Werk

Titel: Die historische Lektüre im französischen Unterricht an Realgymnasien und Realschu...

Autor: Perle, F.

Ort: Oppeln ; Leipzig

Jahr: 1886

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?345616960_0008|log12

Kontakt/Contact

Digizeitschriften e.V.
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

info@digizeitschriften.de

Die historische Lektüre im französischen Unterricht an Realgymnasien und Realschulen.

Vorbemerkung.

Die vorliegende Abhandlung[1]) hat den Zweck, in die Frage nach der Auswahl und der Behandlung der französischen Lektüre mit besonderer Berücksichtigung der historischen einzuführen und, soweit die preussischen Lehrpläne vom 31. März 1882 für die Organisation des höheren Schulwesens massgebend geworden sind, einen Beitrag zur Feststellung eines Kanons der französischen Lektüre in der bezeichneten Richtung zu liefern. Wenn dabei die Gymnasien und die höheren Bürgerschulen ausser Betracht bleiben, so wird dies durch den Hinweis darauf gerechtfertigt erscheinen, dass an diesen beiden Kategorien der höheren Schule die Stellung des französischen Unterrichts nach Aufgabe und Umfang von derjenigen, welche er an den im Prinzip den Gymnasien, beziehungsweise Progymnasien koordinierten Reallehranstalten (Realgymnasien und Realprogymnasien, Oberrealschulen und Realschulen) einnimmt, zu sehr verschieden ist, als dass eine Arbeitsteilung nicht auch auf diesem Gebiet der Didaktik erforderlich wäre. Im übrigen wird sich unsere Untersuchung nicht in ganz so engen Grenzen bewegen, als man nach dem an ihre Spitze gestellten Titel vermuten könnte, da das Prinzip, von welchem aus wir der Lektürefrage beizukommen versucht haben, uns dazu geführt hat, unter historischer Lektüre nicht blos Werke der Geschichtschreibung, sondern auch Reden und Briefe zu verstehen. Die immerhin weitgehende Einschränkung, die wir uns bei der Behandlung der Kanonfrage auferlegt haben, erklärt sich aus der Situation, in welcher man sich in ihrem Betreff gegenwärtig befindet. Darnach ist man von einer Einigung über die Auswahl eben der historischen Lektüre noch am weitesten entfernt, während in Beziehung auf die übrigen litterarischen Gattungen, die nach den

[1]) Als Broschüre erschienen im Verlage von Eugen Franck's Buchhandlung (Georg Maske) in Oppeln.

Erläuterungen zu den neuen preussischen Lehrplänen bei der Lektüre der Realanstalten berücksichtigt werden sollen, neuerdings die Erörterung des Gegenstandes zu fast identischen Resultaten gelangt ist.

Hiermit ist bereits angedeutet, dass unsern Vorschlägen die erwähnten teils unmittelbar verbindlichen, teils als verbindlich adoptierten Grundsätze des höheren Unterrichts zum Ausgangspunkte dienen werden. Im Hinblick auf den praktischen Charakter der Kanonfrage erscheint dies Verfahren geradezu geboten, denn allein auf praktisch sicherem Boden, d. h., soweit es sich um die Realanstalten handelt, allein auf der Grundlage der aktuellen Organisation derselben kann man hoffen, das fragliche Problem seiner Lösung entgegen zu führen. Theoretische Konstruktionen wären hier innerer Widerspruch.

Einleitung.

Die höheren Schulen sind ebensosehr Stätten der allgemeinen geistigen Bildung und der Erziehung als Unterrichtsanstalten. Liegt es ihnen daher ob, die Mitteilung der positiven Kenntnisse, die sie je nach ihrem näheren Charakter herzustellen haben, zugleich als eine Gelegenheit zur formalen Schulung des Geistes und der ethischen Bildung ihrer Zöglinge wahrzunehmen, so ist damit von vornherein für die Behandlung einer jeden ihrer Disziplinen ein allgemeines Bestimmungsmoment gegeben. Demselben wird bei der Gestaltung des Unterrichts und bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes, soweit dieser der Natur der Sache nach nicht unmittelbar gegeben ist, eine vorzugsweise entscheidende Bedeutung beigemessen werden müssen, wenn das Unterrichtsfach, dessen Methode und Lehrgang festgestellt werden soll, durch die relative Höhe seines Lehrziels für die Art der höheren Schulen, an denen es betrieben werden soll, charakteristisch ist.

In dieser Lage hat sich der französische Unterricht an den Realanstalten von jeher befunden, und die neuen preussischen Lehrpläne vom 31. März 1882 haben sie des weiteren geklärt und befestigt. Die dem französischen Unterricht zugewiesene Stundenzahl ist durch die neue Verordnung zwar nur an den lateinlosen Realschulen vermehrt worden, aber, was wichtiger als die Vermehrung der wöchentlichen Lektionen ist, die Revision der Lehrpläne hat innerhalb des neusprachlichen Unterrichts selbst, sowohl der Realgymnasien als der Realshulen, eine unverkennbare Konzentration und Verschiebung zu gunsten des Französischen herbeigeführt, so dass dasselbe mehr noch als früher im Vordergrunde der Bildungsmittel der Realanstalten steht. Denn während vor dem Erlass der

erwähnten Ministerialverfügung der französische und der englische Unterricht hier gleich hoch gesteckte Ziele verfolgte, hat die seitdem eingetretene Beseitigung der freien Arbeiten im Englischen die Ansprüche dieses Unterrichts wesentlich ermässigt und ebendamit augenscheinlich im Interesse der Pflege des Französischen die Arbeitslast des Realprimaners quantitativ verringert. Als ein noch unzweifelhafterer Ausdruck der gesteigerten relativen Wertschätzung des Französischen wird es aufgefasst werden müssen, wenn, den neuen Bestimmungen entsprechend, bei der Abiturientenprüfung der Realgymnasien nicht minder als der Oberrealschulen im Englischen nur ein Exercitium, im Französischen aber stets daneben noch ein Aufsatz verlangt wird. An den Realanstalten verhält sich somit gegenwärtig das Französische zum Englischen wie das Lateinische zum Griechischen an den Gymnasien.

Man sollte erwarten, dass bei der althergebrachten Bedeutung des französischen Unterrichts für die Realschule I. O. zusammen mit ihrem seit 1859 ausgesprochenen Charakter als Anstalt allgemeiner Bildung die allgemeinen Aufgaben der höheren Schule in der Praxis wie bei der theoretischen Erörterung seiner Methode längst zu anerkannter Geltung gelangt seien. Wenn dies dennoch nicht der Fall ist, wenn vielmehr die Berücksichtigung der allgemeinen Interessen des Unterrichts und der Erziehung erst in neuester Zeit anfängt zu einem Axiom der Didaktik des Französischen zu werden, so mag dieser verspätete Fortgang ihrer Entwickelung mit dem Umstande in Verbindung gebracht werden, dass der Bildungswert des Französischen als Unterrichtsgegenstand lange Zeit an massgebender Stelle ungemein gering angeschlagen worden ist. Allein schon die Stellung, welche bis 1882 den lateinlosen Realschulen im höheren Unterrichtswesen zugewiesen geblieben ist, würde hierfür einen ausreichenden Beweis liefern. Diese Schulen, an denen der neusprachliche Unterricht bei seiner Bildungswirkung nur von der Muttersprache unterstützt wird, galten bis dahin ebensosehr der Behörde wie dem Publikum zwar für höhere Schulen, aber doch für höhere Schulen einer niederen Ordnung, für Schulen, deren Prinzip zwar recht gut und nützlich sei, aber das dem der Gymnasien und der Realschulen I. O. doch nicht gleich gestellt werden dürfe, da sie ja nicht, wie jene, der Erwartung entsprechen könnten, dass das Resultat ihrer Arbeit an ihren Zöglingen eine allgemeine höhere Bildung bei diesen sein werde. Im Vordergrunde des Lehrplans der lateinlosen Realschulen standen, wie auch heute, neben der Mathematik die neueren Sprachen, namentlich das Französische. Es kann somit, bei der traditionellen Anerkennung des pädagogischen Wertes der Mathematik, kein Zweifel darüber obwalten, dass das geringe Ansehen der lateinlosen Realschulen in der Geringschätzung des Bildungs-

gehalts der neueren Sprachen, und besonders wieder des Französischen seinen Grund hatte. Dass es sich damit in der That so verhält, lehrt mit noch grösserer Anschaulichkeit die ursprüngliche Auffassung der Lehraufgabe des Französischen an den Gymnasien. Ist es auch nach den Ausführungen Kramer's auf der sächsischen Direktorenkonferenz von 1877 mindestens höchst unwahrscheinlich, dass Baumgarten's[1]) weit verbreitete Ansicht, dass das Französische von 1816 bis 1831 aus dem Kreise des Gymnasialunterrichts ausgeschlossen war, — angeblich um die deutsche Jugend vor den schlimmen Einflüssen französischen Wesens zu schützen, begründet ist, so beweist doch der Erlass vom 24. Oktober 1837, welcher nach Wiese bis zur Veröffentlichung der neuen Unterrichtsordnung von massgebender Wichtigkeit war, dass sich das Französische seitens der preussischen Schulverwaltung keines besonderen Wohlwollens erfreute. „Die Erfahrung von Jahrhunderten", heisst es hier, „spricht dafür, dass gerade diese Lehrgegenstände (die übrigen Unterrichtsfächer mit Ausnahme des Hebräischen und des Französischen) vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken, und der Jugend . . . zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht blos formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Ein Gleiches lässt sich nicht von der hebräischen Sprache . . . und der französischen Sprache behaupten, welche ihre Erhebung zu einem Gegenstande des öffentlichen Unterrichts nicht sowohl ihrer inneren Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Baus, als vielmehr der Rücksicht auf ihre Nützlichkeit für das weitere praktische Leben verdankt." Dieselbe Beurteilung des Französischen findet sich auch in der Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen vom 6. Oktober 1859 implicite ausgesprochen, sofern diesen die Pflege des Lateinischen durch den Hinweis darauf angelegentlichst empfohlen wird, dass ohne die Kenntnis des Lateinischen das Sprachstudium überhaupt, wie insbesondere das der neueren Sprachen, immer oberflächlich bleibe, und auch sonst in diesem für die Entwickelung des Realschulwesens so wichtigen Aktenstück von den neueren Sprachen in erster Linie niemals anders als wegen ihrer praktischen und litterarischen Bedeutung die Rede ist, so energisch auch im allgemeinen die Erfüllung der generellen Zwecke der höheren Schulen den Realanstalten ans Herz gelegt wird. Die gelegentliche Bemerkung der Unterrichts- und Prüfungsordnung, dass die Lektüre nach ethisch-pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählt werden soll, könnte nur

*) Schmid, *Encyklopädie, II.*

dann als ein Argument für das Gegenteil angeführt werden, wenn die ethisch-pädagogischen Aufgaben der französischen Lektüre ihren praktischen und litterarischen als wenigstens nebengeordnet hingestellt wären, was aber nicht der Fall ist.

Unter diesen Umständen darf es nicht Verwunderung erregen, dass das Utilitätsprinzip, aus welchem das Französische an den Gymnasien toleriert und an den Realanstalten geschätzt wurde, dem gesamten französischen Unterricht den Stempel pädagogisch charakterloser Nützlichkeit aufdrückte und dass es einer vieljährigen Polemik bedurfte, um die Herrschaft des Utilitätsprinzips auf diesem ihm gewissermassen vorbehaltenen Gebiete des Unterrichts nachhaltig zu erschüttern. Es wäre absurd anzunehmen, dass die Gegner der rein oder vorwiegend utilistischen Pflege des Französischen, unter denen, nebenbei bemerkt, der vielgeschmähte Bernhard Schmitz dieselbe schon bekämpft hatte, noch ehe sie durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung von neuem sanktioniert war, von der praktischen Bedeutung der französischen Sprache, der Sprache des internationalen Verkehrs, und dem Einfluss der schönen und der gelehrten Litteratur der Franzosen auf die europäische Kultur nicht durchaus überzeugt gewesen wären. Was diese Männer vielmehr zu ihrer schliesslich siegreichen Polemik veranlasste, war die Erkenntnis, dass die landläufige Ansicht von der pädagogischen Unfruchtbarkeit des französischen Unterrichts durch die Natur der französischen Sprache und Litteratur nicht gerechtfertigt sei, dass die durch das Utilitätsprinzip herbeigeführte Methode der traditionellen Geringschätzung des Französischen den Schein des Rechten lieh und dadurch wieder die auf eine Reform des französischen Unterrichts gerichteten Bestrebungen von vornherein als aussichtslos diskreditierte. Auch heutzutage ist dieser circulus vitiosus noch nicht völlig überwunden; auch heutzutage beherrscht an vielen Realanstalten der für das Ansehen ihres Bildungsprinzips so unheilvolle einseitige Utilitarismus den französischen Unterricht, wie dies der noch immer weitverbreitete Gebrauch der Plötz'schen Grammatik und der Chrestomathien in den oberen Klassen zur Genüge darthut. Handelt es sich freilich im französischen Unterricht ausschliesslich nur um die positive Erlernung der Sprache, ohne dass dabei ihre grammatische Gesetzmässigkeit zum Zwecke der Schulung des Urteils ausgekauft werden soll, so wird man einen grammatischen Lehrgang à la Plötz nicht wohl verwerfen können. Ebenso verhält es sich mit den Chrestomathien, wenn es gleichgültig ist, dass der in einem Halbjahr bewältigte Lesestoff einer beliebigen Anzahl von Autoren angehört, da ja alles, was man liest, doch Französisch ist, und es dann eben hierauf blos ankommt.

Der Aschenbrödelstellung des französischen Unterrichts an den norddeutschen höheren Schulen hat erst die erwähnte Zirkularver-

fügung vom März 1882 ein Ende gemacht. Für die Gymnasien wird die utilistische Zweckbestimmung des Französischen zwar auch hier noch festgehalten, aber sie wird als anders als bis dahin motiviert aufgefasst werden müssen, wenn dieselbe Verordnung bemerkt, dass die im Jahre 1859 ausgesprochene Überzeugung, dass Realschulen ohne Latein nur als unvollständige, einer niederen Ordnung angehörige Lehranstalten zu betrachten seien, durch die weitere Entwickelung nicht bestätigt worden ist, vielmehr Realschulen, die, bei gleicher Dauer des Lehrkursus wie die Realschulen I. O., die sprachliche Bildung ihrer Schüler ausschliesslich auf moderne Kultursprachen begründen, eine steigende Anerkennung als Schulen allgemeiner Bildung sich erworben haben. Ebendaher haben die lateinlosen Realschulen ihren Platz in gleicher Linie mit den Gymnasien und den Realgymnasien erhalten, doch „nur insoweit dieselben den thatsächlichen Beweis liefern, dass auch unter Beschränkung auf moderne Sprachen der Aufgabe der sprachlich formalen und der ethischen Bildung vollständig Genüge geschieht, sind dieselben fähig als Schulen allgemeiner Bildung neben den Gymnasien und den Realschulen I. O. zu gelten". Beide Sätze sind von grundlegender Wichtigkeit für die gegenwärtige Beurteilung der Bildungskraft der neueren Sprachen an massgebender Stelle, und zwar nicht nur sofern sie Lehrgegenstand der lateinlosen Realschulen, sondern sofern sie Gegenstand des höheren Unterrichts überhaupt sind, man müsste denn annehmen, man glaube, dass sich die Natur dieser Sprachen und ihrer Litteraturen ändere, je nachdem sie zusammen mit den alten Sprachen oder ohne dieselben in den Lehrplänen deutscher Schulen figurieren. Bei dem gegenwärtigen Verhältnis zwischen dem Französischen und dem Englischen ist zugleich klar, dass von beiden Sprachen es vorzugsweise die französische ist, welche, wie an relativer, so auch an positiver Wertschätzung gewonnen hat. Wenn bei der Vertiefung ihrer Aufgabe ausdrücklich nur von den lateinlosen Realschulen die Rede ist, für die Gymnasien aber auf eine solche verzichtet wird, so ist, was die Realgymnasien angeht, die auch für sie vermehrte Bedeutung des Französischen Grund genug, die prinzipielle Veränderung seiner Zweckbestimmung auch auf sie zu beziehen. Dass an den Realgymnasien die Herstellung der Grundlagen der sprachlich formalen Bildung wiederum im wesentlichen dem Lateinischen zugewiesen worden ist, könnte hier die Mitwirkung des Französischen bei der Erfüllung doch höchstens der einen von den beiden allgemeinen Aufgaben der höheren Schule als mehr oder weniger entbehrlich erscheinen lassen.

Nachdem nunmehr die Bestrebungen, den französischen Unterricht an den Realanstalten im Sinne eines allgemeinen Bildungs-

und Erziehungsmittels auszugestalten, legitimiert sind, darf die Entwickelung dieses Unterrichts als derjenigen analog bezeichnet werden, welche der Unterricht in den klassischen Sprachen durchlaufen hat. Die Geschichte des gelehrten Unterrichts beweist es. Auch auf ihrem Gebiet war es anfangs, d. h. im ersten Drittel des 16. Jahrhunderts unter dem Einflusse der Reformation, nicht des Humanismus, der utilistische Zweck der positiven Spracherlernung, der die Pflege der fremden Sprachen populär gemacht hat. Die Jugend dieser Zeit lernte Lateinisch und Griechisch nicht zum Zwecke formaler oder ethischer Bildung, sondern um sich auf gewisse Berufsstudien vorzubereiten, die, wie die Jurisprudenz oder die Theologie, eben damals für das öffentliche Leben besonders zu Ansehen kamen, — man betrieb also in den Schulen das Studium der klassischen Sprachen genau aus denselben Motiven, aus denen man später, bei veränderter allgemeiner Kulturlage, das Französische in die Lehrpläne der höheren deutschen Schulen aufnahm. Einen trefflichen Beleg dafür liefert Luther's oft zitiertes Schreiben an die Bürgermeister und Ratsherren der deutschen Städte vom Jahre 1524. So warm und energisch hier die Gründung von gelehrten Schulen den etwas widerwilligen Stadtregenten empfohlen wird, von den Argumenten, die in unsern Tagen mit berechtigter Vorliebe zur Empfehlung der klassischen Bildung in den Vordergrund gestellt werden, ist nicht die Rede. Bei dieser einseitig utilistischen Zweckbestimmung des altsprachlichen Unterrichts blieb es, bis die fortgeschrittenere Pädogogik des 18. Jahrhunderts neben sie das Prinzip der formalen Bildung stellte, und dasselbe endlich durch den Einfluss F. A. Wolf's und Pestalozzi's zu allgemeiner Anerkennung gelangte. Dass der Sprachunterricht, wie mehr oder minder jeder andere Unterricht, von ethischer Einwirkung auf den Zögling sein könne und solle, ist wohl, wie man a priori annehmen darf, niemals übersehen worden, aber erst der grosse Philologe Wolf und nach ihm in anderer Weise Herbart sind es gewesen, die diesem Moment zu eigentümlicher Würdigung verholfen haben. Der französische Unterricht braucht sich also seiner Entwickelung nicht zu schämen, denn sie ist die des höheren Unterrichts überhaupt.[1])

So lange der formale Bildungswert der alten Sprachen für dem der neueren weit überlegen galt, war es natürlich, dass man einerseits daraus ein Argument ableitete, um die bevorzugte Stellung des Gymnasiums gegenüber der der Realschule zu motivieren, und dass andererseits die Bestrebungen zu gunsten der Gleichstellung der Realschule I. O. mit dem Gymnasium rücksichtlich ihrer Vorbereitungsfähigkeit zu den akademischen Studien sich vielfach als

[1]) Näheres hierüber bei Paulsen, *Gesch. des gelehrten Unterrichts.*

ein Kampf gegen die weitere Anerkennung der formalen Bildung als eines besonderen didaktischen, vorzugsweise durch die alten Sprachen vermittelten Resultats der Gymnasialerziehung darstellten. Nachdem aber die qualitative Gleichschätzung des neusprachlichen und des altsprachlichen Unterrichts ausgesprochen worden ist, und damit dieser Kampf mit dem Siege des ersteren geendet hat, liegt seine Fortsetzung nicht mehr im Interesse der Realschule. Wenn nichtsdestoweniger kurzsichtige Freunde derselben ihre Angriffe auf den formalen Bildungswert des Gymnasialunterrichts fortsetzen, so verfahren sie, wie Herr Professor Schmeding, — letzterer stellt das Prinzip der formalen Bildung in gleiche Linie mit dem schwindelhaften Handel mit medizinischen Geheimmitteln — trotz ihrer guten Absicht doch nur nach Art des Helden von La Mancha, blos mit dem Unterschiede, dass sie auch die Windmühlen, die Don Quichotte wirklich sah, nur zu sehen glauben. Eine weitere Polemik in dieser Richtung lässt sich in Zukunft wohl noch vom Standpunkte abstrakter Theorie verstehen, und sie wird dann natürlich den gesamten Sprachunterricht, und nicht blos den altsprachlichen zum Gegenstande nehmen müssen, aber zu gunsten der Realschule betrieben, würde sie deren Sache nicht nur keinen Dienst leisten, sondern, im Gegenteil, in einer für ihr Ansehen nachteiligen Weise die Situation blos verunklaren.

Zum formalen d. h. logischen Bildungsmittel soll das Französische, nach der angezogenen preussischen Zirkularverfügung besonders im grammatischen Unterricht dienen. Die französische Grammatik soll also in einer solchen Weise zur Erlernung der Sprache führen, dass das einzelne Sprachgesetz als eine Gelegenheit zur Schulung des Urteils benutzt wird, und dass der Zögling gegenüber der Fülle der mannigfaltigen sprachlichen Erscheinungen schliesslich zu einem systematischen Überblick über dieselben gelangt. Es liegt auf der Hand, dass Ansprüchen dieser Art ein Unterricht nicht genügen kann, der einem Lehrbuch folgt, das den Zögling wie in homöopathischen Dosen in die fremde Sprache einführt, das ihn beispielsweise im ersten Jahreskursus mit dem adjectif démonstratif, im zweiten mit dem pronom démonstratif, in den Anfangslektionen mit dem Artikel, beziehungsweise mit dem Genus der Substantive, aber erst ein Vierteljahr später mit ihrer sog. Deklination bekannt macht. Sicherheit des grammatischen Urteils wie eine allgemeine Schärfung des logischen Auffassungsvermögens wird vielmehr nur durch eine systematisch angelegte Grammatik vermittelt werden können, die zur Selbstthätigkeit anregt, wie dies etwa die auf dem induktorischen Prinzip beruhenden Grammatiken von Breymann und Schäfer anstreben. Die lateinlosen Realschulen, an denen die französische Grammatik das vornehmste Mittel zur Herstellung formaler

Bildung sein soll, werden sich somit zum Gebrauch von Grammatiken der letzteren Art schlechterdings entschliessen müssen, wenn sie ihre Existenzberechtigung als Schulen allgemeiner Bildung nicht in Frage stellen wollen.

Dass der französische Unterricht vorzugsweise durch die Grammatik formalbildend wirken kann, folgt übrigens nicht nur aus der Natur der Grammatik als solcher, sondern auch, sofern mit dem grammatischen Unterricht Übersetzungsübungen aus der Muttersprache in das fremde Idiom verbunden zu sein pflegen, aus dem analytischen Charakter der französischen Sprache. Baumgarten, sonst durchaus kein Freund des Französischen als Unterrichtsgegenstand, hat in dem bereits zitierten Aufsatz hierauf nachdrücklich hingewiesen. Indem er die lateinischen und die französischen Formen des Relativpronomens vergleicht, zeigt er an dem Beispiel von *cujus*, dem je nach dem syntaktischen Verhältnis im Französischen *de qui*, *dont*, *de quel*, *de quelle*, *duquel*, *de laquelle*, *de quoi*, also sieben Formen entsprechen, dass die Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche sehr wenig Nachdenken, die Übersetzung aus dem Lateinischen eine relativ weit erheblichere Anstrengung des Geistes erfordert, während umgekehrt die Übersetzung aus dem Deutschen in das Französische ungleich schwieriger ist, als die Übersetzung in das Lateinische. Dem Beispiele Baumgarten's, das in der That trefflich gewählt ist, um die formale Verschiedenheit der deutschen und der französischen Sprache zu veranschaulichen, liessen sich ohne besondere Findigkeit viele andere ihm ähnliche — man denke nur an den Gebrauch des article défini oder des article partitif, oder etwa an die an sich möglichen Übersetzungen des Wörtchens „es" — zur Seite stellen, um darzuthun, dass die Übersetzung deutscher Texte im französischen Unterricht in besonders hohem Grade ebensosehr dem Zwecke der formalen Bildung wie dem Zwecke der positiven Spracherlernung dient,[1]) und dass auch aus diesem Grunde vornehmlich der grammatische Unterricht, weniger die Lektüre, mit andern Worten, in Berücksichtigung der näheren Aufgabe der verschiedenen Klassenstufen, der französische Unterricht vornehmlich in den unteren, weniger in den oberen Klassen, berufen ist, der Forderung der formalen Bildung zu genügen. Wird dies zugegeben, so wird man es als eine Konsequenz unserer Auffassung der Sachlage hinnehmen müssen, dass, wie das Gymnasium im Interesse des Gros seiner Zöglinge und zugleich im mittelbaren Interesse seines Bildungsprinzips den, gleichgültig aus welchen Gründen, für das

[1]) Fernere Belege hierzu giebt Hummel, *Progr. der Realschule I. O. zu Weimar, 1879.*

Latein unfähigen Schüler unter mehr oder minder versüsster Form zur Aufgabe seiner Gymnasiallaufbahn schon in den unteren Klassen nötigt, die lateinlosen Realschulen sowohl im Interesse der Gesamtheit ihrer Zöglinge wie zur Abwehr falscher Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit die dringendste Veranlassung haben, den im französischen Unterricht unfähigen Schüler nicht über die Quarta hinausgelangen zu lassen: Auch hier gilt es zum Besten des Ganzen wie des Individuums: Suum cuique.

Es soll unbestritten bleiben, dass ein grammatischer Unterricht, dessen Methode die Absicht auf formale Schulung des Geistes innewohnt, durch die Zucht, die er auf das Denken ausübt, den Zögling zugleich ethisch bestimmt. Allein weit ergiebiger für die erziehliche Wirkung des Sprachunterrichts erscheint der Gedankeninhalt, den er durch die Lektüre darbietet. Dem entsprechend ist es interessant zu konstatieren, dass in demselben Augenblick, in welchem die leitende Behörde zuerst, nämlich in den Ausführungen zu den neuen Lehrplänen, den französischen Unterricht ernstlich auf die Mitarbeit an den pädagogischen Aufgaben der höheren Schule hinweist, die Ausbeutung des Inhalts auch der französischen Schulautoren mit Nachdruck betont wird. So führen innere und äussere Gründe für die Gestaltung der französischen Lektüre zu dem Präliminarprinzip, dass wie der grammatische Unterricht, wenigstens an den lateinlosen Realschulen, nicht nur in die formale Gesetzmässigkeit der französischen Sprache positiv einführen darf, sondern zugleich geeignet sein soll die Urteilskraft überhaupt zu bilden und zu schärfen, in der Lektüre, mit Ausnahme höchstens der Gymnasien, die Erfassung des Gedankeninhalts der Autoren zum Wesen der Aufgabe des französischen Unterrichts gehört und diese folglich noch nicht als erfüllt angesehen werden darf, wenn die Lesestunde nur als die trefflichste Gelegenheit zur materiellen Aneignung der fremden Sprache ausgekauft wird. Es soll hierdurch nicht entfernt angedeutet werden, dass die Lektüre als das schlechterdings notwendige Korrelat des grammatischen Unterrichts, den sie durch die fortschreitende Vermehrung des Wortschatzes des Schülers, durch die Vermittelung mannigfacher synonymischer und phraseologischer Kenntnisse, sowie endlich durch ihre formalbildende Qualität erheblich unterstützt, nicht auch ohne die Erörterung des Inhalts von hohem didaktischen Werte sei, aber die praktischen und formalen Rücksichten dürfen doch diesen Teil des französischen Unterrichts nicht einseitig beherrschen, wie es den Anschein hat, dass es lange Zeit der Fall gewesen ist, vielleicht auch noch vielfach der Fall sein mag. Die Kommentare zahlreicher für den Schulgebrauch herausgegebener französischer und englischer Texte führen wenigstens zu dem Schlusse, dass man bei ihrer Verwendung vorzugsweise die

Einübung und Aneignung syntaktischer, synonymischer und phraseologischer Eigentümlichkeiten der fremden Idiome im Auge gehabt hat.

Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, dass wenn soeben die ausschliessliche, oder, in den oberen Klassen, auch nur vorwiegende Ausbeutung der französischen Lektüre im sprachlichen Interesse als deren Zweckbestimmung widersprechend hingestellt worden ist, es sich dabei nicht um jene neuerdings wieder mehrfach gemachten Vorschläge handelt, die schriftlichen Übungen sowohl wie den gesamten grammatischen Unterricht an die Autorenlektüre oder an ein Lesebuch anzuschliessen. Als eine zweckwidrige Verwendung der Lesestoffe könnte ein solches Verfahren sicherlich nicht bezeichnet werden — vorausgesetzt dass nicht die der Lektüre, in dem gewöhnlichen Wortverstande, sondern die dem grammatischen Unterricht zugewiesene Zeit in anderer Weise als es bisher allgemein üblich war, ausgenutzt werden soll. Im Gegenteil, man wird es als einen erfreulichen Fortschritt der Methode des französischen Unterrichts begrüssen dürfen, wenn es diesen auf der Grundlage sprachlicher Anschauung aufgebauten Reformvorschlägen gelingt zur Geltung zu kommen und der Herrschaft der Methode Ploetz ein verdientes Ende zu bereiten. So radikalen Forderungen freilich wie sie von Kühn in Wiesbaden aufgestellt worden sind, wird man schwerlich allgemein beistimmen wollen. Aber wie man sich auch in Zukunft zu diesen Bestrebungen verhalten mag, sie dienen durch ihr Prinzip jedenfalls dazu, die Bedeutung der Lektüre für rein sprachliche Zwecke in das hellste Licht zu stellen. Umsomehr erscheint es an der Zeit, daran zu erinnern, dass, da es der grammatisch-formale Unterricht ist, den man reformieren will, auch dieser Teil des Unterrichts die Kosten etwaiger Experimente tragen mag, nicht aber die Lektüre, die als Mittel der ethischen Bildung auf neusprachlichem Gebiet unersetzbar ist.

Hiermit dürften die leitenden Gesichtspunkte des vorliegenden Versuchs über die historische Lektüre zum Zwecke vorläufiger Orientierung mit hinreichender Deutlichkeit dargelegt sein. Auch jetzt werden wir freilich nicht sogleich in medias res gehen können, vielmehr fordert die Einheit, als welche die Lektüre trotz aller Verschiedenheit der litterarischen Gattungen, auf die sie sich erstrecken soll, als Ganzes aufzufassen ist, dass zuerst das Verhältnis der Gesamtlektüre zu ihrer pädagogischen Aufgabe des näheren erörtert werde, bevor die besonderen Mittel, die sich aus der historischen Lektüre für dieselbe gewinnen lassen, besprochen werden. Im Einklang damit, und sofern die Auswahl des Lesestoffs das vornehmste Interesse bei dieser Untersuchung beansprucht, wird zunächst von der Auswahl der Lektüre im allgemeinen die Rede sein.

I. Die Auswahl der Lektüre im allgemeinen.

Wenn in irgend einer Beziehung der Unterricht in den alten Sprachen vor dem in den neueren einen Vorsprung in seiner Entwickelung besitzt, so ist dies in betreff der Frage nach der Auswahl der Lektüre der Fall. Der altsprachliche Unterricht befindet sich ihr gegenüber in der Lage eines Mannes, der es längst zu dem Seinigen gebracht hat und mit überlegenem Behagen dem Mühen und Treiben der Jüngeren zusieht, während für den neusprachlichen Unterricht die Entscheidung über die mehr oder minder empfehlenswerten Lesestoffe noch ein ungelöstes Problem darstellt, das erst seit etwa einem Jahrzehnt anfängt voll und ganz gewürdigt zu werden.

Die Erspriesslichkeit fester Prinzipien im Gegensatze zum subjektiven Belieben kann auf diesem Gebiet angesichts der Thatsache nicht bezweifelt werden, dass die Einheitlichkeit des Verfahrens bei der Auswahl der klassischen Lektüre die Einheit der klassischen Bildung selbst, sofern diese individuell qualifiziert, im wesentlichen herbeigeführt hat. Die klassische Bildung ist so im Laufe der Zeit gewissermassen einer Münze gleich geworden, deren Feingehalt man allenthalben kennt, und die man vielleicht eben darum allenthalben begehrt. In ähnlicher Weise werden die im neusprachlichen und insbesondere im französischen Unterricht gelesenen Autoren als konstante Faktoren unter den Bildungsmitteln der Realschulen nicht entbehrt werden können, wenn man will, dass der Begriff der Realschulbildung seinem Inhalt nach ausgemünzt werde. Erst dann werden die Realanstalten auf ihrer ganzen Linie bei ihrer Konkurrenz mit dem Gymnasium diesem gegenüber eine geschlossene Einheit darstellen, die als eine unerlässliche formale Vorbedingung der Parität des Ansehens klassischer und moderner Bildung erachtet werden muss.

Die Gründe, aus welchen sich die fortgeschrittenere Verfahrungsweise des altsprachlichen Lektüreunterrichts erklärt, liegen zu sehr auf der Hand, als dass sie nicht längst und wiederholt dargelegt worden wären. Es wäre in der That wunderbar, wenn in anbetracht des geringen Umfangs der klassischen Litteratur und der mehrhundertjährigen Erfahrung, auf welche der altsprachliche Unterricht so stolz ist, einerseits, und der Reichhaltigkeit der neueren Litteraturen zusammen mit der Jugendlichkeit der neusprachlichen Disziplinen, andererseits, das Verhältnis zwischen beiden Unterrichtsgebieten ein anderes wäre. Zudem fehlt es nicht an einem plausiblen Argument, welches den noch vorhandenen Mangel eines mehr oder weniger festbegrenzten neusprachlichen Lektürekanons als ein Zeichen der gesunden Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts erscheinen

lässt. Noch immer werden alljährlich zahlreiche französische und englische Litteraturwerke für den Schulgebrauch herausgegeben, die bis dahin für unterrichtliche Zwecke nicht zugänglich waren, und darunter manches, was bei der Feststellung eines Kanons oder doch als fakultative Ergänzung eines solchen wohl Berücksichtigung verdienen möchte. So hätten beispielsweise die Reden Mirabeau's vor wenigen Jahren noch nicht in einen Kanon der französischen Lektüre aufgenommen werden können, die man aber, wenn man zur Sanktion eines der vielen auf dieses Ziel hinsteuernden Vorschläge schreiten wird, sicherlich nicht wird missen wollen. Vielleicht ist es erlaubt, es Erwägungen dieser Art zuzuschreiben, wenn, wie eingehend auch in den Ausführungen zu den Lehrplänen von 1882 von der französischen und englischen Lektüre die Rede ist, auch hier noch kein einziges Schriftwerk als obligatorisch für dieselbe genannt wird.

Die in der Einleitung nachgewiesene Analogie in der allgemeinen Entwickelung des altsprachlichen und des neusprachlichen Unterrichts beginnt indessen sich auch rücksichtlich der Auswahl der Lektüre, allerdings zunächst nur in einer äusserlichen, aber doch nicht unwichtigen Beziehung zu bestätigen, und zwar insofern als der altsprachliche Unterricht die Chrestomathien, nachdem sie in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine erhebliche Verbreitung gefunden hatten, seit F. A. Wolf wieder allmählich beseitigt hat, und nunmehr an ihrer Stelle durch die neuen Bestimmungen auch auf neusprachlichem Gebiet die Lektüre ganzer Schriftwerke in den oberen Klassen gefordert wird. Doch die Frage ob Chrestomathie oder Autor ist schon zu oft besprochen worden, um ihr von neuem näher zu treten. Es sei darum mit einem Zitat genug, das Fritsche's Einleitung zu seiner Ausgabe des *Cheval de Phidias* entlehnt ist: „Das man noch so vielfach Chrestomathien in den oberen Klassen gebraucht", heisst es bei ihm, „muss, dünkt mich, ein sehr günstiges oder ein sehr ungünstiges Vorurteil gegen den Stand der Interpretation erwecken. Entweder nämlich ist der Lehrer imstande zehn verschiedene Prosaiker, vielleicht in einem Jahre, gut zu erklären, im nächsten Jahre zehn andere, und dann beneide ich die Schule um diesen so kundigen Mann, oder er liest sie eben herunter, übt allenfalls die Elementargrammatik daran, und lässt sich auf eine wirkliche Interpretation gar nicht ein. Ich gestehe mein Unvermögen, mich auf eine grosse Zahl bunt zusammengewürfelter Schriftsteller so vorbereiten zu können, dass dem Schüler ein angemessener Vorteil und eine würdige Vorstellung von Geist und Form des Gelesenen erwächst." Wie man sieht, verlangt auch Fritsche, ganz wie es die Lehrpläne andeuten, die Fernhaltung der Chrestomathien nur aus den oberen Klassen. Mit ihrem Gebrauch in der Quarta der lateinlosen Realschulen wie in der Untertertia dieser Anstalten und der

Realgymnasien wird man sich ganz wohl einverstanden erklären können, da hier die Lektüre im Hinblick auf ihre späteren Aufgaben am besten einen propädeutischen Charakter trägt. Sie wird in der That für den Quartaner, beziehungsweise für den Untertertianer bereits von dankenswerter Fruchtbarkeit gewesen sein, wenn es ihm durch sie gelungen ist, eine gewisse Übersetzungsfertigkeit zu erwerben und seinen bis dahin recht dürftigen Besitz an lexikalischen Kenntnissen so zu erweitern, dass er es von der nächsten Klassenstufe an als eine natürliche Aufgabe der Lektüre empfindet, dass er seinen Autor inhaltlich verstehe und verarbeite. Für den Anfang der Lektüre erscheint somit eine Chrestomathie, die die Gelegenheit zur Anschauung und Aneignung eines mannigfaltigen Sprachmaterials darbietet, durchaus an ihrem Platze.

Die gewichtigen und zahlreichen Stimmen, welche sich gegen den Gebrauch der Chrestomathien in den oberen Klassen ausgesprochen haben, sind übrigens nicht im Winde verhallt. So hatte sich nach der Berechnung Kasten's *(Centralorgan*, IX) die Verbereitung der Chrestomathien im Schuljahr 1879/80 um 4 Prozent gegen das Vorjahr vermindert, dessen Lektüre (Autoren und Lesebücher) von Lion im ersten Bande der *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur* auf Grund der Angaben des entsprechenden Jahrgangs der Programme übersichtlich zusammengestellt sind. Die Differenz zwischen den Schuljahren 1883—84 und 1884—85 erreichte in der gleichen Richtung, doch mit Beschränkung auf die Prosa, an den Reallehranstalten der Provinz Brandenburg — der Jahrgang 1884—85 der Programme steht uns leider nur für diese Provinz zur Verfügung — nach Prozenten berechnet, annähernd die gleiche Höhe. Immerhin scheint die Vorliebe für die Chrestomathie der besseren Einsicht und der Forderung der Behörde einen recht zähen Widerstand entgegenzustellen, wenn man darüber nach den Unterrichtsberichten der preussischen Realgymnasien, Realprogymnasien, Oberrealschulen und Realschulen pro 1883—84, die uns nahezu vollzählig vorliegen und die wir mit Beschränkung auf die Prosalektüre behufs Feststellung der gegenwärtigen Praxis bei der Wahl der Lesestoffe konsultiert haben, urteilen darf. Leider sind diese Angaben nicht überall genau genug, um statistisch verwendbar zu sein, so dass der nachfolgenden Übersicht die Berichte von nur 150 Anstalten (74 Rg., 53 Rpg., 9 Oberr. und 14 R.) zu Grunde gelegt werden konnten. Darnach waren es noch immer 23 Anstalten (6 Rg., 10 Rpg., 7 R.) die, von Obertertia an aufwärts gerechnet, bei der Prosalektüre ausschliesslich Chrestomathien und nur 36 Anstalten (22 Rg., 10 Rpg., 3 Oberr., 1 R.), die ausschliesslich zusammenhängende Autoren lasen, wobei auch der Fall nicht ausgeschlossen war, dass das Lesebuch erst in der Prima ein-

trat. Zu den Lesebüchern rechnen wir dabei freilich auch solche Sammlungen, die wie die Baumgarten'schen *Tableaux* zwar zu einem litterarisch-formalen Ganzen vereinigt sind, aber weder in Hinsicht auf den Autor noch auf den behandelten Gegenstand eine Einheit darbieten.

Ein nicht minder interessantes Resultat ergab die Durchsicht der Programme betreffs der Zahl der gelesenen Autoren (resp. Werke) und ihrer Verteilung unter die einzelnen Klassenstufen. Im ganzen las man 76 Werke (an 150 Anstalten!) von 50 Autoren, von denen uns übrigens einige, wie wir gern eingestehen, selbst dem Namen nach nicht bekannt waren.

Die Verteilung der Autoren war des näheren folgende: Man las

A. An den Realgymnasien und Realprogymnasien

In III.

(Kombinierte Unter- und Obertertia, Obertertia.)

1) Voltaire, *Charles XII.*	an	37	Schulen,
2) Rendu, *Robinson*	„	1	„
3) Fénelon, *Télémaque*	„	1	„
4) Michaud, *Hist. de la Ière croisade* . . .	„	5	„
5) Michaud, *Hist. de la IIIe croisade* . . .	„	4	„
6) Paganel, *Hist. de Frédéric le Grand* . .	„	4	„
7) Rollin, *Histoire d'Alexandre le Grand*. .	„	2	„
8) Rollin, *Hommes illustres*	„	3	„
9) Souvestre, *Au coin du feu*.	„	4	„
10) Ferry, *Nouvelles Mexicaines*	„	1	„
11) Guizot, *Récits historiques*	„	1	„
12) Thiers, *Bonaparte en Egypte*	„	2	„
13) Thiers, *Waterloo*	„	1	„
14) Michelet, *Précis de l'histoire moderne* . .	„	1	„
15) Erkmann-Chatrian, *Hist. d'un conscrit* .	„	2	„
16) Legouvé, *L'ours de la Maledetta* . . .	„	1	„
17) *L'histoire de la guerre de 1870—1871 par un Allemand*	„	1	„

In II.

(Kombinierte Unter- und Obersecunda.)

1) Voltaire, *Charles XII*	„	3	„
2) Ampère, *Vogages et Litterature*	„	2	„
3) Rollin, *Hist. d'Alexandre le Grand* . . .	„	2	„
4) Rollin, *Hist. de la seconde guerre punique*	„	1	„
5) Friedrich II, *Hist. de mon temps* . . .	„	1	„
6) Friedrich II, *Hist. de la guerre de sept ans*	„	1	„

7)	Mignet, *Franklin*	an	5	Schulen,
8)	Mignet, *Hist. de la révolution française* .	„	1	„
9)	Mignet, *La Germanie*	„	1	„
10)	Guizot, *Washington*	„	2	„
11)	Guizot, *Récits historiques*	„	1	„
12)	Ségur, *Hist. de Napoléon*	„	12	„
13)	Barante, *Jeanne d'Arc*	„	3	„
14)	de Saint-Pierre, *Paul et Virginie* . . .	„	1	„
15)	Michelet, *Précis de l'hist. moderne* . . .	„	1	„
16)	Michaud, *Hist. de la Ière croisade* . . .	„	4	„
17)	Michaud, *Hist. de la IIIe croisade* . . .	„	1	„
18)	Souvestre, *Au coin du feu*	„	1	„
19)	Souvestre, *Les derniers paysans* . . .	„	1	„
20)	Larmartine, *Mort de Louis XVI* . . .	„	1	„
21)	Am. Thierry, *Hist. d'Attila*	„	1	„
22)	Lanfrey, *Hist. de Napoléon*	„	7	„
23)	Thiers, *Bonaparte en Égypte*	„	7	„
24)	Thiers, *Campagne d'Italie* (*Marengo*) . .	„	1	„

In IIb.

(Untersekunda.)

1)	Souvestre, *Le chasseur de chamois* . . .	„	1	„
2)	Souvestre, *Au coin du feu*	„	2	„
3)	Friedrich II, *Hist. de mon temps* . . .	„	1	„
4)	Friedrich II, *Hist. de la guerre de sept ans*	„	1	„
5)	Lamartine, *Mort de Louis XVI* . . .	„	1	„
6)	Ségur, *Hist. de Napoléon*	„	1	„
7)	Bazancourt, *Exp. de Crimée*	„	1	„
8)	Voltaire, *Pierre le Grand*	„	1	„
9)	Voltaire, *Charles XII*	„	5	„
10)	Mignet, *Franklin*	„	1	„
11)	Michaud, *Hist. de la Ière croisade* . . .	„	7	„
12)	Michaud, *Hist. de la IIIe croisade* . . .	„	1	„
13)	Thiers, *Bonaparte en Égypte (en Syrie)* .	„	2	„
14)	Thiers, *Campagne d'Italie* (*Marengo et Hohenlinden*)	„	1	„
15)	Guizot, *Récits historiques*	„	1	„
16)	Lanfrey, *Hist. de Napoléon*	„	1	„
17)	Paganel, *Hist. de Frédéric le Grand* . .	„	2	„
18)	Florian, *Don Quichotte*	„	2	„
19)	Fénelon, *Télémaque*	„	1	„
20)	Aug. Thierry, *Hist. de la conquête de l'Angleterre*	„	2	„
21)	Am. Thierry, *Hist. d'Attila*	„	1	„

22) Erkmann-Chatrian, *Hist. d'un conscrit* .	an	1	Schule(n)
23) Michelet, *Précis de l'hist. moderne* . . .	„	1	„
24) Villemain, *Cromwell*	„	1	„
25) Chateaubriand, *Itinéraire*	„	1	„
26) Maréchal, *Hist. romaine*	„	1	„
27) Drioux, *Hist. ancienne*	„	1	„

In IIa:

(Obersecunda.)

1) Rollin, *Hist. de la seconde guerre punique*	„	1	„
2) Montesquieu, *Considérations*	„	2	„
3) Guizot, *Washington*	„	1	„
4) Ségur, *Hist. de Napoléon*	„	8	„
5) Mignet, *Hist. de la révolution française* .	„	3	„
6) Mignet, *Franclin*	„	1	„
7) Mignet, *La Germanie*	„	1	„
8) Souvestre, *Au coin du feu*	„	3	„
9) Souvestre, *Le philosophe etc.*	„	1	„
10) Thiers, *Campagne d'Italie (Marengo)* . .	„	1	„
11) Thiers, *Bonaparte en Égypte*	„	5	„
12) Voltaire, *Siècle de Louis XIV*	„	2	„
13) Voltaire, *Charles XII*	„	1	„
14) Thierry, *Hist. d'Attila*	„	1	„
15) de Saint-Pierre, *Paul et Virginie* . . .	„	1	„
16) Cuvier, *Éloges*	„	1	„
17) de Maistre, *Prascovie*	„	1	„
18) Mérimée, *Colomba*	„	1	„
19) Fénelon, *Télémaque*	„	1	„
20) Erkmann-Chatrian, *Campagne de Mayence*	„	1	„
21) Maréchal, *Hist. romaine*	„	1	„
22) Drioux, *Hist. romaine*	„	1	„
23) Chateaubriand, *Itinéraire*	„	1	„
24) Töpffer, *Nouvelles genevoises*	„	1	„

In I:

(Kombinierte Prima, Ober- und Unterprima.)

1) Michaud, *Hist. de la Ière croisade* . . .	„	1	„
2) Erkmann-Chatrian, *Hist. d'un conscrit* .	„	1	„
3) Erkmann-Chatrian, *Campagne de Mayence*	„	1	„
4) Barante, *Jeanne d'Arc*	„	1	„
5) Depping, *Hist. des expéditions des Normands*	„	1	„
6) Mirabeau, *Reden*	„	10	„
7) Voltaire, *Siècle de Louis XIV*	„	3	„

8)	Mignet, *Hist. de la révolution française* .	an	3	Schule(n)
9)	Mignet, *Franclin*	„	2	„
10)	Pascal, *Lettres provinciales*	„	1	„
11)	Chateaubriand, *Itinéraire*	„	1	„
12)	Guizot, *Hist. de la révol. d'Angl.* . . .	„	6	„
13)	Guizot, *Hist. de la civilisation*	„	2	„
14)	Guizot, *Washington*	„	1	„
15)	Guizot, *Discours sur la révol. d'Angl.* . .	„	1	„
16)	Descartes, *Discours*	„	1	„
17)	Montesquieu, *Considérations*	„	5	„
18)	Cuvier, *Éloges*	„	1	„
19)	Lanfrey, *Hist. de Napoléon*	„	6	„
20)	Ségur, *Hist. de Napoléon*	„	4	„
21)	Ampère, *Voyages et littérature*	„	1	„
22)	Aug. Thierry, *Tableaux historiques* . .	„	1	„
23)	Am. Thierry, *Hist. d'Attila*	„	1	„
24)	Capefigue, *Charlemagne*	„	1	„
25)	Michelet, *Précis*	„	1	„
26)	Dumas, *Hist. de Napoléon*	„	1	„
27)	Friedrich II, *Hist. de la guerre de sept ans*	„	1	„
28)	Souvestre, *Le philosophe sous les toits* .	„	1	„
29)	Souvestre, *Au coin du feu*	„	1	„
30)	Bossuet, *Oraisons funèbres*	„	2	„
31)	Thiers, *Campagne d'Italie (Marengo et Hohenlinden)*	„	3	„
32)	Bougeault, *Hist. de la littérature française*	„	1	„
33)	Buffon, *Discours sur le style*	„	1	„
34)	Duruy, *Hist. de France*	„	1	„
35)	Feuillet, *Le roman d'un jeune homme* .	„	1	„

B. An den Oberrealschulen und Realschulen las man

In III:

(Kombinierte Tertia, Obertertia.)

1)	Voltaire, *Charles XII*	an	1	Schule(n)
2)	Michaud, *Hist. de la première croisade* .	„	3	„
3)	Rollin, *Hist. d'Alexandre le Grand* . .	„	1	„
4)	Souvestre, *Au coin du feu*	„	1	„
5)	Guizot, *Récits historiques*	„	2	„
6)	Erkmann-Chatrian, *Hist. d'un conscrit* .	„	1	„
7)	Galland, *Hist. de Sindbad*	„	1	„
8)	Mignet, *Franclin*	„	1	„
9)	de Maistre, *Le lépreux*	„	1	„
10)	de Maistre, *Les prisonniers du Caucase* .	„	1	„

In II:

(Kombinierte Unter- und Obersecunda.)

1)	Voltaire, *Charles XII*	an	1	Schule(n)
2)	Mignet, *Franclin*	„	2	„
3)	Guizot, *Washington*	„	1	„
4)	Lamartine, *Mort de Louis XVI* . . .	„	1	„
5)	Erkmann-Chatrian, *Le blocus*	„	1	„

In IIb:

(Untersekunda.)

1)	Michelet, *Précis de l'hist. moderne* . .	„	1	„
2)	Thierry, *Guillaume le Conquérant* . . .	„	1	„
3)	Souvestre, *Au coin du feu*	„	1	„
4)	Voltaire, *Charles XII*	„	2	„
5)	Guizot, *Récits historiques*	„	1	„
6)	Lanfrey, *Hist. de Napoléon*	„	1	„
7)	Erkmann-Chatrian, *Campagne de Mayence*	„	1	„
8)	Duruy, *Hist. du moyen âge*	„	1	„
9)	Bazancourt, *Expéd. de Crimée*	„	1	„
10)	Barante, *Henri V*	„	1	„
11)	Rollin, *Hist. de la seconde guerre punique*	„	1	„
12)	Rollin, *Hist. d'Alexandre le Grand* . .	„	1	„
13)	Charras, *York, Stein etc.*	„	1	„

In IIa:

(Obersekunda.)

1)	Ségur, *Hist. de Napoléon*	„	2	„
2)	Thiers, *Bonaparte en Égypte*	„	1	„
3)	Voltaire, *Siècle de Louis XIV*	„	2	„
4)	Erkmann-Chatrian, *Contes populaires* .	„	1	„
5)	Erkmann-Chatrian, *Hist. d'un conscrit* .	„	1	„
6)	Barante, *Jeanne d'Arc*	„	1	„
7)	Mignet, *Hist. de la révolution française* .	„	1	„
8)	Mignet, *Franclin*	„	2	„
9)	Drioux, *Hist. romaine*	„	1	„
10)	Töpffer, *Nouvelles genevoises*	„	1	„

In I:

(Kombinierte Prima, Unter- und Oberprima.)

1)	Depping, *Hist. des expéditions des Normands*	„	1	„
2)	Mirabeau, *Reden*	„	4	„
3)	Voltaire, *Siècle de Louis XIV*	„	1	„
4)	Mignet, *Hist. de la révolution française* .	„	3	„

5)	Montesquieu, *Considérations*	an	1 Schule(n)
6)	Guizot, *Hist. de la civilisation*	„	2 „
7)	Guizot, *Washington*	„	1 „
8)	Barrau, *Hist. de la révolution française* .	„	1 „
9)	Michelet, *Précis de l'histoire moderne* . .	„	1 „
10)	Arago, *James Watt*	„	1 „
11)	Thiers, *Bonaparte en Égypte*	„	1 „

Von denjenigen unter den angegebenen Werken, welche mehr als einmal gelesen wurden, fanden sich somit nur 16 die ungefähr für die gleiche Klassenstufe verwandt wurden, nämlich Rollin, *Hommes illustres* in Obertertia;

Friedrich II, *Hist. de mon temps*; de Saint-Pierre, *Paul et Virginie;* Lamartine, *Mort de Louis XIV;* Rollin, *Hist. de la seconde guerre punique;* Mignet, *la Germanie;* Bazancourt, *Expédition de Crimée;* Paganel, *Hist. de Frédéric le Grand;* Thierry, *Conquête de l'Angleterre;* Drioux, *Hist. romaine;* Maréchal, *Hist. romaine;* Florian, *Don Quichotte* in Sekunda (II, IIb, IIa);

Guizot, *Révolution d'Angleterre;* Guizot, *Hist. de la civilisation;* Bossuet, *oraisons funèbres;* Mirabeau, *Reden* in Prima (I, Ib, Ia).

Die übrigen öfter gelesenen Schriftwerke dienten gleichzeitig zu verschiedener Klassenhöhe emporgestiegenen Schülergenerationen zur Lektüre; die folgenden 5 durchliefen die ganze Klassenskala von Obertertia an aufwärts bis zur Prima einschliesslich.

Michaud, *Hist. de la Ière croisade;* Souvestre, *Au coin du feu;* Thiers, *Bonaparte en Égypte;* Michelet, *Précis de l'hist. moderne;* Erkmann-Chatrian, *Hist. d'un conscrit.*

Die Forderung eines Kanons der französischen Lektüre darf hiernach wohl als ein Ausdruck des Bedürfnisses der Realschulen nach weiterer innerer Festigung aufgefasst werden. Diesem Bedürfnis gegenüber haben sich die preussischen Behörden zwar noch nicht wie die österreichischen,[1]) die sächsischen[2]) und bayrischen[3]) geäussert, aber sie haben doch zu einer Untersuchung des Gegenstandes so oft Veranlassung gegeben, dass an einer Würdigung desselben ihrerseits nicht gezweifelt werden kann, vielmehr die gewünschten Detailbestimmungen mit Sicherheit erwartet werden dürfen. In Rücksicht auf das sich alljährlich erweiternde zugängliche Material werden diese freilich nicht völlig definitive sein können,

---

[1]) *Instructionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich,* Wien 1885.

[2]) Gesetz *veränderte Bestimmungen über die Realschulen I. und II. Ordnung betreffend vom 1. Februar 1884.*

[3]) *Bayr. Ministerialblatt für Kirchen und Schulen, Nr. 33, 1874.*

sondern von Zeit zu Zeit einer Revision bedürfen. Der Einwand, dass derartige Bestimmungen auch für die klassische Lektüre nicht erlassen worden sind, wäre hinfällig, da man hier bei dem geringen und abgeschlossenen Umfang der Litteratur notgedrungen immer wieder auf nahezu dieselben Autoren angewiesen ist und zudem die Praxis von einer festen Tradition beherrscht wird, die eine anderweitige Regelung der Frage überflüssig macht.

Den Beweis für das Interesse, welches die preussischen Schulbehörden für die Auswahl und Behandlung der neusprachlichen Lektüre bekundet haben, liefern die zahlreichen Referate, welche darüber aus den Direktorenkonferenzen seit mehr als dreissig Jahren vorliegen. Nachdem die Auswahl der französischen Lektüre zuerst auf der westfälischen Konferenz von 1851, seitdem anderwärts wiederholt, mit besonderer Ausführlichkeit auf der sächsischen Konferenz von 1877 und der schleswig-holstein'schen von 1880 zur Sprache gekommen war, bildete diese Frage zum ersten Male eine eigene Aufgabe der hannover'schen Konferenz von 1882, welcher Dr. Hemme ein ebenso eingehendes wie verdienstvolles Referat über den Gegenstand vorgelegt hat. Auch abgesehen von diesen auf amtlichem Wege herbeigeführten Gelegenheiten ist die Auswahl der Lektüre immer mehr in den Vordergrund der Diskussion über die neusprachliche Didaktik getreten. Obenan steht in der einschlägigen Litteratur Münch's Programmschrift, Ruhrort 1879, die für die weitere Erörterung des Gegenstandes von grundlegender Bedeutung geworden ist. Seitdem hat das Interesse, welches ihm in fachmännischen Kreisen entgegen gebracht wird, in den Programmarbeiten von Vogel, Perleberg 1880, von Timme, Hildesheim 1882, zuletzt von Ulbrich, Berlin 1884, weiteren, meist fördersamen Ausdruck gefunden. Neben diesen mehr oder minder umfangreichen Monographien liegen in zahlreichen Rezensionen und Aufsätzen, hier und da verstreuten gelegentlichen Äusserungen angesehener Fachgenossen mannigfache, teilweise sehr beachtenswerte Vorschläge zur Lösung des wichtigen Problems vor. Hierher gehören namentlich Ey's *Bemerkungen über die Auswahl der historischen Lektüre am Gymnasium*, *Herrig's Archiv*, Band 55, Fritsche's Einleitungen zu seinen Ausgaben der Reden Mirabeau's und Cherbuliez' *Cheval de Phidias*, sowie Tobler's Aufsatz über die im Weidmann'schen Verlage erschienenen Schulausgaben französischer Autoren in der *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, Band 13, und nicht minder als dieser die Aufsätze von Lion und v. Sallwürk in der *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur*, Jahrgang 1879. Nach allem wird man Münch beistimmen müssen, wenn er 1883 in seiner Schrift *„Zur Förderung des französischen Unterrichts an Realgymnasien"* bemerkt, dass die Frage nach der Auswahl der

französischen Lektüre „in gutem Flusse“ scheint. Überblickt man diese Litteratur als Ganzes, so lassen sich die Schriften, die sie bilden, je nach dem äusseren Umfang, für welchen sie die Anerkennung ihrer Ergebnisse beanspruchen, in drei Gruppen einteilen. Zur ersten könnten diejenigen vereinigt werden, welche wie B. Schmitz *(Encyclopädie,* S. 440) und die Referate zu den Direktoren-Konferenzen die Frage ohne Rücksicht auf die verschiedene Stellung des Französischen an verschiedenartigen Anstalten behandeln. Zum Einteilungsprinzip für die übrige Litteratur würde alsdann ihre besondere auf den französischen Unterricht an den Gymnasien oder an den Realanstalten gerichtete Absicht dienen. Da auch die vorliegende Abhandlung nach dem Vorgange Baumgarten's und der erwähnten Programmschriften die Realanstalten insbesondere im Auge hat, so versteht es sich von selbst, dass weiter unten bei der Erörterung der einzelnen Vorschläge zur Kanonfrage auf eine Kritik derjenigen, welche ihr, wie neuerdings die bezüglichen Arbeiten von Frick, *Lehrproben und Lehrgänge*, Heft V, von Ernst, *Progr. des Gymnas. Krotoschin, 1885,* und Rambeau, *Der französische und englische Unterricht am Gymnasium*, Hamburg 1886, nur vom Standpunkt des Gymnasiums aus näher treten, verzichtet werden wird.

Es ist charakteristisch für den frischen Geist, welcher die Entwickelung der neusprachlichen Didaktik durchweht, dass diese Verhandlungen, so wenig sie zu allgemein anerkannten Resultaten gelangt sind, dennoch bereits für die Praxis des Unterrichts eine manigfaltige unmittelbare Bedeutung gewonnen haben. Bis zu welchem Grade dies der Fall ist, mag man aus dem Umstande ersehen, dass sich zahlreiche in den letzten Jahren erschienene Schulausgaben französischer und englischer Schriftwerke sowohl rücksichtlich der Auswahl des Stoffes als auch in der Art ihrer Anlage als die konkrete Nutzanwendung gewisser im Verlauf der Diskussion über die Lektürefrage erfolgreich vertretener Ansichten darstellen. In diesem Sinne mag als bemerkenswert darauf hingewiesen werden, dass die durch die Renger'sche Verlagsbuchhandlung dargebotene Schulbibliothek die Hauptthesen der erwähnten hannover'schen Direktorenkonferenz geradezu als eine Art Verlagsprogramm proklamiert, während Vogel's hierher gehörige Vorschläge augenscheinlich den Herausgeber der eben in dieser Sammlung erschienenen Reden englischer Staatsmänner geleitet haben. Ähnlich verhält es sich mit Korell's neuer Ausgabe *Mignet*'s, der Gedichtsammlung von Gropp und Hausknecht u. a. m.

Ein ungleich grösserer Gewinn als durch die Einführung teilweise so zu sagen noch jungfräulicher Litteraturwerke in den Kreis der Schulautoren ist dem neusprachlichen Unterricht aus der litte-

rarischen Erörterung über die Lektüre dadurch erwachsen, dass nunmehr der zum grossen Teil durch den Utilitarismus des französischen Unterrichts verschuldeten grundsatzlosen Regellosigkeit der Praxis didaktisch wie pädagogisch fest formulierte Prinzipien gegenüber stehen, und dass, wenn man auch über die grössere Angemessenheit der einen oder der andern noch nicht einig geworden ist, die Situation sich doch bereits soweit geklärt hat, dass die utilistische Zweckbestimmung der Lektüre völlig in den Hintergrund getreten ist, und es sich gegenwärtig nur noch um die Entscheidung zwischen zwei Hauptrichtungen handelt, die den Betrieb der Lektüre im Hinblick auf eine vorzugsweise blos sprachliche Förderung der Schüler gleichmässig ablehnen. Eine erneute Untersuchung des Gegenstandes wird die Kritik eben dieser Prinzipien an ihre Spitze stellen müssen, denn die Verschiedenheiten, welche die einzelnen Vorschläge zur Herstellung eines Kanons im Detail darbieten, können nur als Postulate jener aufgefasst werden, wenn ihnen überhaupt Wert beigemessen werden soll. Nach Anerkennung eines folgerichtig entwickelten Prinzips wird die Einigung über die ihm im einzelnen entsprechenden Autoren nicht lange auf sich warten lassen.

Die gemeinsame Basis der beiden prinzipiell verschiedenen Standpunkte, von welchen aus man der Kanonfrage beizukommen versucht hat, bildet der Grundsatz, dass nur solche Lesestoffe für die Auswahl in Betracht kommen können, die weder in sprachlicher noch in sittlicher Beziehung, namentlich auch nicht im Interesse der nationalen Seite der Erziehungsaufgabe der deutschen Schule, Anstoss erregen, und die zugleich geeignet sind, die nationalen Eigentümlichkeiten der Franzosen zu veranschaulichen. Über diese wesentlich negativen Bestimmungsmomente der Auswahl hinaus, d. h. sobald die Frage nach dem näheren positiven Zweck der Lektüre als eines nicht blos sprachlichen Bildungsmittels aufgeworfen wird, tritt der Gegensatz zwischen den Vertretern der einen Richtung und denen der andern klar und scharf zu Tag. Die einen halten dafür, dass durch die Lektüre dem Zögling die Kenntnis und Würdigung der fremden Litteratur, ihrer Kunstformen und deren geschichtliche Entwickelung, also kurz litterarische Bildung vermittelt werden soll, während die andern, ohne das litterarisch-ästhetische Moment als Bildungsmittel zu verschmähen, das Hauptgewicht darauf legen, dass der zu wählende Schriftsteller um seines Gedankeninhalts willen an und für sich lesenswert sei und dabei zugleich die spezifische Eigenart seines Volkes an Situationen und Persönlichkeiten, die für dieselbe charakteristisch sind, dem Verständnis des Lesers nahe bringe. Der litterarhistorischen Stellung der Autoren räumen die Vertreter der letzteren Ansicht mithin nur die Bedeutung einer Nebenrücksicht bei der Auswahl

der Lektüre ein. Diese Verschiedenheit des Standpunkts hindert freilich nicht, dass hier und da die Vorschläge für einzelne als kanonisch gewünschte Schriftwerke zusammentreffen. Aber die Beweggründe, aus denen man auf beiden Seiten über die Angemessenheit dieses oder jenes Schriftwerks, wie etwa Voltaire, *Siècle de Louis XIV*, einig ist, verlieren darum nichts an ihrer Bedeutung. Das *Siècle de Louis XVI* wird den Anhängern der ersteren Richtung zur Ergänzung der durch die Lektüre von Corneille, Racine, Molière gewonnenen litterarischen, vielleicht auch kultur-historischen Anschauungen dienen; ihre Gegner werden umgekehrt die Werke der drei grossen Dramatiker als den litterarisch adäquaten Ausdruck der allgemeinen Kulturverhältnisse in Frankreich zur Zeit ihrer Abfassung hinstellen, so dass die Lektüre des *Siècle de Louis XIV* für sie eine willkommene Gelegenheit sein wird, um das Verständnis für die litterarisch hervorragenden Zeitgenossen Ludwigs XIV vorzubereiten. Die Prinzipien, aus denen die Annahme eines Kanons hervorgehen wird, werden somit — da durch einen solchen zugleich die Reihenfolge der nacheinander zu lesenden Schriftsteller zu bestimmen wäre — nicht nur von theoretischem Interesse, sondern zugleich auch für die Art der Behandlung der Lektüre von Wichtigkeit sein. Der Hauptvertreter des letzteren Standpunkts ist Münch, des anderen, des litterarhistorischen, Vogel. Dass Timme noch nach dem Erscheinen der Schriften Münch's und Vogel's die Erlernung der Sprache als den vornehmsten Zweck der Lektüre hingestellt hat, darf einigermassen überraschen.

Das litterarhistorische Prinzip der Autorenlektüre ist dem Prinzip der Chrestomathien nahe verwandt. Auch diese wollen neben der Mannigfaltigkeit der Stilformen die Entwickelung der fremden Litteratur dem Leser vorführen und ihn in ihr orientieren. Es ist daher nicht auffallend, wenn Baumgarten, der entschiedenste Wortführer der französischen Chrestomathien, die er für die Prosalektüre fordert, weil so am besten die durch den französischen Unterricht „unserer nationalen Selbständigkeit und Integrität" drohenden Gefahren paralysiert werden können, ausser rein sprachlichen auch litterarische Zwecke als die Aufgabe der Lektüre in den beiden obersten Klassen bezeichnet. Diese zunächst an die Chrestomathie gebundene Auffassung vom Zweck der französischen Lektüre bedeutet im Gegensatz zu dem sprachlichen Utilitarismus, der sie ursprünglich beherrschte, einen wesentlichen Fortschritt, so sehr auch das Bildungsziel, das damit für den Unterricht durch die französische Lektüre zuerst aufgestellt wurde, den Mangel der Einseitigkeit an sich trägt. Bei der älteren, der Ästhetik und der Litteraturgeschichte zugewandten Richtung der neusprachlichen Studien ist es gleichwohl verständlich, wenn eine nach litterarhistorischen Ge-

sichtspunkten ausgewählte Autorenlektüre sich lange Zeit ungestört einer gewissen traditionellen Popularität erfreut hat und, wie dies viele der durch das Korreferat der schleswig-holstein'schen Direktorenkonferenz von 1880 bekannt gewordene Gutachten über die Frage darthun, auch heute noch besitzt. Im übrigen scheint es, dass eine im litterarhistorischen Interesse ausgewählte Lektüre nicht so sehr der Gründlichkeit, als vielmehr der althergebrachten sprachlich-litterarischen Einseitigkeit neuphilologischer Fachstudien, die sich ja vorläufig noch nicht wie die klassische Philologie auf das Studium der Realien erstrecken, das Wort redet, wenn die innere Konsequenz dieses Standpunktes seinen Hauptvertreter dazu führt, dass er die Lektüre durchaus nicht als eine Gelegenheit zur Verwirklichung der alten, auch durch die *Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859* ausgesprochenen Forderung nach Konzentration des Unterrichts gelten lassen will, sondern im Gegenteil kein Bedenken trägt, eine solche Behandlung der Lektüre eine grobe didaktische Verirrung zu nennen.

Man hat das litterarhistorische Prinzip aus der eben erwähnten Unterrichts- und Prüfungsordnung herzuleiten versucht, die allerdings für die Realschule die Lektüre einiger epochemachender Autoren aus der Zeit Ludwig's XIV. fordert. Allein zu einem legitimierenden Argument für die behauptete litterarhistorische Zweckbestimmung der Lektüre hätte diese Forderung dennoch nicht ausgebeutet werden dürfen, wenn man sie nicht als unabhängig von dem allgemeinen in ebenderselben Verfügung ausdrücklich betonten Grundsatze aufgefasst hätte, dass die Art der Erfüllung der besonderen Aufgabe jeder Disziplin durch die allgemeinen Aufgaben der höheren Schule bestimmt sein soll, wobei man freilich nicht verkennen darf, dass einer prinzipiell litterarhistorischen Absicht bei der französischen Lektüre durch den latenten Widerspruch, der zwischen den allgemeinen und den näheren Anweisungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung über den Unterricht an den Realschulen überhaupt und den französischen im besonderen besteht, Vorschub geleistet war. Aber wie dem auch sein mag, heutzutage würde eine Berufung auf die Unterrichts- und Prüfungsordnung zu gunsten der Pflege einer blos litterarhistorischen Bildung bei der französischen Lektüre für durchaus hinfällig erklärt werden müssen, da sich in den neueren ziemlich eingehenden Bestimmungen keine den litterarhistorischen Standpunkt auch nur entfernt ermunternde Bemerkung findet. Dennoch hätte man keinen Grund, die Ansichten Vogel's und Seitz', der Korreferenten der erwähnten schleswig-holstein'schen Direktoren-Konferenz, zu bekämpfen, wenn sich absehen liesse, wie ihr Prinzip für den ethischen Zweck der Lektüre, der ihr neuerdings, wie in der Einleitung dargelegt wurde, zugewiesen worden ist, fruchtbar gemacht werden könnte. Die ethisch-didaktische

Wirkung dieses Prinzips wird eben bereits durch die Einführung in das Leben und die litterarhistorische Stellung des betreffenden Autors erschöpft, und nachdem dadurch der litterarisch „orientierenden Absicht", die für Vogel den Hauptzweck der Lektüre ausmacht, genügt ist, wird sich für die weitere, d. h. nun erst beginnende Behandlung des Autors aus den Grundsätzen, aus denen er gewählt ist, an und für sich keine Veranlassung ergeben, den jugendlichen Leser zur Verarbeitung des bei der Übersetzung zunächst nur sprachlich angeschauten und erfassten Gedankeninhalts anzuhalten, der allein das Mittel sein kann, den Geist des Zöglings zu bereichern und dadurch wieder auf seinen Willen einzuwirken d. h. sittlich zu bilden. Für den Unterrichtenden aber bleibt aus demselben Grunde das litterarhistorische Prinzip, wenigstens bei der Prosalektüre, — man denke nur es wäre ein sonst so eminent dankbarer Stoff wie Ségur, *Histoire de Napoléon* ihr Gegenstand, — ohne jene anhaltende und erwärmende Anregung, die bei der Arbeit an und mit der Jugend die Quelle des Resultats ist. Zudem bietet eine aus litterarhistorischen Motiven gewählte Lektüre nicht die Sicherheit, dass sie sachlich so beschaffen sei, dass sie, selbst wenn man inkonsequent genug wäre, bei der Behandlung nach anderen Gesichtspunkten zu verfahren als bei der Auswahl, überhaupt zu einer Gelegenheit sittlicher Unterweisung werden kann. Der Zögling darf aber nicht der Gefahr ausgesetzt sein, dass er, sei es auch nur ein Halbjahr hindurch, zur Arbeit an einem Lesestoffe veranlasst werde, der, wie etwa die litterarisch hochbedeutsamen *Aventures de Don Quichotte*, seine sittliche Entwickelung zwar nicht schädigt, aber doch ohne positiven Gewinn für dieselbe bleibt, es müsste denn sein, dass die ethische Einwirkung auf den Zögling aus Anlass der Lektüre dahin verstanden würde, dass dieser oder jener Abschnitt seines Autors in ähnlicher Weise zu einer Sentenz verdichtet werden soll, wie der Fabeldichter seiner Komposition die Moral hinzufügt. Kurz, das litterarhistorische Prinzip ist ebenso unfruchtbar für die Behandlung der Lektüre im pädagogischen Interesse als einseitig für ihre Auswahl.

Bedenken dieser Art sind ausgeschlossen, wenn man sich zu dem in erster Linie auf den Gedankeninhalt der Autoren gerichteten Prinzip bekennt und darnach innerhalb des sprachlich empfehlenswerten und — entsprechend den hierüber bestehenden Bestimmungen — der litterarischen Gattung nach zulässigen Materials die Lektüre auswählt. Dies ist, wie schon bemerkt wurde, die Ansicht Münch's, der seinen Standpunkt im Gegensatz zu dem litterarhistorischen als den pädagogischen bezeichnet. Er dient auch dem Hemme'schen Referat, sowie der neuesten Schrift über den Gegenstand, der Abhandlung Ulbrich's, zum Aus-

gangspunkte. Allein mit einer blos formalen Betonung des Inhalts der Autoren gegenüber ihrer litterarhistorischen Bedeutung wäre es nicht genug, es frägt sich vielmehr, wie der Inhalt der einzelnen Lesestoffe des näheren beschaffen sein soll, damit er eine ethische Einwirkung auf den Zögling gewährleiste. In betreff der historischen Lektüre, auf deren Gebiet der Inhalt des Autors vorzugsweise von Wichtigkeit ist, könnte er, so scheint es, der Geschichte jedweder Zeit oder Nation entnommen werden, die bedeutende Ereignisse durchlebt und grosse Persönlichkeiten gehabt hat. An Stoff wäre wenigstens kein Mangel! Man denke nur an die Geschichtschreibung über Alexander den Grossen, Karl XII. von Schweden, die punischen Kriege, die Eroberung Englands durch die Normannen, Ludwig XIV., den grossen Friedrich, — doch „wer zählt die Völker, nennt die Namen", die hier zusammenkommen würden, oder auch wohl schon zusammengekommen sind? Allein, so beachtenswert ein Vorschlag dieser Art zur Lösung der Kanonfrage in mancher Beziehung in der That sein mag, er wäre im Hinblick auf die unabweisbare Aufgabe jeder fremdsprachlichen, also auch der französischen Lektüre, die Erkenntnis des fremden Nationalcharakters zu vermitteln, dennoch verfehlt, da dieser für den Zögling, für den die fremde Sprache selbst noch Objekt der Arbeit ist, an ihr und an der Darstellungsweise seines Autors nur sehr unvollkommen verständlich werden könnte. Zudem würde eine Blumenlese aus allen Zeiten und aus allen Völkern alle diejenigen Vorzüge entbehren, welche das Ensemble gewährt. Mit andern Worten, die Rücksicht auf den Inhalt darf nicht nur, wie dies bisher gefordert worden ist, die Wahl der einzelnen Glieder eines Kanons bestimmen, sie muss vielmehr, wenn der pädagogische Zweck eines auf dieser Grundlage hergestellten Kanons der Lektüre zu voller Realität gelangen soll, auch dahin geltend gemacht werden, dass die gesamte im Laufe der Zeit zu bewältigende Lektüre, als ein Ganzes betrachtet, ein solches ideell darstelle, und dass dieses Ganze, zu welchem sich die verschiedenen zu einem Kanon vereinigten Schriftwerke organisch ergänzen, die Eigenart des fremden Volkes in ihrer mannigfaltigen Bestimmtheit enthalte und damit ein einheitliches Gesamtbild des fremden Nationalcharakters gewähre, sowie er sich in der äusseren Geschichte, in der Umbildung der religiösen, gesellschaftlichen und politischen Zustände, in der litterarischen, vielleicht auch in der wissenschaftlichen Thätigkeit eines Kulturvolks zu offenbaren pflegt. Die Sprache, welche auf diese Weise reale oder besser, materialer, Bildung beim Zögling herstellt, erscheint hierbei freilich nur, wie Locke sagt, als „der grosse Kanal, durch den die Menschen sich ihre Entdeckungen, Erwägungen und Kenntnisse mitteilen", aber

wenn, wie später gezeigt werden wird, der Sprachunterricht deshalb noch nicht seinem ursprünglichen Zwecke entfremdet wird, so ist zugleich andererseits unzweifelhaft, dass er durch den für die Lektüre vorgeschlagenen Weg in den Stand gesetzt wird, über ein treffliches Mittel zu verfügen um seiner erziehlichen Aufgabe gerecht zu werden. Denn dass die durch die Lektüre vermittelten Anschauungen nicht nur den Geist mit allerlei wissenswerten Kenntnissen ausstatten, sondern zugleich auch für die sittliche Entwickelung des Zöglings von Einfluss sind, wird man zugeben, wenn man bedenkt, dass eine nach den dargelegten Grundsätzen ausgewählte Lektüre eben nichts anderes als die Menschheit und den Menschen in dem konkreten Gewande nationaler Qualitäten vor den Geist des Zöglings stellt, dass die Erkenntnis fremder Volksart die Erkenntnis der eigenen fördert, der Blick von der fremden Persönlichkeit gern zum Ich zurückkehrt, und somit, nach psychologischem Gesetz, das Studium einer fremden Nationalität zur Selbsterkenntnis, Selbstbildung und Selbsterziehung, d. h. zu sittlicher Reife zu führen verspricht. Der Realschulunterricht wird so auch auf dem Gebiet der französischen Lektüre auf dem Wege der Anschauung und der Vergleichung fortschreiten, den Schrader[1]) mit Recht als den naturgemässen für die Erfüllung der allgemeinen Aufgabe der Realschule hinstellt. Sofern aber die Anschauung zur Reflexion so zu sagen umgebogen werden soll, wird freilich vom Lesestoff an und für sich das beabsichtigte Ergebnis noch nicht mit Sicherheit erwartet werden können, denn wer wüsste nicht, wie leicht auch ein tüchtiger Schüler, über den Inhalt des Autors hinwegliest und sich mit einer mehr oder minder formgerechten, aber vielfach doch gedankenlosen Übersetzung begnügt? Nein, sicherlich, es wird auch eine regsame Klasse der Aufforderung bedürfen, um die durch die Lektüre dargebotenen Gedanken zu verarbeiten. Der Auswahl wird somit die Behandlung der Lektüre entsprechen müssen, wenn die pädagogische Wirkung, des Prinzips der ersteren, um deren willen es aufgestellt worden ist, als gesichert angesehen werden soll. Dass gleichwohl das Moment der Auswahl als die bei weitem wichtigere Seite der Lektürefrage aufzufassen ist, erhellt umsomehr, wenn es sonst erlaubt ist, das Verhältnis zwischen dem Lesestoff und seiner Behandlung mit dem Verhältnis zwischen organischer Anlage und ihren funktionellen Äusserungen zu vergleichen.

Man wird vielleicht gegen die hier entwickelte Ansicht das Bedenken geltend machen, dass sie auf ein ungewisses, weil in keinem Einzelfalle als erreicht nachweisbares Ziel hinsteuert, da es sich ja

---

[1]) Schrader, *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen*, S. 11 und S. 180.

nicht feststellen lässt, wie weit die sittliche Reife, wenn sie dem Zögling bei seinem Eintritt in das Leben zugesprochen wird, dem Einfluss der fremdsprachlichen Lektüre zuzuschreiben ist. Dies wäre allerdings der Natur der Sache nach nicht möglich, aber ebendarum wäre ein Einwand dieser Art auch nicht genügend, die Unfruchtbarkeit der sachlichen Ausbeutung der Lektüre gegenüber ihrer pädagogischen Absicht darzuthun. Ernster müsste es genommen werden, wenn man uns die alte, oft wiederholte Behauptung entgegenhielte, dass die verschiedenen modernen Nationalkulturen zu gleichartig seien, als dass dem einen modernen Volke in der Litteratur eines andern der Menschheit und der Mensch sich mit hinreichender Objektivität darbieten könnte. Eine Würdigung dieses in der That schwerwiegenden Bedenkens ist unerlässlich und wird weiter unten, in einem anderen Zusammenhange, nicht verabsäumt werden. Hier, wo es zunächst darauf ankam zu zeigen, auf welche Weise die an den neusprachlichen Unterricht gestellte Forderung der ethischen Bildung mit der Aufgabe, die Lektüre inhaltlich zu verarbeiten, vereinbar ist, ist eine Kritik dieses Einwandes entbehrlich. Nicht also die vorgeschlagene Unterrichtsweise, sondern die Aufgabe, die sie lösen will, steht im Widerspruch mit den Ansichten des grossen Philologen, der allein das griechische Altertum für geeignet zu einem Studium humanitatis erklärt hat, — eine Ansicht, die freilich als erschüttert gelten muss, wenn der Widerspruch gegen dieselbe zur notwendigen Voraussetzung wird, um einer als erfüllbar hingestellten pädagogischen Forderung zu genügen.

Die vielseitige materiale Bildung, welche die Lektüre durch die Veranschaulichung fremden Volkstums herbeiführen soll, wird äusserlich gesichert durch die verschiedenen litterarischen Gattungen, die für die Auswahl des Lesestoffes in Betracht kommen. Bereits durch die älteren Bestimmungen von 1859 war in dieser Beziehung zur Herstellung eines einheitlichen Verfahrens ein genügender Anhalt gegeben. Wären sie sinnentsprechend beobachtet worden, so hätten Novellen à la Töpffer oder à la Erkmann-Chatrian niemals Eingang in die deutsche Schule gefunden. Es mag indessen zugegeben werden, dass, sofern nach dem älteren Ausdruck der Behörde die Schule es eben nur am meisten mit der historischen, beschreibenden und oratorischen Prosa sowie mit den poetischen Erzeugnissen der sog. klassischen Periode zu thun hat, andere litterarische Gattungen als die genannten aus dem Lesekreise der Schule nicht gerade unbedingt ausgeschlossen waren. Die gleiche Unbestimmtheit wird sich aber in den entsprechenden Passus der neueren Lehrpläne (S. 33) nicht hineininterpretieren lassen, welche vielmehr die verschiedenen für die Schule zulässigen Kategorien von Schriftwerken ohne jede rettende Undeutlichkeit zu gunsten abweichender Ansichten

erklären, dass die Lektüre sich bei beiden neueren Sprachen vorzugsweise auf historische und beschreibende Prosa und auf Dichtungen der klassischen Periode, beim Französischen mehr als beim Englischen auch auf Muster des abhandelnden, rednerischen und Briefstils erstreckt. Von Romanen, Novellen, launigen Erzählungen, mit einem Worte von Unterhaltungsschriften irgendwelcher Art ist also nicht die Rede. Und dies mit Recht. Denn es kann niemals Aufgabe der Schule sein, dem ohnehin leicht erregbaren jugendlichen Geiste Gelegenheit zu müssigem Gedankenspiel zu bieten. Gewiss wird auch der Entwickelung der Phantasie bei der Lektüre Rechnung getragen werden müssen, aber doch nur durch solche Schriftwerke, in denen, wie dies von Münch von den in der Schule zu lesenden Tragödien gefordert wird, wahrhaft grossartige Empfindung und Gedankenentwickelung in strenger Kunstform, nicht aber mehr oder minder humoristische und rührsame Situationen in dem leichtgeschürzten, hier und da auch wohl ziemlich durchsichtigen Gewande der modernen Prosanovelle dem Leser entgegentreten. Das allgemeine Programm, welches die Lehrpläne von 1882 für die neusprachliche Lektüre entwickeln, bedeutet darum, allein schon durch den Ausschluss der Unterhaltungsschriften und durch die Entschiedenheit, mit welcher es seine Berücksichtigung für die Praxis beansprucht, einen wesentlichen Fortschritt gegenüber den älteren Bestimmungen, die es vielleicht erlaubt sein konnte, dem persönlichen Belieben unterzuordnen. Fernere Vorschläge zur Verwendung dieses oder jenes Litteraturwerks für die Schule werden sich unter diesen Umständen schlechterdings innerhalb des bis auf weiteres gültigen Rahmens jenes Programms halten müssen. Dies muss im Interesse der erstrebten Einheitlichkeit des Verfahrens um so nachdrücklicher betont werden, als, so lange es an einem allgemein anerkannten Kanon fehlt, eine andere Basis als die durch die Lehrpläne gegebene litterarisch-formale zur Herstellung einer gewissen Übereinstimmung bei der Auswahl der Lektüre an den einzelnen Anstalten nicht existiert. Dass in der That Grund vorhanden ist, hierauf hinzuweisen, zeigt die Schrift Ulbrich's, welche im Widerspruch mit ihrer auf die unmittelbare Praxis gerichteten Absicht die von ihm bekämpfte Willkür durch die Forderung des Romans bereits selbst wieder bekundet. Den Vorwurf schematischer Denkweise wird der hier vertretene Standpunkt getrost über sich ergehen lassen können, denn man wird gleichzeitig nicht umhin können, zuzugestehen, dass die Erledigung der Kanonfrage immer wieder von neuem hinausgeschoben wird, wenn man an der litterarisch-formalen Grundlage, die als Vorbedingung ihrer Lösung nun endlich hinreichend präzisiert ist, immer wieder von neuem rüttelt. Der gleiche Einwand könnte gegen die durch den Lehrplan ebenfalls nicht geforderte Lektüre

einzelner lyrischer Gedichte, vielleicht an der Hand einer Anthologie, nicht erhoben werden, da diese Lektüre, wenn sie eben nur nebenher gepflegt wird, nicht auf Kosten sozusagen substantiellerer Lesestoffe betrieben würde.

Dem Ausschluss der Unterhaltungsschriften steht die Aufnahme der Briefe und der Abhandlungen in das allgemeine Programm der Prosalektüre gegenüber, von denen in der *Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859* noch nicht die Rede war. Es ist dies eine sehr beachtenswerte Vermehrung der zur Lektüre empfohlenen litterarischen Gattungen, die, wenn man mit der pädagogischen Zweckbestimmnng dieses Unterrichts Ernst machen will, nur willkommen sein kann. Namentlich lassen sich die Briefe in erziehlicher Hinsicht trefflich ausbeuten. Gestatten sie doch einen unmittelbaren Einblick in das Wesen einer fremden Persönlichkeit, wie ihn sonst nur etwa die Tagebücher gewähren, mit welchen sie im Vergleich zur Biographie auch den nicht geringen Vorzug teilen, dass ihnen eine subjektiv wahrheitsvolle Anschaulichkeit der Reflexion eigen ist. Dies würde zumal bei solchen Briefen der Fall sein, bei deren Abfassung jedwede Rücksicht auf eine etwaige Veröffentlichung dem Schreiber fern gelegen hat. Zwar würden auch Briefe der letzteren Art unter Umständen noch von grossem sachlichen Interesse sein können, aber den eigentümlichen Reiz, der der vertraulichen, unbefangenen Gedankenäusserung innewohnt, würden sie nicht besitzen.

Bisher ist die Brieflitteratur als Gegenstand der neusprachlichen Lektüre kaum ernstlich in Frage gekommen. Münch und Hemme haben sich gelegentlich dagegen ausgesprochen, während Vogel, anscheinend im Gegensatz zu ersterem, eine Auswahl aus den Briefen der Frau von Sévigné, von Voiture und Voltaire für den Unterricht empfiehlt. Interessant ist der Grund, aus welchem sich Ulbrich die Berücksichtigung der Briefe in den neuen Lehrplänen erklärt. Des Briefstils, meint er, sei hier vermutlich nur zu dem Zwecke Erwähnung geschehen, um die liebenswürdige Frau von Sévigné nicht grundsätzlich von der Schullektüre auszuschliessen. Allerdings, mag hierauf erwidert werden, sind bis jetzt — abgesehen von den *Lettres persanes* und den *Lettres provinciales*, die doch nur im allerweitesten Sinne zur Brieflitteratur zu rechnen wären — vorzugsweise jene ebenso anmutigen wie inhaltlich wertlosen Plaudereien der Sévigné die Vertreter der französischen Brieflitteratur an unsern Schulen. Allein, wenn man bedenkt, dass die Oberflächlichkeit dieser Lektüre völlig unbestritten ist, dass andererseits die Briefe Cicero's im Gymnasialunterricht eine gewisse Rolle spielen, auf neusprachlichem Gebiet aber der Briefwechsel zahlreicher Männer von historischer Bedeutung noch

gar nicht zu didaktischen Zwecken durchforscht ist, so sehr er auch, wie man a priori annehmen darf, eine reiche Ausbeute verspricht, so wird man in der Empfehlung der französischen Brieflitteratur für die Schule, nicht einen Akt verspäteter Galanterie, sondern eine Anregung zur Herausgabe neuer, allen unterrichtlichen Ansprüchen genügender Lektürestoffe erkennen dürfen. Dass dieser Aufforderung gewissermassen schon im voraus durch die *Chefs d'œuvre épistolaires* der Göbel'schen Sammlung vollauf genügt sei, könnte man nur dann behaupten, wenn man zu gunsten der im litterarhistorisch-formalen Interesse allerdings vortrefflichen Anlage dieses Büchleins den ziemlich unbedeutenden Gedankeninhalt der weitaus grössten Zahl der hier zu einem Ganzen vereinigten Briefe übersähe.

Über die Abhandlungen liegt eine viel lebhaftere Diskussion vor. Nach dem Verlaufe, welche dieselbe genommen hat, muss die in den Lehrplänen zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung dieser Lektüre einigermassen überraschen, da sich einerseits jene Verordnung mit ihren Zusätzen als das Ergebnis der pädagogischen Verhandlungen der letzten Dezennien einführt, andererseits aber bei weitem mehr Stimmen gegen als für die Abhandlungen laut geworden sind. Ihr entschiedendster Gegner ist Vogel, wie dies bei seiner Auffassung vom Zweck der Lektüre nicht wohl anders sein kann. Er hält sie zum Schulgebrauch für ausnahmslos ungeeignet, die ästhetischen und philosophischen nicht minder als die im engeren Sinne fachwissenschaftlichen. Münch und Hemme möchten nur die letzteren ausgeschlossen wissen, ersterer, weil ihre Erklärung sowohl in sachlicher wie in sprachlicher Hinsicht Kenntnisse voraussetzen, die nur wenige Lehrer besitzen dürften. Der Fürsprache beider erfreut sich Descartes' Abhandlung über die Methode, für welche auch Ulbrich empfehlend eintritt. Lieber noch als Descartes möchte Ulbrich Cherbuliez, *Causeries Athéniennes* in den Händen der Primaner sehen, und wir würden ihm darin beistimmen, wenn die novellistische Form, in welche dies in der That ungemein anregende Buch gefasst ist, dasselbe nicht gerade der eigentümlich instruktiven Eigenart des abhandelnden Stils entkleidet hätte. Der eifrigste Anwalt der Abhandlungen ist Fritsche, der sich in der Vorrede zu seiner Ausgabe des Werkes Cherbuliez nicht mit der Empfehlung älterer Essayisten wie Descartes und Pascal begnügt, sondern auch namentlich darauf aufmerksam macht, dass in den Werken von Arago, Sainte-Beuve, Taillandier, Taine, Saint-Marc Girardin, Paul-Louis Courrier mancher gehaltvoller zur Schullektüre wohl geeigneter Aufsatz zu finden sein möchte, ein Hinweis, der bei dem durch den Lehrplan vorgesehenen besonderen Bedürfnisse der Oberrealschulen nach Abhandlungen aus dem Bereiche der exakten Wissenschaften von praktischer Bedeutung zu

werden verspricht. Übrigens ist nicht zu übersehen, dass auch diesen Anstalten nur „für einen weiteren Leserkreis bestimmte Abhandlungen", also populär gehaltene, empfohlen werden.

An der Oberrealschule soll die Lektüre der Abhandlungen in erster Linie in sprachlich-formalem Interesse getrieben werden. Daran ist kein Zweifel. Allein die beabsichtigte sprachlich-formale Förderung der Schüler wird nur dann erreicht werden können, wenn bei der formalen Erklärung des Schriftwerks auch sein Inhalt zur vollen Geltung kommt, denn wenn bei irgend einer litterarischen Gattung die Form nur zugleich mit dem Inhalt, die Worte nur zugleich mit dem Argument klar erfasst werden können, so ist dies bei der wissenschaftlich exakten Gedankenentwickelung und Darstellungsweise der Fall, die den Abhandlungen eigen ist. Der Inhalt der Lektüre wird also auch hier als ein entscheidender Faktor bei der Auswahl anerkannt werden müssen, und zwar in dem Sinne, dass sich die Abhandlungen in die übrige von uns als Einheit aufgefasste Lektüre insofern organisch eingliedern, als sie das Charakterbild, welches diese von der fremden Volksart gewähren soll, harmonisch ergänzen. Also nicht eine jede, noch so glänzend geschriebene Abhandlung erscheint zur Einführung in die Schule geeignet, sondern nur solche Schriftwerke, die, nach Art des Locke'schen Versuchs über den menschlichen Verstand, für die fremde Denkweise überhaupt bezeichnend sind, oder, wie die *Lettres provinciales* oder auch die zahlreichen philosophischen Essays des 18. Jahrhunderts, eine für die innere Entwickelung der fremden Nation bedeutungsvolle Situation veranschaulichen und eben damit das Interesse für die Erkenntnis des fremden Nationalcharakters vertiefen. Von diesem Standpunkt aus betrachtet kann, unsers Erachtens, die Lektüre der Abhandlungen, selbst der fachwissenschaftlichen, nicht länger als pädagogisch unfruchtbar verworfen werden. Doch wie man auch über die Verwendbarkeit der Abhandlungen im Unterricht denken mag, auch ihre Aufnahme in das allgemeine Programm der Lektüre darf von denjenigen, welche bei der Auswahl wie bei der Behandlung der Lesestoffe aus der Rücksicht auf ihren Inhalt ein wesentliches Moment des Verfahrens ableiten, als ein unzweideutiges Zeichen der Anerkennung dieses ihres Prinzips begrüsst werden. Wenn dasselbe nicht auch alsbald in der Praxis zur Herrschaft gelangt, wenn sich noch hier und da einzelne Stimmen, wie neuerdings Hornemann,[1]) dagegen erklären, so dürfen derartige Reaktionsversuche an seinem schliesslichen Erfolge nicht irre machen. Hat doch das Prinzip der materialen Bildung auch auf dem methodisch fortgeschritteneren

[1]) Hornemann, *Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts*, Hannover 1885.

Unterrichtsgebiete der alten Sprachen seine Gleichberechtigung mit den älteren Forderungen der positiven Spracherlernung und der formalen Bildung erst erobern müssen und die gewonnene Position noch immer zu verteidigen!

Aber, wird vielleicht dieser oder jener bedächtige Fachgenosse fragen, tritt denn bei diesen Grundsätzen das fremde Idiom als solches, dessen Erlernung die Lektüre doch auch dienen soll, nicht allzusehr in den Hintergrund? Würdigt sich nicht, wenn die Ausbeutung des Inhalts der Autoren ein wesentlicher Zweck der Lektüre sein soll, der französische Unterricht zum Diener anderer Unterrichtsgebiete herab? Gemach, es ist allenthalben dafür gesorgt, dass die Bäume nicht in den Himmel wachsen, auch hier. Zunächst ist es selbstverständlich, dass, da die Sacherklärung die sprachliche Genauigkeit der Übersetzung zur unerlässlichen Voraussetzung hat, die vorgeschlagene Unterrichtsweise nur in dem Masse praktisch werden kann als die Fertigkeit des Schülers im Übersetzen fortschreitet, und sein Besitz an Sprachmaterial sich erweitert, d. h. es ergiebt sich für eine grundsätzlich auf den Gedankeninhalt des Lesestoffs vorzugsweise gerichtete Behandlung der Lektüre die naturgemässe Beschränkung, dass sie auf der Unterstufe (Untertertia der Realgymnasien, Quarta und Untertertia der Realschulen) nur gelegentlich, gewissermassen zur Erfrischung, eintreten kann, auf der Mittelstufe (Obertertia und Untersekunda) allmählich bis zur Hälfte das Terrain gewinnt und erst von Obersekunda an entscheidend und schliesslich beherrschend in den Vordergrund tritt. Diese Methode erscheint für die Oberstufe geradezu notwendig, da hier erfahrungsmässig die Erkenntnis der formalen Beschaffenheit der französischen Ausdrucksweise dem Schüler keinen ihn hinreichend anregenden Aufwand an geistiger Kraft mehr auferlegt, und darum auch der Hinweis auf die formalen Schwierigkeiten des Lesestoffes nicht mehr genügt, um sein Interesse für den Gegenstand wachzuhalten. Dieses wird jedoch formell wie materiell als gesichert angesehen werden dürfen, wenn in demselben Masse als die sprachlich-formale Rücksicht bei der Erklärung der Schriftsteller vor der sachlichen zurückweicht, die Erörterung des Inhalts zugleich als Gelegenheit zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache benutzt wird. Die Ausbeutung des Inhalts der Autorenlektüre ist also nicht allein ein Postulat der vom französischen Unterricht erwarteten ethischen Bildung, sondern sie ist auch in besonders hohem Grade geeignet, dessen eigensten, unmittelbaren Interessen zu dienen. Diese Erwägung allein müsste genügen, um die vom pädagogischen Standpunkte aus geforderte Behandlung der Lektüre als zweckentsprechend anzuerkennen. Denn dass der Gebrauch der fremden Sprache bei der Erklärung grammatischer Dinge zum Zwecke von Sprechübungen von erheblicher

Bedeutung sei, hat wohl noch niemals jemand im Ernst behauptet. Gleichwohl scheint es, dass sich die Praxis zur Zeit der Veröffentlichung der neuen Lehrpläne hiermit nicht überall im Einklang befunden hat. Wie sollte man es sonst erklären, dass in den Zusätzen zu diesem Erlass (S. 22) auf die Unfruchtbarkeit der Sprechübungen gelegentlich grammatischen Erörterungen noch ausdrücklich hingewiesen wird?

II. Die besondere Stellung der historischen Lektüre im französischen Unterricht.

Als das formale Mittel zur Herbeiführung ethischer Bildung durch den französischen Unterricht ist die Autorenlektüre, als das materiale die Ausbeutung ihres Gedankeninhalts hingestellt worden, sofern dieser geeignet ist, die fremde Eigenart zu veranschaulichen und einen Einblick in die Menschennatur überhaupt zu gewähren. Das pädagogische Prinzip der Auswahl und der Behandlung der französischen Lektüre hat also eine Qualität der französischen Litteratur zur Voraussetzung, die man, wie schon angedeutet wurde, nicht allgemein anerkennt, die aber dennoch nachweisbar ist.

Das wichtigste, auch scheinbar durchschlagende, proteusartig gestaltbare Argument, welches gegen die Anerkennung der Lektüre moderner Litteraturwerke als studium humanitatis vorgebracht wird, ist die innere, teilweise sehr nahe Verwandtschaft der verschiedenen modernen Nationalkulturen. Da diese auf gemeinsamer Grundlage ruhen und sich einander vielfach beeinflusst haben, so tritt, behauptet man, den Angehörigen eines modernen Volkes bei der Betrachtung andersnationaler Zeitgenossen im wesentlichen immer wieder ihr eigenes kulturell bestimmtes Ich, und zwar in so wenig eigentümlicher Fassung entgegen, dass das allgemein Menschliche, das erkannt werden soll, nicht mehr objektiv angeschaut werden kann. Dies zeige sich ebensosehr in der weitgehenden Übereinstimmung der modernen Sprachen, die „wie zu einem Idiom vereinigt sind", wie in der Gleichförmigkeit der geschichtlichen Entwickelung, der Lebensgewohnheiten, der politischen Einrichtungen, der Sitten und Gebräuche. Der Beschäftigung mit neueren Sprachen und Kulturen könne daher nur ein geringer ethischer Bildungswert beigemessen werden.

Diese auch bei den gegenwärtigen Vertretern der klassischen Philologie noch vielfach populäre Beurteilung der modernen Sprachen und Litteraturen gilt bei F. A. Wolf, ihrem Urheber, zunächst und

vorzugsweise der formalen Beschaffenheit der neueren Sprachen, und man wird insofern ihre relativ geringe Wertschätzung nicht für durchaus unbegründet erklären können. Denn dass die französische Sprache, um bei ihr zu bleiben, für uns nicht die gleiche Veranschaulichung fremden Volkstums, fremder Denk- und Urteilsweise gewährt wie die alten Sprachen, beweist die verhältnissmässig grosse Leichtigkeit, mit welcher sich französische Texte allgemein, wenn auch nicht ausnahmslos, ins Deutsche übertragen lassen, wie dies übrigens nicht nur von klassischen Philologen behauptet, sondern auch von Autoritäten auf dem Gebiet der neusprachlichen Didaktik eingeräumt wird. Die Schwierigkeit der Übersetzung deutscher Texte in das Französische ist kein Beweisgrund für das Gegenteil, da es sich dabei nicht um die Arbeit an der Sprache, deren Anschauungswert der Gegenstand der Kontroverse ist, sondern um die Arbeit mit dem fremden Idiom handelt, deren formalbildende Bedeutung hier ausser Betracht bleibt.

Anders verhält es sich aber, wenn die Gleichartigkeit der modernen Kulturverhältnisse bei den verschiedenen Nationen als Grund dafür geltend gemacht wird, dass auch von dem sachlichen Inhalt der modernen Litteraturen eine ethisch wirkende Kulturanschauung für den Zögling nicht erwartet werden könne. Ohne Einschränkung lässt sich freilich selbst dieser Einwand nicht zurückweisen, denn die weitgehende kulturelle Übereinstimmung zwischen den Nationen der Gegenwart ist eine Thatsache, deren Wahrnehmung sich auch dem blödesten Auge aufdrängt. Der nationalen Unterschiede zwischen den einzelnen modernen Völkern, und im besonderen zwischen uns und unseren westlichen Nachbaren, sind zwar noch sehr viele, aber diese Verschiedenheiten sind untergeordneter Natur und fallen gegenüber der Gleichartigkeit der kulturell wesentlichen Formen, Interessen und Anschauungen, in denen sich der Staatsbürger wie der Privatmann hüben wie drüben bewegt, nicht ins Gewicht. Es erscheint daher unmöglich, der Behauptung von der pädagogischen Unfruchtbarkeit der Lektüre moderner fremdsprachlicher Schriftwerke, die die gesellschaftlichen oder politischen Zustände der Gegenwart zum Gegenstande haben, die Basis zu entziehen. Es ist nun einmal nicht anders, die Gegenwart ist zur Lehrmeisterin des Menschengeschlechts nicht geschickt.

Aber die Vergangenheit ist es, auch wenn sie nicht zweitausend Jahre hinter uns liegt. Nicht als ob bezweifelt werden soll, dass je länger der Zeitraum ist, der die Gegenwart von einer früheren Kulturperiode trennt, diese desto plastischer dem Beschauer erscheint, es handelt sich indess hier nur um die Frage, wieweit man in der Weltgeschichte zurückgehen muss, um in ihr das menschlich Typische zu erfassen, ob ethisch bildende Kulturanschauung in

der That nur, wie man behauptet, durch eine so weit zurückliegende Vergangenheit wie das griechische und römische Altertum gewährt werden kann, oder ob dieser Zweck sich nicht auch durch eine Vertiefung in die Geschichte moderner Völker erreichen lässt, — eine Frage, die mit der anderen identisch ist, ob die erziehliche Aufgabe des Sprachunterrichts nur eben auf Kosten der praktischen Bildungsbedürfnisse der Gegenwart erfüllt werden kann, oder ob die neueren Sprachen, die diesen mehr und allgemeiner entsprechen, als die alten, selbst wenn sie an ethischer Bildungskraft diesen nachständen, für die allgemeinen Zwecke der Erziehung nicht dennoch ausreichen. Ist aber dies der Fall, und darauf käme es allein an, so kann gar nicht davon die Rede sein, dass unsere Ansicht denjenigen klassischen Philologen Wasser auf die Mühle schütte, die jede Schwäche der neusprachlichen Disziplinen ausbeuten, um ihre eigenen zu glorifizieren, denn der Wert der öffentlichen Unterrichtsfächer kann nicht einseitig nur nach dem Mehr oder Minder ihres ethischen Bildungsgehalts bemessen werden und ist in Wahrheit auch niemals, auch bei den klassischen Sprachen nicht, nach dieser Rücksicht einseitig bemessen worden. Dass aber die neueren Sprachen und Litteraturen in der That der Erziehungsaufgabe der Schule vollauf zu genügen im stande sind, springt sofort in die Augen, sobald man nur, soweit das Französische in Betracht kommt, im Hinblick auf den erwähnten Einwand dem Verhältnis zwischen unserer gegenwärtigen Kulturlage und der Nationalentwickelung der Franzosen, d. h. dem Verhältnis zwischen deutscher Gegenwart und französischer Vergangenheit ernstlich näher treten will, und sich von dem uniformierenden Einfluss, den beide Nationen in neuerer Zeit, vornehmlich seit der grossen Revolution auf einander ausgeübt haben, nicht über die Eigentümlichkeiten täuschen lässt, die den Franzosen noch des 18. Jahrhunderts, ja sogar noch der ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts im Gegensatz zur deutschen Nation in diesen Tagen zukommen, wobei es für unsere Frage gleichgültig ist, ob und in welchem Masse diese Unterschiede auch für die nationalverschiedenen Zeitgenossen dieser oder jener Periode der Geschichte bestanden. Oder bietet etwa das Frankreich der Kreuzfahrer bei dem sinnlich-religiösen Ideal, das jene Periode beherrscht, die Zeit und das Land der Richelieu und der Ludwig XIV., den Repräsentanten des absoluten Monarchismus, die Zeit und das Land eines Mirabeau und eines Bonaparte mit ihrem auf die absolute Volkssouveränität und den Kosmopolitismus[1]) gerichteten Ideal uns so wenig Eigentümliches dar, dass wir in den durch diese Namen charakterisierten

[1]) Man vergleiche hiermit den drastischen Ausspruch von E. M. Arndt, *Schriften für und an seine lieben Deutschen.* Teil II, S. 57—58.

Kulturepochen verkehren könnten, ohne dass wir die mannigfaltigsten Anregungen zur Reflexion über Menschen und Menschliches erführen? Ist dem aber so, so wird man sich auch dem Zugeständnis nicht entziehen können, dass wir uns von den Franzosen der Vergangenheit hinreichend unterscheiden, um uns an ihnen, zumal in unserm eigenen Nationalcharakter und in unserer gegenwärtigen Kulturlage zu verstehen. Hier und da, besonders bei der historischen Lektüre, wenn der Kausalzusammenhang zwischen unsern aktuellen Zuständen und ihren historischen Bedingungen unvermittelt zu Tage liegt, wird es freilich unmöglich sein, sich dem fremden Volkscharakter gegenüber völlig leidenschaftslos anschauend zu verhalten, aber was hierdurch, durch die Störung der Ruhe der Anschauung, die französische Lektüre an erziehlichem Einfluss verliert, wird reichlich wieder ersetzt durch eben das, was insofern ihren Wert vermindert, nämlich durch die lebhaftere nationale Empfindung, die unter solchen Umständen, wie beispielsweise gelegentlich mancher Stellen bei Ségur, dem Leser ins Bewusstsein tritt. Im Hinblick auf die nationale Seite der Erziehungsaufgabe der Schule muss dies sogar als ein Vorzug der französischen Lektüre hingestellt werden, wenn es sonst richtig ist, dass das Bewusstsein vom Gegensatz eigener und fremder Interessen das Verständnis für die ersteren zu fördern geeignet ist, und vorausgesetzt werden darf, dass die deutschen Lehrer des Französischen — und es wäre frivol daran zu zweifeln — deutsche Patrioten sind. Die Art und Weise, wie sich die Franzosen zu ihrem Lande und Volke stellen, wird zudem für deutsche Jünglinge eine treffliche Schule sein, um sie zu deutscher und patriotischer Denkungsart zu erziehen,[1]) während gerade die Thatsache des historischen und kulturhistorischen Zusammenhangs zwischen deutscher und französischer Nationalentwickelung sich zum Ausgangspunkte darbietet, um der Gefahr zu begegnen, welcher bei der Neigung des Deutschen zu unpatriotischer Bewunderung fremdländischen Wesens der Zögling dadurch ausgesetzt erscheinen könnte, dass man ihn mit der französischen Kulturwelt des näheren bekannt macht. Es versteht sich von selbst, dass die u. a. von Baumgarten ausgesprochene Besorgnis vor den schlimmen Einflüssen der destruktiven Tendenzen gewisser französischer Historiker hiermit durchaus nicht nachträglich anerkannt wird, da ja jene Bedenken praktisch beseitigt sind, sobald man die französischen Schulschriftsteller eben auswählt.

Diesen Erwägungen zufolge bringt das pädagogische Prinzip der Lektüre, so wie wir es verstehen, die For-

[1]) So der wackere Mager, *Moderne Humanitätstudien.* III, S. 188.

derung mit sich, dass die Litteraturwerke, die im französischen Unterricht gelesen werden, sei es durch die Zeit, aus der sie stammen, sei es durch den Gegenstand, den sie behandeln, ein historisches und nationalfranzösisches Anschauungs- und Bildungsmoment enthalten. Bei einem Teile der in Frage kommenden litterarischen Genres ist es Sache der Auswahl, dafür zu sorgen, dass bei ihren Vertretern die geforderte Qualität vorhanden sei, bei anderen ist diese von vornherein ihrer Natur nach gegeben. Zur ersteren Gruppe gehören die Abhandlungen und die beschreibende Prosa, deren Auswahl durch unsere Forderung eine zwar erhebliche, aber durchaus nicht unhaltbare Einschränkung erfährt, wie dies für die Abhandlungen Descartes' Essay über die Methode, für die beschreibende Prosa etwa der Abschnitt bei Michaud über die Sitten und Gebräuche der Kreuzfahrer zur Genüge darthut. Die zweite Gruppe bilden die Dichtungen der klassischen Periode und die historische Prosa, soweit diese französische Geschichtsstoffe behandelt, einschliesslich der Briefe und der Reden, die wir als unmittelbare Zeugnisse historischen Denkens und Handelns zusammen mit den Werken der Geschichtsschreibung unter dem Namen der historischen Lektüre begreifen.

Die besonderen pädagogischen Vorzüge der historischen Lektüre im Gegensatz zu der übrigen Prosa und der Poesie sind hiermit noch nicht erwiesen. Dieselben treten vielmehr erst hervor, wenn man die historischen Lesestoffe, denen wir die beschreibenden zur Seite stellen, nach Massgabe des Verhältnisses beurteilt, in welchem bei ihnen im Vergleich zu den Abhandlungen und den Dichtungen der klassischen Periode der französische Nationalcharakter zur Offenbarung seiner selbst gelangt ist. Dass dies bei der abhandelnden Prosa in geringerem Grade der Fall ist, als bei den letzteren oder den Schriftwerken historischen Inhalts, dazu genügt wohl der Hinweis, dass die Wissenschaft, sofern ihr Gegenstand nicht geschichtlicher oder kulturgeschichtlicher Art ist, an und für sich national indifferent ist, und dass folglich der Bildungsgehalt, den nach unserem Dafürhalten die Lektüre als einheitliches Ganzes darbieten soll, bei den Abhandlungen, so sehr er sich auch bei ihnen durch eine zielbewusste Auswahl sichern lässt, dennoch immer nur erst in zweiter Linie zur Geltung kommen kann. Aber auch die Dichtungen der klassischen Periode — denn nur um diese handelt es sich bei einem Kanon, und nicht etwa um die gesamte poetische Litteratur der Franzosen — gewähren, Molière ausgenommen, keine vollkommene und unmittelbare Erkenntnis des französischen Nationalcharakters. Der Geist der Zeit spiegelt sich zwar in ihnen deutlich genug, um sie als eine pädagogisch fruchtbare

Lektüre in unserem Sinne anzuerkennen, aber ihr Wert wird im Hinblick auf die auf die Erkenntnis des Volkscharakters gerichtete Absicht der Lektüre dadurch erheblich vermindert, dass sie der Kunstform nach nicht original sind. Und gerade die höheren Gattungen der Poesie, die Tragödie und das Epos, sind es nicht, da für sie im besonderen die Nachahmung der Antike das oberste Gesetz war, welches eine wahrhaft nationale Originalität des dichterischen Schaffens nicht aufkommen liess. Wer daher für die klassische Tragödie der Franzosen eine unbedingte Wertschätzung als Schullektüre in Anspruch nimmt, vielleicht eben weil er nach berühmten Mustern der Meinung ist, dass die Eigenart einer Nation vorzugsweise in ihrer schönen Litteratur zum vollkommensten Ausdruck gelangt, gerät mit seinem eigenen Argument in Widerspruch. Mit anderen Worten, es muss eingeräumt werden, dass die Franzosen, abgesehen von Molière, in litterarischer Beziehung in dem vielgepriesenen Siècle de Louis XIV zu denjenigen Völkern gehören, „die", um mit F. A. Wolf zu reden, „in dem Fortgange ihrer Bildung von auswärts her oft gefördert, oft aufgehalten, überhaupt auf verschiedene Weise modifiziert, allzuwenige Züge einer eigentümlichen Natur darbieten".[1])

Hiermit soll indes weder zugegeben werden, dass die französische Nationalentwickelung überhaupt der Originalität entbehrt, noch dass die Schule nicht Gelegenheit hat, die originalen Seiten derselben litterarisch zu verwerten. Dass die Lustspiele Molière's hierzu geeignet sind, bedarf keines weiteren Nachweises. Die besondere Wertschätzung Molière's nötigt uns indes keineswegs zu der Forderung, das Molière'sche Lustspiel bei der Auswahl der Lektüre in grösserem Umfange zu berücksichtigen als bisher üblich war, wie wir es, eingeengt durch die reglementarischen Bestimmungen, fordern müssten, wenn wir der Ansicht beipflichteten, dass die Eigentümlichkeit der Völker vorzugsweise in ihrer schönen Litteratur sich offenbare. Diese Ansicht aber erscheint uns nicht haltbar, so häufig sie auch ausgesprochen worden ist. So wird beispielsweise niemand behaupten wollen, dass die schöne Litteratur der Römer den Nationalcharakter derselben allseitig und namentlich diejenigen seiner Grundzüge zum Ausdruck bringe, um deren willen man sie zu allen Zeiten zu den Kulturvölkern ersten Ranges gezählt hat. Die Ursprünglichkeit ihrer Eigenart offenbarte sich eben bei ihnen nicht auf litterarischem Gebiete, sondern auf dem Gebiete der Staatskunst und des Kriegswesens. Das Studium der historischen Litteratur und der zivilisatorischen Entwickelung der Römer steht daher in dem sie behandelnden Teile des altsprachlichen Unterrichts

[1]) *Darstellung der Alterthums-Wissenschaft. Kleine Schriften,* S. 887.

oben an. Andererseits entnimmt man im griechischen Unterricht, entsprechend der Kulturanlage des Griechenvolkes, den Gegenstand der Lektüre mit Vorliebe der poetischen Litteratur. Stellen sich die Engländer und die englische Litteratur nach Anlage und Leistung den Griechen und der griechischen Litteratur zur Seite, so verhält es sich mit den Franzosen ähnlich wie mit den Römern, denn auch die Franzosen haben nicht sowohl in im engeren Sinne kultureller als vielmehr zivilisatorischer Hinsicht eine ursprüngliche nationale Eigenart bekundet, wenn anders die Impulse, welche die Gesamtentwickelung der europäischen Zivilisation von den Franzosen empfangen hat, dafür Beweis sind, und man damit bei ihrer Beurteilung denselben Massstab anlegt, wie anderen Völkern gegenüber. Es wird also das Studium der charakteristischen Epochen der französischen Geschichte das zweckentsprechendste Mittel sein, um die Erkenntnis des französischen Nationalcharakters herbeizuführen, d. h. das Studium derjenigen Perioden der französischen Geschichte, welchen universalhistorische Bedeutung zukommt, eben weil die Zeiten, in denen ein Volk in den Vordergrund der Geschichte tritt, notwendig Zeiten gesteigerter nationaler Energie sind und daher seine Anlagen und Kräfte am vollkommensten zur Entfaltung bringen. Von welchen Perioden der französischen Nationalentwickelung dies behauptet werden kann, sagt uns jedes Handbuch der Weltgeschichte. Es ist zunächst die Zeit der Kreuzzüge, zu welchen eben die Franzosen den Anstoss gaben; es ist es ferner das Zeitalter der absoluten Monarchie, die, weil zuerst in Frankreich eine die fürstliche Gewalt begünstigende Heeresverfassung heimisch wurde, sich hier zuerst und am vollkommensten entwickelte, bis sie, fast in ganz Europa nachgeahmt, auch hier zuerst wieder zu grunde ging. Die Revolution, welche die absolute Monarchie zertrümmerte, machte dann ihrerseits „die Runde um die Welt“. Darum, so arrogant es im Munde der Franzosen klingt, wenn er sagt, dass seine Nation an der Spitze der Zivilisation marschiere, und so energisch diese Phrase als aktuell unwahr zurückgewiesen werden muss, es bliebe, selbst wenn man zivilisatorische Priorität noch nicht für Originalität gelten lassen will, immer noch zur Empfehlung der Franzosen die erstere übrig, d. h. es bliebe bestehen, dass der Eintritt der christlich-europäischen Kultur in neue Entwickelungsstadien nicht zwar überhaupt, aber doch wiederholt und in wesentlicher Beziehung an der französischen Nationalgeschichte erkannt werden kann. Diese letzte Erwägung müsste genügen, um das Studium der französischen Nationalität als ein Studium humanitatis anzuerkennen, wenn auch die durch sie vermittelten Anschauungen von Menschen und Menschlichem nicht von der Klarheit und Einfachheit sind, wie diejenigen, welche das

klassische Altertum gewährt. Kurz, weckt das Studium des klassischen Altertums den Sinn für historische Grösse, so weckt das Studium der französischen Geschichte den Sinn für historische Entwickelung.

Ist hiernach darüber kein Zweifel mehr, wo der Haupthebel anzusetzen ist, um die nationale Eigenart der Franzosen nach ihrer bedeutungsvollsten Seite zu erfassen, so ist damit zugleich das spezifische Verhältnis der Schriftwerke historischen und nationalfranzösischen Inhalts zum pädagogischen Prinzip der Lektüre im französischen Unterricht dargelegt, doch nicht nur der Schriftwerke, die der auf gelehrten Studien beruhenden Geschichtsschreibung angehören, sondern weit mehr noch der „Muster des oratorischen und des Briefstils". Als quellenmässige Zeugnisse der Vergangenheit verdienen beide litterarische Gattungen in der That besondere Beachtung. Ganz abgesehen von dem schon berührten psychologischen Interesse, das die Briefe besitzen, gewähren diese, und nicht minder die Reden, wie alle Quellenschriften ein unmittelbar wirkungsvolles, treues und farbenreiches Bild von historischen Situationen, ungetrübt von gelehrter Reflexion. Nicht dass sie nicht gelegentlich auch Irrtümer oder Entstellungen der historischen Realität enthielten, aber das Studium von Quellenschriften würde dadurch nicht an Reiz verlieren, da hier auch Irrtümer und Entstellungen von Anschauungswert und historisch interessant sind.

Der oratorischen Prosa gebührt unter den zur Lektüre geeigneten Quellenschriften die vornehmste Stelle. Historische Worte und Thaten sind hier eins, doch nicht ohne Unterschied, je nach der Situation, welcher der Redner gerecht werden will oder soll. So stellt der Leichenredner seiner Zeit ein anders formuliertes Zeugnis aus, als der Staatsmann, der mitten im Getriebe des politischen Lebens steht, aber, welcher Art von Reden man auch den Vorzug geben mag, sie sind in jedem Falle für uns Denkmäler der Vergangenheit, die deren öffentliche Interessen und Zustände kennzeichnen.

Der historische Anschauungswert der Briefe ist von dem der Reden nicht unwesentlich verschieden, wofern sie nicht von vornherein zur Veröffentlichung bestimmt gewesen sind. Während bei der Rede die Öffentlichkeit der Meinungsäusserung eine gewisse Taktik der Argumentation wie der Darstellung thatsächlicher Verhältnisse zur Folge hat, erfahren Ereignisse und Personen im Briefe eine unbefangenere und subjektiv wahrere Beurteilung, so dass die Darstellungen geschichtlicher Begebenheiten in Briefform der Regel nach in besonders hohem Grade durch Glaubwürdigkeit ausgezeichnet sind. Und was die handelnden Personen der Geschichte selbst angeht, wie könnte man einen besseren Einblick in ihre Ansichten und Bestrebungen gewinnen, als durch das Studium ihrer Korrespondenz? Auch in rein kulturhistorischer Beziehung ist die

Lektüre der Briefe von eigentümlichem Wert, da bei ihnen die Art der sozialen Verkehrsweise notgedrungen zum Ausdruck kommt, und diese wieder lehrreiche Schlaglichter auf Zeiten und Menschen wirft.

Die Quellenlektüre in der Form der Rede oder des Briefes gehört nach den neuen Bestimmungen über die neusprachliche Lektüre ausdrücklich zur Aufgabe des französischen Unterrichts an den Realanstalten. Nichts hindert jedoch, hier historische Quellenschriften auch in anderer Gestalt, namentlich in der Form von Memoiren zu lesen, denn es ist nirgends gesagt, dass unter historischer Prosa eben nur die Werke der Geschichtsschreibung zu verstehen seien. Ein reglementarisches Bedenken lässt sich mithin gegen unseren Vorschlag, Memoirenwerke bei der Auswahl der Lektüre zu berücksichtigen, nicht geltend machen, dagegen kommen alle Argumente, welche man zu gunsten der Historiker, der Reden und der Briefe vorbringen kann, ebensosehr der Memoirenlitteratur zu gute. Auch sie vermittelt eine Anschauung von historischen Verhältnissen aus erster Hand, die um so wertvoller und anregender sein wird, wenn, wie dies bei zahlreichen französischen Memoirenwerken der Fall ist, die Verfasser Männer sind, die an hervorragender Stelle an der geschichtlichen Entwickelung ihrer Nation thätigen Antheil genommen haben. So sehen wir in der That nicht ein, warum man statt des „ruhmsüchtigen" Thiers, oder des „charakterlos glatten" Mignet, deren umfangreiche Werke ja doch blos eine fragmentarische Lektüre gestatten, nicht die Aufzeichnungen eines St. Simon, eines Bailly oder etwa des Marschalls Marmont lesen soll. Dass Quellenschriften wie die genannten hier und da einer rektifizierenden Interpretation bedürfen, ist zwar unzweifelhaft, aber es ist ebenso unzweifelhaft, dass dies auch bei der Lektüre der Historiker unerlässlich ist.

Die Auswahl der vorgeschlagenen Quellenlektüre wird freilich eine ganz besondere Besonnenheit erfordern. Doch nicht in der sprachlichen Qualität des Materials liegt hier vorzugsweise die Schwierigkeit das Richtige zu treffen, da ja die vor der Mitte des 17. Jahrhunderts verfassten Schriftwerke von der Auswahl selbstverständlich ausgeschlossen sind, und im übrigen bei der notorischen Sorgfalt, welche die Franzosen seit der Gründung der Académie française der stilistischen Seite der litterarischen Thätigkeit allgemein zuwenden, die Gefahr eines Missgriffs ziemlich gering ist. Dagegen wird darauf besonders Bedacht genommen werden müssen, dass die ausgewählten Litteraturwerke inhaltlich den Zwecken des Unterrichts entsprechen, und dies wird namentlich dann der Fall sein, wenn die dem Zögling vorgelegten Reden, Briefe und Memoiren geeignet sind, ihm das Verständnis für ihm im allgemeinen ihrer Bedeutung und Stellung nach schon bekannte Ereignisse und Personen des

näheren zu erschliessen, und, die letzteren anlangend, ihm dieselben nicht etwa vorführen, wie sie sich räusperten und wie sie spuckten, sondern wie sie in einer geschichtlich bedeutungsvollen Lage dachten und handelten.

Was bis jetzt an Originalschriften der Schule zugänglich geworden ist, beschränkt sich unseres Wissens auf die Kanzelreden des 17. Jahrhunderts, die Reden Mirabeau's, die Werke Friedrich's des Grossen und — Ségur's Darstellung der Katastrophe von 1812, die ihre allgemeine Beliebtheit gewiss nicht in letzter Linie ihrem quellenmässigen Charakter verdankt. Es liegt nahe, auch an die Briefe der Frau von Sévigné zu erinnern, aber diese sind viel zu belanglosen Inhalts, als dass sie, um ein modernes Schlagwort zu gebrauchen, mehr als eine „ehrenvolle Erwähnung" verdienen möchten. Der Lust am Edieren französischer Lektürestoffe steht also noch ein weites Arbeitsfeld offen. Weitere Versuche auf diesem Gebiete erscheinen um so verlockender, als ihre Früchte nicht blos dem französischen Unterricht im besonderen, sondern zugleich der angestrebten inneren Parität der Realschul- und der Gymnasialbildung zu gute kommen würden. Denn dass allein schon von diesem Standpunkte aus betrachtet die Quellenlektüre im französischen Unterricht sich zu grösserer Ausdehnung und Mannigfaltigkeit empfiehlt, als ihr bis jetzt zugestanden wird, kann bei der Erwägung nicht wohl bezweifelt werden, dass die altsprachliche Lektüre der Gymnasien grossenteils eben Originalschriften, man denke nur an Cäsar und Cicero, Xenophon und Thucydides, zum Gegenstande hat, und vermutlich dieser Umstand zu den vornehmsten Gründen gehört, aus welchen, was man auch sonst gegen die klassische Bildung in der Gegenwart vorgebracht hat, der Vorwurf der Ungründlichkeit ihr bisjetzt erspart geblieben ist.

Es ist wiederholt bemerkt worden, dass der Charakter der Realgymnasien und der Realschulen als Anstalten allgemeiner Bildung, die hierdurch bedingte erziehliche Aufgabe vorzugsweise ihrer Hauptunterrichtsfächer, sowie endlich die Zugehörigkeit des Französischen zu diesen die oberste Voraussetzung unserer Deduktion bildet, so dass, wenn nach unserer Ansicht die Interessen des französischen und des Geschichtsunterrichts teilweise zusammentreffen, dennoch das Missverständnis ausgeschlossen sein dürfte, als handle es sich, wie bei Ey, so auch für uns, im Grunde doch nur um eine einseitige Unterstützung des letzteren Lehrfachs. Wenn dabei die Annahme unserer Vorschläge nicht auch ausdrücklich den Gymnasien empfohlen wird, so soll damit nur angedeutet sein, dass für diese ein gleich starkes Bedürfnis nach einer durch pädagogisch-historische Rücksichten bestimmten Auswahl und Behandlung der französischen Lektüre nicht besteht, obwohl auch hier das vor-

geschlagene Verfahren wünschenswert und am Platze sein mag. Denn bei dem intensiven Betriebe der altsprachlichen und dem geringen Umfange der französischen Lektüre darf die Unterstützung jener durch diese als ziemlich unerheblich bezeichnet werden. Zudem wird, so lange man an der utilitarischen Zweckbestimmung des französischen Unterrichts an den Gymnasien, freilich im Widerspruch mit ihren allgemeinen Aufgaben, an leitender Stelle festhält, das entgegengesetzte Verfahren, nämlich die Behandlung der französischen Lektüre als einer günstigen Gelegenheit, um bei der ohnehin schon überwiegend historischen Richtung des gymnasialen Bildungsganges eine Art von Gegengewicht zu gewinnen, nicht schlechthin verworfen werden können.

Von ebenso sekundärem Belang ist die historische Lektüre im französischen Unterricht an den Gymnasien, sofern die Mission der höheren Schulen als Pflegstätten wissenschaftlichen Sinnes für die Gestaltung des Unterrichts in den einzelnen Lehrfächern von Wichtigkeit ist. Dass an den Realanstalten der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht zur Pflege des wissenschaftlichen Interesses, d. h. des Interesses für das Wissen um des Wissens willen, im Gegensatz zum Interesse für das Wissen um des Nutzens willen, eine treffliche Gelegenheit darbietet, soll nicht bestritten werden, wie denn auch in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 im Hinblik auf die Erweckung wissenschaftlichen Sinnes ausdrücklich von diesen Disziplinen die Rede ist, obschon augenscheinlich aus dem Grunde, dass hier die Gefahr, die allgemeinen Aufgaben des höheren Unterrichts aus den Augen zu verlieren, besonders naheliegt. Aber es ist kein Zweifel, dass auch das Französische bei seiner Vordergrundstellung im Lehrplan sowohl der Realgymnasien als der Realschulen auf den Verfolg des gleichen Zweckes hingewiesen ist. Die Frage ist also auch in dieser Beziehung, nicht ob, sondern wie der Charakter der höheren Schule hier im französischen Unterricht zur Geltung zu bringen ist. Nun hiesse es zwar gewiss die neueren Fortschritte auf dem Gebiete der grammatischen Methode völlig verkennen, wollte man leugnen, dass der Sprachunterricht als solcher dazu geeignet ist. Zwar ist es kein Geringerer als O. Jäger,[1]) der die Behauptung aufstellt, dass „allenthalben das utilitarische Prinzip, das dem Erlernen der neueren Sprachen mit Notwendigkeit anhaftet, durch alle Poren eindringt und rein wissenschaftliches Interesse an diesen Sprachen nicht aufkommen lässt", aber dieser Behauptung könnte man eben doch nur dann zustimmen, wenn man Jäger's Verehrung für Ploetz als einer „unserer besten Methodiker" teilt, und wenn man mit Jäger

[1]) *Gymnasium und Realschule I. Ordnung.* Mainz 1871.

übersieht, dass die Herrschaft der Methode Ploetz mit der Natur der französischen Sprache ebenso wenig als mit den allgemeinen Aufgaben der Realschulen in einem engeren Zusammenhange steht. Dagegen wird man Jäger's Ansicht beipflichten müssen, dass wissenschaftliches Interesse in der Form des historischen durch den französischen und englischen Sprachunterricht in geringem Masse oder doch weit weniger als durch den Unterricht in den alten Sprachen geweckt wird, da ja diese „in jedem Worte zugleich Geschichte", die neueren Sprachen aber eben lebende Sprachen, sprachliche Gegenwart, sind. Dennoch wird der neusprachliche Unterricht, vornehmlich der französische, wissenschaftliches Interesse auch als historisches herzustellen im stande sein, wenn er dasselbe als eine seiner wesentlichen Aufgaben bei der Lektüre sich zum Ziel setzt. Das natürliche Mittel zur Erzeugung historischen Interesses, welches anzuregen in der That für die höheren Schulen unerlässlich ist, ist mithin im französischen Unterricht die historische Lektüre, die, indem sie den Zögling zur Beschäftigung mit in sich abgeschlossenen Partien des geschichtlichen Prozesses veranlasst, Interesse für die Vergangenheit überhaupt erweckt, und zwar ein wissenschaftliches Interesse, da mit der näheren Kenntnis dieser oder jener Periode der Geschichte, auch der neueren, irgend ein naheliegender Nutzen nicht verbunden ist. So erscheint die traditionelle Bevorzugung der historischen Litteratur bei der Auswahl der französischen Lektüre durch die allgemeinen Aufgaben der Realschulbildung unmittelbar und in doppelter Weise gerechtfertigt.

Dass dem in der That so ist, dass der historischen Lektüre im französischen Unterricht nicht aus irgendwelchen ausserhalb der sachlichen Interessen liegenden Beweggründen eine spezifische Bedeutung für die Realanstalten zugeschrieben wird, sondern dass es sich dabei immer nur um das Wesen dieser Schulen selbst handelt, freilich nicht wie sie waren, oder wie sie nach dieses oder jenes klugen Mannes Meinung sein sollten, sondern wie sie gegenwärtig im Sinne der obersten preussischen Schulbehörde existieren, dafür mögen schliesslich noch als äussere Beweismittel die allgemeinen Bestimmungen über die Realschulen herangezogen werden, welche die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859, gewissermassen die Magna Charta der Realschulen, über den Gegenstand enthält. Dieses wichtige Aktenstück hat zwar durch die Zirkularverfügung vom 31. März 1882 im einzelnen, namentlich in Betreff der lateinlosen Realschulen, manche Abänderung erfahren, aber in seiner grundlegenden Bedeutung ist es unberührt geblieben. Es bildet auch heute noch die Quelle, zu der ein jeder immer wieder zurückgehen muss, der angesichts der zahllosen litterarisch bekannt gewordenen Meinungsäusserungen über Ziel und Zweck der Real-

schulbildung, ihre Vorzüge und Nachteile und, last not least, ihre öffentlichen Berechtigungen, darüber im klaren bleiben will, was die Realschulen nach massgebender Ansicht sind und sein sollen. Da ist es denn von Wert, dass auf einer unbedingt zuverlässigen Grundlage konstatiert werden kann, dass der Utilitarismus, um dessen willen die Realschulen merkwürdigerweise zugleich empfohlen und angegriffen werden, überhaupt nicht in ihrem Prinzip liegt, und dass in unmittelbarer Rücksicht auf ihre Aufnahme unter „die höheren Lehranstalten, deren Ziel allgemeine geistige Ausbildung ist", die Pflege des historischen Sinnes zu einem wesentlichen Teile ihrer Bildungsaufgaben erklärt worden ist. Allerdings „legen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein grösseres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntnis der objektiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der beiden wichtigsten neueren Kulturvölker. Weil aber das Gegenwärtige nur aus seiner vorangegangenen Entwickelung, deren Resultat es ist, begriffen werden kann, so wird der Unterricht der Realschulen das historische Element überall zu berücksichtigen haben ... Nur in dem Masse, in welchem die Aufgabe der allgemeinen und der ethischen Bildung von der Real- und höheren Bürgerschule gelöst wird, kann sie die irrige Vorstellung, sie vermöge und wolle rascher und leichter für den praktischen Lebensberuf und Kenntnisse vermitteln, die sich unmittelbar verwerten lassen, berichtigen ..." Da der Lehrkursus der Realschule für die meisten ihrer Schüler die wissenschaftliche Vorbildung abschliesst, so „hat die Realschule ... desto ernstlicher der Pflicht zu genügen, sie mit allem dem bekannt zu machen, was in allem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht. Wird diese wahrhafte Realität des Lebens von den Realschulen übersehen, so wäre von ihnen kein Gewinn für das Leben der Nation zu hoffen: sie würden alsdann eine wissenschaftliche und sittliche Geistesbildung nicht gewähren, sondern den materiellen Zeitrichtungen dienstbar sein, was gegen ihre Bestimmung ist." Dass bei diesem Hinweise auf die allgemeinen Aufgaben der Realschule vorzugsweise an den Sprachunterricht zu denken ist, bekundet die schon oben zitierte Stelle aus dem neuen Lehrplan, nach welcher in einer überwiegenden Hingebung an die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts für die lateinlosen Realschulen die Gefahr liegen würde, dass sie den Charakter von Fachschulen annehmen. „Dieser Gefahr vorzubeugen liegt im dringendsten Interesse dieser Schulen, denn nur soweit dieselben den thatsächlichen Beweis liefern, dass auch unter Be-

schränkung auf moderne Sprachen der Aufgabe der sprachlich-formalen und der ethischen Bildung Genüge geschieht, sind dieselben fähig als Schulen allgemeiner Bildung neben den Gymnasien und den Realschulen I. Ordnung zu gelten". Nach allem wird es nicht mehr paradox erscheinen, wenn wir behaupten, dass, je mehr eine Schule Realschule im Sinne einer allgemein bildenden Anstalt ist, und je mehr gleichzeitig in ihrem Lehrplan das Französische in den Vordergrund tritt, der historischen Lektüre im französischen Unterricht eine desto tiefgehendere Bedeutung zukommt.

Der hier vertretene Standpunkt stellt sich zu der Ansicht Schmeding's, der die Realanstalten in ebendem Masse schätzt, als sie sich in ihrem Bildungswege von dem der Gymnasien entfernen, in einen bewussten Gegensatz, nicht allein, weil es an und für sich bedenklich ist, das Ansehen der Realschulbildung durch Herabsetzung der klassischen Bildung heben zu wollen, die in ihren Mitteln erprobt und bewährt ist, sondern auch, weil sich zeigen lässt, dass der vorwiegend historische Charakter, den wir der französischen Prosalektüre nicht verschaffen, sondern erhalten wissen möchten, auch der Rücksicht auf das praktische Leben, welcher die Realschulen ihre Existenz verdanken, durchaus gerecht wird, und mithin selbst das Publikum, „für welches", nach Jäger's Ausdruck, „die Realschulen ursprünglich und eigentlich bestimmt sind, und das allerdings ein Wort mitzusprechen hat", keine Veranlassung hat, eine eventuell weitere vertiefende Pflege des historischen Moments in der Realschulbildung als zweckwidrig zu beklagen. Denn es ist mit der Arbeit der Schulen nicht anders als mit der Arbeit des Baumeisters, sofern man den Lehrgegenständen und der Methode einerseits das Baumaterial und die Gesetze der Statik andererseits gegenüberstellt. Diese Gesetze müssen in gleicher Weise beobachtet werden, ob man ein Bauwerk aus Glas und Eisen, oder ein anderes aus Holz und Backstein herstellt, — die verschiedene praktische Verwendbarkeit beider bleibt gesichert durch die Verschiedenheit des Materials. Ebenso verhält es sich mit den höheren Schulen, deren allgemeine Aufgaben identisch sind. Diese letzteren aber würden aufhören die Einheit der nationalen Bildung, wie sie es sollen, zu gewährleisten, wenn die Methode des Unterrichts eine prinzipielle Rücksicht darauf nähme, dass, wenn hier Lateinisch und Griechisch, dort Französisch und Lateinisch, wo anders endlich Französisch und Englisch im Mittelpunkt des Lehrplans steht, der Pflege verschiedener Sprachengruppen an verschiedenen Schulen die Pflege verschiedener öffentlicher Interessen zu Grunde liegt. Sollte namentlich diese Rücksicht, soweit das durch die Lektüre zu vermittelnde Sprachmaterial in Frage kommt, dahin geltend gemacht werden, dass zu gunsten der

Mannigfaltigkeit derselben das hergebrachte Verhältnis zwischen der historischen und übrigen Prosalektüre auf Kosten der ersteren verändert würde, so mag man sich zunächst an die oben im Interesse der Spracherlernung gewünschte Beschränkung der Autorenlektüre und an den bei der Abgangsprüfung geforderten Aufsatz „über ein leichtes historisches Thema“ erinnern, sodann aber auch die Übelstände nicht übersehen, die aus einer Zersplitterung des dargebotenen Sprachmaterials über zahlreiche und heterogene Vorstellungskreise für die Erlernung der Sprache mit Notwendigkeit erwachsen. Einem Gewebe gleich, dessen Fäden vieltausendfach durcheinander gehen, kann namentlich nicht die Sprache des alltäglichen Lebens bei der Lektüre erlernt werden sollen. Denn was würde es dem Schüler helfen, wenn er hier ein Dutzend Phrasen aus der Kaufmannssprache, dort einige Redensarten des Markt- oder Reiseverkehrs, ein anderes Mal einen Teil des Sprachvorrats des Gasthauses sich aneignete? Seine ganze Sprachkenntnis bliebe doch dürftig, und ungenährt durch eine natürliche Nötigung zum Gebrauche des fremden Idioms, unzureichend selbst für das Bedürfnis des Augenblicks und darum wieder tötlich für das Interesse zu selbständiger Weiterbildung, zu dem er erzogen werden soll. Ein nachhaltigeres Resultat des Unterrichts wird man sich dagegen versprechen dürfen, wenn der Schüler sachlich wie sprachlich, vorzüglich durch die an die Lesestoffe anzulehnenden Extemporalien und Sprechübungen, in einem verhältnismässig abgerundeten Vorstellungskreise heimisch gemacht wird, wie er sich in der historischen Lektüre mit ausreichender, aber nicht verwirrender Mannigfaltigkeit darbietet. Darum mag sich niemand an dem Wert der Realschulbildung irre machen lassen, wenn die neusprachlichen Kenntnisse der Realschulabiturienten zum praktischen Gebrauch, tranchons le mot, zum Erwerb, nicht sofort geschickt sind. Es spriessen wohl Blätter und Blüten aus den Zweigen und Stämmen, aber nicht Stämme und Zweige aus den Blüten und Blättern.

III. Die Auswahl der historischen Lektüre.

Die nachstehende Übersicht über die zur Auswahl der Lektüre im einzelnen vorliegenden Programme soll die in Teil I. gegebene Darstellung der Prinzipien, von welchen man bei ihrer Aufstellung ausgegangen ist, ergänzen und des näheren klarlegen. Diese Übersicht wird zugleich Kritik sein müssen, nicht nur weil die Ergebnisse, zu denen man bei der wiederholten Erörterung der Frage gelangt

ist, in einem inneren Zusammenhange stehen, sondern auch, weil die Vorschläge, die wir unsererseits zu ihrer Lösung darzubieten haben, sich naturgemäss an diese Ergebnisse anlehnen.

Wir beginnen mit dem Gutachten von Bernhard Schmitz, *Encyklopädie der neueren Sprachen* (1859). Dasselbe beschränkt sich auf die beiden Jahreskurse der Prima, da Schmitz im übrigen Chrestomathien, „die einen möglichst beschränkten Umfang haben", der Autorenlektüre vorzieht. Das Maximum der Leistung soll nach ihm die Lektüre eines „ganzen Werkes" in jedem Semester sein. An historischen Werken empfiehlt er für Prima: Ségur, *Hist. de Napoléon etc.*, für Oberprima: Montesquieu, *Causes de la grandeur etc.* und Mignet, *Histoire de la révolution française.* An Prosaikern nennt er für Unterprima ausserdem noch Fénelon, *Télémaque* und Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie.* Es scheint, dass Schmitz der Meinung war, dass in der Prima wenigstens der vierte Teil der zugemessenen Zeit der historischen Lektüre zufallen soll.

Baumgarten's Aufsatz (1860) enthält nähere Vorschläge zur Auswahl der Lektüre nur soweit die Dichtungen der klassischen Periode in Betracht kommen. Die übrige Autorenlektüre, namentlich die Historiker verwirft er überhaupt, denn es wäre „ein Missgriff, die raffinierten modernen Historiker" — er denkt besonders an Thierry, *Histoire de la conquête de l'Angleterre* und Guizot, *Discours sur l'histoire de la révolution d'Angleterre* — „der Jugend in ganzen Werken vorzuführen". Die Schule soll „die modernen französischen Historiker vorzugsweise zur Kenntnis des historischen Stils benutzen, und zwar nur an der Hand eines Lesebuchs". Durch dieses soll den Schülern Gelegenheit gegeben werden, ein gutes Stück französischer Geschichte verschiedener Perioden kennen zu lernen, zum Zweck der Erleichterung des Geschichtsunterrichts. — Die Ablehnung der historischen Autorenlektüre beruht bei Baumgarten auf der Voraussetzung, dass die französische Geschichtschreibung seit hundert Jahren durchweg „ein Plaidoyer für die verschiedenen politisch-religiösen Faktionen ist". Unter diesen Umständen erklärt es sich, dass seine Ansicht einen weiteren Anwalt nicht gefunden hat. Gewiss, manche französischen Geschichtswerke eignen sich nicht zu erziehender Jugendlektüre, aber eben darum spricht man ja von einer Auswahl!

Auf wie wenig fruchtbaren Boden Baumgarten's eindringliche Warnungen vor den bösen französischen Historikern gefallen sind, beweist u. a. die grosse Zahl historischer Werke, welche von den Referenten zur sächsischen Direktoren-Konferenz von 1877 als zur Schullektüre geeignet bezeichnet worden sind, nämlich nach der Zusammenstellung des Generalreferenten:

für III: Voltaire, *Charles XII*,
Rollin, *Hommes illustres de l'antiquité;*
für II: Ségur, *Hist. de Napoléon*,
Thierry, *Hist. d'Attila*,
Thierry, *Tableaux historiques*,
Paganel, *Frédéric le Grand*,
Lamartine, *Louis XVI*,
Lamartine, *Colomb*,
Charras, *La Prusse en 1813*,
Salvandy, *Jean Sobieski*,
Bazancourt, *Expédition de Crimée*,
Thiers, *Bonaparte en Égypte*,
Capefigue, *Charlemagne*,
Montesquieu, *Considérations*,
Michaud, *Croisades*,
Rollin, *Alexandre le Grand;*
für I: Rollin, *Histoire romaine*,
Charras, *York, Stein et la Prusse en 1813*,
Barante, *Jeanne d'Arc*,
Mignet, *Vie de Franklin*,
Mignet, *Hist. de la révolution française*,
Guizot, *Washington*,
Guizot, *Hist. de la révolution d'Angleterre*,
Bazancourt, *Tableaux de guerre de 1866.*

Die zusammenfassende Übersicht der einzelnen von verschiedener Seite empfohlenen Autoren gestaltet sich also zu einer Aufzählung fast aller namhaften französischen Geschichtschreiber überhaupt. Diese Thatsache ist bemerkenswerter, als dass gegen diesen oder jenen Historiker, wie z. B. gegen Voltaire oder Mignet von dem Generalreferenten Einsprache erhoben wird. Eine grössere Bedeutung für die weitere Entwickelung der Frage ist dem vom Korreferenten der Konferenz ausgesprochenen Grundsatz beizumessen, dass die Lektüre historischer Autoren den Schüler vorzüglich in die französische Geschichte einzuführen habe, während die Vorführung der alten sowie der vaterländischen Geschichte und ihrer Helden im französischen Gewande vermieden werden soll.

Der in der That weitgehenden Toleranz der sächsischen Kollegen gegenüber betont Münch (1879) die Unerlässlichkeit vorsichtiger Kritik. Man wird ihm durchaus beistimmen müssen, wenn er vor allem fordert, dass der Zögling in seinem Autor sich einer Persönlichkeit gegenüber befinde, während einzelne sachliche Irrtümer, die sich leicht zurechtrücken lassen, keinen Grund zur Ablehnung eines Schriftwerks bilden sollen. Vaterländische Stoffe werden von Münch nicht unbedingt von der Auswahl ausge-

schlossen. Er verwirft zwar Paganel und Capefigue, nicht aber Mignet, *La Germanie au huitième siècle.* Im Gegensatz zur sächsischen Direktoren-Konferenz erfreut sich seiner Fürsprache Voltaire, *Charles XII* und Thiers, *Bonaparte en Égypte*, nicht aber Bazancourt oder Lamartine, *Louis XVI.* Einen Kanon der Lektüre hat Münch nicht aufgestellt.

Besondere Beachtung beanspruchen die Vorschläge Vogel's (1880), da sie in der präzisierten Form eines Kanons vorliegen, der weder wie bei Schmitz unvollständig, noch wie bei Baumgarten einseitig ist. Vogel's Programm enthält somit — und darin liegt der Fortschritt, den es für die Entwickelung der Frage bedeutet, — das erste eingehendere Gutachten über das quantitative Verhältnis der verschiedenen in Betracht kommenden litterarischen Gattungen zu einander. Die litterarisch orientierende Absicht, welche Vogel bei der neusprachlichen Lektüre verfolgt, erklärt die relativ grosse Gesamtzahl der Schriftwerke, welche sein Kanon umfasst. Für die letzten vier Jahreskurse glaubt er nämlich für je ein Vierteljahr einen besonderen Autor ansetzen zu sollen, so dass sein Kanon aus rechnungsmässig 16 Werken besteht, von denen er jedoch 2 — 4 von vornherein für die Praxis preisgiebt. Dazu kommt noch als Lektüre der Obertertia Voltaire, *Charles XII.* Es sollen mithin möglichst 17 „Werke" in 5 Schuljahren bewältigt werden, darunter 9 Schriftwerke historischen Inhalts in unserm Sinne. Das Übergewicht der historischen Lektüre tritt in Vogel's Kanon noch deutlicher hervor, wenn man die für sie im Verhältnis zur Gesamtlektüre in Anschlag gebrachte Zeit nach Vierteljahren berechnet. Darnach stehen im ganzen 20 Vierteljahre für die Autorenlektüre zur Verfügung und 13 sollen davon der historischen Lektüre zufallen. Dieser wird also auch vom litterarhistorischen Standpunkte aus ein breiterer Raum zugemessen, als den übrigen litterarischen Gattungen, was in der That merkwürdig genug ist.

Vogel's Vorschläge sind näher folgende:

Für IIIa: Voltaire, *Charles XII;*
„ IIb: S. Michaud, *Ière croisade;*
W. Thiers, *Bonaparte en Syrie;* Lyrisches (Lafontaine?)
„ IIa: S. Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie,*
Jules Sandeau, *Mlle de la Seiglière;*
W. Racine, *Athalie, (Britannicus, Privatlektüre?)*
Ségur, *Hist. de Napoléon et de la grande armée;*
„ I, 1. Jahr: S. Molière, *L'Avare, (les Femmes savantes),*
Boileau, *L'Art poétique* u. *Lettres de* Mme de Sévigné, Voiture u. a. — oder
Voltaire, *Siècle de Louis XIV;*

W. Corneille, *Le Cid, (Horace)*; *Sermons* von Bossuet u. Massillon;

für I, 2. Jahr: S. Mignet, *La révolution française*,
Mirabeau, *Reden*;
W. Montesquieu, *Considération;* neuere Lyrik.

Auch Timme macht Vorschläge (1882) zur Auswahl der Autorenlektüre. Dieselben gestatten indes keinen Rückschluss auf seine Ansicht von der Stellung der historischen Lektüre im Verhältnis zur übrigen, da bei ihm von der Einteilung der zugemessenen Zeit nirgend die Rede ist. Unter diesen Umständen wird seine ohnehin antiquierte Empfehlung der Darstellungen aus der alten Geschichte auf die Praxis der Realschulen, denen er diese Gattung von Schriftwerken zuweist, schwerlich von Einfluss sein oder geworden sein. Gegenüber der Forderung, dass man bei der Auswahl der Lektüre ein einheitliches Verfahren beobachte, ist ein Standpunkt der — der Resignation. Man wird nicht fehl gehen, wenn man dieses seltsame Ergebnis seiner Untersuchung, mit dem er von dieser Abschied nimmt, auf Rechnung seiner schon erwähnten Auffassung vom Zweck der Lektüre setzt, die freilich für die Lösung des Problems die denkbar unergiebigste ist. Es versteht sich hiernach fast von selbst, dass er seinen Vorschlägen die Form eines Kanons nicht gegeben hat.

Nach Timme sind zur Schullektüre geeignet:

In IIIa: Michaud, *Croisades*,
Voltaire, *Charles XII*,
Rollin, *Hist. d'Alexandre* oder *Hist. de la seconde guerre punique*,
Guizot, *Récits historiques I*, (Velhagen & Klasing);

in IIb: Thiers, *Bonaparte en Égypte et en Syrie*,
Am. Thierry, *Hist. d'Attila*,
Guizot, *Récits historiques II*,
E. Souvestre, *Au coin du feu*, ein modernes Drama,
Béranger, ausgewählte Lieder;

in IIa: Mignet, *Vie de Franclin*, oder *La Germanie au huitième siècle*,
Ségur, *Hist. de Napoléon*,
Guizot, *Hist. de la révolution d'Angleterre*,
Souvestre, *Le philosophe sous les toits*,
B. de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*,
Chateaubriand, *Le dernier des Abencerrages*, ein modernes Drama;

in I: Mignet, *Hist. de la révolution française*,
Guizot, *Discours sur la révolution d'Angleterre*,
(Bossuet, *Oraisons funèbres?)*

Mirabeau, *Reden*,
Chateaubriand, *Itinéraire*,
(Voltaire, *Siècle de Louis XIV*,)
Eine Tragödie von Corneille oder Racine; ein Lustspiel von Molière.

Der Entwurf Hemme's (1882) ist nicht minder sorgfältig und besonnen wie derjenige Vogel's, übertrifft ihn jedoch an Durchführbarkeit. Denn während Vogel in Prima und Sekunda möglichst 16, wenigstens 12—14 Schriftwerke gelesen haben will, findet Hemme, dass den vier obersten Klassen höchstens 8—11 selbständige Lesestoffe vorzulegen sind. Diese Differenz der Zahl ist bei der Differenz der prinzipiellen Standpunkte beider natürlich, da ja Hemme Vogel's litterarhistorische Absicht bei der Lektüre nicht anerkennt und damit auch dessen Bedürfnis nicht teilt, den Schüler mit möglichst vielen Litteraturwerken bekannt zu machen. Dass diese Verminderung der Zahl der Schulautoren für die Kanonfrage in der That einen Schritt vorwärts bedeutet wird ersichtlich, wenn man die für die Lektüre zu Gebote stehende Zeit nicht wie Vogel nach Vierteljahren, sondern mit Hemme nach der für den Leseunterricht angesetzten Stundenzahl berechnet. Nach Hemme beträgt deren Gesamtsumme jährlich 72, also im Vierteljahr 18. Es liegt aber auf der Hand, dass „alle diätetischen Gründe" dazu drängen, demjenigen der beiden Vorschläge den Vorzug zu geben, der den weniger häufigen Wechsel der Lesestoffe bei seiner Durchführung erfordert. Neben dem Vorzuge einer geringeren Autorenzahl ist das Hemme'sche Programm dem Vogel'schen gegenüber dadurch ausgezeichnet, dass es Parallelglieder enthält. Ohne Vorbehalt vermögen wir diesem Vorschlage, der anscheinend zwischen uneingeschränkter Freiheit und völliger Gebundenheit bei der Auswahl der Schriftsteller vermitteln soll, nicht zuzustimmen, wenigstens nicht sofern Hemme dreimal so viel Werke empfiehlt, als nach seiner Ansicht gelesen werden sollen. Er erhält so allerdings „einen Kanon von mehreren Parallelgliedern, so reichhaltig, dass der persönlichen Freiheit und Neigung immer noch Raum bleibt", aber er ruft bei einer so weitgehenden Konzession an das persönliche Belieben des Lehrers das Bedenken hervor, dass durch sein Programm die angestrebte Einheitlichkeit des Verfahrens nicht mehr hinreichend gesichert ist.

Dass der historischen Prosa in einem Kanon der französischen Lektüre eine hervorragende Stellung eingeräumt werden muss, wird von Hemme mit Entschiedenheit behauptet. Denn „der historische Stil ist in jeder Hinsicht das geeignetste Mittel für die sprachliche Ausbildung des Schülers. Der historische Stoff ist dem Verständnis und dem Interesse der Jugend am ersten zugänglich und das wert-

vollste Material zur Bereicherung seines Wissens.“ Den näheren Inhalt der historischen Prosa betreffend erneuert Hemme den Grundsatz, dass diese vorzüglich der französischen Geschichte, nicht aber der vaterländischen oder der griechischen und römischen zu entnehmen ist, eine Forderung, die, wie dies bereits durch unser Prinzip antizipiert ist, wir nicht umhin können, dahin zu modifizieren, dass die Auswahl der historischen Lektüre im französischen Unterricht ausschliesslich auf die Geschichte der französischen Nation beschränkt werde.

Im Verhältnis zu der übrigen Prosa soll nach Hemme in der Unter- und Obersekunda das Feld den historischen Lesestoffen möglichst allein überlassen, und andere Prosa hier nur dann gepflegt werden, wenn genügend Zeit vorhanden ist. Auch noch in der Prima gebührt ihr nach seiner Meinung eine hervorragende Stellung. Im ganzen verlangt Hemme, abgesehen von einer nebenhergehenden Lektüre lyrischer Dichtungen, 6 historische Werke und 1 Redner (resp. Philosoph) gegenüber 3 — 4 Dramen. Der Prima sollen davon 2 — 3 Dramen und ausser dem Redner oder Philosophen 2 historische Werke zufallen. Es verhält sich sonach bei Hemme die historische Prosa im engeren Sinne zur übrigen Prosalektüre wie 6 zu 1 resp. 2. Rechnet man mit uns den Redner zur historischen Lektüre, so steht diese bei Hemme zur Gesamtlektüre in dem Verhältnis von 7 zu 11. Vogel und Hemme gelangen also in dieser Hinsicht zu annähernd dem gleichen Resultat, dass von der für die Lektüre in Anspruch zu nehmenden Zeit etwas mehr als die Hälfte auf die Lektüre historischer Stoffe verwandt werden soll. Eine weiter gehende Berücksichtigung der historischen Lektüre, einschliesslich der verschiedenen Formen der Quellenlektüre, die in Betracht kommen können oder sollen, verlangen auch wir nicht, nur dass wir meinen, dass, wie es Vogel vorschlägt, die Autorenlektüre als historische bereits in der Obertertia und nicht erst in der Untersekunda zu beginnen hat.

Die hannoversche Direktoren-Konferenz hat das Programm Hemme's ohne Abänderung angenommen. Darnach soll gelesen werden:

A. Historiker.

In II^b: 1) Voltaire, *Charles XII* (resp. III^a),
2) Michaud, *Ière croisade*,
3) Thiers, *Bonaparte en Égypte* (resp. II^a),
4) Barante, *Jeanne d'Arc*,
(5. Duruy, *Hist. de France*);

in II^a: 1) Mignet, *Franclin*,
2) Ségur, *Hist. de Napoléon* (resp. II^b),
3) Voltaire, *Siècle de Louis XIV*,

in IIa: 4) Thierry, *Conquête de l'Angleterre,*
5) Michaud, *IIIme croisade,*
6) Villemain, *Cromwell*;
in I: 1) Mignet, *La révolution française,*
2) Montesquieu, *Considérations,*
3) Guizot, *Washington,*
4) Guizot, *Révolution d'Angleterre* (Auswahl).

B. Die übrige Prosa.

a. Belletristische Schriften: Wenn genügend Zeit vorhanden ist, für II: de Maistre, *Le lépreux* und für I: Chateaubriand, *Itinéraire*;
b. Redner: Für I: Mirabeau, *Reden* (Auswahl); Bossuet, Fléchier, Massillon, *Reden* (Auswahl);
c. Philosophen: Für I: Descartes, *Discours;* Pascal, *Les lettres provinciales* und *Pensées* (Auswahl).

C. Poesie.

a. Lyrische Dichtungen, Sammlung für II und I;
b. Dramatische Poesie: Für II: Racine, *Athalie* und *Sandeau, Mlle de la Seiglière.* Für I: Racine, *Britannicus*; Corneille, *Le Cid* und *Horace*, vielleicht *Cinna.* — Molière, *Le Misanthrope, Avare, Femmes savantes, (Les précieuses ridicules* und *Les Fâcheux,* Scribe, *Le verre d'eau* und *Bertrand et Raton).*

Trotz der eingehenden und verdienstlichen Abhandlung, welche diesem Programm zur Motivierung dient, muss die „im grossen Ganzen" erfolgte Annahme desselben seitens der Versammlung,[1]) der es zunächst vorgelegt wurde, einigermassen überraschen. Denn als dieselbe Ende Mai 1882 zusammentrat, hatten sich die Voraussetzungen, unter denen es entworfen worden war und unter denen seine Annahme allerdings erwartet werden konnte, insofern geändert, als durch die inzwischen erfolgte Publikation der neuen Lehrpläne die bei der Auswahl der Lektüre zu berücksichtigenden litterarischen Gesichtspunkte so genau bezeichnet worden waren, dass deren Beachtung für einen Entwurf, der zu praktischer Geltung gelangen soll, als eine schlechterdings unerlässliche Vorbedingung seiner Anerkennung erscheinen musste. Dass Hemme dieser Vorbedingung nicht hat gerecht werden können, kann natürlich ihre Bedeutung bei einer kritischen Betrachtung seiner Vorschläge hinsichtlich ihrer praktischen Verwendbarkeit nicht vermindern. Was sich darum auch für oder gegen die Briefe oder

[1]) Protokoll der hannoverschen Direktoren-Konferenz von 1882, S. 590.

die belletristischen Schriften als Schullektüre vorbringen lassen mag, man wird bei dem hier angeregten zwar nur äusserlichen, aber schliesslich doch für die Praxis sehr wichtigen Bedenken daran Anstoss nehmen müssen, dass Hemme die belletristische Prosa empfiehlt, während sie durch die jetzt giltigen Bestimmungen ausgeschlossen ist, und dass er die Briefe von der Lektüre ausschliesst, während sie durch den Lehrplan ausdrücklich empfohlen werden.

Die Besprechung des hannoverschen Kanons in Münch's neuester Schrift „*Zur Förderung des französischen Unterrichts*" (1883) darf als ein selbständiger Beitrag zur Kanonfrage angesehen werden. Den Fortschritt, den diese durch die Arbeit Hemme's gemacht hat, erkennt Münch mit einem glücklichen Ausdruck an, und zwar bis zu dem Grade, dass er die von Hemme im einzelnen vorgeschlagenen Autoren als solche ohne Bedenken adoptiert und bei seinen Amendements nur noch die Klassenstufen im Auge hat, denen sie zugewiesen werden sollen. So nimmt er namentlich von Hemme abweichend nicht blos den *Charles XII*, sondern auch Michaud und Barante bereits für die Obertertia der Realanstalten in Anspruch. Mit Recht betont er, dass die sprachlichen Schwierigkeiten, welche Autoren wie die genannten der Obertertia allerdings bieten dürften, die Angemessenheit derselben für diese Klassenstufe nichts weniger als herabmindern. Denn „wenn Gymnasiasten den *Charles XII* oder Michaud's ersten Kreuzzug in der Sekunda lesen, so soll das für sie keine besondere Anstrengung bedeuten, dazu haben sie andere günstigere Gelegenheit. Wenn wir dagegen in den Realklassen in einer Hauptsprache nichts Schwierigeres treiben und bewältigen, als was jene nebenbei thun, so ist das ein Missgriff oder Schwächebekenntnis". Auch einer anderen von Münch angeregten Verschiebung in dem hannoverschen Kanon wird man im Prinzip beistimmen können, nämlich der Aufnahme der klassischen Tragödie in das Programm der Obersekunda. Dass die Tragödie der klassischen Periode hier, wie Münch es will, schon völlig erledigt werden kann, möchten wir indes bei der Intensität, mit welcher unseres Erachtens der Obersekundaner noch Prosalektüre treiben soll, nicht behaupten. Vielleicht empfiehlt es sich im letzten, dem längsten, Quartal in der Obersekunda *Athalie* oder *Horace* zu lesen und, der Kontinuität wegen, mit dem *Cid* oder dem *Britannicus*, bezw. mit einem Lustspiele Molière's gleich je im Beginn des Kursus der Prima die dramatische Lektüre fortzusetzen. Beherzigenswert unter Münch's Bemerkungen zu den Vorschlägen Hemme's erscheint uns ferner, dass er die der Unter- und Obersekunda zugewiesene Zahl von je 2 oder gar je 3 Prosaikern für zu hoch erachtet. In der That, man kann nicht annehmen, dass die 36—40 Lektionen, welche in einem Halbjahr

der Lektüre zufallen, genügen, um den Zögling in seinem Autor heimisch zu machen. Kurz, wir sind zwar der Meinung, dass, abgesehen von der gelegentlichen Durchnahme lyrischer Dichtungen, die historische Prosa in der Obertertia und in der Untersekunda ausschliesslich, in der Obersekunda vorzugsweise den Gegenstand der Lektüre hergeben soll, aber es erscheint uns im Interesse der formalen wie der sachlichen Behandlung der Lektüre nicht geraten, diesen Klassen mehr denn je ein historisches Werk vorzulegen.

Die Kritik, welche das hannoversche Programm durch Münch erfahren hat, wird durch die Abhandlung Ulbrich's (1884) ergänzt, die das Hauptaugenmerk auf die Bedürfnisse der Prima richtet. Auch im übrigen enthält Ulbrich's Schrift, soweit sie sich mit der Auswahl der Lektüre beschäftigt, im wesentlichen nur Verbesserungsvorschläge zu den Ansichten Hemme's, so dass sie auch ihrerseits beweist, dass seit der erwähnten Direktoren-Konferenz die Kanonfrage in ein neues Entwickelungsstadium getreten ist. Bis zu welchem Grade dies hinsichtlich der historischen Lektüre der Fall ist, mag man daraus ersehen, dass Ulbrich, ebenso wie Münch, die von Hemme empfohlenen Schriftwerke zwar auch seinerseits als zur Schullektüre geeignet anerkennt, aber dadurch wieder eine selbständige Stellung zur Kanonfrage gewinnt, dass er, abgesehen von Voltaire, *Siècle de Louis XIV* — desssen Verwendbarkeit er für die Schule überhaupt bezweifelt —, die Historiker des Hemme'schen Programms sämtlich um eine Klassenstufe herabsetzt. Bei diesem Vorschlage verfolgt Ulbrich einen doppelten Zweck, nämlich die sprachlichen Ansprüche der Lektüre für den Zögling angemessen zu steigern, und — die Werke der Geschichtschreibung zu gunsten der übrigen Prosa aus der Prima zu entfernen. Dem ersten Teile dieses Amendements können wir nicht rückhaltlos zustimmen, da schwerlich Thiers schon in der Obertertia, Ségur und Villemain schon in der Untersekunda am Platze sein möchten. Der angeregten Entlastung des Leseprogramms der Prima spenden wir dagegen unseren uneingeschränkten Beifall. Die Rücksicht auf das sprachliche Ziel der Lektüre kann der Forderung zu gunsten der Tradition nicht wohl entgegengestellt werden, da sich für die für den Primaner allerdings unentbehrliche Kontinuität der Anschauung des historischen Stils durch Reden und Briefe hinreichend sorgen lässt. Rechnet man nun mit Ulbrich drei Vierteljahre auf die poetische Lektüre in der Prima, so wird man hier den Rest der Zeit ($2^1/_2$ Semester) gewiss für völlig ausreichend erachten dürfen, um eine Abhandlung (1 Semester), eine Sammlung von Reden (eines der Wintervierteljahre) und eine andere von Briefen, ja vielleicht sogar noch ein Memoirenwerk mit an-

gemessener Gründlichkeit zu bewältigen und so allen Ansprüchen des neuen Lehrplans gerecht zu werden, während bei Festhaltung der Historiker die übrige Prosa nicht zu genügender Geltung kommen kann, wenn man nicht die poetische Lektüre allzusehr in den Hintergrund drängen will. So führt uns diese Kritik der angezogenen Vorschläge zur Auswahl der Lektüre betreffs der Zahl der in einen Kanon aufzunehmenden Litteraturwerke historischen Inhalts zu dem Schlussresultat, dass im ganzen 6 historische Werke resp. Sammlungen gelesen werden sollen, nämlich 3 Werke der Geschichtschreibung und 3 Quellenschriften.

Zur besseren Übersicht über die Stellung, welche wir der historischen Lektüre in einem Kanon der Gesamtlektüre anweisen, mag folgendes Schema dienen:

Es soll gelesen werden in:

IIIa	1 Historiker (zugleich als Vertreter der beschreibenden Prosa)		nebenhergehend einzelne lyrische Gedichte.
IIb	1 Historiker		
IIa	1 Historiker und 1 klassische Tragödie		
Ib	1 Lustspiel von Molière 1 Sammlung von Briefen	im Sommer	bei kombinierter Ober- und Unterprima auch umgekehrt.
	1 Abhandlung		
Ia	1 klassische Tragödie 1 Lustspiel von Molière	im Sommer	
	1 Sammlung von Reden		
	1 Memoirenwerk		

Soweit dieses Schema Schriftwerke historischen Inhalts verlangt, ist es nunmehr unsere Aufgabe, seine Ausfüllung zu versuchen. Da auch wir den hannoverschen Kanon im Sinne Münch's und Ulbrich's als einen „eisernen Bestand“ bei der Auswahl der Lektüre anerkennen, so ist klar, dass uns bei unseren Vorschlägen nicht sowohl die Herstellung einer neuen Reihe von Schulautoren als vielmehr nur eine Scheidung zwischen Gutem und Besserem obliegt, wobei wir naturgemäss nach den Grundsätzen zu verfahren haben werden, zu denen wir in betreff der allgemeinen Aufgaben der Lektüre wie der besonderen der historischen Lektüre im Verlaufe unserer Untersuchung gelangt sind. Dementsprechend mag zur Begründung unseres somit auf einer gegebenen Basis aufgebauten Programms vorab an die Folgerungen erinnert werden, die wir aus dem pädagogischen Prinzip der Auswahl der Lektüre abgeleitet haben, vor allen Dingen daran, dass dieses Prinzip wie jeder fremdsprachlichen so auch der französischen Lektüre die Aufgabe zuweist, die Eigenart der fremden Nation zu veranschaulichen und dass, da bei der eigentümlichen Nationalentwickelung der Franzosen diese Aufgabe im französischen Unterricht vorzüglich der

historischen Lektüre zufällt, innerhalb dieser die Lektüre besonders derjenigen Schriftwerke als pädagogisch fruchtbar anzusehen ist, welche die charakteristischen, d. h. universalhistorisch bedeutungsvollen Epochen (oder Persönlichkeiten) der französischen Geschichte behandeln. Die damit ausgesprochene Ablehnung aller Werke der Geschichtsschreibung, die nicht national-französische Geschichtsstoffe zum Gegenstande haben, verkürzt zwar das Hemme'sche Programm um einige Autoren, die, wie Voltaire, *Charles XII*, oder Montesquieu, *Considérations*, bereits gewissermassen das Bürgerrecht an unseren Schulen erworben haben, und gegen welche vielleicht sonst kein stichhaltiges Bedenken geltend gemacht werden könnte, aber die für die Lektüre zu Gebote stehende Zeit ist zu karg bemessen, als dass es erlaubt sein dürfte, nur durch die Darstellung für die Erkenntnis des französischen Nationalcharakters wertvolle Stoffe vor unbedingt wertvollen zu bevorzugen. Einen geringeren Aufwand an Konsequenz kostet es uns, zusammen mit dem *Charles XII* und den *Considérations* die übrigen durch unser Prinzip ausgeschlossenen und von Hemme empfohlenen Werke, also Mignet, *Franclin;* Thierry, *Conquête de l'Angleterre;* Villemain, *Cromwell;* Guizot, *Washington* und Guizot, *Révolution d'Angleterre* für konkurrenzunfähig zu erklären. Was hätten denn auch Römer und Schweden, Amerikaner und Engländer in der historischen Lektüre im französischen Unterricht zu thun! Es bleiben mithin nach Ausscheidung der genannten Historiker von dem zu grunde gelegten Programm noch immer 8 Autoren resp. Werke zur Auswahl übrig, nämlich, nach ihrer dortigen Reihenfolge Michaud, *Première croisade;* Thiers, *Bonaparte en Égypte;* Barante, *Jeanne d'Arc;* Duruy, *Histoire de France;* Ségur, *Histoire de Napoléon;* Voltaire, *Siècle de Louis XIV;* Michaud, *Troisième croisade* und Mignet, *Histoire de la révolution française*, welche, abgesehen von Barante, nicht aber von Duruy, wenn man sich an die Koldewey'sche (Weidmann)[1]) Ausgabe hält, sämtlich dem oben formulierten Prinzip entsprechen: Michaud als der Geschichtschreiber der Kreuzzüge, Voltaire und Duruy als Wegweiser zum Verständnis der Blütezeit des französischen Königtums, Thiers, Ségur und Mignet, weil sie einen Einblick in die treibenden Kräfte im Revolutionszeitalter, der dritten der für die Beurteilung

---

[1]) Dies in Erwartung des in Aussicht gestellten II. Teils. — Trotz ihrer weniger ansprechenden Ausstattung geben wir den Schulausgaben des Weidmann'schen Verlags den Vorzug vor denjenigen, die bei Renger erschienen sind, da die letzteren, obwohl der Stoff auf ein Semester berechnet ist, für ein Semester zu viel, für zwei zu wenig Text enthalten.

der Franzosen hervorragend bedeutsamen Perioden ihrer Geschichte, gewähren. Von Thiers gilt dies gewiss in demselben Masse wie von Ségur und Mignet; gleichwohl möchten wir ihn durch Lanfrey, *Histoire de Napoléon* ersetzen. Man wird sogleich sehen weshalb.

Es würde nicht an Gründen fehlen, um unter den soeben als empfehlenswert hingestellten Autoren Michaud, Voltaire, Ségur (und Mignet) als diejenigen hervorzuheben, die unter Ausschluss der übrigen den Kanon der Historiker bilden sollen. Die Auswahl der Historiker, deren Etat ja nach unserem Schema nur 3, oder so lange weder Briefe noch Memoirenwerke für die Prima herausgegeben sind, in Rücksicht auf diese, höchstens 4 Werke im ganzen umfassen soll, wäre damit erledigt, und zwar nicht blos im Sinne der pädagogischen Absicht der Lektüre, sondern zugleich auch im Interesse der inneren Bestimmtheit der Realschulbildung, deren Einheitlichkeit durch einen nach Inhalt und Umfang völlig präzisierten Kanon der Lektüre am besten gefördert erschiene. Den genannten Autoren könnte man die Alleinherrschaft um so eher überlassen, als sie quantitativ für wenigtsens zwei Jahreskurse ausreichen dürften. Wenn wir uns dennoch entschliessen, für die Klassen Obertertia bis Obersekunda doppelt so viel Werke zur Ausfüllung unseres Schemas vorzuschlagen als dieses an und für sich verlangt, um so, dem Beispiel Hemme's folgend, für diese Klassen den Kanon der historischen Lektüre mit Parallelgliedern auszustatten, so leitet uns dabei die Erwägung, dass bei den fraglichen 7 Werken die Einheit der beabsichtigten historischen Anschauung trotz eventueller Verschiedenheit der von verschiedenen Generationen gelesenen Autoren sich im wesentlichen sichern lässt, ohne dass deshalb, wie es anderenfalls unvermeidlich wäre, dem persönlichen Urteil des Lehrers über die grössere oder geringere Angemessenheit der einzelnen Lesestoffe jeder Spielraum genommen wird. Diese immerhin weitgehende Reduktion der französischen Schulautoren würde angesichts der lockenden Fülle des Materials zwar hier und da als ein lästiger Zwang empfunden werden, aber dem unzweifelhaften Nachteil, der aus dieser Empfindung für die Behandlung der Lektüre erwachsen würde, stehen die sehr erheblichen Vorteile gegenüber, die sich für die sprachliche wie für die sachliche Interpretation der Schriftsteller ergeben, wenn der Unterrichtende, wie dies ja im lateinischen und griechischen Unterricht längst der Fall ist, genötigt ist, sich immer wieder in dieselben Stoffe zu vertiefen und in ebendem Masse zu didaktischer Sicherheit bei ihrer Behandlung fortzuschreiten, als sich die Schülergenerationen erneuern, die sie zu bewältigen haben.

Ein nicht minder positiver Standpunkt als die Entscheidung zwischen pädagogisch mehr oder weniger empfehlenswerten Autoren

verlangt, ist erforderlich, um die an und für sich als kanonisch anerkannten Schriftwerke nach den Klassenstufen zu gruppieren, denen sie zufallen sollen. Was man in dieser Hinsicht an Grundsätzen bis jetzt ausgesprochen hat, kommt wesentlich darauf hinaus, dass die Lektüre als Ganzes genommen sich sprachlich als ein Übergang vom Leichteren zum Schwereren darstellen soll, und dass jedes einzelne Werk seiner Gedankenentwickelung nach zu der allgemeinen geistigen Fassungskraft seiner jugendlichen Leser in einem angemessenen Verhältnis stehe. Beide Grundsätze sind unzweifelhaft richtig, aber sie sind zur näheren Gruppierung der von uns ausgewählten Autoren viel zu subjektiver Natur, als dass wir, wenn wir dieses Werk für die eine Klasse, jenes für eine andere, in Anspruch nähmen, auf eine allgemeine Zustimmung zu unseren Vorschlägen rechnen könnten. So würde man zwar schwerlich an der Stufenfolge Michaud (IIIa), Voltaire (IIb), Ségur (IIa) Anstoss nehmen, aber es müsste dahingestellt bleiben, ob die relative sprachliche Schwierigkeit des Autors allein oder zusammen mit ihr seine Darstellungsweise Duruy's Geschichte von Frankreich nach Obertertia oder Untersekunda, Mignet's Geschichte der Revolution nach Obersekunda oder nach Prima weist. Dennoch ist eine formell wie materiell korrekte Entscheidung hierüber möglich, sobald man neben den erwähnten Bestimmungsmomenten darauf Bedacht nimmt, dass im historischen Unterricht das Zeitalter der Kreuzzüge in der Untertertia, die französische Geschichte in den die Reformation, die Regierung Ludwig's XIV. und die Revolution betreffenden Abschnitten im ganzen und grossen in der Obertertia, die genauere Geschichte der französischen Revolution in der Prima besprochen wird, und demzufolge, im Einklang mit dem Prinzip vom konzentrierenden Unterricht, das ausgewählte Material unter die einzelnen Klassen so verteilt, dass der Zögling durch die vorauf-gegangenen Pensen des Geschichtsunterrichts bereits von vornherein über die historische Situation, in die er durch seinen Autor des näheren eingeführt werden soll, im allgemeinen orientiert sei. Eine unmittelbare Verknüpfung der historischen Lektüre, wenn ihre Vertreter die vorgeschlagenen Werke sein sollen, mit den historischen Klassenpensen scheint uns unthunlich, nicht bloss aus sprachlichen Bedenken, sondern auch, weil Lektüre und Geschichtsunterricht doch nur während weniger Lektionen und gerade nicht im Beginn der Jahreskurse zusammentreffen würden, wo dies doch am meisten von nöten wäre. Erkennt man diesen Hinweis auf die Beziehungen zwischen Lektüre und Geschichtsunterricht als ein berechtigstes Bestimmungsmoment bei der Gruppierung der fraglichen Werke an, so bedarf es zur Beseitigung der Schwierigkeiten, welche vorzugsweise die

mittleren Klassen (IIIa und IIb) einer motivierten Auswahl der Historiker bereiten, keiner weiteren Erörterung, denn der Obertertia werden dann eben nur Michaud, *Première croisade*, oder — Michaud, *Troisième croisade*, der Untersekunda nur Voltaire, *Siècle de Louis XIV*, oder — Duruy, *Histoire de France* zufallen können. Übrigens wird es sich empfehlen, von Michaud in der Obertertia nicht bloss die Geschichte des ersten und des dritten Kreuzzuges zu lesen, sondern an diese die Lektüre einiger Kapitel aus den *Mœurs et Coutumes des Croisades* nach der Hummel'schen Ausgabe anzuschliessen,[1]) um so auch der beschreibenden Prosa in einem natürlichen Zusammenhange mit der historischen zu ihrem Rechte zu verhelfen. Die Obersekunda ist hiernach lediglich auf die Geschichtschreiber der Revolution angewiesen, also auf Ségur, Mignet und Thiers. Der letztere würde indes die sprachlichen Ansprüche der Lektüre für den Zögling, nachdem er Voltaire oder Duruy gelesen hat, nicht mehr genügend steigern, so dass uns der Vorschlag Münch's und Ulbrich's, den sprachlich schwierigeren Lanfrey in den Kanon der Historiker aufzunehmen, sehr willkommen ist, um für Thiers einen Ersatz zu gewinnen. Und gerade Lanfrey ist dazu trefflich geeignet, denn ebenso wie Thiers' Geschichte der ägyptischen Expedition gewährt sein Werk, wenn auch unter anderer Beleuchtung, einen Einblik in die Persönlichkeit, welche die treibenden Kräfte der Revolution am vollkommensten in sich vereinigt hatte, und in Beziehung auf diese nicht minder als Thiers die Gelegenheit, mit verschiedenen Schülergenerationen parallele Anschauungswege einzuschlagen, wenn als korrespondierendes Kanonglied Ségur seinen herkömmlichen Platz in der Obersekunda behaupten soll. Diesen letzteren Vorzug würde Mignet als Historiker der Obersekunda nicht in dem gleichen Masse darbieten, und deshalb halten wir ihn zur Abwechselung weder mit Ségur noch mit Lanfrey für geeignet. Mignet mag einstweilen, als Ersatz für die Quellenschriften, der Prima vorgelegt werden. Das Resultat unseres Versuchs über die Auswahl und die Gruppierung der Historiker nach Massgabe des aufgestellten Schemas ist demnach ein Kanon, der für die Klassen Obertertia bis Obersekunda zwei Reihen von Autoren enthält, die, im Verhältnis zu einander betrachtet, in Betreff der Zeitalter, in die sie in paralleler Stufenfolge einführen sollen, im wesentlichen übereinstimmen, und von denen eine jede, für sich angesehen, eine innere Einheit darstellt — die Nationalentwickelung der Franzosen in der objektiv gegebenen

---

[1]) Etwa ein Vierteljahr lang, so dass das oben gegen die Ausgaben des Renger'schen Verlags ausgesprochene Bedenken hier nicht zutrifft.

Aufeinanderfolge der universalhistorisch bedeutungsvollsten Epochen ihrer Geschichte.

Übersichtlich zusammengefasst stellt sich das Ergebnis dieser Erörterung wie folgt dar. Es soll an Historikern gelesen werden in:

IIIa: Michaud, *Première croisade* — oder Michaud, *Troisième croisade*,
Michaud, *Mœurs et Coutumes des Croisades*,

IIb: Voltaire, *Siècle de Louis XIV* — oder Duruy, *Hist. de France*,

IIa: Ségur, *Hist. de Napoléon* — oder Lanfrey, *Hist. de Napoléon*.

Das Bestimmungsmoment für die Auswahl der historischen Lektüre der Prima der Realvollanstalten ergibt sich aus der allgemeinen Aufgabe, die hier der Unterricht in den Sprachen im Verhältnis zu dem voraufgegangenen zu lösen hat. Besteht aber diese Aufgabe nicht sowohl in der Erweiterung als vielmehr in der Vertiefung der bis dahin dem Zögling zugeführten Bildungselemente, so kann der leitende Gesichtspunkt bei der Auswahl der in der obersten Klasse zu lesenden Schriftwerke historischen Inhalts kein anderer sein, als dass durch sie Gelegenheit gegeben werde, die durch die Lektüre der Historiker vermittelte Anschauung von der fremden Volksart zu ergänzen und zu befestigen. Es liegt auf der Hand, dass Quellenschriften zur Geschichte der fraglichen Zeiträume hierzu besonders geeignet sind und dass ebendaher die Lektüre der Quellenschriften erst hier an ihrem Platze ist. Aus sprachlichen Rücksichten versteht es sich von selbst, dass diese älteren Datums als etwa die Dichtungen der klassischen Periode nicht sein dürfen.

Dass es vorläufig Schulausgaben weder von Briefen noch von Memoirenwerken giebt, ist kein Grund, auf die Realisierung unserer Vorschläge zu verzichten, wenigstens soweit die ersteren in Betracht kommen, die ja durch die neuen Lehrpläne ausdrücklich gefordert werden. Einstweilen mag, wie schon bemerkt wurde, Mignet's Geschichte der Revolution an ihre Stelle treten.

Was die oratorische Prosa anbetrifft, so ist die Sachlage eine wesentlich andere, da hier das Material schon bis zu einem gewissen Grade durchforscht ist und es an praktischer Erfahrung nicht fehlt. Die bis jetzt der Schule zugänglichen oratorischen Lesestoffe, die politischen Reden Mirabeau's und die geistlichen Reden aus dem Zeitalter Ludwig's XIV. finden sich bei Vogel wie im hannoverschen Kanon nebeneinander gestellt, so dass es scheinen könnte, als ob damit die Frage nach der Auswahl der oratorischen Lektüre ihre Erledigung gefunden hätte. Allein, tritt man der Sache näher, so zeigt sich, dass eine Entscheidung für die eine Gattung der Rede

mit Ausschluss der anderen unabweisbar ist, denn es ist ebenso misslich, mit jeder Generation politische und geistliche Reden zu lesen, als mit jedem Doppelkursus zwischen politischer und geistlicher Prosa abzuwechseln, das erstere, weil die Zeit nicht ausreicht, um beiden Arten nach Umfang und Behandlung gerecht zu werden, das letztere, weil die historischen Situationen und die Gedankensphären, die für Mirabeau einerseits, für die Kanzelredner andererseits, charakteristisch sind, viel zu verschiedener Natur sind, als dass bei einem Turnus der oratorischen Lesestoffe noch von einer Gleichartigkeit der durch sie zu vermittelnden Bildungselemente die Rede sein könnte, worauf aber bei der abschliessenden Bedeutung des Unterrichts in der Prima besonders Gewicht gelegt werden muss. Die zum Schulgebrauch zur Verfügung stehenden Sammlungen sind übrigens so umfangreich, dass man, um einer vielleicht individuell unbequemen Identität des Lesestoffs aus dem Wege zu gehen, deshalb nicht auch auf die Einheit des Redners oder der oratorischen Gattung zu verzichten braucht. Unter diesen Umständen, und sofern wir die oratorische Lektüre zum Zwecke historischer Anschauung betrieben wissen wollen, geben wir unbedenklich der politischen Rede vor der geistlichen den Vorzug, denn in jener liegt die historische Realität unmittelbar zu Tage, während sie in dieser stets mehr oder minder im Dämmerlicht der Empfindung erscheint oder überhaupt völlig in den Hintergrund tritt. Mit andern Worten, wir verwerfen, um auf Vogel und Hemme zum letzten Mal zurückzukommen, die Kanzelreden und entscheiden uns für Mirabeau.

Doch es handelt sich in der Prima nicht bloss um eine Abrundung und Ergänzung der historischen Lektüre der voraufgegangenen Klassenstufen, sondern auch darum, dass das innere Band, welches die bis dahin vorgelegten Autoren zu einer Einheit verknüpft, dem Zögling als solches zum Bewusstsein gebracht werde. Der Hinweis hierauf wird zwar von vornherein und besonders gelegentlich des Übergangs von dem einen Historiker zum andern am Platze sein, aber zur vollen pädagogischen Wirkung wird ein systematischer Aufbau der historischen Lektüre, wie wir ihn vorschlagen, doch erst in der obersten Klasse gelangen können, da erst hier der Zögling eigens angeleitet werden kann, die historischen Anschauungen und Vorstellungen, die er durch die Lektüre der einzelnen Autoren gewonnen hat, selbständig zu verarbeiten und das Objekt seiner Lektüre als ein Ganzes wie in seiner Gliederung rückblickend zu verstehen. Der Geschichtsunterricht wird dabei ein willkommener Bundesgenosse des Französischen sein. Die Unentbehrlichkeit dieser Unterstützung kann indes nicht behauptet werden, wenn man bedenkt, dass man bei der Auswahl und der Aufeinanderfolge der Themata zu den historischen Aufsätzen, die

zu den wesentlichen Aufgaben des französischen Unterrichts in der Prima gehören, nach Massgabe der Auswahl und der Gruppierung der historischen Lesestoffe verfahren kann, und somit der französische Unterricht aus eigenen Mitteln eine treffliche Gelegenheit darbietet, die Früchte der historischen Lektüre zur letzten Reife zu bringen.

F. Perle.