

Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis
– Materialien zur Rezeptionsgeschichte 4

Carsten Gansel / Norman Ächtler /
Birka Siwczyk (Hg.)

Gotthold Ephraim Lessing im Kulturraum Schule

Aspekte der Wirkungsgeschichte im 19. Jahrhundert



V&R unipress

Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis
– Materialien zur Rezeptionsgeschichte

Band 4

Herausgegeben von Carsten Gansel
und der Arbeitsstelle für Lessing-Rezeption Kamenz

Carsten Gansel / Norman Ächtler /
Birka Siwczyk (Hg.)

Gotthold Ephraim Lessing im Kulturraum Schule

Aspekte der Wirkungsgeschichte im 19. Jahrhundert

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 2198-1515

ISBN 978-3-8470-0633-6

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

© 2017, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Titelbild: Gotthold Ephraim Lessing. Stahlstich von Albert Henry Payne (1812–1902) nach Heinrich Wilhelm Storck. Um 1845. Lessing-Museum Kamenz, 346 II G 2.

Inhalt

Carsten Gansel, Norman Ächtler und Birka Siwczyk Vorbemerkungen	7
Carsten Gansel Zur Wirkungsgeschichte von G. E. Lessings »Minna von Barnhelm« an den Höheren Lehranstalten des 19. Jahrhunderts oder Wie man in der Geschichte des Deutschunterrichts eine »Meisterzählung« konstruiert und bis in die Gegenwart »falsch« erzählt	13
Norman Ächtler Zwischen Ressentiment und Toleranz. Zur Rezeption von Lessings <i>Nathan der Weise</i> im pädagogischen Diskurs um 1900	39
Birka Siwczyk Ausgewählte Schulschriften in Lessing-Jubiläumsjahren im Zeitraum von 1854 bis 1883	63
Senta Stiller Die Kanonautoren Lessing, Goethe und Schiller im Deutschunterricht – untersucht an Schulprogrammschriften von deutschen Mädchenschulen im 19. und frühen 20. Jahrhundert	75
Carsten Gansel und Michaela Leon-Neuhaus Zur Kanonisierung von G. E. Lessing, J. W. v. Goethe und F. Schiller im gymnasialen Deutschunterricht – untersucht an Schulprogrammen von hessischen Gymnasien im 19. und frühen 20. Jahrhundert	95

Cezary Lipiński	
Zur Präsenz von Gotthold Ephraim Lessing im schlesischen Schulwesen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts am Beispiel von Schulprogrammen ausgewählter höherer Schulen in Kattowitz und Breslau	175
Fritz Markewitz	
Ein Beitrag zur textsortenlinguistischen Erschließung von Schulprogrammen	209
Matthias Hanke	
»Keine Macht der Welt vermag das garstige Lied von dem, was Politik im engeren Sinne bedeutet, in ein Geschenk der Musen zu verwandeln.« Zum Lessingbild in pädagogischen Zeitschriften im »Dritten Reich« . . .	237
Werner Nell	
Lessing in Galizien: Deutschsprachige Schule und jüdische Literatur . . .	267
Heinrich Kaulen	
Lessings Fabeldidaktik und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht . .	289
Manfred Beetz	
Zur Diagnose von Vorurteilen in Lessings Frühwerk	301

Vorbemerkungen

Gotthold Ephraim Lessing und sein Werk gehören seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zweifellos zum ›Kernkanon‹ der deutschsprachigen Literatur. Eine ganze Reihe von Einzelstudien, Handbüchern und Editionen hat dies seit den 1960er Jahren belegt.¹ Aus gutem Grund wurde für das 19. und frühe 20. Jahrhundert von einem literarischen ›Triumvirat‹ gesprochen, zu dem Lessing, Goethe und Schiller gehören. In Bezug auf Fragen zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Lessings und seiner Werke stützte sich die Forschung bislang vor allem auf Dokumente und Zeugnisse aus dem ›Handlungssystem Literatur‹ im engeren Sinne. Im Zentrum der vorliegenden Untersuchungen standen insbesondere die Rezeption in Literatur und Publizistik sowie die aus der literarisch orientierten Öffentlichkeit hervorgehenden Initiativen zu landesweiten Festakten anlässlich von Dichterjubiläen.

Es steht außer Frage, dass jenen Instanzen, die im Handlungssystem Literatur Träger der Rezeption sind, eine besondere Rolle zukommt. Über die von ihnen realisierten Handlungen bzw. spezifischen Kommunikationsakte erfolgt *volens volens* die Verankerung von Autoren und Texten im kulturellen Gedächtnis einer Gemeinschaft. Im Vergleich dazu erwiesen sich die Instanzen der *Vermittlung* von Literatur bislang allerdings nur von untergeordnetem Interesse. Nun betont die kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung demgegenüber, dass Institutionen, denen die Bewahrung, Pflege und Tradierung des kulturellen Erbes obliegt, zu den Grundbedingungen der Etablierung des kulturellen Gedächtnisses gehören. Gemeint sind sämtliche Arten von Bildungseinrichtungen, allen

1 Als nach wie vor grundlegende Quellensammlung vgl. Lessing – ein unpoetischer Dichter. Dokumente aus drei Jahrhunderten zur Wirkungsgeschichte Lessings in Deutschland. Hrsg. von Horst Steinmetz. Frankfurt a. M./Bonn: Athenäum 1969. Die einschlägigen Handbücher, die auch die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Lessings behandeln, sind: Albrecht, Wolfgang: Gotthold Ephraim Lessing. Stuttgart: Metzler 1997; Barner, Wilfried/Grimm, Gunter E./Kiesel, Helmuth/Kramer, Martin: Lessing. Epoche – Werk – Wirkung. 6., neu bearbeitete Auflage. München: Beck 1998; Fick, Monika: Lessing-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler 2010.

voran die Schule. Gerade im Fall von G. E. Lessing, das haben neuere Studien gezeigt,² haben die höheren Lehranstalten eine herausragende Rolle bei der Inthronisierung des Autors im literarischen Kanon und damit im kulturellen Gedächtnis gespielt.

Die geringe Aufmerksamkeit, die der Rezeption und Vermittlung von Literatur im schulischen Kontext geschenkt wurde, resultierte einerseits in einem von den ideologiekritischen Tendenzen der jüngeren Fachgeschichte geprägten mangelnden Quellenbewusstsein. Bereits Georg Jäger hat darauf hingewiesen, dass entsprechende Ansätze zu einer »Neukonstruktion und Umwertung geistesgeschichtlicher Zusammenhänge« in Bezug auf den Literaturunterricht an den höheren Lehranstalten nicht hinreichend empirisch fundiert wurden.³ Andererseits sperrte sich der Gegenstand insofern gegen eine genauere Überprüfung, weil die Quellenlage lange Zeit als äußerst dürftig galt. So beschränkt sich etwa Hans Joachim Franks bis in die Gegenwart einzige umfassende Darstellung zur Herausbildung des Unterrichtsfachs Deutsch weitgehend auf Lehrpläne und ministerielle Verfügungen, Lesebücher und Literaturgeschichten⁴ – Textsorten also, die nur sehr bedingt Auskunft darüber zu geben vermögen, welche inhaltlichen Schwerpunkte, weltanschaulichen Vorgaben und didaktischen Methoden »tatsächlich« in der schulischen Praxis zu tragen kamen.

Pilotprojekte in Nordrhein-Westfalen (Universität Siegen)⁵ und Hessen (Justus-Liebig-Universität Gießen) haben seit einigen Jahren begonnen, mit der systematischen Erhebung und Auswertung von Jahresberichten höherer Lehranstalten aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert einen Dokumentenbestand

2 Vgl. dazu etwa ausgewählte Beiträge von Gansel, Carsten: »Das Herz geht uns auf, wenn wir von Lessing hören oder ihn lesen« – G. E. Lessing im Kulturraum Schule um 1900. In: Mit Lessing zur Moderne. Soziokulturelle Wirkungen des Aufklärers um 1900. Hrsg. von Wolfgang Albrecht und Richard E. Schade. Kamenz: Lessing-Museum 2004, S. 205–222; Ders.: »Lebensideal der tätigen Energie« – Gotthold Ephraim Lessing als Kanonautor im »Kulturraum« Schule zwischen 1800 und 1900. In: »Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten.« Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhundert. Hrsg. von Hermann Korte u. a. Frankfurt a. M.: Lang 2005, S. 81–97; Ders.: »Unsere Dichter sind die Dolmetscher der Volkseele« – G. E. Lessing im Lesebuch der höheren Schulen zwischen 1800 und 1914. In: Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Hrsg. von Hermann Korte/Ilonka Zimmer. Frankfurt a. M.: Lang 2006, S. 89–102.

3 Jäger, Georg: Schule und literarische Kultur. Bd. 1: Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1981, S. 146. Vgl. dazu auch den Beitrag von Carsten Gansel in diesem Band.

4 Vgl. Frank, Hans Joachim: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. 2 Bde. München: dtv 1973.

5 Vgl. für das DFG-Projekt »Der deutschsprachige Literaturkanon in höheren Schulen Westfalens: Erschließung und Dokumentation anhand von Schulprogrammen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts« an der Universität Siegen Korte u. a. (Hg.), Kanoninstanz Schule. 2005.

wissenschaftlich zu erschließen, der bislang so gut wie keine Beachtung gefunden hat. Dies nicht zuletzt deshalb, weil entsprechende Bibliotheksbestände mit wenigen Ausnahmen weder bibliographisch erfasst noch hinreichend katalogisiert sind. Dabei hat sich gezeigt, dass die Jahresberichte bzw. Schulprogramme weit authentischere Einblicke in den Schulalltag der höheren Lehranstalten in den deutschen Ländern, Österreich-Ungarn und der Schweiz geben und genauere Orientierung bieten über die Gegenstände, die ›wirklich‹ im Unterricht behandelt wurden, als dies Lehrpläne und Erlasse tun können. Ferner erweisen sich Schulprogramme für die Wissenschaftsgeschichte des Faches Germanistik von besonderer Relevanz, da sie eine Rekonstruktion nicht nur der konkreten Inhalte, sondern auch der Methoden des Fachunterrichts ermöglichen.⁶ Vor allem die den Schulprogrammen beigelegten wissenschaftlich-didaktischen Aufsätze von Lehrenden erweisen sich diesbezüglich als ungemein ergiebig.⁷ Während der Beitrag von Fritz Markewitz zum vorliegenden Band die Textsorte Schulprogramm aus systemtheoretisch fundierter linguistischer Perspektive einer genaueren Beschreibung unterzieht, geben Carsten Gansel und Michaela Leon in ihrer empirischen Studie zu hessischen Gymnasien einen Einblick in die Erkenntnismöglichkeiten, die die statistische Auswertung von Schulprogrammen hinsichtlich der Rekonstruktion zentraler Parameter des Deutschunterrichts im 19. Jahrhundert bietet.

Von den Ergebnissen der Pilotprojekte ausgehend hat eine Initiative an der Justus-Liebig-Universität Gießen in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Lessing-Rezeption in Kamenz die wissenschaftlichen Beiträge, die zu Lessing in Schulprogrammsschriften im Zeitraum von 1800 bis 1918 vorliegen, zunächst bibliographisch erfasst. Seit 2009 wird dieser Quellenbestand in einer Editionsreihe zur Lessing-Rezeption im ›Kulturraum Schule‹, wissenschaftlich erschlossen und kommentiert, für eine größere Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Unter dem Reihentitel »Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis – Materialien zur Rezeptionsgeschichte« liegen inzwischen Bände mit wissenschaftlichen Abhandlungen aus Schulprogrammen zu »Nathan der Weise«, »Minna von Barnhelm« und »Emilia Galotti« vor.⁸ Die Reihe wird fortgesetzt.

6 Vgl. dazu den Beitrag von Norman Ächtler in diesem Band.

7 Zu Aufbau und Struktur von Schulprogrammen vgl. allgemein Haubfleisch, Dietmar/Ritzi, Christian: Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens. In: Bibliothek und Forschung. Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft. Hrsg. von Irmgard Siebert. Frankfurt a. M.: Klostermann 2011, S. 165–205. Vgl. dazu aus textlinguistischer Perspektive den Beitrag von Fritz Markewitz in diesem Band.

8 Vgl. Gotthold Ephraim Lessings ›Nathan der Weise‹ im Kulturraum Schule (1830–1914). Hrsg. von Carsten Gansel/Birka Siwczyk. Göttingen: V&R unipress 2009 (= Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis – Materialien zur Rezeptionsgeschichte. Hrsg. von Carsten

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge gehen auf der Grundlage des neu erschlossenen Quellenmaterials der Frage nach, welche Rolle Lessing zu verschiedenen Zeiten im Kulturraum Schule – insbesondere am Humanistischen Gymnasium – gespielt hat. Dabei geraten – neben den bereits genannten Aufsätzen – weitere Gesichtspunkte in den Fokus, die für Fragen im Zusammenhang mit der Rezeption eines Autors und seiner Kanonisierung im kulturellen Gedächtnis von einiger Relevanz sind:

Carsten Gansel verortet eine empirisch gewendete, kulturwissenschaftlich orientierte Rezeptionsforschung innerhalb der interdisziplinären Gedächtnistheorie. Aus dieser Perspektive treten die Aporien ideologiekritischer Thesenbildung hinsichtlich einer vermeintlichen Utilisierung der höheren Lehranstalten für die Nationalerziehung im zweiten Deutschen Kaiserreich deutlich hervor. Dies umso mehr im Fall von Lessings angeblich nationalistisch vereinnahmter »Minna von Barnhelm«, wie Gansel an der Auseinandersetzung von Schulmännern mit dem Lustspiel zeigt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Norman Ächtler in seiner Auswertung von Abhandlungen in Schulprogrammen und philologisch-pädagogischen Zeitschriften zu »Nathan der Weise«. Entgegen der gängigen Meinung, Lessings Toleranzparabel sei dem Verdikt einer christlich-konservativen Grundhaltung im deutschen Schulwesen verfallen, offenbaren die Texte der Lehrkräfte eine klare Tendenz zu einer insgesamt positiven Würdigung der im »Nathan« entfalteten Programmatik religiöser Toleranz. In einem zweiten Schritt der Auswertung zeigt Ächtler einige methodische Ansätze der im Entstehen begriffenen Deutschdidaktik auf.

Birka Siwczyk erschließt mit Schulprogrammschriften aus den Lessing-Jubiläumsjahren 1854, 1879 und 1881 neue Quellen für die Forschung zur Tradition der Dichterfeiern. Anhand einer exemplarischen Auswahl werden die so vielschichtigen wie differenzierten Formen des Gedenkens und der Würdigung deutlich, die Lessing anlässlich öffentlicher Ehrungen im schulischen Kontext zuteil wurden.

Michael Hanke fokussiert auf weiterführende Linien der Lessing-Rezeption. Seine Auswertung von pädagogischen Zeitschriften aus der Zeit des Nationalsozialismus kommt gegenüber der landläufigen Ansicht der Forschung von einer

Gansel und der Arbeitsstelle für Lessing-Rezeption Bd. 1); Dies. (Hrsg.): Gotthold Ephraim Lessings »Minna von Barnhelm« im Kulturraum Schule (1846–1903). Göttingen: V&R unipress 2011 (= Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis – Materialien zur Rezeptionsgeschichte. Hrsg. von Carsten Gansel und der Arbeitsstelle für Lessing-Rezeption Bd. 2); Dies. Hrsg.): Gotthold Ephraim Lessings »Emilia Galotti« im Kulturraum Schule (1830–1914). Göttingen: V&R unipress 2015 (= Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis – Materialien zur Rezeptionsgeschichte. Hrsg. von Carsten Gansel und der Arbeitsstelle für Lessing-Rezeption, Bd. 3).

ideologischen Vereinnahmung Lessings durch das NS-Bildungssystem zu differenzierteren Ergebnissen. Dies insofern, als Hanke zum einen aufweist, dass nach 1933 nurmehr an bereits seit dem 19. Jahrhundert bestehende Tendenzen der Lessing-Rezeption angeknüpft wurde. Zum anderen durch das sehr heterogene Bild, das die zeitgenössischen Publikationen von Pädagogen zu Lessing abgeben.

Dass Lessings Bedeutung für den Deutschunterricht bis in die Gegenwart auch daraus resultiert, dass er in seinen theoretischen Schriften in gewissem Sinn selbst ein »literaturpädagogisches« Programm formuliert, verdeutlicht Heinrich Kaulen am Beispiel von Lessings einflussreichen »Abhandlungen zur Fabel«. Indem Kaulen Lessings Abhandlung einer kritischen Lektüre unterzieht, treten aber nicht nur die Gemeinsamkeiten hervor, die aktuelle Ansätze eines handlungs- und produktorientierten Lernens mit Lessings Abhandlungen in Zusammenhang bringen, sondern auch die Unterschiede.

Die Aufsätze von Senta Stiller, Carsten Gansel und Michaela Leon, Cezary Lipiński und Werner Nell widmen sich der schulischen Lessing-Rezeption in spezifischen Lernumgebungen bzw. regionalen Zusammenhängen. Senta Stiller wertet die Jahresberichte von höheren Mädchenschulen in Preußen aus hinsichtlich der Präsenz von Werken der drei Klassiker Lessing, Goethe und Schiller in den Schulcurricula, Leselisten und Aufgabenstellungen. Die statistisch fundierte Studie zeigt, dass Schiller im 19. Jahrhundert auch an Mädchenschulen – weit vor Lessing – der meistgelesene Dichter gewesen ist. Carsten Gansel und Michaela Leon bedienen sich eines analogen Verfahrens für die höheren Lehranstalten Hessens und kommen für die Region zu ähnlichen Ergebnissen. Cezary Lipiński bietet mit dem Vergleich von Jahresberichten aus drei pädagogisch unterschiedlich ausgerichteten Breslauer Gymnasien und zwei höheren Lehranstalten in Kattowitz für Jungen bzw. Mädchen einen Querschnitt durch das schlesische Schulwesen. Anhand der Gegenüberstellung der Schulcurricula und Aufgabenstellungen dieser sehr heterogenen Schulformen wird aufgewiesen, dass Lessing zwar ungemein präsent gewesen, als kontrovers diskutierter Autor aber weitgehend der Behandlung in der Oberstufe vorbehalten blieb.

Werner Nell spürt der untergegangenen Kulturlandschaft Galiziens nach. Die Vielvölkerregion im Nordosten der k.k.-Monarchie prägte auch ein spezifisches Schulwesen aus, das im deutschsprachigen Bereich wesentlich von der jüdischen Minderheit getragen wurde. Das Lessings Werk unter dieser »supranational« ausgerichteten Trägerschaft eine wichtige weltanschauliche Rolle zukam, zeigt Nell zunächst an Stellungnahmen jüdischer Intellektueller aus Galizien auf, bevor er sich u. a. dem Gymnasium in Brody zuwendet, das seinen prominentesten Schüler in dem Autor Joseph Roth hatte.

Den Band beschließt ein Aufsatz von Manfred Beetz zur Diagnose von Vorurteilen in Lessings Frühwerk. Einmal mehr wird hier deutlich, warum

G. E. Lessing bis heute aus dem Lektürekanon der Schulen nicht wegzudenken ist: Lessing ist und bleibt einer der bedeutendsten Vertreter der europäischen Aufklärung.

Die Herausgeber danken Christian Tausch (Arbeitsstelle für Lessing-Rezeption) für das Korrekturlesen des Bandes.

Zur Wirkungsgeschichte von G. E. Lessings »Minna von Barnhelm« an den Höheren Lehranstalten des 19. Jahrhunderts oder Wie man in der Geschichte des Deutschunterrichts eine »Meisterzählung« konstruiert und bis in die Gegenwart ›falsch‹ erzählt¹

In der kulturwissenschaftlichen Erinnerungsforschung wie den einschlägigen Arbeiten zu Literatur und Gedächtnis ist durchweg unter Bezug auf Jan und Aleida Assmann darauf verwiesen worden, dass Kultur sich dem Gedächtnis »als der Fähigkeit« verdankt, »durch Erinnern des Bedeutsamen und Vergessen des Kontingenten« Sinnwelten zu erzeugen.² Dabei ist das Kollektiv-

1 Der Beitrag ist Teil einer im Entstehen befindlichen Gesamtdarstellung des Verfassers zur Lessing-Rezeption zwischen 1800 und 1918 und der Inthronisierung des Autors im kulturellen Gedächtnis. Der vorliegende Text entspricht in größeren Teilen der inzwischen bereits publizierten Fassung in dem von Christian Dawidowski herausgegebenen Band: *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung: Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*. Frankfurt a. M.: Lang 2013 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 69), S. 119–142. Er wurde in diesen Band aufgenommen, da er explizit Fragen der Wirkungsgeschichte von Lessing behandelt. Dabei wird in der vorliegenden Skizze auf weitere Beiträge des Verfassers Bezug genommen. Siehe dazu u. a. Gansel, Carsten: »Das Herz geht uns auf, wenn wir von Lessing hören oder ihn lesen« – G. E. Lessing im Kulturraum Schule um 1900. In: *Mit Lessing zur Moderne. Soziokulturelle Wirkungen des Aufklärers um 1900*. Hrsg. von Wolfgang Albrecht und Richard E. Schade. Kamenz: Lessing-Museum 2004, S. 205–222; Ders.: »Lebensideal der tätigen Energie« – Gotthold Ephraim Lessing als Kanonautor im »Kulturraum« Schule zwischen 1800 und 1900. In: »Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten.« Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhundert. Hrsg. von Hermann Korte u. a. Frankfurt a. M.: Lang 2005, S. 81–97; Ders.: *Unsere Dichter sind die Dolmetscher der Volksseele* – G. E. Lessing im Lesebuch der höheren Schulen zwischen 1800 und 1914. In: *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Hrsg. von Hermann Korte/Ilonka Zimmer. Frankfurt a. M.: Lang 2006, S. 89–102; Ders.: G. E. Lessing im »kulturellen Gedächtnis« und im Kanon zwischen 1800 und 1900. In: *Literatur und Geschichte. Festschrift für Erwin Leibfried*. Hrsg. von Sascha Feuchert u. a.: Frankfurt a. M.: Lang 2007, S. 305–324; Ders.: *Gotthold Ephraim Lessing und das kulturelle Gedächtnis zwischen 1800 und 1914 – Plädoyer für eine Neusichtung von Quellen*. In: *Gotthold Ephraim Lessings »Nathan der Weise« im Kulturraum Schule (1830–1914)*. Hrsg. von Carsten Gansel und Birka Siwczyk. Göttingen: V&R unipress 2008, S. 11–35.

2 Assmann, Jan/Assmann, Aleida: *Schrift und Gedächtnis*. In: Dies.; Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink 1983, S. 265–284, hier: S. 267; Vgl. auch: Neumann, Birgit: *Erinnerung –*

gedächtnis darauf aus, eine »usable past« zu schaffen. Es versucht, eine Harmonisierung von Gegenwart und Vergangenheit herzustellen, also jene Teile in Geschichten und Riten zu erinnern, die in der Lage sind, eine Gemeinschaft zu stiften und eine kollektive Identität auszubilden.³ Über Bewertungsakte werden von unterschiedlichen Instanzen aus einer Vielzahl möglicher Vergangenheitsreferenzen – Orte, Personen, Ereignisse, Zusammenhänge – jene Elemente ausgewählt, die vor dem Hintergrund der jeweils aktuellen Interessen und Bedürfnisse als bedeutsam und erinnerungswürdig gelten können. Der Begriff ›kollektives Gedächtnis‹, auf den hier zunächst rekurriert wird, ist in den verschiedenen Forschungskontexten zunächst als eine Art ›Oberbegriff‹ gebraucht worden. Jan Assmann hat dann – und auch dies ist hinreichend bekannt – ausgehend davon in zwei Gedächtnis-Rahmen unterschieden, nämlich in das kommunikative Gedächtnis und das kulturelle Gedächtnis.⁴ Dieser Präzisierung lag die Überlegung zugrunde, dass es nicht unwesentlich ist, ob das kollektive Gedächtnis auf der Alltagskommunikation basiert oder auf der Grundlage von offiziellen symbolischen Gütern, Kodierungen, Objektivationen. Während also das kommunikative Gedächtnis gespeist wird durch Gespräche mit Freunden, Erfahrungen in der Familie oder der Gruppe, ist das kulturelle Gedächtnis an »feste Objektivationen« gebunden, es ist offiziell gestiftet, und es transportiert einen »festen Bestand« an Inhalten und Sinngebungen. Entsprechend hat Assmann unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis »den in jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten« gefasst, »in deren ›Pflege‹ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt«⁵. Mit Blick auf den Gegenstand Literatur lassen sich die von Assmann als »Wiedergebrauchs-Texte« klassifizierten Artefakte auch vereinfacht als Kanontexte bezeichnen.⁶

Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer »Fictions of Memory«. Berlin/New York: de Gruyter 2005, S. 72.

3 Vgl. ebd.

4 Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck 1992, S. 50ff.; siehe auch: Erl, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: Metzler 2005, S. 27ff. Siehe auch die Beiträge des Verfassers zum Komplex Literatur und Gedächtnis wie Gansel, Carsten: Rhetorik der Erinnerung – Zu Literatur und Gedächtnis in den ›geschlossenen Gesellschaften‹ des Real-Sozialismus zwischen 1945 und 1989. In: Ders. (Hrsg.): Rhetorik der Erinnerung. Gedächtnis und Literatur in den ›geschlossenen Gesellschaften‹ des Real-Sozialismus zwischen 1945 bis 1989. Göttingen: V&R unipress 2009, S. 9–19.

5 Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Ders.; Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988, S. 9–19, hier: S. 15.

6 Zu Kanonfragen siehe Gansel, Carsten: Kanon und Kanonisierung in der DDR. In: Literari-

Dabei sollte klar sein, dass der Kanon keineswegs – wie dies der Begriff »materialer Kanon« nahelegen könnte –, eine naturgegebene Größe ist, vielmehr sind Kanones als »Produkte sozialer Handlungen« zu fassen, »deren Entstehungs- und Tradierungsmechanismen zu untersuchen und kritisch zu hinterfragen« sind.⁷ Eben dies trifft in diachroner Perspektive auch auf jene »Meistererzählungen« zu, die das Selbstbild einer Gesellschaft und den Kern der verschiedenen Gruppen- und Erinnerungskulturen prägen und ausmachen. Wie ein Kanon nicht von selbst entsteht, sondern »Produkt sozialer Handlungen« ist, so erlangen auch spezifische »Meistererzählungen« kulturelle Majorität und Macht nur, indem sie von den Trägern des kulturellen Gedächtnisses in Wiederholungsakten repetiert, kommuniziert und gegen mögliche andere Narrative verteidigt werden. Für die Etablierung und Festigung des kollektiven Gedächtnisses sind »Meistererzählungen« bzw. historische »Master Narratives« von besonderer Bedeutung, denn über sie können ganz bestimmte Inhalte memoriert, verallgemeinert, vereinheitlicht und über Generationen hinweg tradiert werden. Im allgemeinen Verständnis von Historikern, so resümieren Konrad Jarausch und Martin Sabrow, bezeichnet der Terminus »Meistererzählung« bzw. »Master Narrative« eine »kohärente, mit einer eindeutigen Perspektive ausgestattete und in der Regel auf den Nationalstaat ausgerichtete Geschichtsdarstellung«. Von Bedeutung ist dabei, dass diese Narrative »nicht nur innerfachlich schulbildend« wirken, »sondern öffentliche Dominanz« erlangen.⁸ Letztlich werden also unter »Meistererzählungen« die in einer »kulturellen Gemeinschaft zu einer gegebenen Zeit dominanten Erzählweisen des Vergangenen« verstanden.⁹ Es liegt auf der Hand, dass für die Etablierung solcher »Meistererzählungen« die Medien des kulturellen Gedächtnisses eine ebenso zentrale Rolle spielen wie gesellschaftliche Institutionen, die der Pflege von »Wiedergebrauchs-Texten« dienen. Dazu gehört, dies ist unbestritten, auch die »Institution Schule«. Denn letztlich handelt es sich bei der Schule um eine mit staatlicher Macht ausgestattete Bildungseinrichtung, die gesellschaftliche Selektionsprozesse realisiert und durch spezifische Handlungen (Jubiläen/Feiern, Aufführungen, Lektüren,

sche Kanonbildung. Text + Kritik. Sonderband. Hrsg. von Heinz-Ludwig Arnold. München: edition text + kritik 2002, S. 233–258.

7 Barsch, Achim: Probleme einer Geschichte der Literatur als Institution und System. In: IASL 19, 1994, S. 207–225, hier: S. 209.

8 Jarausch, Konrad H./Sabrow, Martin: »Meistererzählung« – Zur Karriere eines Begriffs. In: Dies. (Hrsg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002, S. 9–32, hier: S. 16. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass der Hinweis auf die »dominante Erzählweise des Vergangenen« natürlich ein sehr grobes Raster darstellt und es angeraten wie möglich ist, eine Hierarchie innerhalb dessen herzustellen, was hier »Erzählweise des Vergangenen« genannt wird.

9 Ebd., S. 17.

Deutungen) ganz bestimmten Autoren und Texten sowie den damit in Verbindung stehenden »Meistererzählungen« nicht nur einen Platz im kulturellen Gedächtnis einräumt, sondern auch die Art und Weise der Bewertung bestimmt. Dass in der Hierarchie der Fächer ab Mitte des 19. Jahrhunderts der Deutschunterricht zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, ist nicht nur in der Geschichte des Faches bekannt. Der Deutschunterricht macht über Raum und Zeit in spezifischer Weise das möglich, was Jan Assmann unter Bezug auf Konrad Ehlich »zerdehnte Situation« genannt hat. Darunter wird eine Kommunikationssituation verstanden, die eine »Wiederaufnahme immer derselben einmal gespeicherten Mitteilungen ermöglicht«. ¹⁰ »Zerdehnte Situationen« kommen – und da ist Assmann zuzustimmen – in der Natur nicht vor, sie müssen vielmehr *institutionalisiert* werden. ¹¹ Die »ewige Sagkraft« von Texten, von denen Hans-Georg Gadamer spricht, erhält sich bekanntlich nicht im Selbstlauf, sie bedarf zu ihrer Archivierung wie Aktualisierung eines »ungeheim voraussetzungsreichen Apparates einer kulturellen Institutionalisierung von Lernen, Auslegen, Verstehen und Beherzigen«. ¹² Auch und gerade durch die Reproduktion von »Wiedergebrauchstexten« im Rahmen einer »zerdehnten Situation« »kann sich eine Gesellschaft oder Kultur selbst durch die Abfolge der Generationen hindurch in identischer oder zumindest wiederkehrender Form reproduzieren«. ¹³ Eine solche Kommunikation funktioniert allerdings nur im Rahmen »intensivster institutioneller Absicherungen«. Dies hängt auch damit zusammen, dass Texte im Wandel der Zeiten fortwährend den sich wandelnden Verstehensrahmen angepasst werden müssen. ¹⁴ Mit anderen Worten, es geht darum, in institutionellen Kontexten eine »Anschlusskommunikation« an die sich verändernden kulturellen Bedingungen herzustellen, womit es jeweils zu Veränderungen in der Struktur des kulturellen Gedächtnisses kommen kann. ¹⁵ Mit Blick auf die Geschichte des Faches Deutsch – also Universitätsgermanistik und Deutschunterricht – ist nachfolgend von Interesse, welche »Meistererzählungen« Diskursmacht erlangt haben und welche Rolle in ihnen ein Kanonautor wie G. E. Lessing spielt. Dieser Frage sei im Weiteren nachgegangen.

10 Assmann, Jan: Religion und kulturelles Gedächtnis. München: Beck 2000, S. 150.

11 Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. In: EWE 13, 2002, S. 239–247, hier: S. 242.

12 Assmann, Religion und kulturelles Gedächtnis. 2000, S. 151.

13 Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. 2002, S. 244.

14 Ebd.

15 Siehe Gansel, Carsten/Gansel, Christina: Textsorten und Gattungen interdisziplinär. Plädoyer für eine sozialwissenschaftliche Perspektive. In: Wirkendes Wort 3/2005, S. 481–501.

I

Die Dringlichkeit, die für die Geschichte des Faches maßgeblichen »Meistererzählungen« in Verbindung mit der Rezeption von G. E. Lessing im Deutschunterricht zu diskutieren, ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit dem bisherigen Stand der Forschung zur Historie des Faches Deutsch im Allgemeinen wie der Wirkungsforschung zu Lessing im Besonderen. Wirft man einen Blick auf grundlegende Positionen zur Geschichte des Deutschunterrichts, dann wird bis in die jüngste Zeit an Darstellungen festgehalten, die aus den 1970er Jahren stammen und letztlich einem ideologiekritischen Ansatz verpflichtet waren. Hans Joachim Frank hat in seiner verdienstvollen »Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945«, die vor immerhin vierzig Jahren (!) erschienen ist, jenes »Master Narrativ« fixiert, das bis in die Gegenwart gesetzt wird. Im Zuge der ab Mitte des 19. Jahrhunderts vertretenen Auffassung, in der Schule »Bildung durch Dichtung« zu realisieren, hätten nämlich zugleich die »neuen Tendenzen zur Nationalerziehung dem Deutschunterricht zunehmend eine Richtung und Ausprägung (gegeben), die ihn mit dem Anspruch auftreten ließen, das Zentralfach des deutschen Schulunterrichts zu sein, und die ihm damit jene verhängnisvolle Rolle eintrugen, die vom Kaiserreich durch die Weimarer Republik zur Katastrophe des Nationalsozialismus führte.«¹⁶ Frank betont, dass in seiner Darstellung der Geschichte des Faches Deutsch »der ideengeschichtliche Aspekt den Vorrang behält« und die »aufgewiesenen bewußtseinsgeschichtlichen Zusammenhänge« die Anfänge wie den Verlauf »jener Entwicklung der deutschen Geschichte« dokumentierten, »die zu ihrer größten Katastrophe wurde.«¹⁷ Nun steht das Verdienst von Franks Darstellung ebenso außer Frage, wie der Umstand, dass es Anfang der 1970er Jahre in der Tat erst einmal darum gehen musste, einen kritischen Blick auf die Geschichte des Faches zu werfen und in den Geisteswissenschaften danach zu fragen, in welcher Weise die Disziplinen mit Anteil daran hatten, dass es zum Zivilisationsbruch der Jahre zwischen 1933 und 1945 kommen konnte. Dies zu betonen, bedeutet allerdings nicht, ungeprüft bis in die Gegenwart Positionen fest- und fortzuschreiben. Frank selbst hatte seine Darstellung nicht zuletzt auch mit der nicht hinreichenden Quellenlage begründet und mehrfach betont, es sei wegen der »weitgehenden Übereinstimmung der Vorschläge« eine »Beschränkung auf repräsentative Stimmen« erlaubt.¹⁸ Freilich steht gerade in dem Fall, da die Quellenlage als problematisch empfunden wird, immer die Frage, inwieweit die

16 Frank, Horst Joachim: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: dtv 1973, S. 14.

17 Ebd.

18 Ebd., S. 502.

als »repräsentativ« herausgestellten Stimmen auch in der Tat als solche anzusehen sind. Ganz abgesehen davon, besteht die Gefahr, dass unter dem Signum einer – so Frank – ideengeschichtlichen Darstellung genau jene Positionen herausdestilliert werden, die das »Master-Narrativ« von der »verhängnisvollen Rolle« des Deutschunterrichts hin »zur Katastrophe« zu stützen in der Lage waren.

Auf die offensichtlichen Begrenztheiten einer einseitigen (ideologiekritischen) Wertung *ohne* neue Sichtung des empirischen Materials hat Georg Jäger in seiner sozialgeschichtlich orientierten Studie »Schule und literarische Kultur« (1981) aufmerksam gemacht und eine Erhebung der Quellen angemahnt: »Die in den vergangenen Jahren unter Pädagogen und Germanisten virulente Ideologiekritik«, so Jäger treffend, »lief nur zu häufig auf eine Neukonstruktion und Umwertung geistesgeschichtlicher Zusammenhänge hinaus, deren Fundierung in realgeschichtlichen Prozessen nicht empirisch kontrollierbar aufgewiesen wurde«. ¹⁹ Die von Georg Jäger diagnostizierten Defizite bestehen bis in die Gegenwart und sind auch nicht durch im Detail anregende Arbeiten behoben worden. ²⁰ Hermann Korte hat daher mit Recht die aktuelle Situation betreffend betont, dass »die Geschichte des Schulfachs Deutsch sowie die Geschichte der Literatur- und Gymnasialpädagogik des 19. Jahrhunderts [...] bis heute weithin eine terra incognita« sei. ²¹ Angesichts dieser Situation verwundert es nicht, wenn Franks Auffassung von der »verhängnisvollen Rolle« des Deutschunterrichts zu

19 Jäger, Georg: Schule und literarische Kultur. Bd. 1: Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1981, S. 146.

20 Dazu gehören u. a. folgende Arbeiten: Abels, Kurt: Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz. Robert Heinrich Hieke (1805–1861) – Leben Werk Wirkung. Wien: Böhlau 1986; Beisbart, Ortwin/Mieth, Annemarie: Deutschlehrer-Bildung im Wandel. Konzepte und Strukturen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.: Lang 1999; Müller-Michaels, Harro: Tabus in Lebenswelt und Literatur. In: Deutschunterricht 57/2004, 5, S. 4–10; Paefgen, Elisabeth K.: Uhland – Goethe – Geibel. Anmerkungen zur lyrischen Kanonentwicklung im »Echtermeyer« des 19. Jahrhunderts. Volkstümlichkeit – Klassik – Nationales. In: Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Hrsg. von Detlef C. Kochan. Amsterdam 1990, S. 251–287; Selbmann, Rolf: Vom Jesuitenkolleg zum humanistischen Gymnasium. Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Bayern zwischen Gegenreformation und Gegenwart am Wilhelmsgymnasium München. Frankfurt a. M.: Lang 1996; Schwalb, Angela: Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Frankfurt a. M.: Lang 2000; Schwinger, Elmar: Literarische Erziehung und Gymnasium. Zur Entwicklung des bayrischen Gymnasiums in der Ära Niethammer/Thiersch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1988; Taege, Friedrich: Konzepte eines deutschen Literaturunterrichts im Vormärz. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 1992. Es wird darauf verzichtet, Ergebnisse der Arbeiten an dieser Stelle explizit darzustellen.

21 Korte, Hermann: Innenansichten der Kanoninstanz Schule. Die Konstruktion des deutschen Lektürekansons in Programmschriften des 19. Jahrhunderts. In: Korte u. a., »Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten«. 2005, S. 17–112, hier: S. 11.

einem historischen »Master Narrativ« in dem Sinne geworden ist, als dass es sich um »die in einer kulturellen Gemeinschaft zu einer gegebenen Zeit dominante Erzählweise des Vergangenen« handelt. Ein solches Vorgehen ist nicht nur methodologisch fragwürdig. Nachfolgend wird daher – und dies kann nicht oft genug betont werden – der Ansatz vertreten, den der Romanist Werner Krauss bereits in den 1960er Jahren als unabdingbar nicht nur für die Erforschung der Epoche der Aufklärung gesetzt hat und den man knapp wie folgt auf den Punkt bringen kann: »Erkenntnisgewinn durch die Erschließung neuen Textmaterials.«²²

II

In welchem Maße sich die Auffassungen zur vermeintlich »verhängnisvollen Rolle« des Deutschunterrichts ohne hinreichende Sichtung der Quellen auch dort eingeschliffen haben, wo es um Einzeluntersuchungen zu einem der wichtigsten Kanonautoren geht, nämlich Gotthold Ephraim Lessing, zeigen die Beiträge zur Lessing-Rezeption. Zunächst muss betont werden, dass innerhalb der Wirkungsforschung zu Lessing die für die Vermittlung kollektiver Wissensbestände und die Ausbildung des kulturellen Gedächtnisses maßgebliche »Institution Schule« nur sehr begrenzt ein Untersuchungsgegenstand gewesen ist. Dies mag ein Grund dafür sein, dass sich auch auf diesem Feld gleichermaßen pauschale wie vereinfachte Bewertungen über die Wirkung von Lessing in schulischen Kontexten verfestigt haben. Einmal mehr gilt für die insbesondere seit Ende der 1960er Jahre vorangebrachten Forschungen zur Lessing-Rezeption, dass weniger eine Sichtung des empirischen Materials erfolgt ist, sondern – entsprechend der historischen Schwerpunktsetzungen – auch hier ein ideologiekritischer Ansatz dominiert hat. Die Beiträge sahen die höheren Lehranstalten, insbesondere das Gymnasium, wie auch den Deutschunterricht als Instrument der Klassenherrschaft und folgten der »Meistererzählung« von der »verhängnisvollen Rolle« des Faches. Für die Lessing-Rezeption stellte die Forschung zwei »Strömungen« heraus, die die Wirkungsgeschichte Lessings bis weit ins 20. Jahrhundert hinein bestimmt hätten: eine nationalkonservative und eine liberal-sozialdemokratische. Exemplarisch für diese ab Ende der 1960er Jahre einsetzende Wirkungsforschung, die im Einzelnen durchaus bis dahin nicht beachtete Fragestellungen diskutierte, war Horst Steinmetz' Sammlung »Lessing. Ein unpoetischer Dichter«, die Quellen für weitere Arbeiten bereit-

22 Geißler, Rolf: »Nachwort«. In: Krauss, Werner: Aufklärung II. Frankreich. Hrsg. von Rolf Geißler. Berlin/Weimar: Aufbau 1987, S. 524.

stellte.²³ Ein Anliegen der 1971 von Edward Dvoretzky herausgegebenen Dokumentensammlung »Lessing. Dokumente zur Wirkungsgeschichte 1755–1968« war es, einen »wirklich repräsentativen historischen Querschnitt der Wirkungsgeschichte Lessings im Spiegel dichterischer Zeugnisse« zu liefern.²⁴ In Verbindung mit Anregungen aus der Auslandsgermanistik²⁵ kam es im Zusammenhang mit den Lessing-Jubiläen von 1979/1981 zu einer Ausdifferenzierung der Rezeptionsforschung zu Lessing. Dabei richtete sich das Interesse auf Untersuchungen zu einzelnen Werken, insbesondere zu »Nathan der Weise«, Lessings Wirkung auf literarische Strömungen, Lessing-Bilder im historischen Prozess oder Lessings Wirkung auf das Schaffen ausgewählter Autoren. Fragen der Rezeption von Lessing in der »Institution Schule« und seiner dort vorgenommenen Kanonisierung spielten mit Ausnahme eines Beitrags von Dominik von König allerdings keine Rolle. Königs Aufsatz konzentriert sich auf die »Wirkungsgeschichte« des am meisten diskutierten Lessing-Textes »Nathan der Weise«. Die Darstellung ist diachron angelegt und reicht vom frühen 19. Jahrhundert bis in die Bundesrepublik, wobei das 19. Jahrhundert den Schwerpunkt bildet. König macht auf verschiedene »Textsorten« als Materialgrundlage überhaupt erst aufmerksam – das ist ein Verdienst – und verweist neben Lehrplänen und ministeriellen Verfügungen auf Artikel zum Thema »Deutschunterricht«, eine Fülle von Lesebüchern und Literaturgeschichten, Schulausgaben, Kommentaren und Interpretationen sowie schließlich spezielle Erörterungen zum Thema »Nathan«.²⁶ Eine eigene Sichtung der Quellen erfolgt allerdings ebenso wenig wie eine Auswertung von Lesebüchern.

Eine Zäsur innerhalb der Lessing-Forschung stellt das erfolgreiche und inzwischen in sechs Auflagen erschienene Arbeitsbuch »Lessing. Epoche – Werk – Wirkung« (1975) von Wilfried Barner, Gunter E. Grimm, Helmuth Kiesel und Martin Kramer dar.²⁷ Der Band geht von dem Ansatz aus, »Lessings Leben und seine Werke innerhalb eines bestimmten *geschichtlichen* Kontexts« zu sehen und

23 Lessing – ein unpoetischer Dichter. Dokumente aus drei Jahrhunderten zur Wirkungsgeschichte Lessings in Deutschland. Hrsg. von Horst Steinmetz. Frankfurt a. M.: Athenäum 1969.

24 Dvoretzky, Edward: Lessing heute. Beiträge zur Wirkungsgeschichte. Stuttgart: Akademischer Verlag Heinz 1981. Bis zu diesem Zeitpunkt lag einzig Julius W. Brauns Sammlung »Lessing im Urtheile seiner Zeitgenossen« (3 Bde., Berlin 1884–1897) vor, die aber vorwiegend Zeitungsartikel aus der Zeit bis 1881 enthält.

25 Siehe etwa Guthke, Karl S.: Grundlagen der Lessingforschung. Neuere Ergebnisse, Probleme, Aufgaben. In: Wolfenbütteler Studien 2, 1975, S. 10–46.

26 König, Dominik von: »Nathan der Weise« in der Schule. Ein Beitrag zur Wirkungsgeschichte Lessings. In: Lessing Yearbook 6, 1974, S. 108–138, hier: S. 108. Siehe auch Ders.: Natürlichkeit und Wirklichkeit. Studien zu Lessings »Nathan der Weise«. Bonn: Bouvier 1976.

27 Barner, Wilfried/Grimm, Gunter E./Kiesel, Helmuth/Kramer, Martin: Lessing. Epoche – Werk – Wirkung. 6., neu bearbeitete Auflage. München: Beck 1998, S. 406–411.

zu interpretieren.²⁸ In dem Studienbuch liefert Gunter E. Grimm eine insgesamt profunde Überblicksdarstellung zur Wirkungsgeschichte, die maßgebliche Tendenzen erfasst und erstmals auch Aspekte der Lessing-Rezeption in der Schule in den Blick nimmt. Gleichwohl bleibt die Materialbasis schmal. In den Kapiteln »Für Schüler ungeeignet« (Der Schulbuchautor und die konfessionelle Orthodoxie)« und »Lessing in der Schule der Gegenwart« reflektiert Grimm die Lessing-Rezeption im Erziehungs- und Bildungskontext und gelangt zu dem Ergebnis: »Insbesondere *Nathan* fiel unter das Verdikt der tendenziell christlichen Literaturhistoriker und Schulbuchautoren«.²⁹ Es ist bereits durch eine erste Edition von Beiträgen u. a. aus Schulprogrammschriften zwischen 1830 und 1914 nachgewiesen worden, dass dieses Urteil nicht haltbar ist.³⁰

Der von Herbert G. Göpfert herausgegebene Band »Das Bild Lessings in der Geschichte« (1981) enthält Beiträge, die Aspekte der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Lessings beleuchten; die »Institution Schule« spielt dabei keine Rolle. Für den in Rede stehenden Gegenstand ist allerdings Jürgen Schröders Aufsatz »Der »Kämpfer« Lessing. Zur Geschichte einer Metapher im 19. Jahrhundert« (1981) von Interesse, weil sich hier zeigt, wie das Lessing-Bild maßgeblich über den gymnasialen Deutschunterricht in die Bildungsdiskurse der deutschsprachigen Staaten transportiert und im kulturellen Gedächtnis archiviert wurde. Zudem macht Schröder auf »Spaltungen« in der Lessing-Rezeption ab 1890 aufmerksam.³¹ Bei dem von Klaus Bohnen herausgegebenen Band »Lessing. Nachruf auf einen Aufklärer« (1982) handelt es sich um eine Quelldokumentation mit Rezeptionszeugnissen wie auch um eine Darstellung der Rezeptionsgeschichte Lessings. Auf der Grundlage von Nekrologen und Gedenkreden geht es vor allem um einen Vergleich der Lessing-Bilder in den Jahren 1781, 1881 und 1981. Bohnen zeigt, wie sich in der Wirkungsgeschichte über zwei Jahrhunderte Stereotype wie »Pionier«, »Wahrheitssucher« oder »Erzieher« herausgebildet haben und deutliche Umwertungen nicht erfolgt sind.³² Der knappe Abriss der Rezeptionsgeschichte, den Madeleine Claus in ihrer Disser-

28 Ebd., S. 29.

29 Ebd., S. 406.

30 Siehe dazu den profunden Beitrag von Birka Siwczyk: Gotthold Ephraim Lessings »Nathan der Weise« in Schulprogrammen zwischen 1800 und 1914. In: Gansel/Siwczyk, Gotthold Ephraim Lessings »Nathan der Weise« im Kulturraum Schule. 2008, S. 35–60, sowie Gansel, Carsten: Gotthold Ephraim Lessing und das kulturelle Gedächtnis zwischen 1800 und 1914 – Plädoyer für eine Neusichtung von Quellen. In: ebd., S. 11–34. Siehe auch den Beitrag von Norman Ächtler in diesem Band.

31 Schröder, Jürgen: »Der »Kämpfer« Lessing. Zur Geschichte einer Metapher im 19. Jahrhundert«. In: Das Bild Lessings in der Geschichte. Heidelberg: Lambert Schneider 1981 (= Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. IX), S. 93–114.

32 Bohnen, Klaus (Hrsg.): Lessing. Nachruf auf einen Aufklärer. Sein Bild in der Presse der Jahre 1781, 1881 und 1981. München: Fink 1982.

tation »Lessing und die Franzosen: Höflichkeit – Laster – Witz« (1983) gibt, wiederholt die Einschätzung von Gunter E. Grimm. Wolfgang Albrecht, der in seinem Band »Gotthold Ephraim Lessing« (1997) einen Gesamtüberblick über die neuere Lessing-Forschung und -Rezeption gibt, geht knapp auf den Deutschunterricht ein und hebt seine Rolle bei der Kanonisierung von Lessing hervor. Doch erneut wird unter Bezug auf Grimm betont: »Christlich orthodoxe Positionen prägten auch weithin die schulische Lessing-Vermittlung. Der Entstellung seiner Fabeln [...] korrespondierten Vorbehalte gegenüber dem *Nathan*, die bis zu seiner unverhohlenen Ablehnung und dem Verdikt ›für Schüler ungeeignet‹ [...] gingen.« Die Zusammenfassung zur ›Institution Schule‹ fällt geradezu vernichtend aus, wenn es heißt:

»Gänzlich vereinseitigend und verlachend aber verfuhr man an den Umschlagplätzen, in den Schulbüchern, den Kommentaren für Schule und Selbstunterricht, den populären Literaturgeschichten und Biographien, in den Zeugnissen der Presse. Hier konnte sich das negative Bild der französischen Kultur und ihres Gegners Lessing widerspruchslos in das ebenfalls ideologisch einseitige Erbfeindklischee einfügen.«³³

Die Position von Wolfgang Albrecht kann als repräsentativ für Bewertungen innerhalb der Rezeptionsforschung zu Lessing in dem Fall gelten, da nach der Rolle der ›Institution Schule‹ gefragt wird. Grundlegend für die neuere Lessing-Forschung ist Monika Ficks »Lessing-Handbuch« (2000) geworden, das inzwischen in der dritten, neu bearbeiteten und erweiterten Auflage (2010) vorliegt.³⁴ Im Zentrum der Darstellung stehen anthropologische, (religions)philosophische und ästhetische Fragestellungen, wobei diese in der Neuauflage um den »Bezug von Lessings Werk zu zeitgeschichtlichen Ereignissen« ergänzt wurden.³⁵ Die Rezeption von Lessing in den höheren Lehranstalten und ihre Folgen für die Etablierung des Autors im kulturellen Gedächtnis überschritt allerdings die Zielsetzung des Handbuchs. Dies trifft auch für Hugh B. Nisbets herausragende Lessing-Biographie (2008) zu, dessen Schlusskapitel einen kurzen Überblick über Haupttendenzen der Rezeption von Lessings Werk liefert.³⁶

33 Albrecht, Wolfgang: Gotthold Ephraim Lessing. Stuttgart/Weimar: Metzler 1997, S. 113.

34 Fick, Monika: Lessing-Handbuch. 3. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010.

35 Ebd., S. XVIII.

36 Nisbet, Hugh B.: Lessing. Eine Biografie. München: Beck 2008.

III

Den wohl entscheidenden Anteil an der Inthronisierung von Lessing im kollektiven Gedächtnis im 19. Jahrhundert hatte das Humanistische Gymnasium.³⁷ G. E. Lessing avancierte ab Beginn des Jahrhunderts – darauf ist mehrfach verwiesen worden – zum kanonisierten Autor und wurde in vielfältiger Weise im kollektiven Gedächtnis gepflegt. Neben »Nathan der Weise« und »Emilia Galotti« war »Minna von Barnhelm« jenes Stück, das zum Gegenstand des gymnasialen Deutschunterrichts wurde und auch das Theater immer wieder zu Neuinszenierungen reizte. Dabei hing die Wertschätzung der »Minna« in der Schule zweifellos mit der Aufwertung des Faches Deutsch an den Gymnasien zusammen.³⁸ Zu bedenken ist nämlich, dass die deutsche Literatur erst schrittweise am Humanistischen Gymnasium über den Einsatz einer Reihe von gleichermaßen engagierten Lehrern etabliert wurde, die herausragend philologisch gebildet waren und ein ausgesprochenes Interesse an dem hatten, was man heute schlechthin Gegenwartsliteratur nennt.

Mit dem Musterlehrplan aus den 1860er Jahren – vorher waren Gervinus' »Anfänge einer Geschichtsschreibung der deutschen ›Nationalliteratur‹« wie auch die Lesebücher von Hecker, Sulzer, Salzmann, Guths Muths, Campe, von Wilmsen und Schlez, dann Pestalozzi und Herbart grundlegend, schließlich die Sammlungen von Hiecke und Wackernagel – setzte eine verstärkte Öffnung in Richtung auf die deutsche Literatur und eine Kanonbildung ein. Sie reichte vom Nibelungenlied über Luther, Herder, Klopstock bis zu Lessing, Goethe, Schiller. »Minna von Barnhelm« und »Emilia Galotti« galten dabei als jene Stücke, die eine besondere Bedeutung für die Ausbildung eines deutschen Nationaltheaters besaßen und dieses »praktisch angebahnt« hätten.³⁹ Bereits zu Ende des 19. Jahrhunderts ist die »Minna« dann durchweg im Deutschunterricht präsent. Resümierend wird von Rudolf Lehmann in der 3. Auflage der grundlegenden

37 Freilich ist zu beachten, dass es sich bei der ›Institution Schule‹ wiederum um einen ausdifferenzierten ›Kulturraum‹ handelt und gesellschaftliche Modernisierungsprozesse in den verschiedenen Schulformen jeweils spezifische Folgerungen zeitigten. Mitgedacht werden muss durchweg die Differenz zwischen den sogenannten ›niederer Schulen‹ (Volks- und Mittelschule) und den höheren Schulen (humanistisches Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule). Die Rolle von Lessing für die ›niederer Schulen‹ kann in diesem Zusammenhang vernachlässigt werden, da eine umfassende Behandlung des Autors – mit Ausnahme der »Fabeln« – erst in der Oberstufe bzw. im Gymnasium einsetzt (vgl. dazu Gansel, »Das Herz geht uns auf, wenn wir von Lessing hören oder ihn lesen«. 2004).

38 Es muss betont werden, dass der Deutschunterricht am humanistischen Gymnasium sich erst in einem längeren Prozess zu einem zentralen Fach entwickelte. Noch im 19. Jahrhundert spielte das Latein die entscheidende Rolle, das ca. zehn Wochenstunden umfasste. Der Deutschunterricht hatte demgegenüber zunächst einen Anteil von zwei, später drei und erst ab ca. 1894 mitunter vier Wochenstunden.

39 Vgl. Gansel, »Das Herz geht uns auf, wenn wir von Lessing hören oder ihn lesen«. 2004.

Arbeit »Der deutsche Unterricht« von 1909 herausgestellt, dass Lessings Lustspiel »Minna von Barnhelm« inzwischen »nahezu auf allen deutschen Gymnasien die gebührende Berücksichtigung [findet]«. ⁴⁰ Das Stück wurde – und dem ist zuzustimmen – für den Deutschunterricht favorisiert, weil »zeitgeschichtliche« und »nationale Bedeutung« es für den Unterricht ebenso prädestinierten, wie die »Vorzüge der Komposition und Charakteristik«. ⁴¹ Eine dem vielzitierten kaiserlichen Nationalismus entsprechende Wertung der »Minna von Barnhelm« findet sich bei Lehmann freilich in keiner Weise. An Beiträgen zu Lessings Dramen wie auch zur »Minna von Barnhelm« gerade auch für den gymnasialen Deutschunterricht mangelte es im 19. Jahrhundert also nicht. Von daher muss erstaunen, dass trotz der Bedeutung, die das Lustspiel für die »Institution Schule« und somit für das kulturelle Gedächtnis besaß, sich in der Gegenwart nur einige wenige Beiträge finden, die auf die Wirkungsgeschichte des Stückes zu sprechen kommen. Der knappe Abriss der Rezeptionsgeschichte, den Madeleine Claus in Ihrer Dissertation »Lessing und die Franzosen. Höflichkeit – Laster – Witz« (1983) gibt, beruft sich auf Gunter E. Grimm und wählt aus Beiträgen des 19. Jahrhunderts einzig Zitate (!) aus, die die eigene Position stützen. So wird schließlich in der Rezeption des Stückes eine Tendenz konstruiert, die es in dieser Weise so nicht gegeben hat. Vermeintlich sei die »Minna« – so muss man die Darstellung lesen – in der (Schul)Germanistik des 19. Jahrhunderts flächendeckend und mit nationalistischer Intention genutzt worden, um eine »Franzosenfeindschaft« ausprägen zu helfen. Zu diesem Zweck würde die *Riccaut*-Figur aus dem Stückganzen isoliert und aufgewertet. »Funktion und Bedeutung dieser Rolle *völlig mißachtend*, wird eine Nebenfigur des Stückes zum gewichtigen Gegenspieler gemacht. Der »charaktervolle, ehrenfeste« Deutsche Tellheim wird dem »charakterlosen, prahlerischen« Franzosen gegenübergestellt.« ⁴² Nun kann man angesichts dieser Einlassung noch ins Feld führen, hier sei lediglich ein Einzelbeispiel pointiert herausgestellt. Dass es Claus aber wirklich darum geht, die von ihr zitierten Belege *pars pro toto* zu einer für die Rezeption der »Minna« vermeintlich dominanten Tendenz aufzuwerten, wird bei der knappen Anmerkung zu Fritz Martinis Aufsatz »*Riccaut, die Sprache und das Spiel in Lessings Lustspiel Minna von Barnhelm*« von 1964 deutlich. Martinis »interpretatorische Aufwertung der Rolle des Riccaut« habe »nichts mehr zu tun

40 Lehmann, Rudolf: Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Dritte, neu bearbeitete Auflage. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1909, S. 285. Lehmann bezieht sich in seiner Darstellung durchgängig auch auf die Programmschriften und Beiträge in Jahresberichten, um möglichst authentisch die »Wirklichkeit« des Deutschunterrichts an Schulen erfassen zu können.

41 Ebd., S. 285f.

42 Claus, Madeleine: Lessing und die Franzosen. Höflichkeit – Laster – Witz. Rheinfelden: Schäuble 1983, S. 9 [Hervorhebungen – C. G.].

mit der *eindeutig* von Frankreichfeindschaft geprägten Interpretation, die diesen französischen Spieler *fast in der gesamten Wirkungsgeschichte bis 1945* zur Hauptfigur des Stückes macht.⁴³ Die Tatsache, dass es in der Tat Beiträge gegeben hat, die die *Riccaut*-Figur antifranzösisch interpretierten, kann nicht dazu führen, die Vielgestaltigkeit, Ernsthaftigkeit und Differenziertheit der Auseinandersetzung mit der »Minna« in der Lessing-Forschung des 19. Jahrhunderts einzuebnen. Es widerspricht schlichtweg den Tatsachen, dass die »Problematik dieser Rolle [...] und die Typentradition des Spielers, in der sie steht, [...] überhaupt nicht mehr berücksichtigt [wurden].«⁴⁴ Die Lessing-Philologie hat stattdessen im 19. Jahrhundert gerade in den Schulprogrammen eine Reihe von ausgesprochen differenzierten und philologisch exakten Analysen zur »Minna« geliefert, die bis in die Gegenwart mit Gewinn zur Kenntnis zu nehmen sind.

In dem von Winfried Barner u. a. verantworteten »Lessing-Arbeitsbuch« wird bei Aussagen zur Rezeption der »Minna von Barnhelm« im 19. Jahrhundert im Teilkapitel 2.4. unter der Überschrift »Minna von Barnhelm auf der Bühne und in der Schule des 19. Jahrhunderts« weitaus zurückhaltender argumentiert. Es finden sich allerdings auch nur wenige Hinweise, die explizit auf die Schule bezogen sind. Dort heißt es:

»Seit Ende des 18. Jahrhunderts wurde ›Minna‹ zur Behandlung im Schulunterricht empfohlen. Die Lektüreauswahl Heinrich Ludwig Meierottos (*Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern zu einer Anleitung der Wohlredenheit, Berlin 1794*) stellt sowohl Shakespeare als auch Lessing zu den ›empfehlungswürdigen, klassischen Schriftstellern‹. Allgemein galt *Minna* gegenüber *Emilia* oder *Nathan* als unproblematisch und daher für die Schullektüre geeignet. Den Zweck dieses ›echt preußischen und echt deutschen Stückes‹ sah man meist in der Verherrlichung des Preußentums (*August Brunner, Lessing als Schullektüre, Blätter für das Gymnasialschulwesen 52, 1916, S. 121 ff.*)«⁴⁵

Gunter E. Grimm ist nach bisheriger Kenntnis der einzige, der im Kontext mit Fragen zum Schullektüre-Kanon *explizit* danach fragt, wie es in dieser Hinsicht um die »Minna von Barnhelm« bestellt ist. Sein Ergebnis formuliert Grimm wie folgt:

»Im Kaiserreich diente das Drama vor allem im Schulunterricht zur Verherrlichung des Preußentums und zur Abwertung des Franzosentums – nicht von ungefähr in deutlichem Rückgriff auf die Position der Befreiungskriege.«⁴⁶

43 Ebd. [Hervorhebungen – C. G.].

44 Ebd. [Hervorhebungen – C. G.].

45 Barner u. a., Lessing, 1998, S. 278.

46 Grimm, Gunter E.: »Riccaut de la Marlinière, Glücksritter und Franzos«. Die Rezeption einer Lustspielfigur zwischen Gallophilie und Gallophobie. In: Euphorion 90, 1996, S. 383–394.

Quellen werden allerdings in diesem Zusammenhang nicht genannt. Vielmehr wird als Beleg auf eine Position von Erich Schmidt aus seiner zweibändigen Lessing-Biographie verwiesen, der in der »Minna« eine »Verherrlichung Friedrichs des Großen erblickte.«⁴⁷ Nun kann der Universitätsgermanist Schmidt aber freilich nicht für die Institution Schule stehen. Wenig später wird dann von Grimm auch einschränkend formuliert:

»Die Tendenz einer ›Vereinnahmung‹ Lessings im preußisch-nationalen Sinn findet sich weniger in den Spezialuntersuchungen als in den populärwissenschaftlichen Werken und in den Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Die Vorstellungen von einem wesensmäßigen Gegensatz zwischen Deutschen und Franzosen im literarischen Bereich paßten ins politische ›Erbfeind-‹Klischee. Lessing wurde damit einer der Stammväter dieser ›natürlichen‹ Gallophobie.«⁴⁸

Gleichwohl reichen die angeführten Quellen nicht aus, um ein derart deutliches Urteil zu fällen. Es nimmt daher nicht wunder, dass Grimm über die Episodenfigur des Riccaut de la Marlinière auf eine antifranzösische Kritik im 19. Jahrhundert zu sprechen kommt. Doch erneut fehlen für die nachfolgende Verallgemeinerung empirische Belege, die die Schärfe des Urteils rechtfertigen würden:

»Die nationale Komponente bestimmt *die meisten für Schule und Unterricht bestimmten* Interpretationen. Beide, der ehrenhafte Held Tellheim und der leichtfertige Geck Riccaut, wurden zu zeitlosen Typen verschiedener Völkermentalitäten simplifiziert.«⁴⁹

Gunter E. Grimm schränkt dann allerdings erneut das Urteil über die Kaiserzeit ein und bemerkt:

»Allerdings waren nicht sämtliche während des Kaiserreichs verfaßten Interpretationen oder unternommenen Inszenierungen von nationalistischem Geist geprägt, auch schlagen nicht alle ›Handreichungen für die Schule‹ den nationalen Ton an.«⁵⁰

In der Tat, die Rezeption der »Minna von Barnhelm« in schulischen Kontexten ist weitaus differenzierter, als dies in der Lessing-Rezeption mitunter angenommen wird. Pointiert formuliert: Bis in die Gegenwart ziehen sich, wenn denn schulische Kontexte überhaupt eine Rolle spielen, Bewertungen aus den 1970er Jahren durch.

47 Ebd.

48 Ebd.

49 Ebd., S. 5.

50 Ebd.

IV

Bereits ein knapper Blick in eine resümierende Darstellung zur Lektüre der Dramen von Lessing auf den höheren Schulen zeigt – das sei erneut betont – mit Blick auf die »Minna von Barnhelm« eine ausgesprochen differenzierte Sicht. Gustav Kettner, der auch zu »Nathan der Weise« publiziert hat⁵¹, hebt in einer Untersuchung an Lessings Stück die Art und Weise hervor, in der es zeige, wie die »großen Begebenheiten im Leben des ganzen Volkes unmittelbar eingreifen in das Schicksal des einzelnen«. ⁵² Kettners Position unterstreicht, wie problematisch eine Auffassung ist, die davon ausgeht, im Kaiserreich würde gerade durch die Behandlung von Lessing eine Orientierung auf nationales Gedankengut forciert. Das Gegenteil ist bei Kettner – und nicht nur bei ihm – der Fall. Kettner wendet sich ausdrücklich gegen die Auffassung, der Vorzug der »Minna von Barnhelm« gegenüber anderen klassischen Dramen und somit der »didaktische Wert« liege in seinem »nationalen Gehalt«. In kritischer Absicht zitiert er eine Position von Otto Frick, der in dem Lustspiel einen »Nachklang aus derjenigen Zeit« sieht, die das »Heldenzeitalter des preußischen Volkes genannt werden kann und in das ein deutscher und zumal preußischer Schüler sich mit besonderer Wärme hineinleben sollte«. Kettner stellt dem eine – sagen wir – historisch-genetische Betrachtungsweise entgegen, verweist auf die Entstehungsbedingungen wie -intentionen des Stückes und wendet sich dagegen, in ein Kunstwerk der Vergangenheit Stimmungen und Gedanken der Gegenwart hineinzutragen. Entsprechend vermerkt er zu einem derartigen Ansatz:

»Man vergisst dabei nicht bloß, welche Stellung Lessing als echter Sohn seiner Zeit persönlich dem politischen Nationalbewusstsein gegenüber einnahm, man übersieht vor allem, dass er in seinem Drama das Bild der Zeit des siebenjährigen Krieges in dem Spiegel der bürgerlichen Komödie auffing!«⁵³

51 Vgl. dazu den ersten Band der Edition von Gansel/Siwczyk, Gotthold Ephraim Lessings »Nathan der Weise« im Kulturraum Schule. 2009. Siehe auch die einleitenden Beiträge von Carsten Gansel und Birka Siwczyk in dem Band sowie die bibliographischen Angaben im Anhang zu Kettner.

52 Kettner, Gustav: Lektüre der Lessingschen Dramen auf den höheren Schulen. In: Monatschrift für höhere Schulen 3, 1903, S. 23. Von Kettner stammen auch nachfolgende Beiträge mit Lessing-Bezug: Ders.: Über Lessings Minna von Barnhelm. Gratulationsschrift der Königlichen Landesschule Pforta zum dreihundertfünfzigjährigen Jubiläum der Königlichen Klosterschule Ilfeld. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1896, sowie: Ders.: Herders »Erstes kritisches Wäldchen« I. Beilage zum Jahresbericht der Königlichen Landesschule Pforta hrsg. zum dreihundertundvierundvierzigsten Stiftungsfeste 21. Mai 1887. Naumburg: Sieling 1887. In diesem Aufsatz geht es in einem ersten Teil um die »Entstehung des Ersten kritischen Wäldchens«, sodann um Lessing und Winckelmann und schließlich um die Darstellung des Schmerzes in der Dichtung.

53 Ebd., S. 23. Kettner bezieht sich auf Frick, O[tto]: Wegweiser durch die klassischen Schul-dramen. Für die Oberklassen der höheren Schulen. 1. Abt.: Lessing – Goethe. Gera/Leipzig:

Noch schärfer als Kettner wendet sich Rudolf Lehmann in der bereits zitierten dritten Auflage von »Der deutsche Unterricht« gegen eine einseitige nationale Vereinnahmung der »Minna von Barnhelm«. Insgesamt möchte er die Lektüre des seiner Auffassung nach »leicht verständlichen Lustspiels« dem häuslichen Fleiß der Schüler überlassen. Lediglich die *Riccaut*-Szene verlange eine eingehendere Besprechung. Dabei sei herauszustellen, dass der Autor zwar »deutsche Art und Sprache französischer Eitelkeit und Anmaßung gegenüber hat verteidigen wollen«, es Lessing aber keineswegs darum ging, ein »Bild oder Zerrbild des französischen Volkscharakters« zu liefern. Explizit wird statt der immer wieder behaupteten Nationalerziehung betont, dass die Aufgabe des Deutschunterrichts gerade auch darin bestehe, einer einseitig nationalen Gesinnung entgegen zu arbeiten: »Hier ist eine der Gelegenheiten, die der deutsche Unterricht zahlreich darbietet«, so Lehmann, »das berechtigte Nationalgefühl, zu dem wir unsere Jugend erziehen wollen, von chauvinistischer Betrachtung fremden Wesens zu reinigen«.⁵⁴

Eine ausgesprochen profunde Darstellung zur Rolle Lessings für die deutsche Literatur liefert Kuno Fischer mit seinem Buch »Lessing als Reformator der deutschen Literatur« (1880).⁵⁵ Um die Bedeutung Lessings einsehbar zu machen, gibt Fischer einen kenntnisreichen Abriss der deutschen Literatur und gelangt von der Renaissance, der Schlesischen Dichterschule, Gottsched, Bodmer und Breitinger, Klopstock und Wieland schließlich zu Lessing. Bereits für Lessings erstes Lustspiel »Der junge Gelehrte« arbeitet er heraus, wie entscheidend die

Hofmann 1889. Frick wendet sich hier gegen die Auffassung von Fr. Kern (Deutsche Dramen als Schullektüre. Berlin 1886, S. 12), der die didaktische Berechtigung des Minna-Stoffes anzweifelt, weil er »für die Übung ihrer geistigen Kräfte, für die Bereicherung ihrer Seele mit Gedanken, die Kräftigung ihrer Phantasie« entbehrlich sei. Für ihn wäre es »ein großer Fehler«, an »diesem Stoffe im Unterricht leichthin vorüber zu gehen. Die Dichtung bringt uns einen Nachklang aus derjenigen Zeit, welche das Heldenzeitalter des preußischen Volkes genannt werden kann, und in das ein deutscher und zumal ein preußischer Schüler sich mit besonderer Wärme hineinleben sollte« (ebd., S. 94). Otto Frick (1832–1892) war zu der Zeit Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle.

54 Lehmann, *Der deutsche Unterricht*. 1909, S. 286.

55 Fischer, Kuno: *Lessing als Reformator der deutschen Literatur*. Stuttgart/Berlin: Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger 1904 (1. Aufl. 1880). Zur Biographie von Kuno Fischer in diesem Rahmen nur so viel: Fischer hat nach dem Abitur in Posen in Leipzig und Halle Philosophie, Philologie und Theologie studiert und über Platons »Parmenides« promoviert. Nach der Habilitation 1850 folgte er sechs Jahre später einem Ruf als Professor für Philosophie nach Jena. 1872 Jahre nahm er einen Ruf nach Heidelberg an. Fischer arbeitete auch zur deutschen Literatur und hielt 1899 eine vielbeachtete Rede zum 150. Geburtstag von Goethe an der Universität Heidelberg. Zu Kuno Fischer siehe ausführlich Schmidt, Jürgen W.: *Zum akademischen Werdegang des schlesischen Philosophen Kuno Fischer (1824–1907): Die Vorgeschichte seiner Berufung nach Jena 1853–1856*. In: *Fachprosaforschung-Grenzüberschreitungen*. Bd. 4/5, 2008/2009, S. 433–449.

»Wahl des Gegenstandes«, mithin des Stoffes, gewesen sei.⁵⁶ Der Aspekt des ›Wirklichkeitsbezuges‹ von Literatur ist für Fischer maßgeblich, wenn er ihre Modernität – der Begriff fällt bereits bei Fischer – ausmacht und die Reform des Dramas bei »Minna von Barnhelm« ansetzt. Die Entwicklung der Literatur im Auge habend, stellt Fischer heraus, dass seit der Renaissance für das Drama ein »Kanon der Eintheilung« gegolten habe, »wonach die Arten des Dramas sich wie die Stände und Rangstufen der menschlichen Gesellschaft verhalten sollten; Fürsten und Helden gehören nur in die Tragödie, die bürgerliche Klasse in die Komödie, die Bauern in das Schäferspiel«. Die für das Drama verbindliche Ständeklausel – der Terminus wird noch nicht gebraucht – hätte dazu geführt, dass jene Konflikte, die die bürgerliche Welt ausmachten, in der »Kunst kein Abbild« fänden. »Es war nicht schwer zu entdecken«, so Fischer, »daß der Inhalt des wirklichen Lebens in den steifen Formen einer solchen Kunst nicht aufgeht«.⁵⁷ Zwischen der »wirklichen Welt« und der dramatischen Kunst, »die ihr den Spiegel vorhalten soll«, seien »traditionelle Schranken aufgethürmt« worden. Es ging daher darum, diese Schranken »im Angesichte der neuen Zeit, insbesondere dem Selbstgefühl des modernen, reich entwickelten, innerlich lebensvollen Bürgerthums« niederzureißen. Und mit Blick auf die Leistung der »Minna von Barnhelm« heißt es:

»Die dramatische Poesie war standesgemäß, sie soll *menschlich* werden; der dritte Stand forderte seine Gleichberechtigung erst auf der Bühne, dann im Staat: die poetische Revolution war eine Vorläuferin der politischen!«⁵⁸

Das Stück selbst wird dann im Weiteren als »Genrebild« beschrieben, das »nicht nur in den Begebenheiten, sondern auch in den Charakteren und Empfindungsweisen, die es schildert, unmittelbar auf dem grandiosen Hintergrunde des Siebenjährigen Krieges ruht«.⁵⁹ Der Verweis auf das »Grandiose« meint keineswegs eine Verherrlichung des Krieges, sondern will nichts Anderes, denn erneut den Wirklichkeitsbezug des Stückes betonen. Nicht nur in diesem Sinne ist Fischers Literaturbegriff ausgesprochen ›modern‹ und seine Argumentation hat bis in die Gegenwart nichts von ihrer Schlüssigkeit verloren. Gottfried Willems hat mit einigem Recht den Standpunkt vertreten, das »Postulat der Lebensunmittelbarkeit« sei der eigentliche Motor der Moderne, der es darum gegangen sei, die Kluft zwischen Kunst und Leben zu überbrücken, ihren Dualismus zu überwinden, Kunst und »wirkliche Wirklichkeit« einander

56 Fischer, Lessing als Reformator. 1904, S. 37.

57 Ebd., S. 74.

58 Ebd., S. 75 [Hervorhebung im Original].

59 Ebd., S. 136.