

Wie ist die
deutsche Literaturgeschichte
im Unterricht zu behandeln?

Ein Beitrag zur Förderung unseres Geisteslebens

von

Oberlehrer L. Goerh.



Jurjew-Dorpat.
Verlag von J. G. Krüger.
1905.

Wie ist die
deutsche Literaturgeschichte
im Unterricht zu behandeln?

Ein Beitrag zur Förderung unseres Geisteslebens

von

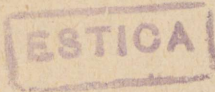
Oberlehrer L. Goerh.



17033

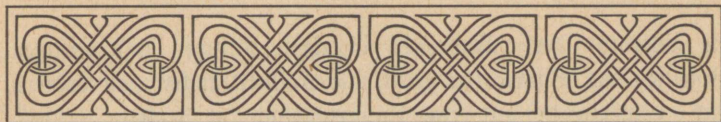
Jurjew-Dorpat.
Verlag von J. G. Krüger.
1905.

ст. А



A-9730

Дозволено цензурою. — Юрьевъ, 26-го апрѣля 1905 г.



Die moderne Didaktik hat einen großen Schritt vorwärts getan. Es weht eine frische Luft, man beginnt sich von den Fesseln einer zu schematisch gehandhabten Methode frei zu machen, will auf psychologischer Grundlage Freude an der Arbeit, Interesse, Selbsttätigkeit erwecken, die schönen Werke der Dichter selbst wirken lassen, sie vom Schulstaube befreien. Ein unbestreitbares Verdienst gebührt dabei den sogenannten „Kunsterziehern“¹⁾, mögen sie auch oft, wie das bei neuen Geistesströmungen immer der Fall ist, über das Ziel hinauschießen. Wahrhaft erlösende Worte hat aber H. Gaudig²⁾, der bekannte Direktor der Höheren Schule für Mädchen und des Lehrerinnenseminars in Leipzig gesprochen, vor allem darauf hingewiesen, wie der Unterricht ein Denkenwollen und freies Denkenkönnen erzielen solle, um dadurch denkende Menschen zu bilden.

Da scheint es mir geboten, zumal in unserer an Gegenständen so reichen Zeit, wo die Jugend durch die soziale Bewegung, durch

1) Ich verweise auf die Ergebnisse und Anregungen des 1. und 2. Kunsterziehungstages in Dresden 1901 und 1903, veröffentlicht unter dem Titel „Kunsterziehung“ bei Voigtländer in Leipzig 1902 und 1904.

2) H. Gaudig: Die Erziehung zur Selbsttätigkeit. Leipzig 1902 (30. Bericht über die Höhere Schule für Mädchen und das Lehrerinnenseminar in Leipzig.)

H. Gaudig: Didaktische Kegereien. Leipzig und Berlin. Teubner 1904.

die Literatur der „Moderne“ in ihren sittlichen und geistigen Begriffen ins Schwanken gerät, die Aufmerksamkeit von Lehrern und Lehrerinnen auf ein Unterrichtsfach zu lenken, welches, richtig gehandhabt, vor allem positive Werte schafft, die deutsche Literaturgeschichte.

Wie weit sie das bisher getan hat, kann ich natürlich nicht entscheiden; das jedoch weiß ich genau, daß beim Schul- und Privatunterricht vielfach Ratlosigkeit herrscht, in welcher Weise diese wichtige Disziplin zu handhaben sei. Deshalb lege ich die Resultate einer zwölfjährigen dem deutschen Literaturunterricht gewidmeten Lehrtätigkeit weiteren Kreisen vor, gestützt auf das Urteil mehrerer Kollegen, welche mich zu dieser Publikation anregten, nachdem ich ihnen meine Grundsätze entwickelt hatte. Ihnen spreche ich hiermit meinen besten Dank dafür aus, daß sie bei Beurteilung des von mir eingehaltenen Lehrgangs mir mancherlei neue Gesichtspunkte eröffneten. Doch nun zur Sache!

Ich beginne die sogenannten „Literaturstunden“ nicht damit, daß in einem Handbuch der Literatur die betreffenden theoretischen Abschnitte über Sprache im allgemeinen, die deutsche Sprache im speziellen u. mit den Schülern durchgenommen werden, sondern ich setze mit der Lektüre ein. Nach Gudes „Auswahl deutscher Dichtungen aus dem Mittelalter“ wird das Hildebrandslied durchgenommen. Die bei Gude angefügte Bearbeitung desselben Stoffes von Caspar von der Roen bietet eine Fülle von Gesichtspunkten zur Beurteilung und Wertung beider Dichtungswerke nach Inhalt und Form, wobei der Entwicklung der Urteilskraft und Selbsttätigkeit ein großer Spielraum geboten wird. Heidnische und christliche Dichtungen zu vergleichen liegt also hier die Möglichkeit vor. Die erste wird nun ergänzt durch Betrachtung der Merseburger Zaubersprüche, auf die zweite gehe ich über durch gemeinsame Behandlung von Bruchstücken aus Heliand und Krist, wie Gude sie bietet. Muspilli und Wessobrunner Gebet werden aus Simrocks altdeutschem Lesebuch vorgelesen und mit dem Vorhergehenden verglichen. Jetzt erfolgt die Zusammenfassung auf Grund des induktiv Ge-

fundenen und gemeinsam Erarbeiteten. Es wird gefragt, wann und unter welchen Umständen die Schriftwerke entstanden seien. Der Heliand bietet die Gelegenheit, auf die Christianisierung der Sachsen, auf Karls des Großen und Ludwigs des Frommen Stellung zum Geistesleben des Volkes einzugehen. Der Gegensatz zwischen Vater und Sohn wird charakterisiert, dabei auf Geschichte und Sage zurückgegriffen, wobei als Voraussetzung gute Vertrautheit mit der deutschen Sage gilt¹⁾. Das Wesen der Sagenkreise erfährt Berücksichtigung, die Kreise der Amelungen und Karls des Großen werden gruppiert. Daran schließt sich eine Rekapitulation des in der Geschichtsstunde über die Entwicklung der germanischen Völker Gelernten von der Völkerwanderung bis zur Teilung des Frankenreichs. Hierbei kommt Wifilas zu seinem Recht, ferner die Erfindung der gotischen Schrift, verbunden mit einem Rückblick auf die Runen; kurze Streiflichter fallen auf das Verhältnis von Mythologie und Helden Sage zu einander. Bei dieser Gelegenheit wird die germanische Mythologie repetiert, einzelnes aus der Edda erwähnt.

Das Waltharilied führt uns sodann in die Zeit der sächsischen Kaiser. Ich lasse es in der Scheffelschen Übersetzung lesen, weil hierbei zugleich auf den „Ekkehard“ referriert werden kann, welcher von allen gelesen sein muß. Der erwähnte Roman bietet ein anschauliches Zeitbild, ein neuer Sagenkreis ist gewonnen. Eventuell kann auf die Ecbasis captivi als Beginn der Tierdichtung, auf Ruodlieb als auf den ersten Versuch, eine frei erfundene Handlung dichterisch zu gestalten, hingewiesen werden. Nun wird die Zeit der sächsischen und fränkischen Kaiser zusammengefaßt und auf Grund der besprochenen Literaturwerke charakterisiert. Es waren somit zwei Bilder zur Abrundung gelangt: 1) die Zeit bis zum Ausgang der Karolinger, 2) die Zeit der sächsischen und fränkischen Kaiser.

1) Daß diese vorhanden sei, dafür sorgt der deutsche Unterricht in den unteren und mittleren Klassen, wo den Märchen und Sagen sorgfältige Pflege zu teil wird.

Die Lektüre des Nibelungen-¹⁾ und Gudrunliedes eröffnet eine neue Periode. Ein Rückblick auf die Zeit der Völkerwanderung bietet sich von selbst dar, es wird also auf Bekanntes zurückgegriffen; neue Sagenkreise kommen hinzu. Es folgt die Frage der Entstehung der Epen und ihrer Aufzeichnung. Diese führt uns in die Zeit der Hohenstaufen, der Kreuzzüge, der Blüte der Rittertums. Stimmungsbilder für die ganze Zeit der Hochblüte liefert Scheffels „Frau Aventiure“ in reichem Maße, ergänzt durch Bilder der Wartburg und Hinweise auf Schwinds Kunst. Richard Wagner²⁾ und seine Verdienste um die Erweckung des Interesses für die deutsche Sage werden gebührend gewürdigt und bieten die beste Überleitung zu den großen Kunstepen. Parzival und den armen Heinrich liest man in Gudes Auswahl, aus Tristan und Isolde trägt der Lehrer einzelne Partien vor. Jetzt ist der Zeitpunkt da, die früher behandelten Sagenkreise zu wiederholen, den spanischen und britischen hinzuzufügen, daran schließt sich die Eingruppierung von König Rother, Ortnit, Hug- und Wolfdietrich, Herzog Ernst. Beim letzten Sagenkreise fallen interessante Schlaglichter auf die Beziehungen zum Orient, besonders instruktiv wird der Vergleich mit 1001 Nacht.

Eine zusammenfassende Erörterung des Epos mit Hinweisen auf Homer, der den Schülern und Schülerinnen teils aus dem Urtext, teils aus gekürzten Übersetzungen bekannt ist, schließt diese Gruppe ab.³⁾

1) Für das Nibelungenlied wäre, abgesehen von der Gudeschen Auswahl, die Übersetzung von Roman Woerner (Cottasche Bibliothek der Weltliteratur) zu empfehlen.

2) Anregend dürfte das Vorlesen einzelner Stellen aus den Wagner'schen Operntexten wirken: mancher Strebsame greift dann vielleicht selbst zur Lektüre. In einigen Schulen Deutschlands sollen die erwähnten Texte Gegenstand obligatorischer Schullektüre sein.

3) Von einem Rigaer Kollegen wurde mir berichtet, daß er mit dem Vorlesen von Partien aus Firdusis „Schahnameh“ sehr gute Resultate gezeitigt habe. Das über die Behandlung des Epos oben Gesagte wird hierdurch natürlich vervollständigt.

Ist mithin die epische Poesie ausgiebig behandelt, so bietet sich der Übergang zur Lyrik durch die Persönlichkeiten der drei großen Epiker in ihrer Eigenschaft als lyrische Dichter. Einige Proben aus ihren lyrischen Gedichten lehren sie von einer neuen Seite kennen: der Unterschied zwischen Gottfried einerseits, Wolfram und Hartmann andererseits wird von den Schülern leicht erkannt. Gottfrieds Äußerung über Heinrich von Veldeke „er impfete das erste Reis in unsrer deutschen Zungen“ führt auf den Beginn der höfischen Lyrik zurück; Heinrich wird mit den drei genannten zusammen gruppiert, sodann erscheint Walther von der Vogelweide als Kulminationspunkt. Es hieße Eulen nach Athen tragen, wenn ich darauf hinweisen wollte, wie bedeutungsvoll dieser nicht nur als Dichter, sondern auch als Kind seiner Zeit ist; demgemäß gebührt ihm eingehende Berücksichtigung. Aber nicht nur die historische Persönlichkeit des Dichters ist von Interesse, wir greifen auch zur Sage: deshalb schalte ich hier den Sängerkrieg auf der Wartburg ein und referriere auf das früher über diese Kulturstätte Gesagte, auf Schwind, Wagner, Scheffels „Frau Arentiure“, verweise auf E. T. A. Hoffmanns Novelle „der Krieg der Sänger“, behandle den Tannhäuser, erwähne die Streitfragen über Heinrich von Ofterdingen (bei diesem leistet das erwähnte Scheffelsche Buch treffliche Dienste; besonders instruktiv ist die ergreifende „Dörper-tanzweise“).

Das rege geistige Leben der Hohenstaufenzeit hat uns bisher gefesselt und fortgerissen; daß es aber anders wird, daß ein Niedergang eintritt, darüber belehrt uns Walthers Gedicht „Verfall des Gesanges“. Hier finde ich den Übergang von der „höfischen“ zur „dörperlichen“ Dichtung, die durch Neidhart von Reuenthal zu veranschaulichen wäre; eventuell könnte Frauenlob hinzugezogen werden. Als gutes Zeitbild ließe sich Meier Helmbrecht einschalten.¹⁾

1) Sollte man dieses Werk nicht in der poetischen Form vortragen können oder wollen, so wäre den Schülern das einschlägige Kapitel aus Albert Richters „Quellenbuch“ in die Hand zu geben.

Sind wir hiermit bis zum Abschluß mittelalterlicher Blüte gelangt, so bietet eine Recapitulation der auf diese Periode bezüglichen Nhländischen Gedichte ein treffliches Mittel, um auf Nhländs Bedeutung als Forscher, auf seine Stellung zur mittelalterlichen Poesie und zur germanischen Mythologie überzugehen. Daran knüpft sich ein Überblick über die Entwicklung der Sprachforschung, aus Könnekes „Bilderatlas zur Geschichte der deutschen Nationalliteratur“ werden die Koryphäen dieser Wissenschaft im Bilde vorgeführt. Bei dieser Gelegenheit erledigen sich leicht die theoretischen Abschnitte des Handbuchs über Sprache, Sprachentwicklung, Sprachstämme, Dialekte 2c. — aus der grauen Theorie wird der Praxis grüner Baum.

Doch weiter! Didaktische Dichtung und Tierfabel lernen die Schüler aus Gude kennen (die letztgenannte an Goethes Übersetzung des „Reineke Fuchs“); epische Dichtung, Prosa und Drama aus der 2. Hälfte des Mittelalters wird kurz an der Hand des erwähnten Bilderatlas berührt, wobei durch Vergleichung der antiken und mittelalterlichen Bühne allerlei interessante Schlaglichter fallen. Der Beginn des Meistergesangs bleibt vorläufig bei Seite, da er für Hans Sachs aufzusparen ist. Die beginnende Entwicklung des Volksliedes empfängt Licht durch Wiederholung der am Eingang behandelten jüngeren Form des Hildebrandsliedes und des kürzlich behandelten Liedes vom Tannhäuser (die weitere Fortbildung des Volksliedes kommt später beim 16. Jahrhundert zur Sprache, darauf bei Herder, endlich bei den Romantikern).

Die Neuzeit beginne ich ohne jegliche Präliminarien direkt mit Luther. Das den Schülern aus seinen Werken und seinem Lebensgang im übrigen Unterricht bisher Bekanntgewordene wird recapituliert und zusammengefaßt. Dann lese ich ihnen aus einer Auswahl seiner Schriften, etwa der von Delius, besonders charakteristische Partien vor (Thesen, an den christlichen Adel, von der Freiheit des Christenmenschen, an die Bürgermeister und Ratsherren, Bibelauslegung, Briefe, Tischreden, Fabeln), die bekanntesten Kirchenlieder tragen die Schüler selbst zusammen. Ist nun ein Bild der Persönlichkeit Luthers und seiner Sprache gewonnen,

so kennzeichnet sich seine Stellung in der Literaturgeschichte fast von selbst. Neben den Bauern Luther stelle ich den Ritter Ulrich von Hutten und den Bürger Hans Sachs, gewinne damit die markigen Repräsentanten der drei Stände als Vertreter der neuen Zeit. Von Hutten lese ich „das neue Lied“ und „Vorrede zum Gesprächbüchlein“ vor, von Hans Sachs gibt Gude eine ganz gute Auswahl. Bei der Besprechung des Nürnberger Meisters gehe ich von der bekannten Stelle im Anfang des 18. Buchs von „Dichtung und Wahrheit“ und von Goethes Gedicht „Hans Sachsens poetische Sendung“ aus. Den Meistergesang und die Bedeutung Nürnbergs für das Zeitalter der Renaissance versuche ich der Jugend durch Vorlesen prägnanter Stellen aus August Hagens „Norica, das sind Nürnbergische Novellen aus alter Zeit“ und durch Hinweis auf Wagners „Meistersinger“ nahe zu bringen. Naturgemäß knüpft sich daran ein Überblick über das ganze Zeitalter mit seinen großen Umwälzungen. Indem ich am Schluß die Gegner und Anhänger Luthers — hie Murner, hie Fischart — gruppiere, bietet sich Gelegenheit zu einem Exkurs über die Satire, so daß Sebastian Brant und der Froschmäufeler zur Geltung kommen. Hieran schließe ich die Fabeldichtung, wobei Burchard Waldis einen Rückblick tun läßt auf baltische Dichtung und Geschichte mit Hilfe von Grotthußens baltischem Dichterbuch. Einen neuen Gesichtspunkt finden wir hier zur Fortführung des Fadens: es ist Arbusows Hypothese von der Entstehung der Schildbürgergeschichten in Bauske¹⁾ (natürlich nur als Hypothese behandelt, aber gerade dadurch anregend). Da haben wir einen guten Übergang zu den Volksbüchern: bekannte Erzählungen werden wiederholt, Neues hinzugefügt z. B. besonders Charakteristisches aus einem Faust-

1) cf. Rettig: Baltische Städte. 2. Auflage Riga 1905. S. 238.

Arbusow hatte in der „Vierteljahrsschrift für Literaturgeschichte 1. Jahrg. Weimar 1888“ die genannte Vermutung aufgestellt, ist aber, wie er mir schreibt, zur Überzeugung von der Unrichtigkeit seiner Ansicht gelangt. Ich halte es dennoch für angebracht, im Unterricht darauf hinzuweisen, weil hierbei ein Stück Heimatsgeschichte behandelt werden kann.

buch. Daran schließt sich die Gruppierung der Volksbücher. Da eben von der Prosa die Rede ist, können Teuerdank und Weißkunig mit einem Hinweis auf Könnekes Bilderatlas abgetan werden.

Ein Prosawerk führt uns in die trübe Zeit des 17. Jahrhunderts. Ich pflege diese wenig erfreuliche Periode damit zu beginnen, daß nach einer Jugendbearbeitung der „Simplicissimus“¹⁾ referiert wird; somit ist aus einem Dichtwerk ein anschauliches Zeitbild gewonnen. Der traurige damalige Zustand der deutschen Sprache wird durch Wiederholung der geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Fakta vorgeführt, woraus sich mit Folgerichtigkeit die Notwendigkeit der Sprachgesellschaften ergibt. Diese berücksichtige ich nicht in ihren lächerlichen Seiten, sondern schätze ihr Verdienst sehr hoch ein. Lebendig wird das Bild durch Hinweis auf unsere baltische Sprachverwirrung und Sprachverwilderung, verbunden mit der Frage, wie jeder an seinem Teile ihr zu steuern habe. Das Thema „Sprache“ führt uns weiter zur Frage nach der dichterischen Form und nach Opitzens Verdiensten um diese, woran sich bequem eine Wiederholung von Metrik und Poetik knüpft, ohne langweilig zu werden. Auf Opitzens Dichtungen wird man sich kaum einlassen, wohl aber Logau als Epigrammatiker kurz berücksichtigen. Paul Fleming führt uns wieder in die Heimat zurück und bietet damit die Möglichkeit der Wiederholung des bei Waldis durchgenommenen baltischen Stoffes. Der sonst so fern liegende Gryphius wird näher gerückt durch Referieren des privatim oder in der Klasse gelesenen „Sommernachtstraums“, wobei naturgemäß die Rede auf Shakespeare kommt (Coriolan, Julius Caesar, der Kaufmann von Venedig können hier eingeschaltet werden).

Simon Dach's innige Lyrik, verbunden mit einem abermaligen Hinweis auf Fleming, bietet den Übergang zur geist-

1) Grimmelshausen: *Simplicius Simplicissimus*. Bearbeitet von R. Weitbrecht.

Grimmelshausen: *Der abenteuerliche Simplicius Simplicissimus*. Bearbeitet von Clard Hugo Meyer.

lichen Lyrik im 17. Jahrhundert. Aus dem Gesangbuch stellen die Schüler die wichtigsten Kirchenlieder von Spee, Scheffler und Paul Gerhardt zusammen, wodurch sie auf Grund eigener Arbeit über die Bedeutung des geistlichen Liedes in jener schweren Zeit zu urteilen vermögen.

Als Gegensatz zu diesen wahren dichterischen Leistungen führe ich der Jugend ein Produkt der schwülstigen und gezierten Dichtung in Bornmanns „Mitau“ ¹⁾ vor, vermag infolgedessen die sog. 2. schlesische Schule mit ein paar Worten abzumachen, wobei Könnecke wieder herangezogen wird. Es folgen Günther und Brocks als echte Dichter — „das Blümlein Vergißmeinnicht“ findet bei der Schuljugend besonderen Anklang.

Den Roman der Zeit illustriere ich durch Refurrieren auf den „Simplicissimus“, diesem schließen sich die Robinsonaden an, die natürlich auf Grund der Jugendlektüre volles Verständnis finden; den Helden- und Liebesroman erledige ich in kürzester Frist mit Könnecks freundlicher Hilfe.

Die Satire wird unter Zurückgreifen auf den früher behandelten einschlägigen Stoff in der Person Abrahams a Santa Clara auf Grund von Schillers Kapuzinerpredigt abgehandelt.

Der Kampf Gottscheds und seiner Gegner läßt sich dem Gesichtskreise der Schüler näher bringen durch Hinweise auf die betreffenden Stellen in „Dichtung und Wahrheit“ und auf Lessings spätere Verdienste in dieser Richtung. Gellert und Hagedorn sind der Jugend meist schon gut bekannt, so daß man hier Anknüpfungspunkte vorfindet.

Zur Erläuterung des sich von nun an allmählich ankündigenden Aufschwungs dient wieder Goethe als Interpret: was er über die Bedeutung Friedrichs des Großen für das 18. Jahrhundert sagt, suchen sich die Schüler aus „Dichtung und Wahrheit“ zusammen, „Minna v. Barnhelm“ muß ihnen aus der Lektüre schon bekannt sein. Der nationale Gehalt dieses

1) Mitau. Ein historisches Gedicht aus dem 17. Jahrhundert von Christian Bornmann. Neue, mit Anmerkungen versehene Ausgabe. Mitau 1802.

Dramas wird mit Gleims und Kleists patriotischen Liedern verglichen. Dadurch kommt man auf Klopstock zurück: die Ode „Heinrich der Vogler“ wird gelesen und ihr Einfluß auf Gleims Kriegslieder besprochen. Damit bietet sich die Möglichkeit, Klopstock nach allen Seiten zu beleuchten: von den patriotischen Oden geht es zu den die Freundschaft, Liebe, Natur behandelnden. Zuletzt kommen die religiösen an die Reihe, welche zum „Messias“ überleiten. Von diesem werden nur einzelne Partien gelesen und referiert, wobei Homers und Miltons gedacht wird. Das Vorlesen einiger Stellen aus dem „verlorenen Paradies“ vermag von guter Wirkung zu sein.

Ist nun durch eigenes Urtheil Klopstock gewürdigt worden, so tritt als Gegensatz Wielands „Oberon“ ein, natürlich nur vorgelesen, und zwar partienweise. Der Gegensatz beider Dichter springt so deutlich in die Augen, daß hier ein treffliches Mittel zur Übung von Selbstthätigkeit und Urtheilskraft vorliegt. Wielands Bedeutung als Übersetzer Shakespeares läßt wieder auf das früher über diesen Gefundene zurückgreifen. An diese Stelle gehört der Hainbund in Berücksichtigung der Schwärmerei seiner Glieder für Klopstock und ihres Hasses gegen Wieland. Idyll und Epos (Luise — Hermann und Dorothea), Ode, Ballade können bei dieser Gelegenheit gewertet, Fragen der Poetik und Metrik abermals in zwangloser, unmerklicher Weise diskutiert werden.

War schon früher, wie erwähnt, an die Bedeutung der „Minna von Barnhelm“ für die Erweckung des deutschen Nationalgefühls erinnert, so wird jetzt Lessing ausführlicher besprochen. Dramaturgie und Laokoon eingehend zu lesen, halte ich, abgesehen von dem großen Zeitaufwand, für verfehlt, da die Jugend zu tieferem Verständnis dieser Werke noch nicht reif ist. Wohl aber läßt sich die Frage der drei Einheiten sehr gut an der Hand der „Minna von Barnhelm“ erörtern, wobei Hinweise auf ein etwa gelesenes antikes oder französisches Drama sehr ersprießlich erscheinen; auch die Frage, ob Lessing ein Dichter sei oder nicht, wird im Anschluß an seine Selbstbeurteilung in der Hamburgischen Dramaturgie Stück 101—104 kritisch erörtert. Den „Laokoon“

streife ich meist nur kurz, wobei das von Lessing über die Darstellungsweise Homers Gesagte besondere Berücksichtigung verdient, da es auf Bekanntes zurückgreift. „*Emilia Galotti*“ gehört, wenn überhaupt in der Schule zu behandeln, meiner Ansicht nach höchstens auf die allerletzte Stufe im Vergleich mit „*Rabale und Liebe*“; den „*Nathan*“ behandle ich erst, wie wir später sehen werden, bei Durchnahme des „*Don Carlos*“.

In noch höherem Maße treten uns Schwierigkeiten bei Herder entgegen, welcher der Jugend doch recht wenig verständlich ist. Ich greife deshalb den „*Eid*“, Herders bekannteste Gedichte und seine Verdienste um das Volkslied heraus, wobei sich abermals auf Bekanntes rekurrieren läßt. Das Bild der Persönlichkeit Herders dagegen läßt sich für uns Balten sehr bequem lebensvoll gestalten, zumal wenn man die in der Baltischen Monatschrift B. 30, 31, 32 veröffentlichten „*Silhouetten eines Rigaer Patriziergeschlechts*“ und den Vortrag des Oberlehrers Karl Walter (Balt. Mon. Schr. B. 57) zu Hilfe nimmt, aus denen Alt-Riga zu Hamanns und Herders Zeit plastisch hervortritt. (Auch auf Hippel kann hierbei hingewiesen werden.) Ich behandle aber Herders Leben nur bis zur Abreise aus Riga, um ihn später bei Goethe wieder aufzunehmen. Damit sind wir an einen Markstein gelangt.

Goethes Leben lernt die Jugend aus „*Dichtung und Wahrheit*“ kennen, und diese klassische Autobiographie, die schon vorher mehrfach herangezogen war, findet nach meiner Erfahrung (freilich kann ich da bisher nur von Mädchen reden, da ich Knaben nicht weiter als bis *Secunda incl.* unterrichtet habe) einen gewaltigen Anklang. Die gefürzten Ausgaben hasse ich im allgemeinen, die von „*Dichtung und Wahrheit*“ im speziellen, weil das herrliche Kunstwerk durch sie ruiniert wird¹⁾. Meist ist es mir möglich gewesen, die ganze Biographie lesen und referieren zu lassen mit Kürzung der philosophisch gehaltenen Partien, besonders aus den

1) Ein Beispiel möge genügen. Die in der Schöninghschen Sammlung von Ausgaben deutscher Klassiker mit Anmerkungen erschienene Schulausgabe von „*Dichtung und Wahrheit*“ läßt in törichter Brüderie alle Liebeszenen fort, beraubt also das Werk seines Lebensnervs.

letzten Büchern. Die Bekanntschaft mit der Sturm- und Drangperiode ergibt sich aus dieser Lektüre von selbst, das 7. Buch bietet ein treffliches Mittel zur Repetition früher durchgenommener Dinge. Herder läßt sich nun vervollständigen im Anschluß an Goethes Straßburger Zeit. Lektüre und Würdigung von Götz, Werther, Egmont schließen sich naturgemäß an, erläutert durch des Dichters in „Dichtung und Wahrheit“ darüber gegebene Selbstzeugnisse.

Ist Goethes Leben und Entwicklung bis zur Weimarer Zeit kennen gelernt, so scheint es mir geboten, daß man sich zu Schiller wende: von Egmont zu Don Carlos — die Anknüpfungspunkte ergeben sich von selbst. Der jugendliche Schiller wird außerdem hier in helles Licht gestellt, da die Sturm- und Drangdramen, wie erwähnt, sich nur mit Reserve behandeln lassen, bei Mädchen eventuell ganz fortzulassen sind. An „Don Carlos“ werden die Ideen der Zeit erläutert, Schillers Lebensgeschichte wird daran geknüpft, bis in die Jenenser Zeit fortgeführt, und aus dieser Periode in abermaliger Verbindung mit „Egmont“ und „Don Carlos“ für diese Werke der Hintergrund geschaffen durch „die Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande“, aus der natürlich nur einzelne charakteristische Partien herauszugreifen sind. Daraus resultiert logischermaßen eine Würdigung Schillers als Historiker und Prosaisist. Die Wertung der Zeitideen gewährt die Möglichkeit, auf zwei früher behandelte Meister einzugehen: Wieland und Lessing. Wielands Ideen im „Goldenen Spiegel“ werden zur Abrundung von dessen Wirken erwähnt, die religiösen Streit- und Zeitfragen aber finden Untergrund in der jetzt vorzunehmenden Besprechung des „Nathan“.

Nun wende ich mich zu Goethe in Weimar. War Goethes Lyrik früher berücksichtigt worden, so weit sie bei der Behandlung von „Dichtung und Wahrheit“ in Frage kam, so greife ich jetzt darauf zurück und ergänze die schon bekannten lyrischen Gedichte durch ein neues, durch „Imenau“. Das Weimarsche Milieu wird dadurch anschaulich charakterisiert, das Verhältnis des Dichters zum Herzog tritt lebhaft hervor; dazu kommt das 35. venezianische Epigramm, welches die eben gefundenen Grundlinien weiter ausführt.

Damit aber Frau v. Stein und ihre Bedeutung für Goethe dem jugendlichen Verständnis nahe gebracht werde, erachte ich es für notwendig, sofort „Iphigenie“ vorzunehmen; zur richtigen Einschätzung der Größe des Goethischen Werks muß dieses mit dem Euripideischen Drama verglichen werden. Behufs Abrundung des Bildes von Weimar und seinem Geistesleben schließt sich „Tasso“ an, wodurch wir zu der Frage kommen, welche Bedeutung die italienische Reise hat. An die Lektüre ausgewählter Stellen der „italienischen Reise“ habe ich mich nur mit wenigen sehr reifen Schülerinnen gewagt; meist wird diese Zeit vom Lehrer an der Hand der 7. römischen Elegie charakterisiert werden müssen. Es folgt sogleich die gemeinsame Behandlung Goethes und Schillers von 1794 an, ausgehend von Goethes Bericht über die Knüpfung des Freundschaftsbundes in den „Annalen“; einige wichtige Briefe charakterisieren den großartigen Aufschwung, leiten zum Xenienstreit über, worauf „Hermann und Dorothea“ mit Hinzuziehung der gleichnamigen Elegie und einiger Stellen aus Viktor Hehns klassischem Buch über das genannte Epos eine die frühere Behandlung vertiefende Würdigung erfährt. Hier eröffnet sich auch, da von epischer Darstellung die Rede ist, die Möglichkeit, abermals die beim Tierepos betrachtete Übersetzung des „Keineke Fuchs“ zu berücksichtigen.

Der reiche poetische Ertrag der Jahre 1797 und 1798 fordert naturgemäß einen Vergleich Schillerischer und Goethischer Lyrik heraus — das Wieviel hängt von der Reife des jeweiligen Schülermaterials ab. Schillers Dramen aus der Epoche der Vollendung, wobei ich dem „Demetrius“ einen Ehrenplatz einräume, führen zum Abschluß seines Lebens, ausklingend in Goethes „Epilog zu Schillers Glocke.“

Aus den anderen Werken Goethes von 1805 an würde ich bei reiferen Schülern „Pandora“ im Vergleich mit der Jugenddichtung „Prometheus“ vorschlagen. Wie steht es aber mit dem „Faust“? Bisher vertrat ich die Ansicht, daß er von der Schule auszuschließen sei, weil das Werk entweder ausgiebig oder gar nicht gewürdigt werden müsse. Besprechungen mit Kollegen, welche hierin Erfahrung besitzen, haben mich eines

Besseren belehrt. In 8—10 Stunden läßt sich mit vielen Auslassungen das Drama doch so behandeln, daß die Jugend einen Begriff von der Dichtung bekommt. Wie weit der Lehrer vorliest oder die Schüler lesen läßt, das muß von seinem Takt abhängen. Den 1. Teil allein zu behandeln, hat keinen Wert, nur der Überblick über das Ganze kann die gewünschte Wirkung erzielen: die Bedeutung der Tat und das Streben des Menschen müssen die Leit motive der Behandlung sein. Unter diesem Gesichtspunkt paßt der „Faust“ zur abschließenden Behandlung Goethes, indem seine ganze Lebensarbeit darin zusammengefaßt wird: sein Leben hindurch hat diese Dichtung ihn begleitet, in dieser Dichtung klingt sein Wirken aus¹⁾.

Inbezug auf die Romantiker und das 19. Jahrhundert kann ich mich kurz fassen, indem ich betone, daß auch hier das Prinzip der induktiven Behandlungsweise, d. h. des Ausgehens von den Werken, maßgebend bleibt. Von eingehender Behandlung dieser Zeit kann selbstverständlich nicht die Rede sein, aber die Richtlinien müssen gegeben, die wichtigsten Erscheinungen herausgehoben werden, damit ästhetischer Geschmack und Urteilskraft gefestigt seien als Wehr und Waffe gegen das viele Schund- und Schandzeug neuester Literatur.

Eine große Fülle von Dichtern neuer Zeit ist der Jugend durch die Lektüre der unteren und mittleren Klassen bekannt; was das Lesebuch für die Lyrik bot, hat teils privatim, teils in der Klasse durch Gedichtsammlungen wie Echtermeyer, Löwenberg, Avenarius, eventuell auch Wustmann systematische Erweiterung erfahren²⁾. Daneben sind auf Grund geregelter

1) Als sehr nützliche Handhabe zur Behandlung unserer beiden großen Meister in der Schule ist eben ein kleines Büchlein erschienen. F. Sintenis: Goethe und Schiller in chronologischer Übersicht nebst literarischen Nachweisen für Lehrer und Lernende. Zum 9. Mai 1905. Dorpat 1905.

2) Echtermeyer: Auswahl deutscher Gedichte. Halle a. S. — Löwenberg: Vom goldnen Überfluß. Leipzig. — Avenarius: Hausbuch deutscher Lyrik. München. — Wustmann: Als der Großvater die Großmutter nahm. Ein Liederbuch für altmodische Leute. Leipzig.

Privatlektüre Dramen, Romane, Novellen getreten. Es bleibt dem Lehrer die Aufgabe, den bekannten Stoff zu gruppieren und hierdurch Überblicke zu schaffen, wobei nach meiner Erfahrung Klees „Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Berlin. Bondi“ gute Dienste leisten. Auf Einzelheiten möchte ich nicht eingehen, da je nach der Subjektivität der einzelnen Lehrer die eine oder andere Periode mehr betont werden wird.

Fasse ich zum Schluß die Resultate meiner Darlegungen zusammen, so ergibt sich, daß ein wirklich gedeihlicher Unterricht in dem hier behandelten Fach nur folgendermaßen erzielt werden kann. Man lehrt Literatur, d. h. läßt nicht Inhaltsangaben, Namen, Zahlen, Periodeneinteilung nach dem Handbuch der Literaturgeschichte ¹⁾ lernen, welches ganz zurücktritt und nur zur Schaffung des für unser Bild nötigen Rahmens dient, sondern legt die Werke der Dichter zu grunde. Man schließt sich damit dem in den Lektürestunden ²⁾ von unten bis oben ge-

1) Lehmanns „Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur. Berlin. Weidmann“ entspricht den gestellten Anforderungen, behandelt aber das 19. Jahrhundert sehr kurz.

Klees oben zitiertes Buch ist leichter verständlich, enthält jedoch beim 19. Jahrhundert zu viel fertige Urteile; daher mit Vorsicht zu benutzen.

Warnen muß ich vor der viel verbreiteten Kluge'schen Literaturgeschichte mit ihren schön präparierten Referaten und Urteilen, noch mehr vor Stohus' Literaturgeschichte für höhere Mädchenschulen, die außer jenen Mängeln den eines phrasenhaften Tons birgt. Wann wird die Zeit kommen, wo man endlich zur Überzeugung gelangt, daß Mädchen ebenso kräftiger Geistesnahrung bedürfen wie die Knaben, wenn sie nicht oberflächlich werden sollen? Die sogenannte Mädchenliteratur à la „Kränzchen“ sollte doch endlich beseitigt werden!

2) Man hat mich gefragt, wie es möglich sei, die große Masse des Lesestoffes zu bewältigen und ob darin nicht zu viel verlangt werde. Da kann ich nur antworten, daß ich alles dieses auf Grund sorgfältig geregelter Klassen- und Privatlektüre habe erreichen können. (In schwachen Klassen muß natürlich gekürzt und Unwichtiges fortgelassen werden). Rechtzeitig erhalten Schüler und Schülerinnen Listen von guten Büchern, welche sie in ihren Mußestunden und während der Ferien zu lesen haben; dadurch werden sie vor dem vielfachen Schund der sogenannten „Jugendliteratur“ bewahrt. Sehr wertvolle Winke hat Oberlehrer K. Arnold im Januarheft

handhabten Prinzip an, fügt Neues hinzu, erweitert Bekanntes — dabei bleibt die Erweckung der Selbsttätigkeit grundlegendes Postulat. Das gemeinsam Erarbeitete gruppiert der Lehrer, ordnet es in die Weltgeschichte ein, schafft abgerundete Bilder. Durch Zurückgreifen auf früher behandelte ähnliche oder gleichartige Dinge gibt er Übergänge und zeigt, daß es sich in der Geisteswelt wie in der Natur um Entwicklung, Vollendung und Niedergang, um Werden und Vergehen handelt, daß aber die Geisteskräfte ein unvergängliches Besitztum der Menschheit bilden.

Befolgt man diese Methode, so ergeben sich durch richtige Pflege assoziativer und apperzeptiver Tätigkeit auch Repetitionen von selbst, ohne ein Schreckbild für die Jugend zu werden: ein fortwährendes Zurückgreifen und Gruppieren braucht nicht ermüdend zu wirken, wenn nur die Gesichtspunkte passend gewählt sind.

Unterrichten wir also die Literaturgeschichte derart, daß wir vor allen Dingen eine gründliche Kenntnis der Literaturwerke verlangen! Dann bewahren wir die Jugend vor „Wortschällen“, vor der Phrase, diesem Todfeinde der Wahrheit; wir lehren sie, nur über das zu urteilen, was sie sich durch eigene Arbeit zum geistigen Eigentum gemacht, schaffen ihr Freude an eigener Tätigkeit, regen ihr Interesse an und wirken auf diese Weise im eminentesten Sinn erzieherisch.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen“

sollte auch hier die Parole sein.

der Baltischen Monatschrift v. J. 1905 „Was liest unsere Jugend, und was soll sie lesen?“ erteilt. Haus und Schule müssen natürlich hier Hand in Hand gehen. Man scheue sich nicht, die Fachlehrer immer wieder um Rat zu bitten. Ich hoffe, noch nicht allzulanger Zeit eine systematisch geordnete Liste empfehlenswerter Werke für alle Altersstufen zu veröffentlichen.

Est.

A 9730

11053