zur Kunst; selten aber kommen sie von dieser zu jenen. So versteht es sich auch von selbst, daß sie die wissenschaftliche Durchdringung der Dichtungen in der Schule betonen, bisweilen mit begreiflichem Haß über Kunsterziehungstage ur-

¹⁾ Die Notwendigkeit des biologischen Unterrichts in den höheren Schulen wies u. a. schlagend nach *Lakowitz*, „Schrr. d. Naturforschenden Gesellschaft in Danzig“, XI 1. 1903/4.

²⁾ „Monatschrift“, I, S. 245.

³⁾ *Bruhn*, „Neue Jahrbücher“, Januar 1910.

teilen und es nicht fassen, daß sich ihre eigenen poetischen Erklärungen, gedruckt oder gesprochen, andern unmittelbar auf die Nerven legen. —

Die Philosophie von der persönlichen Seite gesehen und verwertet hat bei uns wohl zuerst *F. Paulsen*. Wie er die tiefsten Wurzeln von *Schopenhauers* System in der Persönlichkeit des Denkers auffand, so verwertete er auch die Ergebnisse der Philosophie unter dem Gesichtspunkt harmonischer Ausbildung des menschlichen Ichs. „Höchstes Glück der Erdenkinder“, ist ja ebenfalls, wie wir von *Goethe* hören, nicht etwa „Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung“ der Dinge. Besonders eingehende Behandlung der Logik für sich in Prima könnte dem vorhin genannten höchsten Ziel des Unterrichts sogar entgegen wirken. Ist es richtig, daß die spekulative Philosophie bei der Betrachtung der Lebensprobleme nie positive Resultate zeitigen wird, so bedeutet die vereinzelt Bearbeitung metaphysischer Fragen, gleichviel ob sie historisch oder rein systematisch erfolgt, lediglich eine Gedankenübung im Abstrakten. So nutzbringend das bei besonders geschickter Arbeit und bei hervorragend begabten Schülern sein mag: einen sicheren Erziehungswert für die Klasse hat es schwerlich. Wo die freie Form des Unterrichts eingeführt und die Propädeutik in höherem Sinne Fach geworden ist, läßt sich auch gegen ihre mehr fachliche Behandlung gar nichts sagen. Als Teil des Deutsch-Unterrichts aber, dem als höchstes Ziel die harmonische Entwicklung des ganzen Menschen vorschwebt, muß die Propädeutik ihren Weg über die geistige Persönlichkeit des Philosophen nehmen. „Die philosophischen Systeme,“ sagt *Claudius*, „die von ihren Verfassern für andere erfunden und als Feigenblätter, oder des Zanks oder der Schau wegen aufgestellt werden, gehen vernünftige Leute eigentlich gar nichts an. Die Philosophen aber, die nach Licht und Wahrheit forschten für eigenes Bedürfnis und um sich den Stein der Unwahrheit, der sie drückte, vom Herzen zu schaffen, gehen andere Menschen eigentlich und sehr nahe an.“ Was also für die Poesie gilt, das soll auch für die Philosophie auf der Schule Wert haben. Nun ist jedoch, wird man einwenden, jene mit dem Leben sehr viel inniger verwachsen als diese. Gewiß kann es sich nicht nur um den Begriff des inneren oder äußeren Erlebens

handeln, sondern um den des fest umrandeten geistigen Ichs. *Plato* z. B. ist als Persönlichkeit zu fassen weniger nach Leben und Charakter denn als Schöpfer des Idealismus. Das Lebenswerk großer Männer, und seien es noch so abstrakte Denker, als einheitliches, scharf umrissenes Ganzes wird dem begeisterungsfreudigen Primaner stets etwas sagen, mehr jedenfalls als etwa die Entwicklung der Ideenlehre im Laufe der Jahrhunderte oder die sämtlichen verfehlten Gottesbeweise.¹⁾

In neuerer Zeit hat auch die bildende Kunst begonnen, sich ihren verdienten Anteil am Unterricht zu erobern, und kaum übersehbar sind die hier gegebenen Anregungen.²⁾ Wie fruchtbar sich die Geschichte der Kunst innerhalb der allgemeinen Geschichte gestalten läßt, hat namentlich *R. Eins* 1898 erwiesen. Hier sehen wir uns aber zurückgeführt auf Können und Erkennen des Lehrers selbst. Wenn der Mathematiker, der künstlerisch empfindet, bisweilen der Klasse ein Bild mitbringt und ästhetisch verdeutlicht, so leistet er sicherlich mehr, als ein unfähiger Kunsthistoriker von Fach. Mit der Eingliederung der Kunstbetrachtung in die Geschichte steht andererseits *Eins* keineswegs allein; er selbst bezieht sich zurück auf *Regel*, *Lutsch*, *Wallich*, *Klinghardt* und *Herrmann*. Dennoch ist die Behauptung, daß sich kein Unterrichtsfach so nahe mit der bildenden Kunst berühre wie die Geschichte, eben nur vom Standpunkt des Historikers aus haltbar. Gerade die in dem Bericht skizzierte Methode von *R. Eins* spricht dagegen, daß es ihm, dem Historiker, hier etwa auf Erweckung des historischen Sinnes angekommen sei. Sein in Wirklichkeit künstlerisches Ziel geben die letzten Zeilen seines Berichts besonders klar zu erkennen, die dann mit der Hoffnung

¹⁾ Vgl. zur „Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen“, *P. Schwartzkopff*, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, IXX, S. 7 ff.

²⁾ Vgl. besonders *Lange*, „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“, 1893. — *Fries* und *Menges* „Lehrproben“, Heft 48 und 52. — *R. Eins*, „Kunstgeschichte als Zweig des Geschichtsunterrichts“, Progr. 1898, Danzig, Kgl. Gymnasium. — *P. Lehmann*, „Wie kann die Kunst zur Belebung und Vertiefung des Unterrichts herangezogen werden?“ Progr. 1902, Stettin, Realgymnasinm. — *Kinzel*, „Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima“, Progr. 1903, Berlin, Gr. Kloster. — *Gomolinsky*, „Kunstunterricht am Gymnasinm“, Progr. 1905, Wattenscheid, Städt. Gymnasium. — *Köster*, „Natur und bildende Kunst“, Progr. 1905, Brühl, Gymnasium. — Sodann *Lichtwark* im Bericht über den 1. Kunsterziehungstag, 1901, S. 183 ff.

schließen, daß der Kunstunterricht vielleicht auch dazu beigetragen habe, „das Denken und Wollen einzelner Schüler zu veredeln“. Die Eingliederung der Kunst in den Geschichtsunterricht vermag freilich die Erziehung zur geistigen Persönlichkeit, auf die alle Linien des vorliegenden Versuchs hinweisen, nicht zu begünstigen.¹⁾ Es handelt sich hier um den Wert von Augenblickswirkungen, nicht von Entwicklungsreihen. Historische Folge an sich würde in keiner Weise schaden, wohl aber gerade die Betonung des historischen Sinnes, zu der Gang und Methode der Geschichte unwillkürlich hinzwingen. v. Waldberg,²⁾ der den allgemeinen Hunger nach Kunstverständnis hervorhebt, fordert für Kunstgeschichte eine Wochenstunde in den Oberklassen. Damit wäre ihre Selbständigkeit freilich gewährleistet. Aber einstweilen gelangen wir nur von den einzelnen Unterrichtsfächern zur bildenden Kunst, unterstützt durch Monographien und Kunstblätter, mit denen auch die Schülerbibliotheken reicher versehen werden können. Die bildende Kunst ist in der Schule noch immer eine Art Luxusartikel, der jetzt zunächst nur der weiblichen Jugend in größerem Maßstabe geboten wird. Während z. B. in dem Programm von 1906 der pädagogisch vortrefflich organisierten deutschen Oberreal-Schule zu Antwerpen von kunstgeschichtlichen Stunden nicht die Rede ist, hat die Selektta der mit der Anstalt eine Einheit bildenden höheren Mädchenschule eine weibliche Lehrkraft für besonderen Unterricht in der Kunstgeschichte. Der Deutsch-Lehrer kann zur Not die Lücke ausfüllen, die, soweit jedenfalls die neuere Kunst in Betracht kommt, hier in der Entwicklung des Primaners in der Regel entstehen muß, denn nur er hält den Blick unausgesetzt auf das gesamte geistige Leben der Schüler gerichtet und arbeitet in so hohem Grade mit künstlerischen Mitteln; nur er darf in mündlicher und schriftlicher Form so ergiebig den Primaner selbst das Gesehene zum Ausdruck bringen lassen. Auf das Sehen kommt es zunächst an. Sodann ist ein bestimmtes Vortragsthema, das der Schüler in Anlehnung an ihm leicht erreichbares Anschauungsmaterial zu bearbeiten hat, der leichteste Weg, auch die Aufmerksamkeit der Klasse in diese

¹⁾ Historische Berücksichtigung der Kunst kann ja trotzdem gelegentlich auch in der Geschichtsstunde wie in anderen erfolgen; vgl. *Luckenbachs* Bilderheft „Kunst und Geschichte“.

²⁾ „Schulgedanken eines Gymnasialabiturienten“, 1903.

Richtung zu lenken, im besonderen auf die vaterländische Kunst, günstigen Falles auf diejenige des Heimatortes. Die aufmerksame Behandlung einiger Bilder in ein paar Stunden dürfte bessere Dienste tun als das Studium von *Lessings*, im übrigen ja so fein geschriebenem „Laokoon“ ein halbes Jahr hindurch.¹⁾ Aber auch durch bloße Hinweise auf große Kunstwerke und ihre eigenartige Schönheit können wir spätere Eindrücke vorbereiten und den Besuch der Museen in der Studienzeit schon während der letzten Schuljahre fruchtbar machen. Besondere den Primanern gestellte Aufgaben werden namentlich dann aufschlußreich sein, wenn sie ihren Wünschen und ihrer individuellen Veranlagung entsprechen.

Darüber sind wohl alle längst einer Meinung, daß auch der Primaner seine eigne Individualität habe, die beobachtet, bei den Anforderungen berücksichtigt und zu der freien und zugleich geschlossenen Persönlichkeit entwickelt werden muß, der in diesen Blättern im einzelnen überall das Wort geredet wird. Über Entwicklung natürlicher Anlagen gelangen auch „Individualitäts-Fanatiker“ nicht hinaus, und ohne allgemeine straffe Zucht wird die Schule niemals auskommen. Zu „gehobenen Schichten“²⁾ aber führt nur die Entwicklung gerade der Individualität. *Münch*³⁾ sieht in der Abschätzung des Prozentsatzes individueller Werte doch wohl zu schwarz. Die Bildung von Persönlichkeiten ist die „unbedingt zu lösende Aufgabe“, nicht nur ein blasses Ideal. Zugegeben freilich: hier hat die pädagogische Erfahrung des einzelnen das letzte Wort. Großzügige Geister, durch die Kunst erzogene, nach selbsterworbenen Grundsätzen handelnde Männer braucht vielleicht unser Vaterland für die kommende Geschlechter, die Erben eines Zeitalters, das, wie viele meinen, es verlernt hat, nach großen Gesichtspunkten zu entscheiden.— Wie der eine nun für bildende Kunst besonderes Interesse haben wird, so ein anderer für Musik,⁴⁾

¹⁾ Vgl. *Busch*, „*Lessings* Laokoon als Schulbuch“, „Monatschrift“, III, S. 26.

²⁾ Vgl. *Münch*, „Geist des Lehramts“, S. 97.

³⁾ Ebd. S. 97; s. auch desselben „Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart“, Berlin 1906.

⁴⁾ Vgl. *Jakobs*, „Musik und Dichtung. Ein Vorschlag zur Pflege dieses Verhältnisses auf der Schule“. „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, XXI, S. 500 ff. Ferner ebd. *Steins*, S. 319 ff.

ein dritter, im Grunde seines Herzens Realgymnasiast, fühlt sich vielleicht nur in den naturwissenschaftlichen Fächern wohl, sowie bei Fragen, die das praktische Leben betreffen. Alle diese besonderen Interessen wollen nicht unterdrückt sondern im Rahmen gymnasialer Bildung gefördert werden. Auch von hier aus erscheint das Deutsche als der Mittelpunkt des Unterrichts für die freie Entwicklung der Individualität. Der eine Primaner wird über Gotik, der andere lieber über die Dampfschiffahrt vortragen wollen. Aus der Vielheit der Neigungen und Arbeiten, die der Lehrer ergänzt, erwächst für die Klasse ein Ganzes, dessen Abschluß wir wohl auch im humanistischen Sinne Reife nennen dürfen.

Ein reiches Feld, Individualität zu entwickeln oder aber zu ersticken, bieten in der Prima die schriftlichen Arbeiten. Sicherlich ist für den jugendlichen Geist straffe Schulung nötig. Er muß dazu erzogen werden, jedem Stoff, der ihm geboten wird und seinem Fassungsvermögen entspricht, in deutscher Sprache Form zu geben. Darum wäre es verkehrt, stets Themen zur Wahl zu stellen oder gar die Primaner selbst ihr Thema aufstellen zu lassen. Der gute Brauch aber, dieses von Zeit zu Zeit zu gestatten, ist recht alt. Auch ich erinnere mich mit Vergnügen, daß ich früher als Schüler zwei Aufsätze durch eine Novelle, zwei andere durch eine philosophische Arbeit habe ersetzen dürfen. Dies ist eine Form freier Gestaltung des Unterrichts, wie sie heute nahezu von allen gut geheißen wird.¹⁾ So manchem Kritiker der Schule scheint das nicht bekannt zu sein. *Ludwig Fulda*²⁾ hält es für unmöglich, daß ein Schüler über jedes beliebige Thema einen Aufsatz verfassen könne. Er findet auch kein Wort für den Nutzen, den ein solcher Druck haben muß. Die Schulung an einem unwillkommenen Thema belohnt sich für den Primaner bei einem willkommenen, und wenn dann der Abiturient ins Leben tritt, steht er keiner schriftlichen Aufgabe, sei sie ihm auch noch so zuwider, hilflos gegenüber. Freilich sollte es wohl in der Prima die Ausnahme bilden, von allen im Aufsatz die Bearbeitung des gleichen Stoffs zu verlangen. Des Lehrers eigene geistige Interessen

¹⁾ Auch *P. Geyer* hat gegen öftere freie Wahl unter mehreren Themen nichts einzuwenden; s. „Der deutsche Aufsatz“, Handbuch, I, 2.

²⁾ „Berliner Tageblatt“, 16. Sept. 1909.

könnten sonst auch trotz besten Willens für die ganze Klasse als zu sehr maßgebend in den Vordergrund treten, und er färbt oft persönlich schon genug ab, ohne seinen Willen und ohne den der Schüler. Deren Eigenart muß ja nicht minder bei der Korrektur geschont werden¹⁾. Ein roter Strich an falscher Stelle zertritt vielleicht einen nicht erkannten Keim, ein anderer verletzt persönlich, ein dritter ertötet ein Interesse oder einen eignen Stil. „Was ist es denn“, sagt *Fulda*, „was so viele von uns auf die schönsten Jahre der Kindheit mit einem dumpfen Groll, einem unauslöschlichen Widerwillen zurückblicken läßt; was noch unseren bemoosten Häuptern in immer widerkehrenden Angstträumen zu schaffen macht? Daß wir in der Schule nicht nur während der Knabenzeit, sondern noch in jenen kritischen Jünglingsjahren, wo jeder begabte Mensch die Eigenart seiner Natur mit der überwältigenden Stärke einer Offenbarung empfindet, so behandelt wurden, als ob wir keine Individualität hätten, keine haben dürften. . . Wieviel Not und Qual der Jugend wäre mit einem Schlage beseitigt, wenn man den Menschen schon in der Schule das Recht zustände, das wie kein anderes mit ihnen geboren ist: das Recht, sich von einander zu unterscheiden.“

Fulda übersieht wohl nicht ganz die Schwierigkeiten, die in der Verbindung geistiger Zucht mit zarter Rücksicht auf persönliche Eigenart liegen, und hat unwillkürlich die besonders begabten Schüler im Auge. Der Durchschnitt bedarf fester Führung und Kontrolle.²⁾ Was er aber hier als allgemein wünschenswert bezeichnet, das ist längst zum pädagogischen Grundsatz geworden, dem wir Lehrer nach Kräften Geltung zu verschaffen suchen, jeder nach seinem Gesichtskreise und auf seine Weise; denn auch wir streben nicht nach dem Ruhm von „Normalmensch“, sondern wir beanspruchen, wie diese Schrift zu ihrem geringen Teile zeigt, das Recht, uns „von einander zu unterscheiden“.

¹⁾ Rücksicht auf die Eigenart des Schülers in schriftlichen Arbeiten empfiehlt u. a. lebhaft *R. Stoewer*, „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“, 59, S. 74 ff.

²⁾ Mit Bezug auf die Lehrenden andererseits behandelt die Frage die „Neue Preußische Zeitung“, 24. Febr. 1910: „Die Beaufsichtigung der höheren Schulen“.

II.

Ist der allgemeine Lehrplan kein starres Gesetz, so darf das besondere Programm des Lehrers es um so weniger sein. Einen bindenden Lektüre-Plan für Deutsch in Prima zu entwerfen, ehe man seine künftige Klasse persönlich kennt, ist aus inneren Gründen nicht haltbar. Das betreffende Programm muß beim Deutsch-Unterricht, für den die gesamte Veranlagung in Betracht kommt, der besonderen Zusammensetzung der Klasse entsprechen, deren Interessen und Charakter im einzelnen kennen zu lernen, in solchem Falle die erste Aufgabe ist. Nun wird man mit der Eigenart seiner Schüler bald ohne Studium bekannt. Ihre eigenen Aussagen aber bieten für einen Bericht die erste verlässliche Grundlage.

Ein buntes Bild von Interessen stellte ich in zwangloser Unterhaltung alsbald bei den Unterprimanern fest, die ich zwei Jahre hindurch bis zur Reifeprüfung im Deutschen zu unterrichten hatte. In Stichworten gebe ich diesen Eindruck wieder die ersten Angaben ergänze ich durch spätere,¹⁾ die auf neue Umfragen erfolgten, sofern die Betreffenden nicht bereits aus irgend einem Grunde aus dem Rahmen der Klasse ausgeschieden waren. Unter dem Namen befindet sich der von dem Abiturienten später gewählte Beruf.

B. 1. Literatur, besonders ältere bis zu *Klopstock*.

Theologie. 2. Allgemeine Literatur; ältere weniger.

3. s. o.

Ba. 1. *Hebbel*. Neuere Literatur. *Ibsen*.

Jura. 2. *Hölderlin*. Moderne Lyrik. *Storm*. Religiöse und soziale Fragen; i. übr. s. o.

3. s. o.

Bb. 1. Nichts Vorwiegendes.

Landwirtschaft. 2. Neuere Literatur.

3. Landwirtschaft.

¹⁾ Numeriert als 1, 2 und 3.

- Bc.* 1. Deutsche Literatur. Latein u. Französisch.
 Deutsch und 2. Latein weniger; i. übr. s. o.
 alte Sprachen. 3. s. o.
- Bd.* 1. Altertum. Latein.
 Maschinenbau. 2. Landwirtschaft; i. übr. s. o.
 3. Forstfragen; i. übr. s. o.
- F.* 1. Naturwissenschaft. Technik. 19. Jahrhundert
 Jura bezw. im allgemeinen.
 Zeitungs- 2. Musik, besonders *Bach*, *Wagner*; i. übr. s. o.
 wesen. 3. s. o.
- G.* 1. Naturwissenschaft. Musik. Literarisch:
 ausgeschieden. Klassiker, besonders *Goethe*. Drama.
- Ga.* 1. Literatur, bes. Lyrik.
 Mathematik. 2. Mathematik.
 3. s. o.
- H.* 1. Moderne, Literatur; *Hauptmann* in seiner späteren
 Deutsch. Periode!; *Ibsen*.
 Franz. 2. Bildende Kunst; Literatur des Mittelalters; i. übr. s. o.
 Engl. 3. Fontane.
- K.* 1. Neuere Literatur; bes. Drama.
 Deutsch und 2. Lyrik; Malerei; i. übr. s. o.
 alte Sprachen. 3. Bildende Kunst.
- Ka.* 1. Technik. *Frenssen*.
 ausg.
- Kb.* 1. Mathematik. Technik. Geschichte, bes. Kriegs-G.
 ausg.
- Kc.* 1. Geschichte. England; englische Sprache. — *W. Bölsche*.
 ausg.
- L.* 1. Neuere Literatur, bes. Roman.
 Bankfach 2. Lyrik, bes. des Auslands. Malerei. Musik, bes.
 (Jura). *Mozart*, *Schubert* und *Haydn*; i. übr. s. o.
 3. s. o.
- M.* 1. Naturwissenschaft. Nicht-poetische Literatur, bes.
 ausg. wiss. Abhandlungen. Betont: Empfindung für die Natur.
- Ma.* 1. Kunst und Kunstgeschichte.
 ausg.
- Mb.* 1. Technik. — *Bölsche*. *Goethe*.
 ausg.

P. 1. Naturwissenschaft.

ausg.

Pa. 1. Sprache. *Frenssen.*

ausg. Sport.

S. Sport.

ausg.

Von Oberprima ab:

D. 1. bzw. 2. Geschichte.

Forstfach. 3. s. o.

La. 1. bzw. 2. Moderne Literatur. *Lessing.* Fran-
Offizier. zösisch. Theater. Politik.

2. bzw. 3. s. o.

Lb. 1. bzw. 2. Geschichte. Musik.

Jura. 2. bzw. 3. s. o.

Diesen so verschiedenen Interessen versuchte ich einmal durch die Wahl der Themen für die mündlichen und schriftlichen Arbeiten, sodann durch ein angemessenes Zeitmaß für die einzelnen Teile meines Programms und durch entsprechende Beurteilung der Leistungen einigermaßen gerecht zu werden. Man sieht leicht, daß ich auf Verständnis rechnen durfte d. h. von vornherein Glück hatte. Kunst und im besonderen Literatur mußten hier faßt durchweg willkommen heißen werden. Der hervorstechende Zug dieser Generation war und wurde immer mehr die Prägung von Gefühlswerten. Damit wetteiferte bei einigen der Sinn für das Kulturell-Fortschrittliche. Ganz zurück dagegen trat, wie bald deutlich wurde, die Veranlagung für abstrakte Gedankengänge, das Interesse für philosophische Fragen. Gleich hier zu Anfang erinnere ich mich mit einiger Wehmut meiner propädeutischen Versuche. Wo der philosophische Idealismus die Besprechung beherrschte, ging es. Mit einem Blick auf das oben Aufgeführte wird man das vielleicht ohne weiteres verstehn. Aber die Klasse schüttelte sich bei *Descartes* und *Spinoza*, und auch mit neueren Denkern machte sie im allgemeinen trotz besten Willens nur mit gelindem Entsetzen Bekanntschaft. Hier kürzte ich denn aufs äußerste, sodaß nur einige Stunden den Philosophen der Antike, ganz wenige denen des Mittelalters und der Neuzeit gewidmet wurden; in drei Stunden streiften wir die Grundelemente der Logik und

Psychologie. Die unglücklichen Opfer bewiesen durch ihre Antworten, daß sie folgten, aber mit großem Unbehagen. Übrigens wurden die Texte der Philosophen selbst garnicht verstanden; eine leichte Stelle aus den „Prinzipien“ des *Cartesius*, die ich vorlegte, mußte ich erst mit anderen Worten wiedergeben, ehe etwas davon begriffen wurde. Das war umso seltsamer und bezeichnender als z. B. *Goethes* „Faust“ fast bei allen sehr warme Aufnahme und feines Verständnis fand, und es machte deutlich, wie sehr der Lehrer die Individualität seiner Schüler namentlich bei einem eigenen Programm berücksichtigen muß. Betonung der Propädeutik hätte hier nur geschadet und der Klasse vielleicht zeitlebens alles „vergrault“, was irgendwie mit Philosophie zusammenhängt. Keiner wählte denn auch zum Vortrag etwas rein Gedankliches. Vierteljährlich stellte ich eine größere Anzahl von Themen zur Verfügung; ich nahm aber zugleich Wünsche entgegen und bot dann aus den bezeichneten Gebieten dem Betreffenden mehrere Themen zur Wahl. Eines davon zu bearbeiten, war er nicht einmal in solchem Falle gezwungen. Deutlich merkte ich, daß man für diese Freiheit dankbar war: sie ist, soviel ich weiß, nie mißbraucht worden. Für die Erweiterung des Lehrplans, wie sie vorhin erörtert wurde, bedurfte ich in höherem Grade der Vorträge, als es etwa bei einer bis ins Kleinste gehenden Erklärung weniger klassischer Werke erforderlich wäre. Daß mehrere Primaner erheblich öfter zu reden wünschten, als ich mit Rücksicht auf die Zeit gestatten konnte, stelle ich gern fest. Das wird so ungewöhnlich nicht sein; hier mag aber der Trieb wohl mitsprechen, gerade die eigene Individualität zu entwickeln, zur Geltung zu bringen und den Kameraden das ihnen bisher ganz Fremde vorzuführen. Es wurde schon angedeutet, aus welchen Gebieten die Themen genommen wurden; ich nenne daher hier nur die Vorträge, die wirklich in den beiden Jahren, bzw. im ersten, gehalten wurden.

Es wählten:

- B. 1. *Grimmelshausens* „Simplicius Simplicissimus“ und dessen literarische Bedeutung.
 2. *Fouqués* „Undine“.
- Ba. 1. *Grillparzers* „Medea“. Ein Lebens- und Charakterbild.
 2. Wie verhält sich die moderne Lyrik zur Wirklichkeit?

- Bb.* Uhland als Lyriker.
- Bc.* 1. Welches rein menschliche Bild gewinnen wir von *Bismarck* aus seinen Reden und Briefen?
2. *Chamisso* als Mensch, Forscher und Dichter.
- Bd.* 1. *H. von Kleists* „Prinz von Homburg“.
2. *Heinrich Seidel* nach seinen Schriften.
- F.* 1. Amerika einst und jetzt.
2. Die Entwicklung der Dampfschiffahrt und ihre wirtschaftlichen Folgen.
- G.* Was bedeutet für den Menschen die Kunst und für die Kunst *Wagner*?
- Ga.* 1. *Scotts* „Jungfrau vom See“ und ihre literarische Wirkung in die Ferne.
2. Charaktere aus *Wilh. Raabes* Prosadichtungen.
- H.* 1. *Sudermanns* „Frau Sorge“ und *Frenssens* „Jörn Uhl“. Ein Vergleich.
2. *Byron*. Skizze seines Lebens und seiner Schriften.
3. *Ibsen*. „ „ „ „ „ „ „
- K.* 1. Inhalt und Bedeutung von *Grillparzers* „Ahnfrau“.
2. Charakterköpfe *Shakespeares*.
3. Das Meer in der deutschen Dichtung.
- Ka.* 1. *Lenau*. Sein Leben und Dichten.
- Kb.* 1. Typische Gestalten aus *Fritz Reuters* Dichtungen.
- Kc.* 1. *Goldsmiths* „Landprediger von Wakefield“.
2. Das russische Volk nach *Turgenjoffs* „Memoiren eines Jägers“.
- L.* 1. Das deutsche Volkslied.
2. *Kiplings* Dschungeldichtung. Ihr Grundgedanke und ihr poetischer Gehalt.
3. Über italienische Lyrik.
- Ma.* Die bildende Kunst in Danzig.
- Mb.* 1. Wie malt *Adalbert Stifter* die Natur?
2. *Goethes* Auffassung von *Shakespeares* „Hamlet“ im „Wilhelm Meister“.
- P.* 1. Welches Kulturbild von England erhalten wir in *Dickens'* „Copperfield“?
2. Deutschlands Aufschwung seit 1870.
- Pa.* *H. von Kleists* „Michael Kohlhaas“.

- S. *E. von Wildenbruch* als Dramatiker und Erzähler.
 D. Am Hofe *Ludwigs XIV.*
 La. Über französische Lyrik.
 Lb. Gotik und Renaissance.

Eine zusammenfassende Besprechung von neueren Meisterwerken der Malerei, die in den Vorträgen und während des Lehrganges nicht zu ihrem Recht kommen konnte, behielt ich den beiden letzten, auf die schriftliche Reifeprüfung folgenden Wochen vor. Als Laie stütze ich mich hier vorwiegend auf meine persönlichen Eindrücke¹⁾ sowie auf Photographien, um so die aufschlußreicheren Hinweise seitens der anderen Herren Fachlehrer namentlich der archäologisch geschulten, auf meine Weise nach Kräften zu ergänzen. In diesem Augenblick vermag ich nur über die erste Stunde zu berichten. Nach einigen einleitenden Worten über die individuelle Bewertung von Kunstwerken und den Besuch von Museen, wie er nicht sein soll, kam ich notwendig zu den künstlerischen Fragen, die das letzte Jahrhundert und die Gegenwart so lebhaft bewegen. Indem ich *Millets* „Ährenleserinnen“ zeigte, suchte ich für die Bedeutung dieses naturalistischen Protestes Verständnis zu gewinnen. Von hier gelangte ich leicht zu *Manets* Impressionismus. Während ich mich gegen die Verallgemeinerung solcher Schlagworte wandte, zeigte ich *Liebermanns* „Papageien-Allee“ [koloriert] und „Hanfspinnerinnen“; bei jener fesselte uns besonders die naturwahre, phantasielose Verwendung der Farbe, bei diesen das Ungewollte der Situation und der Gestalten. Um vor dem Gebrauch von Schlagworten zu warnen und zugleich den Blick für das Eigentümliche und Individuelle zu schärfen, reichte ich, anknüpfend an den Begriff der Impression, *Leistikows* „Waldsee“, *Urys* „Grunewaldsee“ [Sonnenuntergang] und *Thomas* „Schwarzwaldsee“ herum. Die Reinheit der Luft und des Wasserspiegels sowie die Schärfe der Konturen bei dem ersten ließen sich leicht unterscheiden von der dem Augenblick abgelauchten Unbestimmtheit bei dem zweiten, besonders aber von der Stimmung, die Wolken, Burg und Ritter, aufblitzende Reflexe und reizvolle Perspektiven bei dem letzteren schaffen. — Demnächst will ich nun, unterstützt durch Kopien, vorerst den Namen „*Böcklin*“ als Frage hin-

¹⁾ In den Galerien der deutschen Hauptstädte, sodann denjenigen West- und z. T. Süd-Europas.

werfen, deren Beantwortung durch die erste Stunde schon ermöglicht sein müßte. Jedenfalls stelle ich im Interesse aller deutschen Primaner fest, daß meine Berücksichtigung der bildenden Kunst ausnahmslos Freude und Verständnis in der Klasse auslöste.

Die vorhin genannten Vorträge, die ich so nach der Seite der Malerei hin persönlich zu ergänzen versuche, reihte ich möglichst passend in meinen Lektüre-Plan ein. Im Mittelpunkt unserer Arbeit standen, wie es wohl meist üblich ist, im ersten Jahr *Lessing* und *Shakespeare*, im zweiten *Goethe* und *Schiller*. Wir lasen im Zusammenhang „*Emilia Galotti*“, „*Nathan der Weise*“, „*Macbeth*“, „*Hamlet*“, *Goethes* Gedankenlyrik, „*Iphigenie*“, „*Torquato Tasso*“, „*Faust*“ und „*Die Braut von Messina*“, unterschieden uns also hierin nicht auffällig von der Regel. Nur nahm unsere Lektüre keinen so breiten Raum ein, obwohl die schwersten Texte vorlagen: „*Nathan*“, „*Hamlet*“ und „*Faust*“. Gerade sie bot ich dar, weil sie diesen Primanern besonders willkommen sein mußten und an weltliterarischer Bedeutung kaum von andern Dichtungen erreicht werden. Waldbergs Empörung, daß „*Faust*“ nicht dem Lehrplan angehöre, findet unparlamentarische Ausdrücke. Kurieren würde ihn vielleicht die Durchnahme von „*Goethes Lebenswerk*“ vor einer künstlerisch unbegabten oder sittlich unreifen Klasse. Einer solchen gegenüber hätte ich auch auf „*Hamlet*“ verzichtet; da kämen *Schillers* gedankenreiche Abhandlungen vielleicht mehr in Frage oder sein „*Wallenstein*“, dessen häusliche Lektüre ich hier als selbstverständlich voraussetzen durfte. Wenn die Zusammensetzung der Klasse es indessen irgend ermöglicht, würde ich den „*Faust*“ am Ende des zweiten Jahres immer lesen: durch die sieghafte Entwicklung, bis hinauf zur selbstlosen Arbeit für Gemeinwohl und Kultur, erscheint er für verständige Primaner als die beste Brücke zwischen Schule und Leben.¹⁾ Neben diese Werke unserer Größten stellte ich, ebenfalls mit einem Blick auf die Klasse, *Grillparzers* „*Sappho*“, *Kleist's* „*Käthchen*

¹⁾ *R. Lehmann*, dem es früher widerstrebte, „das Allerheiligste der deutschen Dichtung in die Schule zu tragen“, ist völlig andern Sinnes geworden und hat mit der *Faust*lektüre einen Versuch gewagt, „der über Erwarten gelang“. „*Zeitschr. f. d. ds. Unterricht*“, XXIII, S. 233 ff.

von Heilbronn“¹⁾ und sodann in regelmäßigem Wechsel mit obigen Dramen, sofern er nicht durch literarhistorische, philosophische, sprachgeschichtliche oder metrische Gänge schon bezeichnet wurde, neuere Prosadichtung. Wir besprachen mehr oder weniger eingehend folgende Erzählungen, die zunächst zu häuslicher Lektüre aufgegeben wurden, in der Klasse aber ebenfalls vorlagen:

1. *Stifter*, „Das Heidedorf.“ — „Der Hochwald.“²⁾
2. *Keller*, „Das Fähnlein der sieben Aufrechten“.
3. *Storm*, „Pole Poppenspärer“.³⁾
4. *Eyth*, „Der blinde Passagier“.
5. *C. F. Meyer*, „Gustav Adolfs Page“.
6. *W. Raabe*, „Else von der Tanne“.⁴⁾
7. *A. Stern*, „Die Flut des Lebens“.⁵⁾

Nr. 1—4 sind als billige Volksbücher erschienen; Nr. 5—7 stehen neben einer weiteren Novelle von *Storm* in dem zweiten, N. B. besten Bändchen der *Porgerschen* Sammlung.⁶⁾ Die genannten sieben Erzählungen umfassen, wenn wir von dem reinen, durch die Namen der Verfasser fast schon verbürgten Kunstwert absehen, ein weiteres Gebiet der Betrachtung. Natur, Landschaften, historischer Hintergrund, kulturelle Werte, soziales Leben und sprachliche Eigenart reichen sich in mehreren von ihnen die Hand. Zur Ergänzung der Prosadichtung wurde gelegentlich wohl auch die nüchterne Alltagsprosa von Abhandlungen herangezogen, wozu uns ja das Lesebuch von *Spieß* zur Verfügung stand. Die englische und französische Literatur konnte ich größtenteils in die Behandlung

1) Den „Prinzen von Homburg“ behandelte ein Vortrag.

2) Vgl. *Kosch*, „A. Stifter“, Leipzig, Amelang.

3) Vgl. *R. Matthias*, „*Storm* als Novellist“, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, XII, S. 521 ff. — Ferner *Martens*, ebd., XXI, S. 97 ff.

4) Vgl. *Adler*, *Raabes* „Else von der Tanne“, Progr. 1904, Lat. Hauptschule in den Frankeschen Stiftungen. — *Müller-Frauenstein*, „*Wilh. Raabe*, ein echt deutscher Dichter“, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, IX, S. 122.

5) Über *A. Stern* vgl. *Klee*, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, IXX, S. 337 ff.

6) Dieser widmet einen anerkennenden Aufsatz *Proffen*, „Zeitschr. f. d. ds. Unterricht“, XX, S. 585 ff. — Empfehlenswert ist auch *Goebels* Sammlung, die bei *Ehlermann* erschienen ist: „Neudeutsche Prosadichtung“. *Raabe*, *Fontane*, *Liliencron*, *Schoenaich-Carolath* und *Frenssen* kommen dort zu Wort.

der deutschen hineinflechten; in einem ergänzenden Überblick faßte ich in je einer Stunde dann das Zerstreute zusammen, zugleich im Anschluß an die Vorträge. Diese führten ihrerseits noch zu Norwegen, Rußland, Italien und Amerika und gaben mir zu Hinweisen und Anregungen Gelegenheit, während ich zu den andern Völkern hinfand einmal im Rahmen einer bestimmten Gattung z. B. der Lyrik, oder aber, ähnlich wie bei England und Frankreich, von der deutschen Literatur aus. Nicht die Bekanntschaft mit deren „wichtigsten Abschnitten“ stand literarhistorisch als Ziel für uns obenan, sondern das Verständnis ihrer organischen Zusammenhänge und ihrer Entwicklung vom Mittelalter, namentlich Wolfram, bis in unsere Tage. Daß wir nicht etwa *Kluges* sondern *Klees* Grundriß benutzten, dessen Übersichtlichkeit übrigens durch individuelle Bleistiftstriche sehr gewinnt, bedarf nun wohl keiner Erwähnung mehr. Ergänzt wurde die zusammenhängende Klassenlektüre durch die kursorische Behandlung einzelner Teile von Werken z. B. der „Hamburgischen Dramaturgie“, von „Dichtung und Wahrheit“, der Schriften *Heines* usw., wie es ja meist gebräuchlich ist; hätte auch das einmal zu sehr aufgehalten, so wurden, wie bei den Dichtern des Auslands, Stellen aus größern Werken, die ich dann mitbrachte, von den Primanern vor der Klasse gelesen, sodaß eine bleibende Vorstellung sich zu bilden vermochte.¹⁾ Am Schlusse des zweiten Jahres legte ich nun den Abiturienten die Frage vor, welchem Gegenstand der Besprechung in den beiden Jahren sie die freundlichste Erinnerung bewahren würden und welchem die am wenigsten freundliche; was sie am wenigsten heute entbehren möchten und was am ehesten. Hier sind die ganz interessanten Antworten:

	Höhepunkt	Tiefpunkt
Name.	des Interesses.	
<i>B.</i>	Faust.	Tasso.
<i>Ba.</i>	Faust.	<i>Heine</i> (Haß!).
<i>Bb.</i>	Faust.	Philosophie.
<i>Bc.</i>	Hamlet. - Faust. - Lite- ratur des Auslands.	Philosophie des Mittelalters.
<i>Bd.</i>	Faust.	Hamburg. Dramaturgie. - Litera- turgeschichte im allgemeinen.

¹⁾ Natürlich unterstützten uns *Könnekes* Bilderatlas u. a.

- | | | |
|-----|--|--|
| D. | Iphigenie. | Goethes Gedankenlyrik. |
| F. | Faust. | Hamburg. Dramaturgie. -
Tasso. - Philosophie des
Mittelalters. |
| G. | Hamlet. - Faust. | Hamburg. Dramaturgie. -
Emilia Galotti. |
| H. | Faust. - Tasso. - Hamlet. | Heine (Haß!) - Hamburg.
Dramaturgie. - Philosophie
des Mittelalters. - Einige
Prosa-Novellen. |
| K. | Faust. - Goethes Ge-
dankenlyrik. - Shake-
speare. | Hamburg. Dramaturgie
(Haß!). - Nathan der Weise. |
| L. | Goethe, bes. Iphigenie,
Faust und Tasso. | Hamburg. Dramaturgie. ¹⁾
Philosophie des Altertums
und Mittelalters. |
| La. | Neuere Literatur des In-
und Auslands. - Heine. | |
| Lb. | Faust. | Goethes Gedankenlyrik. - Tasso. |

In noch höherem Grade ihrer Individualität überlassen waren die Primaner in dem Lesezirkel, der gleich in den ersten Wochen unter Führung *H. von Hülsens*, des literarisch am meisten Interessierten in dieser Generation, innerhalb der Anstalt ins Leben trat und im zweiten Jahr seines Bestehens Schüler aus den andern drei Primen in sich aufnahm, gefördert durch das Interesse der Herren Ordinarien und Fachlehrer. Anordnungen und Vorschriften zu erteilen, vermied ich meinerseits; lehrhaft darf so etwas am allerwenigsten sein. So gab es wohl einmal unter den Mitgliedern einen großen „Krach“; indessen neues Leben blühte aus den Ruinen. Die Wahl der Lektüre, die vorzuschlagen ich bisweilen aufgefordert wurde, bedurfte in jedem Falle meiner Zustimmung — im übrigen blieb ich nach Möglichkeit im Hintergrunde. Am Tage nach der Lesung übte ich regelmäßig Kritik und regte dieses oder jenes an. Nur das selbständige Interesse und die Freiheit der Mitglieder hält einen solchen Zirkel, wenn er Früchte bringen soll, zusammen. Von

¹⁾ Daß *Lessing* dieser Klasse nicht mit allem näher treten konnte, war schon aus dem Vorigen zu entnehmen.

Dramen wurden öffentlich, im allgemeinen vor den eingeladenen Lehrern und älteren Schülern der Anstalt, meist in der Aula, mit verteilten Rollen gelesen:

Schiller, „Wallensteins Tod“. *Halbe*, „Der Strom“. *Ibsen*, „Gespenster“. *Gottschall*, „Die Rose vom Kaukasus“. *Wildenbruch*, „König Heinrich“. *Anzengruber*, „Der Meineidbauer“. *Hauptmann*, „Der arme Heinrich“. *Hauptmann*, „Elga“. *Hofmannsthal*, „Der Tod des Tizian“. *Hardt*, „Tantris der Narr“. *Shakespeare*, „Hamlet“.

Diesen Lesungen pflegte ein kurzer, literargeschichtlich einleitender Vortrag seitens eines Primaners voranzugehen. Eine besondere Zusammenfassung vor größerem Publikum erfuhren einmal vereint Lyrik und Prosa. Das betreffende Programm dürfte allgemein interessieren:

Erster Teil.

Scheffel, „Aus dem Sang Jung Werners“.

Geibel, „Krokodilromanze“.

Baumbach, Aus „Zlaratog“.

Heine, „Almanson“.

Presber, „Das Verhängnis des Hauses Brömmelmann“.

T. Moore, „Der Diamant“.

D'Annuncio, Aus „La Chimere“.

Zweiter Teil.

Rosegger, „Am Tage der Sonne“.

Heine, „Belsazer“.

Scheffel, „Aus dem Sang Jung Werners“.

F. Hirsch, Aus „Ännchen von Tharau“.

Schoenaich-Carolath, „Waldvogel“.

F. Reuter, „De Murd“.

Schiller, „Der Handschuh“.

Einen besonderen Charakter trugen zwei Lesungen, die dem Andenken bestimmter Dichter gewidmet und von musikalischen Darbietungen umrankt waren. Die spätere der beiden erfolgte bei der 150. Wiederkehr von *Schillers* Geburtstag; die frühere war ebenfalls eine Gedächtnisfeier, zu Ehren der drei deutschen Dichter, die wir im Laufe eines Jahres durch den Tod verloren: *Wildenbruch*, *Hoffmann* und *Liliencron*. Die Vorträge aus ihren Werken vor einem größeren Publikum, das

die Aula nahezu füllte, wurden durch *Gounods Méditation sur le premier Prélude de J. S. Bach* (Geige, Klavier und Orgel) eingeleitet und klangen aus in *Beethovens Largo e mesto* aus der Sonate op. 10, Nr. 3. Um die Stimmung dieser eindrucksvollsten Feier und zugleich das begeisterte Mitleben unserer älteren Schüler mit der neueren Literatur zu verdeutlichen, halte ich es für gut, aus der Gedächtnisrede des vorhin genannten Primaners einige der einleitenden Sätze hier wiederzugeben: „Es ist wohl verständlich, daß wir, wenn zwischen Frühling und Herbst drei unserer Größten, drei Führer uns entwandern, schmerzvoll, mit schwarzen Lettern dies Jahr in unsere Kalender einzeichnen und darüber schreiben: *annus luctus*. Denn es ist ein Jahr der Trauer. Hätte man vorher etwas geahnt, hätten irgendwelche Anzeichen darauf hingedeutet, so wäre das Schmerzliche leichter zu tragen gewesen. Nun aber kam es so plötzlich, so überraschend, so gänzlich unerwartet. So kurz brach den dreien, denen unsere Gedächtnisfeier gilt, der Lebensfasching ab. Und wir stehen trauernd im Geist an ihren Gräbern und vermögen es kaum zu fassen, daß sie nicht mehr sind. Eine Gedächtnisfeier soll es sein, zum Gedächtnis sind auch diese Worte gesprochen. Nicht um einen ernsten kritischen Gang durch ihr Lebenswerk, nicht um eine Würdigung ihres Schaffens kann es sich hier handeln. Einem so schmerzlichen Schicksal gegenüber verstummt, vor der bleichen Majestät des Todes verblaßt jede Kritik: was Mitwelt einst an ihnen beklagt, getadelt, das hat die Zeit, das hat der Tod geadelt. Was wir wollen, ist einzig dies: sagen, was uns die drei bedeutet haben, sagen, was wir in ihnen verloren, was nie, nie wiederkehren wird.“ —

Fingerzeige für den allgemeinen Plan gab mir die häusliche Privat-Lektüre der Primaner. Von Zeit zu Zeit ließ ich mir darüber schriftliche und mündliche Angaben machen, suchte aber auch durch Erkundigungen die ohne weiteres vorausgesetzte Realität der Angaben zu erweisen und Wert-Urteile zu locken. Das mir nun vorliegende Material verwende ich in der Richtung dieser Programmschrift, indem ich zwei Reihen aufstelle. Die eine enthält die Namen der gelesenen nach goethischen deutschen Dichter [I], die andere die Literatur des Auslands [II]. Unerwähnt bleiben also die übrigens nicht vernachlässigten deutschen

Klassiker und die nicht ausgeprägt poetischen Schriftsteller; sodann, von besonderen Ausnahmen abgesehen, alle Lyriker. Man kann solche Listen wohl zugleich für Bibliothekszwecke nutzbar machen, wenn ja auch der Zufall hierbei einen sehr breiten Raum beherrschen wird. — Sperrung bedeutet Bevorzugung des Autors, Fettdruck seine etwa ausserordentliche Beliebtheit.¹⁾

I.

*Alexis, Anzengruber, Auerbach, Baumbach, Bernstein, Beyerlein, Bierbaum, Blüthgen, Blumenthal, Bleibtreu, Bodenstedt, Bölsche, Brachvogel, Brausewetter, Brentano, Busch, Busse, Chamisso, Dahn, Dehmel, Dreyer, Droste-Hülshoff, Ebers, Ebner-Eschenbach, Eichendorff, G. Engel, O. Ernst, Eyth, Falke, Fellingner, Fontane, Fouqué, Franzos, **Frenssen**, Freytag, Fulda, Ganghofer, Geibel, Gerstäcker, Gottschall, Grabbe, M. Greif, Grillparzer, Kl. Groth, H. v. Gumppenberg, Halbe, Hardt, Hartleben, Hauff, G. Hauptmann, **Hebbel**, Heigel, Heine, Herzog, Hesse, Heyse, Hirschfeld, A. Hoffmann, Hofmannsthal, Holländer, Hölderlin, R. Huch, W. Jensen, G. Keller, Kleist, Klinger, Kotzebue, Kröger, Krüger, J. Lauff, **Liliencron**, Lilienfein, H. Lingg, O. Ludwig, T. Mann, **Mörrike**, Megede, C. F. Meyer, W. Müller, Oehlenschläger, Ompteda, A. Paul, Platen, Presber, Quandt, Raabe, Raimund, Reicke, F. Reuter, G. Reuter, **Rosegger**, Scheffel, Schönaich-Carolath, H. Seidel, Sick, R. Skowronnek, **Speckmann**, Spielhagen, A. Stern, *Stifter*, Stilgebauer, I. Stinde, Strachwitz, Storm, *Sudermann*, Trojan, Viebig, R. Voß, Wedekind, Westkirch, Wichert, Wiegand, **Wildenbruch**, Wolff, E. v. Wolzogen, Zschokke.*

II.

*Andersen, D'Annuncio, Baudelaire, Björnson, Burnett, Byron, Camoens, Cervantes, Coppée, Dante, Daudet, Dickens, Dumas f., Dumas p., Emerson, Gogol, Gorki, Habberton, V. Hugo, **Ibsen**, Jokai, Kingsley, Kipling, Loti, Maeterlinck, Molière, Moreto, Petrarca, Racine, Rousseau, **Shakespeare**, Sienkiewicz, Strindberg, Tasso, Tolstoi, **Turgenjeff**, M. Twain, Verlaine, Wallace, O. Wilde, Zola.*

¹⁾ Mit der folgenden Aufstellung vergleichen kann man die von *Kummerow* und von *Herold*, Monatschrift III, S. 297 und S. 585.

Der Leser, namentlich der fachmännische, der mir bis hierhin gefolgt ist, wird nun vielleicht nach der Betrachtung der Grundsätze, des Umkreises und der Formen dieses Lehrganges eine bestimmtere Auskunft über die Behandlung eines wenig erprobten Stoffes gern sehen: der modernen Novelle. Eine Lehrprobe mag hier folgen als Skizze des betreffenden Gedankenganges in jenen Stunden und zugleich der Methode im ganzen. Dem entwicklungskräftigen Primaner den sinnigen Naturmaler *Stifter*¹⁾ näher zu bringen, der am ehesten unter den vorhin genannten Novellisten auch bei besonders handlungshungrigen Männern und Frauen auf Zurückhaltung bzw. Ablehnung rechnen darf, erscheint als besonders lohnende Aufgabe; denn wenn ein Buch und ein Kopf zusammenstoßen, und es klingt hohl, so ist es ja nicht immer das Buch.

Adalbert Stifter.

Die Schüler sollen in 2–3 Stunden in das Verständnis *Stifters* eingeführt werden. Zur 1. Stunde wurde aufgegeben die Lektüre der kleinen Studie „Das Heidedorf“; zur zweiten: „Der Hochwald“; zur dritten die Einleitung über *Stifters* Leben.

1. Stunde.

Wer kennt die Heide? Wo? Wirklich kann man da stundenlang liegen und nichts tun – was uns freilich auch sonst nicht schwer fällt. Aber auch tage- und jahrelang wie der Heideknabe? Fesselt uns eine so passive Gestalt? Trägheit? Gedankenlosigkeit? Und doch führt er ein bewegtes Leben – in der Phantasie. Wie malt sich im Kopfe dieses Jungen die Welt? – Heranziehung einiger Stellen des Textes. – Bildet sich hier also ein Talent in der Stille? Aber von seinem Wirken liegt nichts vor. Ohne Ehrgeiz. Schaffenskraft bescheiden. – Belege – Parallelen aus dem Leben; auch aus der Geschichte? Sie zeichnet nur Leistungen auf. Aus der Kunst? Dennoch gönnen wir dem Knaben die stille Pracht der Heide: ihre hier gepriesene Sonne finden wir auch in seinem Herzen. Beweise: er bietet dem Vater sein Erworbenes an; hilft nach Kräften den Heidebewohnern; versteht zu entsagen. Ist Entsagung eine Kraft? Hoffnungen für sich selbst gibt er auf, Hoffnungen für andere

¹⁾ Sprachlich ist *Stifter* ebenfalls zu verwerten; vgl. neuerdings zu seinem Stil *Hüller*, „Euphorion“, XVI, 3, 1909.

hält er fest. — Ein Mann der Tat interessanter. Aber dann müßte auch die hier gemalte Heide wegfallen. Der Knabe ist ihr Geschöpf, zu ihr zieht es den Mann zurück. Er ist eins mit ihr. Und diesem Einssein mit der Natur geben wir allgemein den Namen — *Stifter*. Sobald der Knabe die Heide verläßt, verliert sie für uns ihren Glanz. So verquickt *Stifter* immer Natur und Leben. Der Knabe aber nicht der einzige Heidebewohner. Vater: schlicht und treu. Mutter hier nur die verkörperte Liebe zum Knaben. Von der Großmutter „die Lust zu fabulieren.“ — Vom Heidehaus zum Heidedorf. Was fällt auf? alles gute Menschen. Die Lage aller behaglich; Felix sogar wohlhabend, obwohl er nicht zu erwerben weiß. Dies sind Eigentümlichkeiten von *Stifters* Kunst. Und die leblosen Dinge? Liebe zum Unbedeutenden und Kleinen: „Paysage intime“. — Lektüre hierher gehörender Stellen.

2. Stunde.

Vorlegung der mit Bildern geschmückten Ausgabe: hier unser Heideknabe. Diese Landschaften gehören fast alle an? dem Böhmerwalde. Wer kennt ihn außer mir? Eintritt in die Dichtung von hier aus. Besonders liebevolle Schilderung der Heimat im „Hochwald“. Kurze Wiedergabe der dort erzählten romantischen Begebenheit. Welche Grundtatsache: Flucht aus der Welt in die rettende Natur. Welche Grundstimmung: nicht in der Welt, sondern in der Einsamkeit der Natur allein wohnen Glück und Friede. Wie verdeutlicht der Dichter den Gegensatz? Im Glase des Fernrohrs auf den Felsen des Hochwalds erscheint die väterliche Burg, die dann vor unsern Augen verschwindet. Das feindliche Leben (Kriegsbrand) ging über sie weg. Die Natur bleibt sich selbst gleich, nur der Mensch verwundet sie. Gräser, die sein Tritt geknickt, richten sich mühsam auf. So lehrt uns *Stifter* die Natur lieben, indem er sie als empfindendes, edles, heilendes Glied der Schöpfung malt. — Dann ein Schuß. Ruhe und Glück sind verschwunden; der Mensch griff ein mit seiner Liebe und seiner Jagd nach Glück. Nur durch die Natur hindurch sieht *Stifter* den Menschen. Wo das weniger möglich ist, versagt seine Zeichnung der Charaktere, denen dann Lebenswahrheit fehlt. Beispiele. Halten wir uns also an den Naturdichter in ihm. — Welche Stellen in dieser Hinsicht hervorzuheben? — Lektüre.

3. Stunde.

„Heideknabe“ und „Hochwald“: zwei verschiedene Arten von *Stifters* Kunst. Warum? Dort schlichte Anschauung, hier Romantik. Blick von hier aus auf *Stifters* übrige Werke. Winke und Anregungen; besonders empfohlen „Abdias“, „Brigitta“, „Bergkristall“, „Granit“, „Kalkstein“, „Turmalin“, „Katzensilber“, „Bergmilch“, „Mappe des Urgroßvaters“, „Narrenburg“, „Hagestolz“, „Zwei Schwestern“; Höhe der Romantik in den zu weichen „Feldblumen“; Höhe der realen Schilderung in „Brigitta“. Besonders hingewiesen auf den ruhevollen „Nachsommer“; ¹⁾ historische Bewertung *Stifters*: Hinführung zur Natur zu der Zeit, da man über Politik und Kunst ihrer vergaß. Die Lauterkeit seiner Werke auch in seiner Persönlichkeit. Fragen nach seinem Leben. Verlesung von Briefstellen. Ein Kindessinn, wie ihn hatte — wer? — der Heideknabe. Wirklich hat sich *Stifter* in ihm selbst gezeichnet. Das Heidehaus: sein Vaterhaus. Vater, Mutter, Großmutter. Briefstellen, die diese Personen beleuchten. Rückblick auf die Heidestudie. Darum sie also zuerst hier vorgelegt. Auch seine Dichtungen zum Teil eine „große Konfession“. Größere bekannt? Man kann ihn im übrigen gewiß nicht neben *Goethe* nennen. Bescheidene Selbsteinschätzung *Stifters*; versucht sich in „Studien“, nicht in Novellen. Gönnen wir ihm seinen stilleren Ruhm und sein Denkmal am Hochwaldsee.

Eine Sammlung solcher heute noch ganz ungewohnten Einführungen würde vielleicht gute Dienste tun. Etwas fördern uns außer *Goldschiders* verdienstlichem Werk ²⁾ bereits die „ästhetischen Erläuterungen für Schule und Haus“: „Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts“, ³⁾ wenn ihnen auch der pädagogische Zuschnitt fehlt. Der beschränkte Raum gestattet nicht, auf die anderen Erzählungen näher einzugehen, und auch meine Absicht,

¹⁾ *Nietzsches* Urteil: Der beste deutsche Roman.

²⁾ „Handbuch d. d. U.“, III. — Vgl. auch *Goebel* in „Neudeutsche Prosadichtung“ (*Ehlermann*).

³⁾ Herausgeber *Lyon*, Verlag Teubner.

einen der Schüler selbst in wohlgelungener einstündiger Klassenarbeit über *Sterns* Novelle hier zu Wort kommen zu lassen, gebe ich aus diesem Grunde auf. Im Anschluß an die Prosadichtung behandelten wir übrigens die Stillehre; helfen mußte da, soweit die Zeit reichte, noch eine Blütenlese aus *Jean Paul*.

Auf die Methode bei den andern dichterischen Stoffen einzugehen, habe ich nach den Darlegungen im ersten Teil keinen Anlaß. Durch ein Beispiel möchte ich indessen doch skizzieren, was ich meinerseits unter Behandlung etwa eines klassischen Dramas in der Prima verstehe. Neben *Lessings* „*Emilia Galotti*“ reizt zu wissenschaftlicher Verarbeitung wohl am meisten *Schillers* „*Braut von Messina*“, schon in der ersten Stunde. Den Gedankengang in dieser — zufällig war ein ebenfalls jüngerer Kollege anwesend — will ich kurz angeben. Vielleicht wird so mancher im gleichen Falle mit *Schillers* „*Abhandlung über den Gebrauch des Chors*“ beginnen oder an ein Drama der Antike die Besprechung der Schicksals-Idee knüpfen; oder er wird zunächst die „*Exposition*“ der Tragödie entwickeln und die Vorbereitung der dramatischen Handlung in den Vordergrund der Aufmerksamkeit rücken. Zu beurteilen, wie andere es machen, ist nicht meine Sache. Freilich glaube ich, daß ein solcher Anfang die Dichtung selbst bereits halb zerstöre; daß die dramatische Technik auch hier Nebensache sei und z. B. das Wort „*Exposition*“ oder „*Handlung*“ während der Besprechung gar nicht zu fallen brauche: eine Behauptung, die mehr als einen Pädagogen noch heute beunruhigen wird; daß die Betrachtungen über den Chor nachträglich erfolgen müssen, sofern die Lektüre nicht Hinweise ohne weiteres aufzwingt, und daß die Schicksals-Idee hier zunächst weder aus *Schillers* Studium der Antike, noch aus deren Dramen selbst herauswachsen müsse, sondern allein aus der Lektüre der „*Braut von Messina*“.

Gedankengang in der 1. Stunde.

Warum nicht so leicht, uns heute in der Vorstellung nach *Messina* zu versetzen? Vom Erdboden vor kurzem beinahe verschwunden. Ein Primaner deutete auf den Schneefall vor den Fenstern. Scherzhafte Anknüpfung: das blühende *Messina*; *Sizilien*, *Ceres*' Garten. Belege aus den ersten 3 Szenen für die Landschaft und ihre heitere Sonne. Entspricht der Anfang des Dramas im übrigen „*sonnigen*“ Vorstellungen?

Stimmung nicht heiter. Trauer. Warum? Mehr als das: ein Druck über den Worten, den Szenen. Weckt trübe Ahnungen in uns. Worin dies bestimmter begründet? Können wir mit der Fürstin mitfühlen? ihre Söhne entschuldigen? Es liegt im Blut; auch die Erziehung ist schuld. Menschenschicksal! Wie müssen wir uns den alten Fürsten vorstellen? Isabella? Die Söhne? deren Anhänger? Charaktere, soweit bereits sichtbar. Nicht allein auf den einzelnen scheint ein finsternes Schicksal zu lasten. Auch auf den Völkern. Normannen. Sizilianer. Was verbindet hier die Eingeborenen? Was trennt sie? Charakter dieses Volkes? Woran schon zu erkennen? Charakter der Normannen, des Herrenvolks. Historischer Hintergrund. Verlesung einiger Stellen aus *Schillers* „Memoires“ über die Normannen. Die Eingeborenen historisch weniger interessant. Ihre Vertreter hier die Chöre. Welche Erinnerungen weckt dieses Wort? Blick auf die Antike. Hier Halbchöre, Parteien. Einige Fragen in Anlehnung an den Text.¹⁾

Die klassische Literatur weist oft genug unwillkürlich auf die moderne sowie die deutsche auf diejenige des Auslands. Ein entfernteres Beispiel statt vieler naheliegenden: von der Betrachtung, wie Macbeth zum Verbrecher wird, lenkten wir den Blick auf *Dostojewskis* „Raskolnikow“. Häkchen benutzten wir nach Möglichkeit auch für sprachgeschichtliche, stilistische oder metrische Einlagen. Letztere z. B. knüpfte ich an *Opitzens* „Buch von der deutschen Poeterei“. Die Gefahr, eigne ausgedehnte Vorträge zu halten, kann der Lehrer auch bei einem erweiterten Programm leicht vermeiden. Am interessantesten und schwierigsten war zweifellos die Behandlung von *Goethes* „Faust“. Hier kam es darauf an, überall Fausts besseres Ich herauszuarbeiten, das ihn schließlich zur innigen Vereinigung mit Gott führt. Den ersten Teil sprachen wir bis auf Hexenküche und Walpurgisnacht im Zusammenhang durch; die Gretchentragödie ließ ich nur mit verteilten Rollen in der Klasse lesen. Über den offensichtlichen Eindruck der reinen von Erklärungen frei gehaltenen Dichtung auf die Klasse empfand ich lebhaftes Genugtuung. Beim zweiten Teil gab ich für die häusliche Lektüre

¹⁾ Die geplante Lektüre der 4. Szene in der Klasse wurde durch die Glocke abgeschnitten.

nur die wichtigsten Szenen auf, die ich in der Klasse durch den Faden von Fausts Entwicklung zum Besseren, Höheren hin zu verbinden suchte. Gerade in der Prima ist es ratsam, nicht mit der Kerkerszene abzubrechen, sondern die geschlossene Einheit der ganzen Dichtung auch im zweiten Teil nachzuweisen. Sonst würde das erhabenste deutsche Dichtwerk dem größten Teil derer, die das Abiturienten-Examen machen, zeitlebens ein unverstandenes *Noli me tangere* bleiben; und das wäre schade, wengleich der Begriff der Notwendigkeit in künstlerischen Dingen ausscheidet. Wer mit diesem arbeitet, der wird sich ohnehin meist streng an den vorgeschriebenen Lehrplan halten.¹⁾

Bei Besprechung der Literatur des Auslands benutzte ich für die Lyrik die Sammlung *Bethges*; sodann brachte ich kurze Proben aus einzelnen ins Deutsche übersetzten Werken, sofern ich deren häusliche Lektüre nicht voraussetzen konnte und nicht durch Vorträge schon in der Klasse hatte behandeln lassen, z. B. aus *Longfellow*, *Petőfi*, *Kalidasa* usw. Die Vorträge ergänzte ich bisweilen in derselben Weise z. B. in den betreffenden Fällen durch *Kiplings* Dschungelbücher oder *Turgenjeffs* Lebenserinnerungen. Nur empfand ich besonders bei solchen Ausflügen das ganz Ungenügende der verfügbaren Zeit: jedenfalls ließ ich die Hauptsachen nicht darunter leiden, sondern brach lieber kurz ab.

Nicht leicht ist es, der Individualität der einzelnen bei den schriftlichen Arbeiten gerecht zu werden. Zunächst stellte ich ein gemeinsames Thema für alle, bei dessen Bearbeitung ich jeden etwas genauer kennen lernen konnte.²⁾ Dann bat ich, Wünsche zu äußern hinsichtlich der Gebiete, die mit besonderer Freude bearbeitet werden würden. Hier aber ließen sich nur einzelne Anhaltspunkte gewinnen. Gewöhnlich stellte ich fortan drei Themen möglichst verschiedener Art zur Wahl, indem ich zugleich die Kräfte der einzelnen, sowie die mir vorgetragenen Interessen zu berücksichtigen suchte; also z. B.:

1. Lesbos. Eine Schilderung nach *Grillparzers* „Sappho.“
2. Deutsche Eigenart.
3. Ein Sommerabend am Strande der Danziger Bucht.

¹⁾ Zum Auswendiglernen ließ ich den Schülern innerhalb eines bestimmten Kreises freie Wahl, und als einer einmal erklärte, von *Heine* möchte er gar nichts lernen, durfte er etwas anderes wählen.

²⁾ „Ist Freiheit wirklich, wie *Schiller* sagt, nur in dem Reich der Träume?“

Hierbei knüpfte ich nun natürlich auch an die besonderen Gebiete an, die ich in der vorhin skizzierten Art behandelt hatte, z. B.:

1. Idee, Ideal und Idealismus.
2. Warum kann man *Gottfried Kellers* „Fähnlein der sieben Aufrechten“ als Nationalnovelle der Schweizer bezeichnen?
3. Welche Auslegung gibt das 20. Jahrhundert dem Wort des *Pindar*: „*Ἄριστον μὲν ἕδος*“?

Bisweilen lassen sich ja auch mehrere verschiedene Gebiete für ein Thema ausschöpfen. Die Beziehungen zwischen Natur und Seele in einzelnen Dichtungen, die auch bei *Stifter* zur Sprache gekommen waren,¹⁾ wurden im besonderen bei *Shakespeare* verarbeitet:

„Natur und Seele in *Shakespeares* *Macbeth*.“

Nicht jeder aber hätte für ein solches Thema Empfindung und Interesse gehabt. Darum lehnte ich mich mit dem zweiten eng an die Besprechung des betreffenden Dramas an, aus dem uns vor allem eine Gestalt herausgewachsen war:

„*Macbeth*, ein tragischer Held?“

Bei der Wahl des dritten Themas entschied in diesem Falle einmal die heute allgemein gutgeheißene Neigung, die Heimat dem Schüler näher zu bringen, sodann aber die besondere Veranlagung eines großen Teils der Klasse für Gefühl und Stimmung:

„*Danzig im Schnee*.“ Ein Stimmungsbild.

Im zweiten Jahr durften diejenigen, deren Leistungen bis dahin als gute anerkannt waren, die beiden letzten häuslichen Arbeiten durch eine freie und größere ersetzen. Sie wählten Gebiet und Form selbständig und hatten sich nur mit mir über bestimmte Voraussetzungen zu einigen. Moderne Novellen z. B. mit dem Grundthema „Liebe“ oder „Genie“ hätte ich abgelehnt, wenn sie nicht auf tatsächlichen Grundlagen (kulturellen, historischen oder dgl.) ruhten. Darauf erhielt ich folgende freie Arbeiten, die bis auf eine sämtlich „gut“ und „sehr gut“ genannt werden konnten:

1. Die moderne Nibelungendichtung.
2. *Wagners* „*Tristan und Isolde*.“

¹⁾ Später sind sie in Sterns „*Flut des Lebens*“ wieder deutlich sichtbar geworden.

3. Über wahre Bildung.
4. Der verlorene Sohn. Eine Erzählung aus Danzigs Vergangenheit (um 1400).
5. Im Banne des Großen. Eine Erzählung aus der Zeit der 100 Tage *Napoleons*.
6. Der falsche Agrippa. Eine Erzählung nach den Annalen des *Tacitus*.

Daß *Geibels* Nibelungendichtung weit über derjenigen *Hebbels* stehe, sucht u. a. die erste Abhandlung mit Feuer zu erweisen. Die zweite stützt sich auf die Veröffentlichung des Briefwechsels zwischen *Wagner* und *Mathilde Wesendonk* und legt u. a. dar, wie unerklärlich die Behauptung namhafter Kritiker sei, *Wagner* habe im „Tristan“ die Sinnlichkeit der Liebe auf die Bühne bringen wollen. Die dritte zeichnet, unter Hervorhebung der inneren Bildung, ein Ideal, das zu verwirklichen der Verfasser nach sorgsamer Überlegung doch nicht ganz für möglich hält. Die drei Erzählungen, frisch geschrieben, geben treu verarbeitete Kulturbilder, manchmal auch einigen Gefühlsüberschwang. Aber was schadet's, wenn auf 100 Seiten mehr Blut fließt oder sich mehr Ohnmachten ereignen, als wir billig erwarten dürfen; oder wenn er mit seligem Lächeln ihren Namen „haucht“. Eine kurze, natürlich allgemein gehaltene Bemerkung darüber vor der Klasse verhilft dann schon zum Nachdenken über den rechten Gefühlsausdruck.

Einmal in jedem Halbjahr verlangte ich von allen die Bearbeitung eines gemeinsamen Themas, und nie ließ ich, abgesehen von dem letzten Zugeständnis, die Klasse aufs Geratewohl sich ein passendes Thema aussuchen. Trotzdem aber haben meine Primaner, wie vielleicht auch *Ludwig Fulda* zugeben wird, reichlich das Recht ausüben können, sich von einander zu unterscheiden, und sie haben es mir durch Eifer und Haltung gelohnt.

