



# Städtisches Realgymnasium

zu

Osterode in Ostpreussen.

---

Programm-Abhandlung

Ostern 1888.

---

Zur Dispositionslehre. II.

Von Dr. **E. Schnippel**, Oberlehrer.

---

Osterode Ostpr.  
Buchdruckerei von C. E. Salewski.

**1888.**



Handwritten text, likely a name or title, located at the top of the page. The text is extremely faint and difficult to decipher.

Handwritten text, possibly a date or a short phrase, located in the upper middle section of the page.

Handwritten text, possibly a name or a signature, located in the middle section of the page.

Handwritten text, possibly a date or a short phrase, located in the lower middle section of the page.

Handwritten text, possibly a name or a signature, located in the lower middle section of the page.

Handwritten text, possibly a name or a signature, located in the lower section of the page.

Handwritten text, possibly a name or a signature, located at the bottom of the page.

## Zur Dispositionslehre. II.

Die vorliegende Abhandlung bildet die Fortsetzung derjenigen, die im Jahre 1886 als Beilage des Programmes unserer Schule erschienen ist und in pädagogischen Kreisen vielfach freundliche Beachtung gefunden hat. Es sind des bequemeren Citierens wegen daher auch die Seitenzahlen einfach fortgeführt worden und muss bezüglich der allgemeinen Grundsätze auf jene frühere Arbeit verwiesen werden. Die Zeit und der mir hier zur Verfügung stehende Raum gestatteten freilich nicht, auf einzelne Punkte in der wünschenswerten Ausführlichkeit einzugehen. Ich behalte mir vor, dies sowie verschiedentliche litterarische Nachweise anderen Ortes später nachzuholen. Die Form der mitgetheilten Dispositionen gebe ich auch hier gerne preis, wenn nur die Prinzipien — methodisches Fortschreiten vom Leichten zum Schwereren durch Beispiel, Lehre und Übung in der Abstufung von Klasse zu Klasse, engste Verbindung mit der Anleitung zur Stofffindung oder Inventio und stete Disponierung nach der natürlichen Gliederung des Stoffes — ebenso wie die Behandlung des deutschen Aufsatzes überhaupt im wesentlichen als die richtigen anerkannt werden. Es erübrigt, nachdem bereits a. a. O. der Grundplan in abstracto aufgestellt und auch die Ausführung desselben für die unteren und mittleren Klassen unserer höheren Lehranstalten im einzelnen näher dargelegt ward, nur noch die Weiterführung der letzteren für die Oberstufe, d. h. die Klassen Obersekunda, Unter- und Oberprima, die denn allerdings eine besonders eingehende Behandlung erfordern. Eine Reihe der für sämtliche Klassen dieser Stufe gemeinsam geltenden Gesichtspunkte sollen so gleich bei der Obersekunda erörtert werden.

Möchte auch diese Arbeit besonders jüngeren Kollegen sich nützlich erweisen!

### **Obersekunda.**

Auch hier erweitern und vertiefen sich zunächst die meisten der früheren Aufsatzformen, wobei die Disposition in ihrer wesentlichen Anlage sich zwar nicht weiter ändert, aber nach Inhalt, Durcharbeitung und z. T. auch dem Umfange nach immer gründlicher werden muss. Es wird bei dieser Gattung von Aufgaben die unmittelbare stoffliche Vorbereitung ja allerdings geringer, sie beschränkt sich mehr und mehr auf Warnung vor Abwegen, indirekte Andeutung und besonders auch auf die Angabe von Quellen, aus denen die Schüler durch eigenes Suchen und

Nachdenken den Inhalt gewinnen können; doch wird gerade die Angabe der leitenden Gesichtspunkte, nach denen dieser Inhalt sich gliedert, dabei nicht unterbleiben können und so wiederum Dispositio und Inventio sich möglichst eng mit einander verbinden müssen.

Es entspricht dieses Verfahren durchaus der Altersstufe, wo eigenes wissenschaftliches Interesse erwacht und lebendiger wird, für die grosse Mehrzahl der Schüler aber immerhin eine verständige Beihilfe zur gedanklichen Bewältigung des Stofflichen noch unerlässlich und für alle die mühsame Schulung des Denkens und Darstellens, die ja nicht geistlos zu sein braucht, noch ungleich wichtiger ist als geistreiche Behandlung sogenannter „interessanter“ Themen oder gar die Erweckung „produktiv-synthetischer“ Thätigkeit\*).

Die Freude am eigenen Ausfindigmachen des Stoffes ist gewiss geeignet, jenes Interesse rege zu erhalten und zu fördern. Man wird deshalb auch freies Nachlesen, und wäre es auch nur im Konversationslexikon (vgl. K. W. Meyer, Aufsatzregeln, S. IV), nicht nur nicht überängstlich verhüten dürfen, sondern eher empfehlen. Und wenn man hierbei einerseits Gelegenheit nehmen wird, um der wissenschaftlichen Ehrlichkeit willen auf deutliche Angabe der Quellen und bei Entlehnungen auf Genauigkeit der Citate und auf beständige Anwendung der pädagogisch so nützlichen Anführungsstriche zu dringen, so verbindet sich andererseits damit auch ganz ungezwungen die für ältere Schüler notwendige Anleitung zum „Lesen mit der Feder in der Hand“ (vgl. Werneke, S. 27), d. h. zu stetem Excerptieren der eigenen freien Lektüre, das am besten in kurzer, möglichst übersichtlicher dispositiver Inhaltsangabe besteht.

Bei den Aufsätzen selber aber wird die Forderung einer wesentlich höheren Auffassung und eines gründlicheren Eindringens zunächst bei kombinierter Sekunda, also an der Mehrzahl der

\*) Hat doch sogar Billroth über die bei unserer reiferen Jugend so seltene Fähigkeit, Gedanken und Wissen richtig und klar auszudrücken, den höchst bemerkenswerten Ausspruch gethan: „Es ist mir ganz klar, dass das ein deutschnationaler Mangel an Sprachtalent ist, der nicht minder aus einem unvollkommenen, langsamen Auffassen, als aus einem Mangel an gedanklicher und sprachlicher Gestaltungskraft entspringt.“ — was den Lehrer bei der „Sisyphusarbeit des deutschen Aufsatzes“ beinahe entmutigen könnte, gingen nicht doch aus derselben Jugend später immer wieder so glänzende Stilisten hervor, wie auch in der neuesten Zeit unser Volk sie in so grosser Zahl besitzt.

Schulen, dazu führen müssen, in der Regel getrennte wenn auch oft verwandte Themen für beide Cöten zu stellen, wie dies auch mehr und mehr anerkannt wird (vgl. P. Doering, S. 16. 17). Doch ist dies natürlich immer nur ein Notbehelf, und, wo es irgend möglich ist, sollten die Sekunden wenigstens im Deutschen unbedingt und grundsätzlich getrennt werden. Die Obersekunda ist eben eine so überaus wichtige Vorbereitungsstufe für die beiden obersten Klassen und von der vorhergehenden Klasse darum spezifisch so sehr verschieden, dass die Schüler derselben m. E. nicht durch das lähmende Bleigewicht der Untersekunda beschwert werden dürfen. Nur dann können wirkliche Fortschritte auch im Aufsatz erzielt werden.

Wie diese sich nun auch in der Disponierung zu zeigen haben, wird sich bei der Besprechung der einzelnen Aufsatzgattungen ergeben.

Bei den verschiedenen Formen des *genus historicum*, also bei Inhaltsangaben, Vorfabeln und sonstigen Berichten, Biographien, Individual- oder Ich-Erzählungen und beschreibenden Zusammenstellungen aus Epen und Dramen, allenfalls auch aus geeigneten Prosawerken, besteht das Fortschreiten zum Schwereren zunächst naturgemäß darin, dass der Gegenstand an und für sich einen etwas grösseren Umfang haben darf, dass etwas grösseres Quellenmaterial zu bewältigen ist, dass die dabei in erster Linie stehende deutsche Lektüre der Obersekunda\*) selbst immer schwieriger wird und auch die fremdsprachliche Lektüre öfters herangezogen werden kann. In Anlage und Gliederung zeigen sich dann aber mancherlei Unterschiede im Einzelnen.

Der hohe pädagogische Wert der an erster Stelle genannten Inhaltsangaben, besonders

\*) Für Obersekunda geeignet sind m. E. — die im Druck hervorgehobenen betrachte ich wiederum als unerlässlich — zunächst umfangreichere und schwierigere Epen: Nibelungenlied (ich freue mich in dieser Ansetzung mit Bötticher, in der Z. f. d. G. durchaus übereinzustimmen), am wirksamsten im prosaischen Auszug Vilmar's, der jetzt durch Prosch und Wiedenhofer in so zweckmässiger Weise zugänglich geworden ist, mit einigen mhd. Proben, allenfalls auch nach Buschmann, oder nach Frick und Polack, nicht nach Simrock; dazu ergänzend das Hildebrandslied in Übersetzung, Proben aus der Edda, desgl. aus Gudrun, wenn Zeit ist, auch aus dem höfischen Epos, z. B. dem Armen Heinrich nach Chamisso, — und zur Parallele Jordans Nibelungen, Stücke aus Freytag, Bilder I, auf dem Realgymnasium eine möglichst reichliche Auswahl aus der Ilias in der Vossischen Uebersetzung, jetzt vielleicht am zweckmässigsten nach der Weissenbornschen bei Teubner erschienenen Ausgabe; — ferner Auswahl aus Walther von der Vogelweide, leichtere neuhochdeutsche Lyrik und leichteres Drama: Schillers ausgewählte lyrische und schwierigere kulturhistorische Gedichte, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, Götz, Egmont, Kleists Hermannsschlacht, bez. Prinz von Homburg, bei guten Generationen auch Wallenstein und Minna von Barnhelm. Auf die vorstehend genannten Werke wird deshalb im Folgenden auch besonders Rücksicht genommen werden.

der „konzentrierenden“ (vgl. Werneke, S. 152. 153), beruht namentlich auf der Übung im Erkennen des Wesentlichen. Dieselben werden deshalb ganz besonders wichtig für die Lektüre von Dramen, wo es darauf ankommt, über die Einzelheiten den Gang der Haupthandlung nicht aus dem Auge zu verlieren und die Komposition des Ganzen in ihren Hauptabschnitten zu überschauen.

Schon für die eigenen Zwecke der Klassenlektüre von Dramen, seltener Epen, empfiehlt sich daher mündliche Disponierung zunächst einzelner Akte, bez. Gesänge, auch wohl einzelner besonders geeigneten Szenen (Rütliscene — s. Naumann, S. 44, Linnig, S. 104, Kluge, S. 103 — u. dergl.), wobei nicht notwendig eine eigentliche Ausarbeitung zu folgen braucht. Eine vortreffliche Übung ist aber auch die schriftliche Anlage eines Scenariums, woraus dann, wie dies namentlich Naumann empfohlen hat, die Zusammenfassung des Fortschrittes der Handlung in den einzelnen Akten und zuletzt als Abschluss eine Disposition des ganzen Dramas sich ergibt. Es ist dabei besonders auf möglichste Knappheit und Enthaltung von jeder rhetorischen Ausschmückung zu halten, es springt dann aber auch ganz von selbst der dramatische Kern heraus, wie dies z. B. die folgende Probe zeigen möge.

#### Die Handlung von Goethes Götz, nach den einzelnen Akten disponiert.

(Vergl. Naumann, Hilfsbuch II, S. 245 ff.)

1. Akt (Exposition und erregendes Moment).  
Götz, in eigener Fehde mit dem Bischof von Bamberg, gewinnt durch seine Biederkeit die Freundschaft Weislingens wieder, auf den aber auch die dämonisch-schöne Adelheid von Walldorf bereits ein Auge geworfen hat.
2. Akt (Beginn des Konflikts).  
Weislingen, von Adelheid gefesselt, bricht Götz die Treue, der auch gegen die Nürnberger Fehde erhoben hat.
3. Akt (Höhepunkt des Konflikts).  
Von einem auf Veranlassung Weislingens gegen ihn entsandten Reichsexekutionskeuer wird Götz nach tapferem Kampfe auf verräterische Weise gefangen genommen.
4. Akt (Umkehr, Peripetie).  
Nachdem er Urfehde geschworen hat, empfindet er jedoch schmerzlich das müssige Leben, während Adelheid ihrem Gemahl Weislingen die Treue bricht.
5. Akt (Lösung des Konflikts und Perspektive).  
Als gezwungener Anführer der Bayern wird Götz im Kampfe tödtlich verwundet, indes Weislingen auf Anstiften seines Weibes vergiftet wird; doch wird die Nachwelt Götz als einen edlen Vertreter ritterlichen Sinnes ehren, Adelheid durch die Rache der Feme gerichtet werden.

Auch kann gelegentlich ein ganzes Drama alle Akte hindurch nach Spiel und Gegenspiel geordnet werden, also im obigen Beispiel etwa:

1. Akt a) Götz gewinnt die Freundschaft Weislingens wieder.  
b) Adelheid von Walldorf hat dagegen die Absicht, den letzteren für sich zu gewinnen.
2. Akt a) Götz erhebt Fehde gegen die Nürnberger.  
b) Weislingen, von Adelheid gewonnen, bricht dem Freunde die Treue. u. s. w. u. s. w.

Noch nützlicher ist wegen der strafferen Komposition und der tieferen Einsicht in die poetische Technik, die sich daraus ergibt, die entsprechende Disponierung bei den meisten Schillerschen Dramen, besonders bei der Maria Stuart (vergl. Schuster, Poetik, S. 65, Naumann, S. 78, der auch den Tell, S. 69, die Piccolomini, S. 72, Wallensteins Tod, S. 75, Minna von Barnhelm, S. 264, u. a. in ähnlicher Weise behandelt hat), und später bei der Iphigenie, einem oder dem anderen antiken Drama, bei Shakspeare, selbst bei französischen Dramen.

Werden die Inhaltsangaben auf dieser Stufe dagegen als eigentliche Aufsätze verlangt\*), so wird sich bei Epen und Dramen die Gliederung meist rein nach der chronologischen Folge der einzelnen Teile der Handlung gestalten. An und für sich bietet dies keine besonderen Schwierigkeiten, obwohl ich die konzentrierende Wiedergabe der Fabel eines ganzen Dramas als Aufsatz auf dieser Stufe doch erst selten fordern möchte. Angemessenere Aufgaben sind dagegen hier solche von epischen Einzelszenen, bei denen sich ein psychologischer Fortschritt verfolgen und in der Disposition zu scharfem Ausdruck bringen lässt, aus Hermann und Dorothea, dem Nibelungenliede, ganz besonders aber aus Homer, z. B. die Volksversammlung im 2. Gesang der Odyssee, der Zwist des Achilles und Agamemnon im 1. und die Gesandtschaft im 9. Buch der Ilias, allenfalls auch einzelne Gesänge aus Goethes Reineke Fuchs (s. Naumann, S. 54) und dergl. Namentlich aber bietet die dramatische Lektüre hier unerschöpflichen Stoff zur Wiedergabe des Inhalts, der Fabelerzählung einzelner Teile u. s. w., und für die hieraus gewählten Aufgaben gibt Zurborg, S. 21, treffliche Fingerzeige, indem er insbesondere auf folgende Gesichtspunkte aufmerksam macht: 1) Das Drama setzt mit seiner ersten Scene fast immer in einem bereits vorgerückteren Punkt der Handlung ein, um dann die Vorfabel allmählich mitzuteilen: der Fabelerzähler dagegen hat die zeitliche Aufeinanderfolge der Begebnisse einzuhalten; 2) im Drama sind viele Scenen bloss psychologisch motivierend (durch den Dialog u. s. w.) aber dabei arm an Ereignissen oder fortschreitender Handlung: in der Fabelerzählung wird der Inhalt derselben sehr verkürzt erscheinen gegenüber den äusseren Vorgängen, die im Drama oft nur kurz angedeutet sind; 3) die Nebenfiguren finden in der Fabelerzählung keine oder nur ganz beiläufige Berücksichtigung, obwohl sie im Drama oft einen bedeutenden Platz einnehmen.

Doch auch Inhaltsangaben z. B. aus Ciceros

\*) Gute Musterbeispiele dafür gibt ebenfalls Naumann, S. 36: Inhaltsangabe von „Wallensteins Lager“ und S. 67: Vortabel von Lessings „Minna von Barnhelm“.

Cato major, Laelius u. a., Gedankengang eines längeren Psalms, eines geeigneten Kapitels aus einer Paulinischen Epistel u. dergl., auch aus der französischen und englischen Prosalektüre sind als Aufsätze hier durchaus zulässig und zweckmässig. Sie geben natürlich ebenfalls Gelegenheit zur übersichtlichen, die Hauptsachen hervorhebenden Disposition des Inhalts nach den einzelnen Abschnitten und enthalten zugleich oft eine propädeutische Schulung für Behandlung abstrakter Themen.

Auch erzählende und beschreibende Zusammenstellungen aus der Lektüre gehören nach den oben Gesagten auf diese Stufe. So zunächst, da Beschreibungen konkreter Einzeldinge nunmehr zurücktreten werden, wie sie noch in Untersekunda wohl am Platze waren, ausgeführtere Erzählungen einerseits und leichtere Schilderungen von Zuständen und Situationen andererseits, namentlich wieder aus Dichterwerken, worunter bekanntlich wiederum Nibelungenlied und Homer besonders reiche Quellen dafür sind. Schwierigere Aufgaben der letzteren Art gehören jedoch nach Unterprima. Nach Obersekunda möchte ich, um den Standpunkt zu kennzeichnen, etwa Aufgaben wie die folgenden rechnen: Urgeschichte der Schweizer, (Naumann, S. 44), Geschichte Melchthals, Erzählungen Tells, Stauffachers u. s. w. über einzelne ihrer Erlebnisse, Odysseus in Ithaka oder auch Geschichte Ithakas vor dem troischen Kriege (Linnig, S. 76), Geschichte der Phäaken (Hartung, S. 49) u. dgl. m., die besonders auch aus stilistischen und anderen Gründen hier zweckmässig sein können und die einfache chronologische Disposition erfordern, — andererseits Themen wie: Die Zustände Deutschlands zur Zeit Götzens (auch beschränkt auf einzelnen Seiten derselben, Königtum, Fürstentum, Reich und Volk u. s. w.), ferner Familienleben, Rittertum, die einzelnen Stände, Sängertum, Kriegswesen, Schiffahrt, Gastfreundschaft, Kindererziehung, Frauenleben und Ähnliches in Nibelungenliede, der Odyssee, der Ilias u. s. w. (Laas, II, S. 409. 294. Wendt, S. 23. 31 66. 30. 28. — letzteres in Vergleich mit Kluge, S. 10 — Laas, II, S. 334), Leben einer Königstochter, eines ritterlichen Sängers u. dergl. im Mittelalter nach Nibelungenlied und Gudrun (Laas, II, S. 412) u. s. w., das Leben einer deutschen Kleinstadt am Ende des vorigen Jahrhunderts nach Goethes Hermann und Dorothea, Landleben desgl. nach Voss, Zustände von Vaucouleurs oder von Frankreich überhaupt nach der Jungfrau von Orleans, Zustände der Schweiz (auch präziser: Warum beschliessen die Schweizer nach Schillers Wilhelm Tell zum Schwerte zu greifen?), Wallensteins Soldateska (vergl. Laas, I, S. 103) u. s. w., bei besseren Generationen auch wohl: Die Wirksamkeit des

Zeus in Ilias (Laas, II, S. 317) und Odyssee, das gegenseitige Verhalten der Götter und Menschen in einzelnen Teilen von Ilias u. Odyssee (z. B. Buch IX: Ziegeler, S. 63), das Leben nach dem Tode ebendasselbst (Laas, II, S. 334), die Welt nach der Vorstellung der homerischen Griechen nach gegebenen Stellen, die Treue — oder Treue und Untreue — im Nibelungenliede (Laas, II, S. 406) u. a., wobei den Schülern vielfach die in Untersekunda gewonnenen Distinktionen als fundamenta divisionis bei Sichtung des gesammelten Materials von Wert sind und ihnen bisweilen auch die Nachhilfe eigener Phantasie gestattet werden mag.

Nicht minder werden Zusammenstellungen über einzelne oder mehrere Persönlichkeiten sowie Kollektivpersonen (vergl. oben S. 19) aus den gelesenen Litteraturwerken sich fortsetzen, zunächst mehr äusserlich nach den verschiedenen anziehenden und abstossenden Eigenschaften, nach Wesen und Thaten, Person und Schicksal disponiert, allmählich mit immer stärkerer Hervorhebung des inneren Wesens und der über den ethischen Wert oder die geistige Grösse des Menschen entscheidenden Grundzüge in demselben. Es kann gerade hierbei, wofür nur die erforderliche Vorsicht im Verhüten vorschnellen, unbescheidenen Aburteilens gewahrt wird, in besonders geeigneter Weise Schärftung des sittlichen Urteils und Förderung einer gerechten und billigen Denkweise erzielt werden und ebenfalls wieder gelegentlich die eigene Phantasie des Schülers in dem wünschenswerten beschränkten Masse angeregt werden. Die meisten der a. a. O. für Untersekunda angeführten Persönlichkeiten kommen auch in Obersekunda noch in Betracht. Manche andere aus der Klassenlektüre treten natürlich hinzu, und auch Themen wie die folgenden gehören hierher: Wie ich mir die Haupthelden des Nibelungenliedes (der Iliade, Odyssee, aus Hermann und Dorothea u. s. w.) in ihrer äusseren Erscheinung vorstelle. Welche Eigenschaften machen Egmont zum Liebling der Niederländer und welche ungeeignet zu ihrem Führer? (Zurborg, S. 26, mit treffenden Bemerkungen), Wodurch erregt Rüdiger von Bechlenen unser besonderes Interesse? und ähnliche. — Über die eigentlichen Charakteristiken dagegen s. erst Unterprima.

Besonders nützlich aber sind hier vergleichende Aufgaben, wofür neuerdings F. Schultz, Z. f. d. d. U., I, S. 377, einiges Treffende beigebracht hat.

Ich denke — im Gegensatz zu den früher aus Natur und Menschenleben u. s. w. (s. oben S. 16. 22) entnommenen — hier zunächst an Themen wie etwa: Siegfried und Achill, Achilles und Odysseus, Phemios und Demodokos (K. W. Meyer, S. 40), Chriemhild, Gudrun und Penelope

u. s. w. oder aus der dramatischen Lektüre: Götz und Weislingen, die drei Frauen in Goethes Götz (Zurborg, S. 24), Terzky und Illo (Werneke, S. 130, nach Doederlein, S. 22), der Jäger und der Kürassier in Wallensteins Lager, Maria und Elisabeth, Tell und Stauffacher (Zurborg, S. 32), die Frauen im Tell (ebda, S. 33), Cassandra als Gegenbild zur Jungfrau (Göttinger, II, S. 349), meinetwegen auch Max Piccolomini und der Prinz von Homburg (Schultz, a. a. O.) u. dergl. m.

Es lassen sich diese Vergleiche sogar auch schon ausdehnen auf Zustände, Situationen, allgemeine Verhältnisse und dergl. aus Epen und Dramen, z. B. Familienleben in der Ilias verglichen mit dem in der Odyssee, oder in letzterer und dem Nibelungenliede, oder wiederum im letzteren und in der Gudrun, Freundschaft bei Homer und im Nibelungenliede, bez. in der griechischen und deutschen Heldensage (doch dann möglichst mit Angabe der Stellen s. unten S. . .) desgl. die Treue, das Königtum, ritterliche Heldentum hier u. dort u. s. w.

Überhaupt empfiehlt sich ja auf dieser Stufe die Form des Vergleichs bei Themen aller Art in hohem Grade. Sie ist ausserordentlich bildsam für die scharfe und klare Erkenntnis der Kontraste, namentlich auch der von den Dichtern als Kunstmittel verwandten, und gerade diese Erkenntnis entspricht nicht nur wiederum der Altersstufe der Schüler, sondern ist auch als Vorbereitung für die Prima wichtig. Sie lehrt „sehen“ und insbesondere erfordert sie strenge Ausscheidung „alles dessen, was vielleicht bei den einzelnen Charakteren von Interesse sein könnte, aber keine Parallele beider erlaubt“.

Es ist deshalb wohl gerade hier bei der Vorbesprechung eines gegebenen Themas im Anschluss an ein oder das andere Vorbild (z. B. Kohts, III, 86) und einige praktische Beispiele eine kurze Anleitung zur Disponierung von Vergleichen überhaupt am Platze, der dann die Ausarbeitung von einigen ähnlichen Aufgaben folgen kann.

Da es der gewöhnlichste Fehler der Schüler ist\*), Vergleiche einfach in zwei gesonderte Darstellungen ohne rechte Beziehung der einen auf

\*) Linnig, S. 131, hält es zwar für zulässig „dass man erst Bild und Gegenbild für sich (jedes in seinem eigentümlichen Gepräge und seinen besonderen Farben) hinstellt und näher betrachtet und dann erst auf ihre Ähnlichkeit u. s. w. hinweist,“ und glaubt, auch so werde das eine Bild durch das andere wie zwei gegenüberstehende Spiegel wirksames Licht empfangen und zurückstrahlen; im anderen Fall dagegen liege die Gefahr der Einförmigkeit des Satzbaues sehr nahe. Doch überwiegt meiner Erfahrung nach bei weitem die oben angeführte Gefahr. Es darf allerdings die Gliederung nicht zu sehr ins einzelne fortgeführt werden, denn das würde in der That zu jener Einförmigkeit im Satzbau führen. Auch die so beliebte Einteilung nach Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten (vergl. das oben angeführte Beispiel Phemios und Demodokos bei Meyer, S. 40) hat grosse Bedenken: sie zerreisst fast stets das Zusammengehörige.

die andere zerfallen und höchstens zum Schluss einige leere Wiederholungen als Vergleichung folgen zu lassen, wird die gründliche Einprägung der Regel die Hauptsache sein, dass bei einem Vergleich die Ausführung nicht etwa nach den verglichenen Personen oder Gegenständen, sondern nach denjenigen Dingen oder Stücken, Eigenschaften oder Merkmalen zu ordnen ist, die als Vergleichungspunkte bei ihnen gemeinsam in Betracht kommen. So ist im obigen Beispiel nicht etwa zuerst Siegfried und dann Achill einzeln zu behandeln, sondern etwa zuerst ihre Person nach äusserlicher Erscheinung und Charakter, dann ihre Thaten und Schicksale u. s. w. — was ähnlich auch bei historischen und anderen Vergleichen Platz greift. Betreffs der Einleitung wird es sich dabei, falls noch nicht die genaueren allgemeinen Anweisungen darüber (s. unten S. . .) gegeben worden sind, fast immer empfehlen, als Ausgangspunkt entweder den Hinweis auf diejenige Eigenschaft zu wählen, die an den verglichenen Gegenständen sogleich bei der ersten Betrachtung als gemeinsames Merkmal am meisten auffällt, gleichviel ob sie möglicherweise eine bloss äusserliche Ähnlichkeit und keineswegs das eigentliche tertium comparationis ist, das bei jedem Vergleiche natürlich vorhanden sein, im thema probandum scharf formuliert werden und als Hauptsache in der ganzen Ausführung deutlich hervortreten muss, — oder aber andererseits die Hervorhebung der scheinbar grossen Verschiedenheit, die bei näherer Betrachtung doch vielfache Ähnlichkeiten nicht ausschliesst. Für den Schluss genügen die früher gegebenen Grundregeln, nur wird der Hinweis auf den entscheidenden Vergleichungspunkt nicht fehlen dürfen. Auch wird der Lehrer meist die bedenklliche, ebenso schwierig zu entscheidende als gern und unwillkürlich aufgeworfene Frage fern halten müssen, welche von den beiden verglichenen Personen nun als grösser und besser anzusehen ist. Als Beispiel der Gesamtanlage möge zugleich die weiter unten (S. . .) folgende Parallele zwischen Luther und Bruder Martin dienen.

Auch die schon oben S. 20 angeführten mehr auf die Absichten des Schriftstellers, insbesondere des Dichters eingehenden oder Stoff und Form von Litteraturwerken im Einzelnen und im Ganzen analysierenden, schon mehr dem genus rationale angehörigen eigentlich-litterarischen Themen werden ferner in Obersekunda ihre Fortsetzung finden müssen, und zwar geschieht dies nach Ausweis der Programme auch thatsächlich in recht ausgedehntem Masse. Sie verfolgen — abgesehen von dem stilistischen — zweifelsohne in den allermeisten Fällen zugleich den weiteren Zweck, die Schüler in unserer Litteratur heimisch zu machen, in das innere Verständnis der gelesenen Werke

einzuführen und auch wohl zu einer erweiterten Privatlektüre anzuleiten.

Wenngleich sie selbstredend etwas schwieriger sind als die der Untersekunda, unterliegen sie doch ebenso wie dort der induktiven Disponierung, d. h. ihre Anordnung beruht auf der Zusammenfassung der zusammengesuchten Einzelheiten oder konkreten Besonderheiten unter generellen Begriffen, wie dies schon die Themen selber ergeben. Dass die bereits früher gewonnenen deduktiven Einteilungen (s. oben S. 19 u. 20) jenes Zusammenfassen erleichtern und unterstützen können, ist damit natürlich nicht ausgeschlossen.

Mir erscheinen dem Grade der Schwierigkeit nach z. B. folgende Aufgaben für Untersekunda angemessen, die zum grossen Teil von mir selber erprobt sind und gern wieder die Form des Vergleichs annehmen, freilich meist ebensogut auch erst in Prima behandelt werden können: Was beabsichtigt Homer mit der Thersitesepisode? (Apelt, S. 120) Die Bedeutung der Patroklosscenen, der Scene zwischen Hektor und Andromache u. dergl. für die Composition der Ilias. Welchen Zusammenhang haben die letzten fünf Bücher der Ilias mit dem Thema vom Zorne des Achilles? Woher entnimmt die Ilias (auch die Odyssee, das Nibelungenlied oder Goethe in Hermann und Dorothea u. s. w.) ihre Bilder und Gleichnisse? — am besten mit Beschränkung auf einzelne Bücher oder mit Angabe der bezüglichen Stellen, vergl. Wendt, S. 71, Kluge, S. 20 —; ferner: Weshalb glaubt Götz im Rechte zu sein? (Zurborg, S. 24; Laas, II, S. 445; Kluge, S. 62), Welchen Zweck hat die Köhlerscene in der Jungfrau von Orleans (Cholevius, Anleitung, S. 57)? Weshalb ist Goethes Götz von Berlichingen ein nationales Drama? desgl. Hermann und Dorothea ein echt deutsches Epos (vergl. auch die Elegie Hermann und Dorothea)? Die Bedeutung Oraniens in Goethes Egmont für den Verlauf der Handlung. Welche Rolle spielt Tell nach Schillers Drama bei der Befreiung der Schweiz? Warum lässt Schiller Tell dem Rütlibunde fern bleiben? Warum den Parricida auftreten (Zurborg, S. 33)? Wer ist der Held des Telldramas (vergl. Schillers Stanzen an Dalberg „Wilhelm Tell“)? Der Tod Gesslers und der Attinghausens. Wozu dienen die Eingangsscenen des Tell? (Zurborg, S. 32). desgl. die Volksscenen im Tell, im Egmont (ebda, S. 26). in der Jungfrau von Orleans, ebenso der Prolog in demselben Drama? Weshalb lässt Schiller die Jeanne d'Arc einen Verklärungstod sterben? Wie motiviert Schiller Butlers Sinnesänderung? (Zurborg, S. 31); — aber auch, wiederum am besten mit gegebenen Stellen oder angemessener Beschränkung des Quellenmaterials: Wie schildert uns die Odyssee den Odysseus, Telemach u. s. w. ihrer äusseren Erscheinung

nach? desgl. das Nibelungenlied Siegfried, Hagen u. s. w.? Das Heldenideal Homers; desgl. das altgermanische nach den Figuren Siegfrieds, Dietrichs, Rüdigers u. s. w. Chriemhild im ersten und zweiten Teil des Nibelungenliedes, oder: Wodurch erklärt sich die Charakterwandlung der Chriemhild (vergl. Apelt, S. 50)? Walther von der Vogelweide in seinem Verhalten gegenüber den deutschen Kaisern; auch die Hauptstoffe seiner Dichtung; Nibelungenhort und Gral; — sodann im Anschluss an römische Dichter: Aeneas und Odysseus in der Unterwelt. Aeneas im Tempel zu Kathago und Odysseus bei den Phäaken (Leonhard, S. 21); Wie weiss Ovid den Tod der Niobiden durch verschiedene Mittel der Darstellung mannigfaltig zu gestalten (ebda, S. 14)? u. v. a.

In der angegebenen Beschränkung haben diese litterarischen Themen ihren unleugbaren Wert auch für die ästhetische Propädeutik, die denn doch den höheren Lehranstalten nicht ganz erlassen werden kann, wenn man darin auch nicht so weit wird gehen können, als gewisse Heisssporne es wollen. So verwerflich es sein würde systematische Ästhetik auf der Schule zu treiben oder allgemein-ästhetische Aufgaben für die Aufsätze zu stellen, so berechtigt und notwendig ist es m. E., einige wenige Grundgesetze des Schönen, besonders aber gewisse Grundsätze der Poetik von dieser Stufe an den Schülern an konkreten Schöpfungen der Kunst nahe zu bringen (vgl. auch die Verhandlungen der Direktorenkonferenz der Provinz Preussen vom J. 1886, S. . . . und die Neuen Lehrpläne, S. 18). Von selbst wird ja auch schon die Erklärung der Dichtwerke in der Klasse auf die Intentionen der Dichter eingehen, und in den Aufsätzen bietet sich dann ein Mittel dar, derartiges an geeigneten Beispielen zu etwas zusammenhängenderem Bewusstsein zu bringen. Eine Vorschule der Ästhetik kann und darf eben eine Lehranstalt sich nicht ersparen, die für das Gute, Wahre und Schöne ihre Jünger begeistern soll — sie muss dieselben wenigstens das Schöne auf den ihr zugänglichen Gebieten sehen lehren, damit sie es auch lieben können. Gerade die Disponierung solcher Aufsätze aber bietet, wie die angeführten Themen bei der Ausarbeitung sofort ergeben, in der That ein Mittel, klare und übersichtliche Erkenntnis und objektive Darstellung des Sachverhalts\*) zu fördern und — mit Fernhaltung subjektiven Urteilens — eine spätere fruchtbare Behandlung der wichtigsten Kapitel aus der Poetik vorzubereiten.

Dass litterarhistorische Themen, insbesondere auch solche, die einen einzelnen Dichter

\*) Vergl. auch Apelt, S. 52: Die Schüler sollen sich hineinleben in das Kunstwerk, sich aber nicht über dasselbe erheben, und des weiteren vortrefflich S. 57 ff.

oder gar ganze Zeitrichtungen, Schulen, Perioden u. s. w. charakterisieren oder vollends „beurteilen“ sollen — und gehörten dieselben auch nur dem Mittelalter an — hier noch völlig fern bleiben müssen, ist dagegen wohl allgemein anerkannt, nicht bloss weil die geistige Kraft der Schüler noch nicht dazu ausreicht und höchstens eine platte Wiedergabe des in der Klasse Gelesenen oder Gehörten. bez. auch sonst gelegentlich Aufgeschnappten zu erwarten ist, sondern vor allem, weil die Neigung zur Kritik, die dabei sich nur zu leicht einstellt, nicht vorzeitig geweckt werden darf. Höchstens auf der obersten Stufe mögen ausnahmsweise und wiederum mit der erforderlichen Vorsicht im Verhüten unbescheidenen Absprechens derartige Themen vorkommen: s. unten Oberprima.

Als Beispiel einer Disposition der hierhergehörigen Themen aber, wie sie nach den entwickelten Grundsätzen sich für diese Stufe etwa gestaltet, möge die folgende dienen, die ich absichtlich als ausgeführte Disposition behandelt habe, obwohl man sich in der Regel mit den Haupt- und Unterabteilungen begnügen wird, ohne die letzteren weiter im einzelnen zu gliedern. Sie geht natürlich aus der Sammlung und klassifizierenden Ordnung der bezüglichen Stellen hervor.

#### Welche Rolle spielt Tell nach Schillers Drama bei der Befreiung der Schweiz?\*)

Einleitung: Von den drei Teilhandlungen, in welche die Gesamthandlung des „Tell“ zerfällt, hat die Teilhandlung dem Ganzen den Namen gegeben.

Überleitung: Tell leistet denn auch wirklich, obwohl friedfertig von Natur, doch als einzelner Mann das Entscheidende zur Befreiung der Schweiz.

Ausführung: Tell ist nämlich

A) vor dem Apfelschuss

- 1) im allgemeinen geneigt, unter der Tyrannei geduldig auszuharren, denn er ist
  - a) unterwürfig gegenüber dem Landvogt (III, 1, III, 3),
  - b) unbeteiligt an vorbereitenden Schritten (I, 3, II, 2, III, 1) und
  - c) nur „aus Unbedacht“ dem Hute unehrerbietig (III, 3), —
- 2) doch zeigt sich mehrfach, dass er zu kühner That im Dienste der Freiheit und des Vaterlandes der geeignete Mann ist, denn
  - a) er schützt einzelne Opfer der Tyrannei (I, 1, III, 1),
  - b) ist gewillt, sich bei „bestimmter That“ den Seinen nicht zu entziehen (I, 3, III, 1),
  - c) empfindet im Herzen schwer den Druck (I, 1, I, 3, III, 1) und wird
  - d) von allen unwillkürlich als der „letzte Trost“ angesehen (III, 1 III, 3, IV, 1, IV, 2);

B) nach dem Apfelschuss

- 1) an und für sich nur in eigener Sache thätig, denn
  - a) beim Apfelschuss weist er die Hilfe der Landleute zurück (III, 3),
  - b) in der hohlen Gasse denkt er hauptsächlich an Weib und Kind (IV, 3),
  - c) Parricida gegenüber betont er die eigene Notwehr (V, 2), —

\*) Vergl. auch Unbescheid, II, S. 20 ff. und sonst.



- 2) thatsächlich aber räumt er das grösste Hindernis für die Befreiung des Vaterlandes hinweg, da er
- durch die Tötung Gesslers das Zeichen zum Aufstande gibt (II, 2, IV, 3, V, 1) und
  - den Unterdrücker der Freiheit auch innerlich moralisch überwindet (III, 1, III, 3, IV, 1, IV, 3).

Schluss: Wohl bei allen grossen Volksbewegungen wirken in ähnlicher Weise die Thaten einzelner grosser Männer und die Thaten des ganzen Volkes zusammen.

Nicht minder werden die historischen Aufgaben zum Schwereren fortschreiten — soweit überhaupt solche hier zweckmässig erscheinen. Ich habe schon oben, S. 21, angedeutet, dass ich gegen dieselben im allgemeinen je länger je mehr Bedenken hege und besonders auch mit Rücksicht darauf, dass unsere Zwecke in erster Linie propädeutische und erst in zweiter Linie wissenschaftliche sind, viele von den sonst gegebenen Themen geschichtlichen Inhalts für verwerflich halte. Mindestens wird es dabei ganz besonderer Vorsicht und steter Rücksichtnahme auf die vielfach nicht genügend beachtete naturgemäss beschränkte Stellung der Geschichte im Organismus der höheren Lehranstalten (s. die Neuen Lehrpläne, S. 23) bedürfen, um das Rechte zu treffen. Denn wenn einerseits wissenschaftliches Interesse gewisslich am besten und sichersten durch eigenes wissenschaftliches Suchen und Finden, und sei es auf noch so engem Gebiete, erregt und wachgehalten wird, und man deshalb wohl begreiflich finden kann, wenn manche Pädagogen den Schülern förmliche Quellenforschungen im Kleinen zumuten, um vielleicht in einem kleinsten Punkte höchste Kraft zu sammeln, dürfen wir andererseits das, was auf der Universität vielleicht berechtigt ist, doch noch nicht auf der Schule treiben und uns bescheiden, dass gerade historische Erkenntnis nur dem reifsten Manne bei umfangreichster Welt- und Menschenkenntnis und tiefster Einsicht in die Wege und Mittel der höheren Weltordnung erblühen kann, bei Knaben und Jünglingen aber nur dürftige Bruchstücke und schwache Anfänge sich erreichen lassen. Bringen doch selbst die besten Schüler es schliesslich günstigsten Falles nur zu tüchtigem Einprägen der Aeusserlichkeiten! Es muss daher trotz des Eifers gerade unserer tüchtigsten, fachmännisch und philosophisch zugleich vorgebildeten Historiker und der zunehmenden Gründlichkeit unserer Lehrbücher offen und ehrlich ausgesprochen werden: der Geschichtsunterricht kann und darf an unseren Schulen wissenschaftlich nichts anderes erstreben als solche Anfänge und Bruchstücke, und sein Hauptziel ist und bleibt das ethische, nämlich Liebe zum Vaterlande, Begeisterung für hohe Ideen, Achtung vor wahrhaft grossen Persönlichkeiten zu erwecken, denn Goethes Wort von dem Besten, was wir aus der Geschichte haben, bleibt doch wahr. Aber es genügt hierzu auch eine geschickte Auswahl des Wichtigsten aus

den uns innerlich naheliegenden Teilen der Geschichte durchaus.

Dementsprechend kann der Lehrer des Deutschen, mag der Geschichtsunterricht ebenfalls in seiner Hand liegen oder nicht, bei der Stellung der Themen zu den Aufsätzen nur eben jene fragmentarischen Kenntnisse in Betracht ziehen, und auch dann wird er fast immer die Erfahrung machen, dass er aus den oben, S. 25, angeführten natürlichen Gründen nirgends so viele falsche und schiefe Behauptungen zu lesen bekommt als bei historischen Aufgaben. Und das Schlimmste dabei ist noch, dass die Schüler diese selbstniedergeschriebenen Dinge ungleich dauernder im Gedächtnis behalten als das Richtige.

Es sind danach auch auf der obersten Stufe mit Ausnahme vielleicht der Oberprima (s. unten) zunächst alle diejenigen Themen auszuschliessen, die eine grössere sittliche und politische Reife oder allgemeineren Überblick erfordern, ferner solche, die sich auf Dinge und Personen beziehen, von denen der Schüler auch bei fleissigem Nachlesen in den ihm zugänglichen Quellen nur ein ungefähres oder gar schwankendes Bild gewinnen kann, und endlich alle, die für ihn nur ein historisches, nicht auch ein starkes psychologisches, allgemein menschliches Interesse haben können. Es sind vielmehr, was zuerst Obersekunda betrifft, wenn man nicht ganz auf geschichtliche Aufsätze verzichten will — und das wird man eben um des ethischen Interesses willen doch nur mit Widerstreben thun —, möglichst solche zu wählen, die auf einfachen und durchsichtigen Verhältnissen beruhen — die Neuzeit\*) fällt schon deshalb fast ganz weg —, die auch wohl ein Zurückgehen auf die Quellen selbst gestatten, was immer seinen besonderen Reiz hat (vgl. oben, S. 22), und ausreichen ein leidlich vollständiges und anschauliches Bild, wenn auch nur mosaikartig zusammenzustellen. Charakterisierende Zusammenstellungen über historische Persönlichkeiten insbesondere werden nur dann zulässig sein, wenn die letzteren in ihrem Wesen besonders durchsichtig und entweder durch ihre Grösse begeisternde Bewunderung oder durch ihre Schicksale wahrhafte Teilnahme auch bei einer verhältnismässig kaltherzigen Jugend und in einem skeptischen Alter — denn hier beginnt ja die natürliche Reflexion — zu erzwingen geeignet sind. Das Gleiche gilt von der Behandlung ganzer Stände, Völker, Zeitalter und dergl.; Weitergehendes wird der Prima zu überweisen sein, wogegen andererseits nicht ausgeschlossen ist, dass ein Thema, welches in einer früheren Klasse mehr äusserlich aufgefasst und behandelt ward, tiefer gegründet auch in Obersekunda wieder erscheinen kann.

\*) Ohnehin ist das geschichtliche Pensum der Sekunda ja fast überall alte und allenfalls noch mittlere Geschichte.

Die Aufzählung einiger historischer Aufgaben, wie sie nach obigen Grundsätzen m. E. nach der letztgenannten Klasse fallen, möge zeigen, mit welcher Beschränkung dieselben zu wählen sind, und zugleich den spezifischen Charakter andeuten, den ich ihnen für diese Übergangsstufe von der blossen Zusammenstellung der vorhandenen Nachrichten zur beginnenden inneren Verarbeitung vindizieren möchte: Wie vermochten die Zehntausend des Xenophon sich aus dem Perserreiche zu retten? (nach gegebenen Stellen der Anabasis, vgl. auch Wendt, S. 86 ff. 89 ff.), Caesar in seinem Verhalten gegenüber den Galliern, desgl. gegenüber den Germanen, und umgekehrt Ariovist gegenüber den Römern (Ziegeler, S. 9), den Galliern, oder die Germanen bei Caesar (Wendt, S. 16), Vorgeschichte Galliens nach Caesar mit gegebenen Stellen (ebda., S. 147), Karl der Grosse als Regent u. dergl. — ebenso: Wodurch erregt der Stamm der Gothen unser besonderes Interesse? (Goebel, S. 18), desgl. die Sachsenkriege Karls des Grossen, das Lehnswesen (auch nach dem Nibelungenliede als historischer Quelle, vergl. oben, S. 32, oder nach der Gudrun, vergl. Laas, II, S. 407 — ähnliche Abstrakta s. bei Schmid, Encyklopaedie, I, S. 295), desgl. der deutsche Ritterorden, oder einzelne besonders wichtige Ereignisse, die Schlacht bei Cannä, die Zerstörung Korinths, die Ermordung des Arminius, der Reichstag zu Worms, der Tod Gustav Adolfs, die Zerstörung Magdeburgs, und viele andere, ferner ebenso die Niederländer in ihrem Befreiungskriege (nach Schillers Abfall der Niederlande), auch: Weshalb können wir Preussen mit Stolz auf die Freiheitskriege hinblicken? u. s. w. — sodann: die Persönlichkeit und die Schicksale des älteren und jüngeren Cyrus, Darius I, des Miltiades, Themistokles, Epaminondas (nach Herodot, bez. Xenophon, Nepos), Alexander des Grossen des Vercingetorix (Caes. b. G., VII), Arminius, Alarich, Theodorich des Grossen, des Barbarossa Konradin, Gustav Adolf, Karl XII u. s. w., was zugleich zeigen mag, welche Persönlichkeiten ich als verhältnismässig einfachere Charaktere auffassen möchte, — oder: die Grösse Friedrich II. im Siebenjährigen Kriege, und ferner: Wie schildert Livius die Samniter? Caesar die Gallier? (Werneke, S. 112) mit Angabe der Hauptstellen, desgl. Sallust und Cicero den Catilina? u. s. w., ebenso nach dem oben Gesagten die meisten Themen aus Untersekunda in angemessener Vertiefung.

Dann mögen weiter auch Aufgaben in der Form historischer Vergleiche oder Parallelen\*)

\*) Ein gutes Muster gibt Werneke, S. 121: Heinrich I. und Alfred der Grosse, und vortrefflich auch die Bemerkungen S. 128, doch mehr für Prima.

erscheinen, die jedoch ebenso gut für Prima zu verwenden sind, z. B.: Die Lykurgische und die Solonische Gesetzgebung (auch als Inhaltsangabe von Schillers betr. Abhandlung, vgl. Kluge, S. 137), die Solonische und die Servianische Verfassung, die griechische und römische Kolonisation, griechisches und römisches Fussvolk u. s. w. nach gegebenen Stellen aus Xenophon, Caesar und Livius, die Kriegsverfassung der Römer und Karthager im 2. Punischen Kriege, die des Marius und die Caesars, — oder aber: die Zerstörung Korinths und Karthagos, der Alpenübergang Hannibals und Napoleons (wie bei den meisten historischen Ereignissen hier einfach nach Ursache, Verlauf und Folgen zu betrachten), — allenfalls auch schon Vergleiche historischer Persönlichkeiten wie: Miltiades und Themistokles, Themistokles und Aristides (mit Angabe der Stellen aus Herodot, auch mit Verweis auf Nepos oder auf Jägers und selbst Curtius' und Dunckers Griechische Geschichte, wenn in der Schülerbibliothek vorhanden), Hannibal und Jugurtha (nach Livius und Sallust), Wallenstein und Gustav Adolf (nach Schillers Geschichte des Dreissigjährigen Krieges) — auch: Römer und Samniter in den Samniterkriegen (nach der materiellen und geistigen Seite, nach Livius), Gallier und Germanen, Gallier und Briten nach Caesar, oder Gothen und Vandalen u. s. w. Doch sind Aufgaben der letzteren Art, wenigstens wenn sie einigermassen über ganz äusserliche Zusammenstellungen sich erheben sollen, wohl nur bei besseren Generationen und bei ausgedehnter Vorbereitung anwendbar. In doppelter Beziehung fruchtbar, ohne schwieriger zu sein, sind dagegen auch hier schon Vergleiche zwischen historischen, Persönlichkeiten und analogen Figuren der Litteratur: der historische und der dramatische Egmont, desgl. Wallenstein, Maria Stuart u. s. w., Alexander der Grosse und Achilles (Cholevius, I, S. 43), Bruder Martin in Goethes Götze und Luther, u. v. a. Obwohl in solchen Dingen nie eine völlige Übereinstimmung zu erzielen sein wird, dürfte damit aber auch der Kreis der hier zulässigen Themen geschichtlichen Inhalts im wesentlichen erschöpft sein.

Fast sämtliche historische Themen sind natürlich gerade in der Disposition nicht erheblich schwieriger als die der Untersekunda. Dieselbe wird sich vielmehr wiederum auf übersichtlich klassifizierende Ordnung der aus der Lektüre der gegebenen Quellen gesammelten konkreten Einzelheiten beschränken, etwa wie in dem oben S. 21 angeführten Beispiele, da psychologische Schlüsse aus jenen Einzelheiten hier noch nicht erwartet werden können und die Zusammenstellung nur auf geschickterer Kombination beruhen soll. Als Beispiel für die Disponierung der vergleichenden

Arbeiten, zugleich mit Rücksicht auf die vorhin aufgestellten Regeln, diene dagegen die Disposition des letztgenannten Themas, womit die im entgegengesetzten Sinne gehaltene bei Doederlein, S. 48, verglichen werden mag.

#### Goethes Bruder Martin und Luther.

**Einleitung:** Auffallend ist, dass Goethe im „Götz“ die Reformation und die Persönlichkeit Luthers so gänzlich unerwähnt gelassen hat.

**Überleitung:** Auch die episodische Figur des Bruder Martin kann trotz der Gleichheit einiger Aeusserlichkeiten als Stellvertreter Luthers nicht angesehen werden.

**Ausführung:** Beide sind nämlich grundverschieden

- 1) ihrem Charakter nach, insofern
  - a) Luther den Mut und die feurige Kraft besitzt, seiner Ueberzeugung die That folgen zu lassen, — Bruder Martin nicht,
  - b) Luther als Mönch in eifriger Unterwerfung unter die Klosterzucht ausschliesslich dem Studium und der Kasteiung sich hingibt, — Bruder Martin jene hasst; aber auch
- 2) ihren Bestrebungen nach, insofern
  - a) Luther vor allem nach seiner Seelen Seligkeit strebt, — Bruder Martin sich Befriedigung der natürlichen Begierden erwünscht,
  - b) Luther durch Besserung der religiösen Verhältnisse das Wohl der ganzen Christenheit fördern will, — Bruder Martin nur für sich Erlösung aus dem Kloster ersieht.

**Schluss:** Eine andere Frage ist es, ob nicht gute Gründe Goethe zur Uebergehung Luthers bewogen haben (oder auch, was ihn zur Einführung der Figur des Bruder Martin, bez. zu jenen Anklängen an Name, Herkunft und Stand bewogen hat, u. dgl.\*).

Auch geographische Themen können in Obersekunda noch gelegentlich vorkommen, während sie in Prima aus äusseren und inneren Gründen mehr und mehr aufzuhören pflegen. Will man sie auf der in der Rede stehenden Stufe herbeiziehen, so werden sie sich in ihrem eigentlichen Wesen gegenüber den früheren kaum erheblich ändern und fast alle oben S. 22 angeführten Aufgaben sind demgemäss auch hier möglich — nur ebenfalls etwas tiefer und gründlicher oder auf Grund ausgedehnteren Materials zu behandeln, wogegen sachliche Begrenzung immerhin wünschenswert bleibt. Hinzutreten beim Vorhandensein geeigneter Quellen und ausgedehnter Vorbereitung — die freilich der Lehrer des Deutschen bei den wenigen Stunden seines Faches nur selten wird geben können — auch wohl noch solche Aufgaben, die mehr der Ethnologie, der politischen Geographie oder dem historisch-geographischen Gebiete angehören, soweit die letzteren Disziplinen noch unter die Schulgeographie fallen. Wissenschaftliche Geographie dagegen, so wichtig dieselbe in unserem Zeitalter geworden ist und so grossartig und interessant sie sich in wenigen Dezennien entwickelt hat, überschreitet die Fassungskraft auch

\*) Zur Sache bemerke ich, das ich mit Obigem natürlich nicht behauptet haben will, dass der jugendliche Goethe bei Einführung des Bruder Martin nicht an Luther gedacht habe.

unserer Primaner noch so erheblich, dass sie überhaupt auf der Schule m. E. keinen Platz hat und auch zu deutschen Aufsätzen nicht herangezogen werden kann und darf.

Für Obersekunda zulässig würden mir etwa die folgenden erscheinen — über einzelne wird sich natürlich immer streiten lassen: Das Mittelmeer nach seiner kulturvermittelnden Eigentümlichkeit im Altertum oder im Mittelalter (vergl. Apelt, S. 172), desgl. die Ostsee im Mittelalter und in der Neuzeit, die natürlichen Grenzen der Völker (oder Gebirge, Flüsse, Meere u. s. w. als solche), die Vorteile und Nachteile der geographischen Lage Deutschlands, die deutschen Ströme als Kulturströme (s. Schumann, Z. f. d. U., I, S. 54), auch: die einzelnen preussischen Provinzen in ihrer geographischen Eigenart (allenfalls in der den Schülern mindestens aus Cicero schon bekannten Form des Dialogs, z. B.: Ein Rheinländer und ein Ostpreusse über die Vorzüge ihrer Heimat u. dgl.), oder bloss die Eigenart einer einzelnen Provinz (auch als Rede, z. B. Abschiedsrede), ferner: die Marienburg, das Königsberger Schloss, die Wartburg u. s. w. nach ihrer Lage und als Stätten historischer Erinnerung, die Verschiedenheit der deutschen Stämme, vielleicht sogar: Was sind die einzelnen Menschenrassen u. s. w. der Menschheit? u. dergl.

Die Disponierung dieser Themen ist leicht und von derjenigen der entsprechenden Aufgaben aus Untersekunda nicht abweichend. Die Grundlage ist also auch hier induktiv.

Bei allen den bisher angeführten Themen lässt sich nun unschwer zugleich auch die — für die folgenden Abhandlungen noch besonders wichtige — Lehre von Einleitung und Schluss als den Gliedern eines organischen Ganzen praktisch verdeutlichen und vertiefen, denn ein jeder Aufsatz soll nunmehr in immer höherem Grade ein kleines Kunstwerk werden. Es ist dabei meiner Erfahrung nach in hohem Grade nützlich, ohne jeden Aufwand von Gelehrsamkeit auch die wichtigsten rhetorischen Kunstausdrücke im Anschluss an die so überaus klare und bezeichnende antike Terminologie, die besonders bei den Römern geradezu schulmässig elementar gehalten ist\*), zu erläutern und wenigstens für Obersekunda bez. Unterprima ständig im Aufsatz durchzuführen. Denn hier ist nun einmal für die Einübung des Formalen noch eine gewisse pedantische Strenge erforderlich, während für die oberste Stufe der Freiheit der Form ihre Stelle gebührt. Ohnehin wird die

\*) Die überkünstlichen und spitzfindigen Vorschriften der alten Rhetorik, die Piderit in der Einleitung zu Cic. de Or. gebührend gekennzeichnet hat, aber auch z. B. schon Cornificius verdammt, kann man dabei selbstverständlich ruhig bei Seite lassen.

Lektüre Ciceros und auf Gymnasien auch die Betreibung der lateinischen Aufsätze gerade in jene beiden Klassen von selbst darauf hinführen.

Anschliessend an die in früheren Klassen (s. oben S. 15 u. 20) dagewesenen Beispiele und Regeln mag demgemäss der Zweck des Exordium s. Prooemium noch schärfer dahin fixiert werden, dass der Leser benevolus, attentus, docilis gemacht werde (Cornif. ad. Her. I, 4, 6 seq.

Quintil. IV, 1, 5 seq.: die Hauptstellen über den Gegenstand); denn was die antike Rhetorik zunächst von der Rede lehrte, lässt sich in der erforderlichen Auswahl mit gutem Fug auf alle schriftlichen Ausarbeitungen übertragen. Darin ist dann auch schon eingeschlossen, oder kann doch mit Leichtigkeit daraus hergeleitet werden, dass es mitunter entbehrlich ist, nämlich bei solchen Gegenständen\*), denen schon an und für sich jeder Leser von vorneherein benevolentia, attentio, docilitas entgegenbringt (Quintil. IV, 1, 72: supervacuum aliquando est, si sit praeparatus satis etiam sine hoc iudex aut si res praeparatione non eget, mit Hinweis auf Aristot. Rhet. IV, 14, 8), — es kann dann sogleich „in medias res“ gegangen werden —; ferner

dass es weder vulgare, d. h. auf mehrere Fälle passend, (quod in plures causas accommodari potest), noch separatum, d. h. ohne Zusammenhang mit der Sache (quod causae non cohaeret: Quintil. IV, 1, 71, nach Cornif. ad Her. I, 7, 11, vgl. auch Volkmann, Rhetorik der Griechen und Römer, 2. Aufl., S. 105), oder translatum d. h. von anderswo hergeholt (quod aliunde trahitur) sein darf, sondern der Art sein muss, dass es natürlich und ungezwungen auf das Thema hinführen vermag; dass es keine Gedanken vorweg nehmen darf, die einen Teil der Ausführung (Tractatio oder Disputatio, bez. Probatio oder Argumentatio) bilden;

dass es nicht zu lang (bei einem Schüleraufsatz der Oberstufe höchstens  $\frac{1}{6}$  des Ganzen) sein darf (evitanda est immodica eius longitudo, ne in caput excrevisse videatur et, quo praeparare debet, fatiget: Quintil. IV, 1, 62), und endlich

dass es im Ausdruck einfach und schlicht, aber ganz besonders sorgfältig durchgearbeitet und gewählt und sachlich von jeder Übertreibung frei sein muss (prooemium decebit et sententiarum et compositionis modestia: ib. IV, 1, 55).

Nebenbei wird immer und immer wieder die allerdings mehr äusserliche Regel einzuprägen sein, dass im Exordium niemals, wie so oft in Schüler-

\*) Aber auch nur bei solchen, vgl. die treffenden Bemerkungen bei Apelt, S. 35.

aufsätzen, eine Rückbeziehung zur Überschrift enthalten sein darf (vgl. oben, S. 11), letztere überhaupt im ganzen Aufsatz als nicht vorhanden betrachtet werden muss, da sie kein organischer Bestandteil desselben ist, — sowie auch der praktische Rat, dass der Schüler das Exordium nicht zuerst, sondern erst nach gründlicher Durcharbeitung des Stoffes und Skizzierung der Ausführung fertigen möge (vgl. Meyer, § 13, Anm.).

Fortschreitend zeigt dann die Betrachtung von Beispielen aus der Lektüre\*) und die Erinnerung an einen und den anderen bereits früher bearbeiteten Aufsatz, besonders aber die Vorbereitung, bez. Rückgabe eines solchen — und letzteres ist im Anschluss an das von den Schülern selbst Gefundene meist besonders fruchtbar —, dass sich in einer guten und vollständigen Einleitung der Regel nach zwei wesentliche und ausserdem noch zwei unter Umständen entbehrliche Teile unterscheiden lassen, die zusammen erst die Einleitung ausmachen, nämlich

1) das Principium\*\*) oder der Ausgangspunkt mit captatio benevolentiae oder insinuatio, natürlich hier im guten Sinne des Wortes: dasselbe macht die Leser „attentos“ und „benevolos“;

2) die Expositio oder die Darlegung des Sachverhalts, bez., wo es sich um dunkeln und mehrdeutigen Ausdruck handelt, Worterklärung oder Erklärung des eigentlichen Sinnes: diese macht die Leser „dociles“;

3) die Propositio oder die Angabe der Behauptung, die der Schreiber beweisen will: bezeichnet den Gegenstand der Belehrung genauer; — und

4) die Partitio oder Angabe der Abschnitte in denen dies geschehen soll (hier in knappster und möglichst zugespitzter, regelmässiger Form): erleichtert die Übersicht über die Beweisführung; — von denen der zweite und vierte Teil bei kürzeren und leichteren Arbeiten oft ganz fehlen kann.

Bekanntlich ist nun für die Schüler das Principium, der Ausgangspunkt, fast immer der bei weitem schwierigste Teil der Einleitung (vgl. schon Cic. de Or. II, 77, 315 seq.), und hier werden einige wenige allgemeine Erwägungen verbunden mit konkreten Hinweisen und Beihilfen um so förderlicher und willkommener sein, als die obigen Regeln vorwiegend negativen Inhalts sind. Zunächst begreift auch schon ein Ober-

\*) Gutes Material geben jetzt die Lesebücher von Wendt, Buschmann und Cauer, aber auch schon die treffliche bairische „Mustersammlung“ und z. B. der Cato major sowie manche Lesestücke aus den üblichen neusprachlichen Anthologien.

\*\*) Principium als erster Teil der Einleitung nach Cornif. ad Her. I, 7, 11. Cic. de inv. I, 15, 20. Quintil. VI, 1, 42. Der stilistisch besonders wichtige und schwierige Uebergang zu dem gerade vorliegenden Gegenstande innerhalb des Principium mag bei den ersten Arbeiten allenfalls auch durch Angabe einiger Anknüpfungs- oder Ueberleitungs-floskeln erleichtert werden.

sekundärer unschwer das, was ich das psychologische Moment in der Einleitung nennen möchte, dass nämlich der Leser „benevolus“ und „attentus“ wird, wenn sein geistiges oder gemütliches Interesse für das Thema erweckt wird, dies aber nur dadurch geschehen kann, wenn der Verfasser von etwas ausgeht, was dem allgemeinen Interesse Aller, und so auch dem des Lesers noch näher liegt, wenn er also den Zusammenhang, die Beziehung oder Zugehörigkeit des Gegenstandes zu notorisch und zugestandenermaßen wichtigen Fragen, Problemen oder aber zu Personen und Gegenständen nachweist\*), die uns lieb und wert sind. So schreiben auch schon die antiken Rhetoren vor, den Eingang der Rede entweder

1) von der Person des Redenden (Schreibenden) oder des Hörers (Lesers) — oder  
2) aus der Sache herzunehmen,  
denn der dritte Ausgangspunkt „aus beiden“ lässt sich selbstverständlich stets auf einen der beiden ersten zurückführen.

Dabei mögen denn als erläuternde Beispiele, die zugleich eine Art von Topik für den Eingang bilden und so am zweckmässigsten die für die Vorbereitung der Aufsätze schon oben geforderte Verbindung der Anleitung zur Inventio und Dispositio herstellen, verschiedene Eingänge aufgeführt werden, die aus obigen Prinzipien sich ergeben, — etwa in derselben Weise wie schon der alte viel geplünderte Falkmann, *Stilistik*, 3. Aufl., Hannover 1835, und *Stilistisches Elementarbuch*, 4. Aufl., ebda. 1834, in Beilage M es gethan hat (vgl. auch Laas, I. S. 249 und Meyer, S. 10, der zugleich eine Reihe von Lesestücken mit derartigen Eingängen nachweist). Zwar kann ein solches Verfahren zunächst etwas äusserlich erscheinen, und mancher wird vielleicht sogar über „Eselbrücken“ schelten, es ist aber doch das *brevé et efficax iter per exempla*, und die Schüler sind erfahrungsgemäss\*\*) gerade für derartige Bei-

\*) Goebel, S. 4, sagt darüber sehr treffend: „Der menschliche Geist verlangt wegen des Gesetzes der Kontinuität, dass er nicht plötzlich vor eine Frage hingestellt, sondern durch einen natürlichen Fortschritt seiner Gedanken zu ihr hingeleitet wird. Das Thema muss also motiviert werden. Für den Schreibenden ist sein Belieben ein hinreichendes Motiv, in den Gedanken des Lesenden aber muss dem Thema die Berechtigung seiner Existenz erst gewonnen werden. Dies geschieht dadurch, dass es sich ihm als ein selbstverständliches Glied einer Vorstellungsreihe ergibt. Der Verfasser muss also von jedermann naheliegenden oder wenigstens einleuchtenden Gedanken ausgehen und von da anhebend die Gedankenbewegung der Lesenden unwillkürlich zu dem Thema hinführen.“ Etwas anders F. Schultz, *Grundzüge*, S. 67: „Teilnahme für einen Gegenstand kann erwachsen sowohl aus der Beteiligung des Gemütes als aus der des Verstandes u. s. w.“

\*\*) Ein alter Praktikus pflegte vom gleichen Standpunkte aus seinen Schülern an die Hand zu geben, dass es vier Eingänge gebe, die sie bei ihren Aufsätzen zunächst zu erproben hätten. Sie begannen mit den Worten: 1) Unter den vielen . . . 2) Auf den ersten Blick erscheint . . .

hilfe besonders dankbar; selbst die schwächeren gewinnen dadurch, wenn sie auch anfangs einigemale fast wörtlich kopieren, mit der Zeit am leichtesten das Gefühl für die Erfordernisse eines guten Eingangs.

Derartige Beispiele lassen sich — natürlich mit Auswahl — etwa folgendermassen geben, wenn gleich einige davon einander ziemlich nahe stehen:

- Der Eingang kann besagen,
- 1) aus welchen Gründen der Verfasser persönlich zur Behandlung des Gegenstandes für Andere sich bewogen fühlt, also namentlich
    - a) — am einfachsten und oft am richtigsten und wahrsten — dass ihm von irgend welcher Seite die Aufgabe gestellt sei;
    - b) dass ihm persönlich und Seinesgleichen, den Seinen, Vielen, Allen der Gegenstand in einer bestimmten Beziehung angenehm und nützlich, oder in gewissen Lagen sogar notwendig sei;
    - c) dass derselbe für sein und Anderer, ja vielleicht für Aller Glück und Wohlfahrt, für die höchsten Interessen des Menschengeschlechts u. s. w. von hoher Bedeutung oder Wichtigkeit sei;
    - d) dass seine und vielleicht Anderer Wissbegierde, Neugierde u. s. w. dadurch gereizt würden, bez. dass der Verfasser oder Andere bisher nur geringe, ungenaue, unzureichende u. s. w. Kenntnis davon gehabt hätten;
    - e) dass der eigene geistige Horizont und vielleicht auch der Anderer durch Betrachtung des Gegenstandes erweitert oder letzterer zu ihrer Aufklärung zu dienen, ihnen bessere Einsicht zu verschaffen im Stande sei;
    - f) dass des Verfassers Neigung, Geschmack, besondere Vorliebe, Liebhaberei dem Gegenstande gehöre;
    - g) dass eine zufällige Veranlassung oder Erfahrung den Verfasser zur Beschäftigung mit dem fraglichen Gegenstande geführt habe; allenfalls auch
    - h) dass Verfasser von vorneherein Veranlassung habe, um Nachsicht zu bitten, Vorbehalte und Einschränkungen zu machen, dies oder jenes zu erinnern, den Gegenstand vorläufig nur innerhalb einer gewissen Begrenzung, nicht abschliessend zu behandeln, u. s. w. u. s. w. —
  - 2) aus welchen Gründen der Gegenstand an sich, seinem Wesen, seiner Beschaffenheit oder Eigentümlichkeit nach die Betrachtung verlohne. Darauf kann hinführen namentlich
    - a) die Angabe der Gattung oder der Klasse von Gegenständen, der Sphäre, des allgemeineren Begriffs, u. s. w., zu welchen der vorliegende als Art, als Besonderes u. s. w. gehört, — wobei freilich die Warnung nötig sein wird, nicht über das *genus proximum* hinauszugehen, damit die Einleitung nicht „zu weit ausholt“ (vgl. Meyer, S. 11, § 14 f.);
    - b) Anführung der besonderen Eigentümlichkeiten dieser Gattung, woran auch der vorliegende Gegenstand teil hat;
    - c) Angabe der besonderen Stellung des letzteren innerhalb seiner Gattung, besonderer unterscheidender Eigenschaften u. dg.;
    - d) Hinweis auf besonders bekannte, beliebte, berühmte Unterarten, Einzelheiten, Individualbegriffe, die unter den fraglichen Gegenstand fallen (Meyer, ebda., § 14 g), auch seine Folgen, Wirkungen u. s. w.;
    - e) Angabe der gleichartigen zu derselben Gattung gehörigen Gegenstände, von denen man den vorliegenden wohl unterscheiden müsse;
    - f) das Geschichtliche des Gegenstandes, insbesondere die Berühmtheit, der gute (oder auch böse) Ruf, das Lob

3) Viele Leute . . . 4) Als ich vor kurzem . . . Wörtlich zu befolgen etwas gefährlich, dem Sinne nach vortrefflich, auch mit Obigem ziemlich im Einklang und manchem armen Abiturienten eine Rettung in der Not!

- oder der Tadel, der Beifall oder die Angriffe, die ihm seit jeher, früher, oft zu teil geworden seien;
- g) Angabe von mehr oder weniger häufigen Einzelfällen, Vorkommnissen oder Beispielen aus der Geschichte, auch allenfalls von Anekdoten u. s. w., worin der Gegenstand eine hervorragende oder auffallende Rolle gespielt, die Aufmerksamkeit auf sich gezogen, sich recht deutlich in seinem Wesen offenbart habe;
- h) Anführung von Erfahrungen, die man oft mit dem betr. Gegenstände mache;
- i) desgl. von Streitfragen, zu denen derselbe Veranlassung gegeben hat oder noch gibt, und von besonders häufigen Missverständnissen, Irrtümern, Unklarheiten, Unbestimmtheiten im Urteil der Menschen, die sich an ihn anknüpfen, denen er unterliegt, oder die ihn angehn;
- k) Hinweis auf die Bedeutung die er für Feststellung allgemeiner Wahrheiten oder zur Entscheidung allgemeiner Streitfragen hat;
- l) desgl. auf die Erwähnung der Behandlung des Gegenstandes durch berühmte oder bedeutende Männer, in berühmten oder auffallenden Aussprüchen, Behauptungen u. dgl. (auch wohl von mehreren, ganz widersprechenden), in geflügelten Worten, Sprichwörtern, Sentenzen, Oxymoris u. dgl.;
- m) dass er vielfach unbeachtet geblieben, oft übersehen worden ist und wird, bez. andernfalls, dass er besonders häufig behandelt sei, ins Auge falle u. dgl.;
- n) dass er an sich sehr selten oder aber gerade im Gegenteil sehr häufig, auch wohl neu aufgetaucht, neu entdeckt oder neu gefunden sei;
- o) dass er durch seine Schwierigkeit, bisweilen auch durch seine Leichtigkeit zur Behandlung reize, das Nachdenken herausfordere;
- p) dass er mancherlei Rätsel, Aporieen, innere Widersprüche, vielleicht sogar auf den ersten Blick, dem Anschein nach u. s. w. mancherlei Sonderbarkeiten, Wunderlichkeiten u. dgl. enthalte oder darbiete, dadurch unwillkürlich Staunen, Bewunderung, Aufsehn erwecke;
- q) dass besonders häufig das Gegenteil oder das Entgegengesetzte gefunden, behauptet oder erwartet werde (vgl. F. Schulz, Grundzüge, S. 68, und Rinne, S. 12, welcher geradezu vorschreibt, stets von der Umkehrung des Satzes auszugehen, der über den vorliegenden Gegenstand aufgestellt wird;

und noch mancherlei anderes, womit schon des Cornificius Ausspruch, ad Her. I, 4, 7, verglichen werden mag: *Attentos habebimus (sc. auditores), si pollicebimur nos de rebus magnis, novis, inusitatis verba facturos aut de iis rebus, quae ad rempublicam pertineant aut ad eos ipsos, qui audient, aut ad deorum immortalium religionem.*

Freilich wird es hierbei immer wesentlich darauf ankommen, von den Schülern in jedem einzelnen Falle ganz bestimmte, für diesen passende und vor allem der Wahrhaftigkeit bis ins einzelste entsprechende Angaben zu verlangen, damit nicht stehende allgemeine Redensarten sich einbürgern, die dargebotene Krücke zu leerem Phrasendreschen nach Art mancher lateinischer Aufsätze verführe und nicht die formale Übung, sondern der richtig dargestellte Inhalt hier wie im ganzen Aufsatz als die Hauptsache erscheint. Für jeden einzelnen Aufsatz muss eben der dafür am allermeisten geeignete Ausgangspunkt gewählt werden, und nihil in quaque (sc. causa) melius dicitur, quam quod aequae bene dici alibi non possit (Quintil. IV, 1, 53).

Im ganz entsprechender Weise lassen sich — und zwar ebenfalls besonders zweckmässig im

Anschluss an die gleichen Themen — die Prinzipien für die Gestaltung des Schlusses, der Peroratio, gewinnen, indem man zugleich früher Dagewesenes (s. oben S. 15 und 20) in das Gedächtnis zurückruft.

Mit Unrecht wird vielfach in der Praxis wie in den üblichen Lehrbüchern des deutschen Aufsatzes gerade der Schluss ziemlich stiefmütterlich behandelt. Und doch ist derselbe das Ziel, zu welchem der ganze Aufsatz hinführen soll, ja auf ihm beruht am allermeisten das bleibende Urteil, das der Leser von dem Ganzen gewinnt. Daher ist er m. E. mindestens ebenso wichtig, ja streng genommen wichtiger als die Einleitung und sollte stets mit besonderer Sorgfalt behandelt werden. Desshalb müssen auch den Schülern die Erfordernisse eines guten Schlusses und die hohe Bedeutung desselben an Beispielen wie durch einige Regeln zu recht deutlichem Bewusstsein gebracht werden, damit sie namentlich die hässlichen Fehler der leeren Wiederholung und des plötzlichen Aufhörens (auch die Kürze kann hier recht störend sein!) vermeiden lernen. Und welch armselige, dürftige Schlüsse bekommt man oft zu lesen!

Die Schüler finden bei einiger Anleitung an konkreten Beispielen auch hier mit Leichtigkeit von selbst, dass die dreifache Aufgabe der Peroratio darin besteht,

1) zurückblickend möglichst genau das schliessliche und endgültige Ergebnis der Erörterung anzugeben, d. h. festzustellen, ob und inwieweit der Verfasser den Beweis für das in der Propositio aufgestellte *thema probandum* erbracht glaubt,

2) durch Angabe der ferneren Folgerungen, die aus diesem Resultate, dem durch die ganze Arbeit gewonnenen Hauptgedanken, sich ergeben, den schon oben verlangten weiteren Ausblick anzudeuten, dadurch zu einem höheren Gesichtspunkt sich emporzuschwingen, von dem aus der behandelte Gegenstand sich in ein grösseres Ganzes einordnet, — und

3) möglichst nachdrücklich den bleibenden Eindruck zu fixieren, den der Verfasser von dem Gegenstande gewonnen hat, und den auch die Leser nach seiner Absicht oder seinen Wünsche davon gewinnen sollen.

Daraus ergeben sich die wichtigen Regeln, dass die Peroratio nie fehlen darf; dass dieselbe ferner möglichst in Parallele zur Einleitung, dem Exordium, gesetzt werden muss, auch zweckmässiger Weise oft eine Erinnerung oder Rückkehr zu dem dort Gesagten enthält, vgl. Fricke, S. 361;

dass die Peroratio, während die Einleitung auch von Einzelheiten ausgehen konnte, stets auf das Ganze des Aufsatzes sich beziehen muss, und nicht bloss, wie es ein gewöhnlicher Schülerfehler ist, Einzelnes, besonders den

letzten Gedanken betreffen also auch nicht bloss die eine oder die andere Seite des Gegenstandes behandeln darf;

*dass sie nicht als ein zweckloses oder gar fremdartiges Anhängsel erscheinen darf, sondern dem spezifischen Inhalte des Ganzen aufs aller genaueste entsprechen und mit Notwendigkeit aus ihm hervorgehen muss;*

*dass sie dem Umfange nach weder zu ausgedehnt sein — denn der zum Schlusse eilende Leser würde sonst ungeduldig gemacht werden — bei Schüleraufsätzen also nicht über  $\frac{1}{8}$  der Gesamtlänge, also etwas kürzer als die Einleitung, wie es auch in der Natur der Sache liegt, noch zu kurz abbrechen darf — denn alsdann fehlt dem Ganzen die Abrundung, die ihm erst den würdigen Abschluss geben, die Krone aufsetzen soll —;*

*dass sie stilistisch sich zu nachdrücklicher, schwingvoller, oder gehobener, allenfalls auch zu poetisch gefärbter Darstellung sich steigern darf (Quintil. VI, 1, 2: cum pondere aliquo dicenda sunt), und endlich*

*dass sie zugleich eine subjektivere Färbung haben kann, also den Ausdruck von Gefühlen, Stimmungen, Gemütsbewegungen u. s. w. nicht zu scheuen braucht, vorausgesetzt, dass dabei eine natürliche, wahrhaft gefühlte und ungekünstelte Begeisterung, Ergriffenheit, Wärme u. s. w. des Schreibenden von selbst und unwillkürlich dem Leser sich mitteilt (vgl. Quintil. VI, 2, 26: Summa enim, quantum ego quidem sentio, circa movendos affectus in hoc posita est, ut moveamur ipsi).*

Als organische Bestandteile eines guten, Rückblick und Ausblick (vgl. oben, S. 20) in sich vereinigenden, jene Aufgaben erfüllenden Schlusses kann man danach die folgenden betrachten, die an den verschiedensten Beispielen sich mit Leichtigkeit aufzeigen lassen:

- 1) die Recapitulatio, besser enumeratio, rerum repetitio, collectio eine wiederholende Zusammenfassung des Inhalts der Ausführung oder, was dasselbe ist, Übersicht über den gesamten Gedankengang; steht in Parallele mit der Partitio in der Einleitung, doch ohne dass sie eine blosser Wiederholung derselben mit anderen Worten sein darf, daher oft die einzelnen Glieder nach Art einer Quersumme zusammenfassend, und wie die Partitio entbehrlich bei allen einfacheren Aufsätzen, jedenfalls aber möglichst kurz, nam si morabimur, non iam enumeratio sed quasi altera fiet oratio: Quintil. VI, 1, 2;
- 2) die Conclusio, eine möglichst scharfe Formulierung des daraus folgenden Gesamtergebnisses, parallel der Propositio innerhalb der Einleitung, aber von höherem Standpunkte aus, — und da ein der Expositio parallel stehender Teil

im Schluss naturgemäss wegfällt, entsprechend dem Principium

- 3) der Epilogus<sup>\*)</sup>, auch Exitus, eine Weiterführung und Anwendung jenes Resultats, die über das Thema hinausweist und in der das psychologische Moment des Schlusses (vgl. oben, S. 39) enthalten ist.

Auch hier ist es nicht unpraktisch den Schülern eine grössere Zahl von Ausgängen als Beispiele mitzuteilen und daran das Gesagte anschaulich zu machen. Es würden dahin z. B. die folgenden gehören, die vielfach genau zu den entsprechenden Eingängen (vgl. oben, S. 39, 40) in Beziehung gebracht werden können, und aus denen man ebenfalls je nach den Umständen beliebig auswählen mag:

1) Mit Beziehung auf die Personen des Verfassers oder der Leser kann der Ausgang besagen,

- a) dass der Schreibende hoffe, seiner Aufgabe Genüge geleistet, sie nach Wunsch gelöst zu haben;
- b) dass er aus dem gewonnenen Resultat eine Nutzenanwendung für sich und Andere, seine Verhältnisse oder die Anderer, für bestimmte Lebensalter, Lebenslagen u. s. w. folgern möchte;
- c) dass er an jenes Resultat Wünsche, Ratschläge, Entschlüsse, Vorsätze anknüpfe, die den Gegenstand des Aufsatzes betreffen — letzteres freilich als Schluss meist etwas bedenklich, doch in einzelnen Fällen nicht ganz abzuweisen, vgl. oben, S. 25 —;
- d) dass er verspreche oder dem Leser empfehle, noch weiter über den Gegenstand nachzudenken oder nachzuforschen und das Gefundene gelegentlich anderweitig mitteilen zu wollen;
- e) mit dem Gefühle der Bewunderung, der Freude, der Genugthuung, bez. des Schmerzes, der Wehmut u. s. w. von dem Gegenstand scheidet;
- f) dass er vielleicht um Verzeihung bitten müsse, der Schwierigkeit des Gegenstandes nicht ganz gerecht geworden zu sein, nur Allbekanntes gesagt zu haben u. dgl.;
- g) dass er fühle, die Sache nicht erschöpfend genug behandelt zu haben, möglichst mit Angabe der Ursache davon;
- h) dass er aus gewissen Gründen eher abbrechen müsse, als strenggenommen erforderlich sei; — u. dgl. m.; andererseits

2) die Sache selbst angehend,

- a) dass es nunmehr begreiflich sei, warum der Gegenstand so wichtig, so berühmt, so oft behandelt, seine Stellung so eigenartig sei;
- b) dass er auch eine Kehrseite, oder noch andere Seiten habe, seine Bedeutung noch in anderer Beziehung dargelegt werden könne;
- c) dass er sich mit verwandten Gegenständen vergleichen lasse;
- d) jede Unterart, Einzelheit u. s. w. des Gegenstandes noch wieder ihr besonderes Interesse habe;
- e) dass auch eine Warnung vor Missverständnissen, Missbrauch, Uebertreibungen u. s. w. am Platze sei, erforderlichen falls mit Hinweis auf derartige Vorkommnisse oder Möglichkeiten;
- f) dass nach dem Gesagten auch noch andere als die in der Einleitung erwähnten Fälle aus Geschichte, Natur und Menschenleben unter den fraglichen Gegenstand fielen, auch noch an andere dazu gehörige Einzelheiten erinnert werden könne;

<sup>\*)</sup> Epilogus als Teil und zwar als Abschluss der Peroratio s. z. B. Quintil. VI, 1, 7 ff. Cic. de Or. II, 278. Der sonst nicht übele Ausdruck Dimissio, den ältern Lehrbücher bisweilen enthalten, scheint ohne Autorität zu sein.

- g) dass aus dem Resultat sich eine Einschränkung, Berichtigung, genauere, vollkommener Fassung des ursprünglichen thema probandum ergebe, bez. auch dem Gegner gewisse Zugeständnisse, Einräumungen u. s. w. gemacht werden müssten;
- h) dass aus dem Resultat heraus etwaige nachträgliche, das Ganze des Gegenstandes angehende Einwürfe widerlegt werden oder danach nur teilweise gebilligt werden könnten;
- i) dass für die in der Einleitung erwähnten allgemeinen Streitfragen nunmehr ein Schritt zur Lösung geschehen sei;
- k) dass die Bedeutung der Sache nach dem gewonnenen Ergebnis noch grösser sei, als man ursprünglich in der Einleitung angenommen, oder, wenn sie in der letzteren in einer besonderen Beziehung dargelegt ist, auch eine allgemeinere sei;
- l) dass jenes Resultat an einen Ausspruch eines bedeutenden Mannes (vgl. Seyffert, Scholae lat. II, S. XII u. 192: *illustris sententia*), an einen *locus communis*, allenfalls auch an einen Scherz oder Witz, einen pointentreichen Satz (*le mot de la fin!*) u. s. w. erinnere oder sich darin zusammenfassen lasse;
- m) dass danach der Gegenstand allgemeinere oder erhöhte Beachtung verdiene;
- n) dass man hoffe, es möge derselbe sich noch recht häufig oder doch noch öfter als bisher (bez. seltener) vorfinden;
- o) dass der Gegenstand noch weitere Schwierigkeiten enthalte oder Rätsel aufgabe, die noch ungelöst seien, ein anderes Mal behandelt werden sollten u. dgl.; oder aber
- p) dass alle Rätsel und Widersprüche nun verschwunden seien;
- q) dass weitere Belehrung in reicheren Quellen gefunden werden könne; u. s. w., u. s. w.

Was über möglichste Bestimmtheit des Ausdruckes und strengste Beziehung auf das jedesmalige Thema oben, S. 40, für die Einleitung gesagt ist, trifft natürlich auch hier zu.

Ein anderer Fortschritt nun aber den in der Regel die Obersekunda bringen muss, betrifft die eingehendere Behandlung der allgemeinen Themen, wengleich sich dieselben nach dem oben, S. 7, gegebenen Plane hier auf die Erörterung leichterer abstrakter Gegenstände zu beschränken hat und nicht selten die Umstände, z. B. schwächere Generationen, vereinigte Sekunden u. dgl., dazu führen werden, auch diese einfacheren Aufgaben bis zur Unterprima zu verschieben.

Dass die allgemeinen Themen nicht völlig ausgeschlossen werden dürfen, wie eine Zeit lang eine starke Strömung der gymnasialen Pädagogik es forderte, sondern dass sie nach Inhalt und Form ihre gute Berechtigung haben, scheint jetzt, wie auch die Praxis der Schulprogramme und Dispositionssammlungen ausweist, mehr und mehr anerkannt zu werden, vgl. Apelt, S. 33, Zoeller, Z. f. d. G. 1882, S. 612. Gegen dieselben ist freilich vielerlei eingewendet worden. Vor allem soll die damit verbundene Abstraktion, von des Gedankens Blässe angekränkt, beitragen zu der so häufig beobachteten geistigen Mattheit

unserer älteren Schüler; des „Wecken der unbewussten Erfahrungen, die in jedem Schüler liegen“, soll zu bedenklicher Überspannung der Reflexion und damit zu dem „alle Naivität, Jugendfrische, Natürlichkeit u. s. w. zerstörenden Bewusstsein von sich selbst“ (Schmid, Encyklopädie, I, S. 305) führen, das wir allerdings unserer Jugend nicht wünschen werden. Noch Ferd. Schultz Z. f. d. d. U. I, S. 97 ff., sieht in ihnen nur eine verkappte Wiedergeburt der glücklich überwundenen moralisierenden Themen oder vorwiegend formale Übungen; ja ein direkt demoralisierender Einfluss ist ihnen (z. B. von C. Peter, Alexi u. a., auch Klaucke, S. 7) zugeschrieben worden. Doch schon Zurborg, S. 9, hat mit Recht betont, dass alle diese Einwände mehr den Missbrauch und die Übertreibung als die Sache selbst treffen; und gerade was den Inhalt anbetrifft, hat Bindseil m. E. unwiderleglich nachgewiesen, dass diese Themen in der objektiven Behandlung einfacherer ethischer und psychologischer Fragen (Dietrich, S. 45, 49), für welche die Schüler schon ein gewisses Interesse und einige Lebenserfahrung haben können, eine naturgemässe Forderung der nach Aufklärung über die wichtigsten allgemeinen Fragen ringenden Entwicklungsperiode unserer älteren Schüler sind. Bei dem ihnen danach zufallenden Stoffe können sie, ohne an das „Heiligste“ zu rühren, sogar in mehr als einer Beziehung ein treffliches Gegengewicht liefern gegenüber dem entsetzlichen herzerkältenden Materialismus und Pessimismus, der in unseren Tagen soweit Kreise beherrscht aber, Gott sei Dank! endlich zu schwinden beginnt; und es ist denn auch eine bekannte Thatsache, dass ein grosser Teil der Schüler — und nicht bloss aus Bequemlichkeit, weil sie dieselben für leichter halten, — derartige Aufgaben unwillkürlich allen andern vorziehen.

Ebensowenig wird aber jene in den allgemeinen Themen liegende formale Schulung entbehrt werden können. Denn an ihnen kann bei weitem am besten die strengere Form der eigentlichen Abhandlung verdeutlicht und eingeübt werden, die sich später mit Leichtigkeit auch auf Gegenstände historischen, geographischen, litterarischen u. s. w. Charakters übertragen lässt, bei denen es überhaupt auf wissenschaftliche Untersuchung oder Erzielung von richtiger Erkenntnis des Wahren ankommt. Gerade die Abhandlung aber ist der gegebene stilistische Stoff der Oberstufe und von allen Aufsatzformen schliesslich die wichtigste: auch das praktische Leben der sogenannten höheren Berufsarten erfordert diese Form schriftlicher Ausarbeitung am allerhäufigsten, mag hier auch eine freiere Behandlung derselben ihre Berechtigung haben. So haben sie in der That sich trotz alles Einspruchs niemals ganz verbannen lassen und auch in den Verhandlungen



der Direktorenkonferenz der Provinz Preussen 1886, S. 70, ist von dem Referenten anerkannt worden, dass allgemeine Themen aus propädeutischen Gründen nicht ausgeschlossen werden können. Wenn in der letzteren Beziehung jedoch Apelt a. a. O. hervorhebt, dass denselben auch „besonders die produktive und logisch-rhetorische Operation“ zufalle\*), so möchte ich von dem soeben gekennzeichneten Standpunkte aus die Produktion allerdings zunächst dem durch Lehrer und Schüler bei der Vorbesprechung des Aufsatzes zu bewerkstellenden, Inventio und Dispositio verbindenden gemeinsamen Erarbeiten des Stoffes überweisen: denn andernfalls entsteht erfahrungsgemäss entweder unverdaute Wiedergabe vorgelegener Lehrerweisheit oder — invita Minerva — notdürftig herausgequältes hilfloses Stammeln. Die logisch-rhetorische Durcharbeitung aber möchte ich immer möglichst wenig theoretisch-gelehrt und möglichst wenig abstrakt, sondern an praktischen Beispielen anschaulich gemacht und eingeübt wissen. Darf doch gerade sie, wie ich auch hier ausdrücklich hervorhebe, niemals Selbstzweck oder die Hauptsache für uns sein\*\*).

Ich füge noch hinzu, dass allerdings die bisweilen mit der Abhandlung verbundene Betrachtung, wenigstens die Betrachtung im eigentlichen Sinne des Wortes, d. h. die Prosadarstellung der Empfindungen über einen gegebenen Gegenstand, worin also die Schüler wenn sie nicht lügen oder heucheln wollen, ihre innersten Gefühle zum Ausdruck bringen müssten, als Aufgabe für den deutschen Aufsatz unbedingt fern zu halten ist\*\*\*). Vor allem weil summa verocundia debetur puero, aber auch wegen der Gefahren, die, so wenig sentimental auch unsere heutige männliche Jugend im Durchschnitt ist, doch immerhin in der Erweckung eines bewussten und gesteigerten Gefühlslebens liegen. Vgl. die trefflichen Bemerkungen bei Werneke, S. 11 u. 12.

\*) Ähnlich auch schon Bellermann, Z. f. d. G., 1869, S. 667.

\*\*\*) Nicht um der Form, sondern um der Sache willen, wollen wir Rede und Darstellung pflegen, und auch kunstreicher oder gar künstlicher Aufbau der letzteren ist ohne Wert, wenn er nicht die vollere Erfassung und klarere Darstellung des Gegenstandes zum Zweck hat. Wenn wir dennoch aber auf der Schule auch jene formale Übung nicht entbehren wollen, so geschieht dies, weil wir uns bewusst bleiben müssen, dass auch der beste Inhalt in unzureichender Form seinen Zweck verfehlt, also Form und Inhalt aufs engste zusammengehören. Und wenn hier bisweilen von selbst, weil der Stoff gegeben ist, das formale Element etwas überwiegt, so soll es doch auch dann nur der Übung dienen, im späteren Leben realen Inhalt desto vollkommener zum Ausdruck zu bringen. So erledigt sich auch die Streitfrage, ob der Aufsatz mehr formalen oder mehr materialen Zwecken dienen soll und demgemäss die Beurteilung mehr auf die Gediegenheit des Inhalts oder mehr auf die Gewandtheit der Form zu sehen habe.

\*\*\*\*) Ich rechne dieselbe ohnehin nicht dem hier in Betracht kommenden genus rationale, sondern dem genus rhetoricum zu.

Bei der Anleitung zur dispositiven Behandlung eines allgemeinen Themas in der üblichen mehr oder weniger abstrakten Fassung kann nun schon die oben, S. 24, besprochene einfachere Form der Chrie (mit dem Schema: Exordium, Expositio, Argumentatio, Exempla und Conclusio), die manche stilistische Lehrbücher in wenig bezeichnender Weise „Entwicklung“ zu nennen pflegen, eine zweckmässige Überleitung bilden.

Die naheliegende Erwägung, dass Beispiele und noch mehr Gleichnisse und Citate streng genommen für die Aufgabe einer Abhandlung, d. h. den Nachweis von Wahrheiten, nur untergeordneten Wert haben, das Wesentliche einer solchen vielmehr in der genauen und allseitigen Beweisführung oder Begründung (Argumentatio oder Probatio) in ihren verschiedenen Stadien liegt, führt von selbst dazu, dass es weniger zweckmässig ist, die angeführten Veranschaulichungsmittel alle an einer einzigen Stelle zusammengepackt nachträglich folgen zu lassen, als alle Teile der Beweisführung, d. h. jeden einzelnen Punkt, der als Grund für die Richtigkeit der aufgestellten Behauptung und mithin als Dispositionsglied der Argumentatio aufgeführt wird, durch eben jene Hilfsmittel der Verdeutlichung zu erleuchten und zu erläutern, bez. durch Autoritäten zu bekräftigen. Vgl. die bemerkenswerte Vorrede von G. Friedrich, Deutsche Aufsätze (Abhandlungen) in ausführlichem Entwurf. 2. Aufl. München 1886. Es bleibt somit aus jenem Schema von vorneherein nur Exordium, Expositio, Argumentatio und Conclusio übrig.

Ganz unwillkürlich wird aber auch dann, wenn man die Anknüpfung an die Chrie lieber vermeiden will, die Vorbesprechung, abgesehen von der Einleitung, im Grossen und Ganzen den Gang einschlagen, dass der Lehrer fragt: Was heisst denn das? sodann: Wie kommt denn das? und die einzelnen als Antwort auf die letztere Frage anzuführenden Punkte im Anschluss an die von den Schülern vorgebrachten Gedanken in der Erörterung durch Rede und Gegenrede an geeigneten Beispielen klar macht und zu möglicher Vollständigkeit bringt. Es ist dies der beste Beweis dafür, dass das oben gewonnene einfache Schema in der Natur der Sache begründet ist, und nur ein solches ist ja überhaupt zulässig. Bei ihm liegt aber auch die Gefahr fern, die sonst leicht aus der Mitteilung von Dispositionsschemen entsteht, dass nämlich dadurch die Aufsätze mechanische und dürre formale Gerippe ohne Gehalt werden\*).

Es kann jedoch auch die Expositio, wie Praxis und Theorie sehr schnell übereinstimmend ergeben, weder an Gewicht noch an Umfang der

\*) Höchst verkehrt wäre es allerdings, zunächst solche „Schablonen einzuüben und erst hinterher den in dieselben passenden Inhalt aufsuchen zu wollen“, denn Formen ohne Inhalt sind leer. — Andererseits aber erleichtert die Kennt-

Beweisführung gleichgeordnet werden, besonders da in den allermeisten Fällen die Darlegung des eigentlichen Sinnes der zu beweisenden Behauptung sehr einfach zu erledigen oder — wegen Selbstverständlichkeit des Sinnes — gar nicht erforderlich ist. Wenn diese Behauptung von dem Schreibenden selbst fixiert wird, ist die Expositio überdies schon in der Einleitung der Propositio voranzuschicken, wie ja auch die oben, S. 38, bei Aufsätzen konkretem Inhalts entwickelte normale Gestalt der Einleitung auf Grund allgemeiner psychologischer Erwägungen sowohl wie aus praktischen Zweckmässigkeitsgründen verlangte.

In drei Fällen freilich erfordert die Expositio in der Abhandlung eine besondere Bearbeitung, wenn es sich nämlich um einen Ausspruch, eine Frage, Sentenz u. dgl. handelt, deren eigentlicher Sinn wegen der Vieldeutigkeit, der Bildlichkeit oder Dunkelheit der einzelnen Ausdrücke erst umständlich ermittelt werden muss, zweitens wenn der Sachverhalt, in welchem die allgemeine Streitfrage erhoben worden ist oder sich zu erheben pflegt, nicht allgemein bekannt ist, oder endlich drittens, wenn die Beweisführung von der Darlegung des Wesens einer Sache, ihrem Begriff u. s. w. ausgeht, also bei der Argumentatio ex definitione (vgl. unten, S. 46 ff.). Im letzteren Falle ist sie natürlich ein Teil der Beweisführung selbst, wie auch bei dieser noch näher zu zeigen sein wird, und nicht etwa der Einleitung zuzuteilen; der zweite beschränkt sich auf die Narratio facti und Constitutio causae, die rein erzählender Art ist, bei dem ersten Falle aber kann das Verfahren ein mehr oder weniger strenges sein. Es kommen hier nämlich zunächst wieder die bereits oben, S. 24, No. 4, Anm., bei der Obrie angeführten mehr empirischen Vorübungen zur Geltung, welche die bildlichen Ausdrücke auf ihren eigentlichen Sinn und zugleich auf die möglichst einfache grammatische Form zurückzuführen suchten. Nützlich ist ferner oft auch ein hermeneutisches Verfahren, wie es Seyffert, Scholae lat., II, S. 35, in elementarer Weise veranschaulicht hat und das zugleich der Inventio dient, wenn es der Absicht des Autors nachgeht, eine Analyse des Zusammenhanges eines Ausspruchs versucht u. dgl.. Frei-

nis solcher Formen, die an lebendigem Inhalt wahrgenommen sind und wirklich auf der Natur der Sache beruhen, auch bei anderen Stoffen die Erinnerung an bereits Gewusstes und fördert das Bewusstwerden der im Geiste schlummernden Gedanken. So erleichtert das Dispositionsgeschäft wirklich in hohem Grade zugleich die Inventio, oft genug fällt die Anleitung zu ersterem sogar mit der letzteren im wesentlichen zusammen (Zoeller, S. 615), jedenfalls erspart sie, verständig betrieben, den ganzen grossen Apparat der Topik, der allgemeinen, weil die Disposition ja stets auf die bekannten natürlichen Einteilungen zurückführen soll, der speziellen bei jedem einzelnen Aufsatz, insofern sie den gemeinsam erworbenen Stoff — und damit zugleich auch jeden ähnlichen — vervollständigen und nach dem sachlichen Zusammenhänge ordnen hilft.

lich gilt dabei auch die Mahnung Seyfferts (S. 46), die Expositio nie soweit auszudehnen, „dass dadurch die Aufmerksamkeit des Lesers von dem eigentlichen Thema abgelenkt oder die Erwartung desselben, welche auf die Begründung zumeist gerichtet ist, hingehalten wird.“ Doch wird oft genug weder das eine noch das andere ausreichen, sondern eine methodische Begriffsentwicklung nötig und wünschenswert sein, die die Schüler ohne Anleitung meist nicht recht zu bewältigen im Stande sein dürften.

In der Regel wird es aber auch dann ausreichen, mündlich dergleichen mit den Schülern durchzunehmen und an einigen Beispielen zu üben, um danach für die Aufsätze das Erforderliche auswählen zu können, nur wird es der Lehrer eben einige Male vormachen müssen, wie man einen Begriff analysiert, schon zur Unterstützung solcher armen Jungen, die nicht wissen, wie sie die Sache angreifen sollen und doch bei einiger Hilfe allmählich eine gewisse Gelenkigkeit darin gewinnen können (Werneke, S. 132, 133). Bekanntlich ist die Begriffsentwicklung aber auch mehrfach als selbständige Aufsatzform empfohlen (s. z. B. neuerdings K. W. Meyer, § 59.1) und früher in der That häufig in dieser Weise angewandt worden. Es scheint mir nun ebenfalls, dass sie mit Unrecht so gänzlich bei Seite geschoben war, und von Zeit zu Zeit gut verwertet werden kann. Ich lasse deshalb auch gelegentlich der Behandlung der allgemeinen Themen eine derartige Arbeit vorausgehen und erachte ebenso in der Prima Begriffsentwicklungen von Zeit zu Zeit als wohlgeeignete Vorübungen für die schwierigeren Abhandlungen, während ich die Ausarbeitung von Definitionen und synonymischen Erklärungen, welche letztere in den Schulprogrammen noch recht häufig erscheinen, als selbständige Aufsätze für nicht recht zweckmässig halte, da sie stilistisch gar zu wenig Übungsstoff enthalten. Werneke, S. 12, hebt freilich bei den Begriffsentwicklungen als bedenklich die Schwierigkeit der „klaren, anschaulichen, wenn auch nicht gerade logisch scharfen oder knappen Definition“ für die Schüler hervor, in der allerdings stets der Schwerpunkt der Arbeit liegt, doch betont auch er mit Recht die grosse Wichtigkeit solcher Übungen, besonders für Klärung so manches leicht zu Verwirrung und gefährlichem Irrtum führenden Begriffs. Bleibt doch, wenn diese Klärung fehlt, gar oft eine Lücke für das ganze Leben.

Auch hier wird das Schema der Bearbeitung aus dem natürlichen Gange der Besprechung sich ergeben, am zweckmässigsten etwa folgendermassen\*):

1) etymologische Erklärung: Wortableitung;

\* ) Etwas anders z. B. Buschmann, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen, Abt. III, S. 331.

- 2) semasiologische Erklärung: geschichtliche Entwicklung des Wortgebrauchs;
- 3) logische Definition nach dem nächsthöheren Gattungsbegriff und dem Artunterschiede (*genus proximum* und *differentia specifica*): Darlegung des festgewordenen, einen eigenen Begriff ausdrückenden Wortgebrauchs;
- 4) Angabe der Teile und Arten (*partitio* und *divisio*);
- 5) Angabe der Accidentien und der Relationen insbesondere zu Ursache und Wirkung;
- 6) Angabe von Beispielen;
- 7) Angabe von verwandten Begriffen;
- 8) Angabe von (konträr und kontradiktorisch) entgegengesetzten Begriffen,

wobei die meisten dieser Teile durch Abweisung des Irrtümlichen eine positive und eine negative Seite gewinnen, einige aber auch bisweilen den Umständen nach ausgelassen oder anders gestellt werden können.

Recht praktisch lässt sich dies mündlich an naturwissenschaftlichen und mathematischen Begriffen verdeutlichen, z. B. an dem des Rhombus, indem man unwillkürlich von Punkt zu Punkt fortschreitend darlegen wird, dass

- 1) „Rhombus“ im Griechischen ursprünglich den Rochen bedeutet, dann
- 2) auf dementsprechende Figuren angewandt ward, und
- 3) in der Mathematik ein Parallelogramm mit vier gleichen Seiten bezeichnet; dass er ferner
- 4) schiefwinklig oder rechtwinklig (als Quadrat), länger oder kürzer gestreckt erscheinen und daran die Fläche und ihre Begrenzung (Seiten und Winkel) unterschieden werden kann, dass
- 5) die Diagonalen darin senkrecht aufeinander stehen, dass er
- 6) in Natur und Kunst, z. B. bei gewissen Pflanzen, gewissen Ornamenten u. dgl., vorkommt;
- 7) dass er mit anderen gleichseitigen Figuren verwandt, dagegen
- 8) den gleichwinkligen Figuren entgegengesetzt ist.

Doch auch auf wirkliche Abstrakta namentlich auf ethische (seltener auf historische oder literarische, bez. ästhetische) Begriffe, wie fromm (1. von frumb = förderlich, nützlich, 2. übertragen auf das sittliche Gebiet, 3. im besondern beim Menschen derjenige, der stets das Gute zu thun sucht, 4. gegenüber Gott, den Mitmenschen u. s. w. 5. im äusseren Verhalten u. s. w.), edel, frei, tapfer (in Prima auf Gymnasien auch nach Platos Laches), gerecht (vgl. das Musterbeispiel bei Werneke, S. 133) u. s. w. kann eine solche Begriffsentwicklung mit Nutzen ausgedehnt werden\*), die dann beim Aufsatz in den verschiedensten thematischen Fassungen erscheinen kann, z. B.: Wer ist wahrhaft fromm? Was ist Gerechtigkeit? Ehrgeiz (Meyer, S. 52)? Charakter? Bildung?

\*) Einige gute Dispositionen in etwas freierer Form gibt auch Niemeyer, S. 127 ff. Wie man noch einfacher, aber doch ziemlich vollständig — es fehlen nur die Beispiele — derartige Themen behandeln kann, zeigte übrigens schon Doederlein, S. 32, bei dem Thema: Was ist Amnestie?

Sparsamkeit? Pflicht? Patriotismus? Ehre? Glück? Witz? u. dgl. — oder auch: Das Wesen der Bildung, der Begriff der Freiheit. Was ist wahre und falsche Freundschaft, wahres und falsches Mitleid? u. s. w., von denen die meisten freilich auch als wirkliche Abhandlungen gestaltet werden können (vgl. Unterprima). Über die stilistische Ausarbeitung derartiger Aufsätze gibt K. W. Meyer, § 39, einige treffende Anweisungen, doch möchte ich die dabei von ihm empfohlenen Charakterschilderungen auf Grund hierhergehöriger Begriffe (z. B. des Neidischen, des Müssiggängers u. dgl.) nicht ohne Weiteres von den Begriffsentwicklungen ableiten. Einleitung und Schluss werden nach den oben, S. 37 ff., dargelegten allgemeinen Grundsätzen hinzugefügt und gestaltet werden müssen. Überhaupt vgl. Apelt, S. 34, 35.

Ich brauche nicht zu erwähnen, welche Fülle von angewandter Logik in derartigen Begriffsentwicklungen enthalten ist und wie zahlreiche logische Kunstausdrücke dabei sich fast von selbst erklären, will auch durchaus nicht verhehlen und habe bereits anderweit ausführlich dargelegt, dass ich überhaupt die sogenannte philosophische Propädeutik der Prima im wesentlichen auf eine derartige Kenntnis der hauptsächlichsten logischen Begriffe beschränkt und nach der gegenwärtigen Lage der Sache nicht besonderen Lehrstunden überwiesen, sondern zum allergrössten Teil mit den stilistischen Übungen verbunden sehen möchte. Es ergibt sich aus Vorstehendem aber auch schon von selbst, dass die ausgeführteren und schwierigeren Arbeiten dieser Art bereits in die folgende Klasse fallen.

Kehren wir nach dieser Abschweifung zu den eigentlichen, auch schon für Obersekunda in Betracht kommenden Abhandlungen zurück, mit denen sich jedoch sogleich auch die wichtigsten nach Prima gehörigen Vorschriften unschwer verbinden lassen, so bleibt nach dem Gesagten in der grossen Mehrzahl der Fälle als das Wesentlichste derselben die Beweisführung oder Begründung (*Argumentatio* oder *Probatio*) übrig. Die Gliederrung dieses Hauptteils der Abhandlung macht denn auch regelmässig den Schülern erhebliche Schwierigkeit, und bei ihr wird es daher ebenfalls nicht ohne die Hilfe des Lehrers abgehen, wenn derselbe nicht die Schüler auf gut Glück „in den Ozean hinausstossen“ will. Und doch lassen gerade hier die stilistischen Lehrbücher vielfach an der entscheidenden Stelle im Stich.

Von den durch die antike Rhetorik aufgestellten Topen der Begründung, bez. den daraus sich ergebenden Beweisformen, die im Grunde schon bei Aristoteles, *Rhet.* II, 23 ff., sich finden, bleiben nun, wie schon M. Seyffert, *Scholae lat.*, II, S. 54, richtig erkannte, für unsere Zwecke

von vorneherein nur die folgenden übrig, die wirklich die Sache selbst angehen und nicht bloss von aussen herangebracht sind:

- 1) das argumentum ex definitione, d. h. die Beweisführung aus dem eigentümlichen Wesen eines Begriffs,
- 2) das argumentum ex distributione, d. h. aus der Darlegung des Inhaltes oder Umfanges eines solchen Begriffs,
- 3) das argumentum ex attributis, d. h. aus den wesentlichen oder notwendig aus dem Begriffe sich ergebenden Eigenschaften,
- 4) das argumentum ex rebus efficientibus s. ex causis d. h. aus den Ursachen, und
- 5) das argumentum ex rebus effectis s. ex fine, d. h. aus den Folgen oder Wirkungen,

die empirisch ja auf allen früheren Stufen in der verschiedensten Weise vorgekommen sind (vgl. auch oben, S. 20 Anm.) und von den Schülern bekanntlich fortwährend bei jeder logischen Operation unbewusst angewandt werden. Da nun aber auch die dritte, vierte und fünfte Form sich jedesmal ungezwungen auf eine der beiden ersten zurückführen lässt, mit anderen Worten der (direkte) Beweis jedesmal darin besteht, dass man aus unzweifelhaften Thatsachen oder anerkannten allgemeinen Grundsätzen darlegt, wie entweder das Behauptete von allen einzelnen Teilen oder Arten\*) des fraglichen Gegenstandes gilt, oder wie dem letzteren alle einzelnen Merkmale oder Kennzeichen des Behaupteten zukommen, — so ist danach schon rein theoretisch zu schliessen, dass die Gliederung der Beweisführung auf eben dieser Alternative beruhe\*\*).

Die Praxis zeigt in jedem einzelnen Falle dasselbe.

\*) Das argumentum ex distributione schliesst sich danach bei richtiger grammatischer Fassung des thema probandum in der Regel an den Subjektsbegriff, das argumentum ex definitione an den Prädikatsbegriff an; mit Recht bemerkt ausserdem Bindseil, S. 21, dass bei den eigentlichen allgemeinen Themen für den Subjektsbegriff meist nur die Einteilung nach Arten (divisio) in Betracht kommt.

\*\*) Ich übergehe hier zunächst, da in erster Linie die normale Gestalt der Begründung fest eingeübt werden muss, die Gliederung der Beweisführung nach dem Syllogismus, die in fast allen Fällen etwas Gezwungenes und Künstliches hat, auch nicht selten gar zu abstrakt ist, — und ebenso die induktive Beweisform, die von einer Einzelheit ausgeht, dann möglichst vollständig die Gesamtheit der Einzelfälle heranzuziehen und in ihrem Wesen zu analysieren sucht und darauf endlich in kunstreicher Weise den Schluss aufbaut. Höchstens auf der obersten Stufe (Oberprima) könnte m. E. ausnahmsweise dergleichen versucht werden, das Beispiel von Lessings Laokoon u. s. w. werden wir auf der Schule nicht nachahmen können (vgl. unten). Auch die indirekten Beweisformen, den apagogischen und disjunktiven Beweis (s. Buschmann, III, S. 332, Nro. 2; Meyer, § 41, b), werde ich erst später behandeln. Will man schon hier gelegentlich die Beweisführung in einen direkten und einen indirekten Beweis zerlegen, so ist der eine wie der andre natürlich im einzelnen wieder nach den oben dargelegten Grundsätzen zu gliedern (vgl. unten das Beispiel: „Ein gut Gewissen u. s. w.“).

Die selbstverständliche Voraussetzung einer jeden Beweisführung ist ja zunächst die, dass man genau weiss, was man beweisen will. Stellt nun aber, wie so oft, die Fassung des Themas keinen einheitlichen Gedanken dar, oder enthält sie nicht deutlich genug die beiden Grundbegriffe, aus denen der behauptete Satz, d. h. das zu beweisende Urteil im logischen Sinne des Wortes, besteht, nämlich denjenigen, von dem etwas behauptet wird, und denjenigen, der behauptet wird, so müssen beide natürlich zuerst klar heraus gestellt werden. Demgemäss ist es von Wichtigkeit, die Fassung des thema probandum für die Beweisführung auch grammatisch stets in der Weise zu gestalten, dass der eine thematische Grundbegriff als Subjekt, der andere als Praedikat erscheint, so dass dabei das thematische und grammatische Subjekt auch wirklich zusammenfällt\*). In den seltensten Fällen wird es möglich sein, den Schülern der Obersekunda die schwierige dazu erforderliche Gedankenoperation auf theoretischem Wege zum Verständnis zu bringen; die hier zu stellenden Aufgaben müssen daher selbst eine solche Form haben, dass die Hauptbegriffe sofort hervorspringen, wovon ich unten, S. 48, zahlreiche Beispiele gebe. Die entscheidende Feststellung des thema probandum bei einer jeden weiterführenden, an ein freier gefasstes Thema sich anschliessenden Arbeit wird dagegen bei der Vorbereitung zunächst unter ausgedehnter Beihilfe des Lehrers vor sich gehen müssen, um wenigstens allmählich den Schülern zu verdeutlichen worauf es ankommt. Von logischer Theorie ist dabei jedoch in Obersekunda noch durchaus abzusehen; auch schicke ich natürlich nicht deshalb die theoretische Erörterung voraus, als sollte sie in derselben Weise den Schülern vorgeführt werden; sie soll vielmehr nur eine gesicherte Grundlage für das Folgende abgeben.

Ist das thema probandum nun richtig auf einen einfachen Satz zurückgeführt, so gelten nach Obigem die leichtverständlichen Regeln:

*Die Beweisführung ist zu disponieren entweder 1) nach den Unterarten oder Teilen, bez. den verschiedenen Seiten des Subjekts oder 2) nach den verschiedenen im Praedikat liegenden, darin vereinigten oder zusammengefassten wesentlichen Merkmalen oder Möglichkeiten.*

*Dabei muss ein jeder einzelne Punkt auf allgemein anerkannte Grundsätze oder Thatsachen hinführen und nicht nur ein jeder Abschnitt möglichst durch Beispiele, Gleichnisse und Citate ver-*

\*) Vgl. Rinne, S. 26, Anm., Zoeller, Z. f. d. G., 1882, S. 615, 616, mit einem treffenden Beispiele, das auch in den Verh. der Direktorenkonferenz der Prov. Preussen 1886, S. 78, wiedergegeben ist. Die Forderung von Laas, die Ueberschrift stets auf eine ganz bestimmte Aussage zurückzuführen, geht ebendahin, s. auch Pilger, Z. f. d. G., 1879, S. 158 ff.

anschaulicht oder bekräftigt, sondern auch bei einem jeden etwaige negative Instanzen, Einwürfe oder Einwände angeführt und erledigt werden.

Den Ausgangspunkt der Beweisführung aber hat danach in der Regel die Feststellung und erforderlichen Falles die methodische Entwicklung (s. oben, S. 44) des Subjekts-, bez. des Praedikatsbegriffes wenigstens in den Grundzügen zu bilden.

Wird bei zusammengesetzter Proposition von mehreren verschiedenen Subjekten, die nicht als ein einheitliches Ganzes aufgefasst werden können, etwas behauptet oder von einem einzelnen Subjekt ein Mehrfaches ausgesagt, so ist natürlich die Gliederung der Beweisführung noch einfacher nach den einzelnen Subjekten oder Praedikaten vorzunehmen; die normale Disposition kehrt dann aber bei den Unterabteilungen jedes Abschnitts wieder.

Der praktische Gang der Anleitung wird sich danach etwa folgendermassen gestalten. Als erstes allgemeines Thema wird möglichst ein solches gewählt, dessen grammatische Fassung als thema probandum keine Schwierigkeit macht. Ist man nun in der Vorbesprechung bei der Frage angelangt: Wie lässt sich diese Behauptung beweisen? oder: Wie kommt denn dies? Warum ist das so? u. dgl., so zeigen zunächst einige konkrete Beispiele, bei denen am besten die Vergegenwärtigung verschiedener Einzelheiten den Schülern die Auffindung der einzelnen Teile nahe legen mag, aber noch nicht die ganz strenge technisch-logische Einteilung stattzufinden braucht, die verschiedenen Möglichkeiten der Beweisführung. So kann die Behauptung, dass Caesar ein grosser Mann ist, nachgewiesen werden

- 1) daraus, dass er sowohl als Staatsmann,  
als auch als Feldherr,  
als auch als Mensch

gross ist. — argumentum ex distributione — oder

- 2) daraus, dass sämtliche Merkmale wahrer Grösse, sowohl geniale Begabung,  
als auch Mut und Thatkraft,  
als auch edle Gesinnung,

ihm im höchsten Grade zukommen, — argumentum ex definitione; desgleichen, dass die Soldaten Wallensteins in Schillers „Lager“ ein getreues Bild von der Soldateska des Dreissigjährigen Krieges geben, kann

- 1) sowohl an den Vertretern der edleren Richtung (Kürassiere, Jäger u. s. w.),  
als auch an denen des Mittelschlages (der Wachtmeister u. s. w.),  
als auch an denen der niederen Truppengattungen (Kroaten einerseits -- Arkebuser andererseits)

gezeigt werden — argumentum ex distributione —

- 2) daraus, dass sie  
zwar tapfer in der Schlacht und anhänglich gegenüber dem Feldherrn,

aber auch sittenlos, nur für Sold kämpfend, Verächter des Bürger- und Bauernstandes u. s. w. sind

— argumentum ex definitione, das hier auch zugleich als argumentum ex attributis angesehen werden könnte.

Ebenso lässt sich dann fortschreitend zu allgemeinen Begriffen z. B. die Behauptung, dass auch die Hoffnung eine „Himmelstochter“ ist, beweisen

- 1) sowohl aus ihrer „tröstenden“ Kraft,  
als auch aus ihrer „treibenden“ Kraft,  
— argumentum ex definitione, bez. ex attributis — oder
- 2) daraus, dass sie  
sowohl nach ihrem Ursprung,  
als nach ihrem Wesen,  
als nach ihrer Wirkung

himmlisch (göttlich) ist, — argumentum ex distributione —; desgleichen dass Festhalten am Vaterlande (Thema wie oben, S. 24, bei der Chrie) rätlich für jedermann oder Pflicht eines jeden Bürgers ist, ergibt sich daraus, dass alle Arten dieses Festhaltens,

- sowohl äusseres,  
als besonders inneres Verbundenbleiben  
oder, was dasselbe ist,  
sowohl das Festhalten am heimischen Boden,  
als besonders das Festhalten an der eigenen Nation einem jeden anzuempfehlen ist, oder  
aber daraus, dass ein solches Festhalten  
sowohl für den einzelnen (unmittelbar und mittelbar) das Förderlichste,  
als auch notwendig für die Gesamtheit, —  
oder dass es  
sowohl äusserliche Pflicht (vor dem Gesetz, gegenüber den Mitbürgern),  
als auch sittliche Pflicht (vor dem Gewissen, vor Gott), —  
oder auch dass es jedermanns Pflicht  
sowohl gegen sich selbst,  
als auch gegen das Vaterland ist, u. s. w.

Sicherlich lassen sich noch bessere und anschaulichere Beispiele dieser Art in Menge finden. Ein jeder wird diejenigen am liebsten wählen, die gerade in den Gang des Unterrichts hineinpassen oder eine leichte Anknüpfung daran gewähren. Hier kam es nur darauf an, das oben Gesagte sowie die Ausführbarkeit des Gesamtplanes auch in Beziehung auf die Abhandlungen praktisch darzulegen.

Es wird freilich die Teilung des Subjekts wie des Praedikats oft eine mehrtache sein können; doch bedarf es darüber vorerst noch keiner besondern theoretischen Belehrung (s. Unterprima). Auch wird fast immer ganz von selbst die eine oder die andere der Einteilungsarten als die bessere oder zweckmässigere hervorspringen, nämlich diejenige, worin nichts Verwandtes ge-

trennt wird, sondern jeder zusammengehörige Gedankenkomplex, d. h. ein solcher, worin eine sachlich zusammengehörige Gruppe von Dingen behandelt ist, möglichst vereinigt und zusammen bleibt, überhaupt „ordo et conexio idearum idem est ac ordo et conexio rerum“ (Spinoza, Eth. p. II, prop. VII). Nur bei Gegenständen, die einer sehr vielfachen Einteilung unterliegen, ist es schwerer, sofort die fruchtbarste herauszufinden und als solche zu erkennen, und hier macht sich denn allerdings der natürliche Takt des begabteren Schülers geltend; für den Durchschnitt ist diese Kunst nur erst das Resultat längerer Übung. Im Grunde ist aber natürlich gerade sie die Hauptsache zum Gelingen des Ganzen. Über die Reihenfolge der einzelnen Abschnitte oder Beweispunkte mag schon hier der Hinweis darauf angebracht sein, dass sich dabei das Gesetz der Steigerung, also der Gang vom Geringeren zum Wichtigeren im allgemeinen am meisten empfiehlt.

Nach einer derartigen Vorbereitung kann jetzt für das gewählte Thema die richtige Einteilung der Beweisführung ausgewählt werden, und mögen auch die einzelne Punkte derselben induktiv gefunden worden sein (die natürliche „Meditation“ wird stets ein Ineinandergreifen induktiven und deduktiven Denkens enthalten), die Disposition selbst wird stets in deduktiver Gestalt erscheinen müssen, und gerade hier wird wieder die strenge Satzform (vgl. oben, S. 11 Anm.) besonders gute Dienste für die Kontrolle der logischen Richtigkeit thun können, da erst durch die bestimmte syntaktische Form die einzelnen Gedanken völlige Klarheit gewinnen (s. auch Zoeller, Z. f. d. G., 1882, S. 613). Doch wird immer eine Reihe von Abhandlungen dazu nötig sein, um die strenge, mustergiltige Gestalt dieser Aufsatzform recht gründlich einzuüben; es wird dann aber auch die damit verbundene Mühe später bei andern Aufgaben ihre Frucht tragen und sich reichlich belohnen. Immerhin mögen dabei, was sonst bedenklich ist, sogar einige stilistische Übergangsformen für die Argumentatio eingeübt werden, wie Werneke, S. 47. 48, es empfiehlt.

Die gesuchte Disposition im Ganzen wird sich danach bei einigen der hierher gehörigen Themen etwa folgendermassen gestalten:

„Der Siege göttlichster ist das Vergeben.“  
(Vgl. Zurborg, S. 51. Leuchtenberger, I. S. 145).

Exordium.

- 1) Principium: Herrliche Siege sind die des ruhmgekrönten Feldherrn, Staatsmannes, Reformators u. dgl.
- 2) Propositio: Aber der göttlichste Sieg, d. h. derjenige, durch welchen wir der Gottheit am nächsten kommen, ist nach Schiller das Vergeben\*).

Disputatio, bez. Argumentatio: Der letztere ist nämlich

- 1) ein Sieg
  - a) über den, dem wir verzeihen,

\*) Das thema probandum zum Zwecke der Beweisführung auf die einfachste Satzform reduziert lautet danach also: Das Vergeben (Subj.) ist der göttlichste Sieg (Praed.).

b) über uns selbst

(jeder Punkt mit Konstatierung zweifelloser That-sachen und erforderlichen Falls mit Widerlegung von Einwänden u. dgl., womöglich auch mit Beispielen, Gleichnissen, Citaten u. dgl.) —

2) der göttlichste Sieg, weil wir

- a) zum Erkämpfen desselben  
nicht nur der Kraft des Göttlichen in uns, sondern auch der göttlichen Hilfe bedürfen, und
- b) durch das Erkämpfen  
nicht nur dem Ideal der göttlichen Vollkommenheit, sondern auch der göttlichen Seligkeit am nächsten kommen

(wiederum jeder Punkt wie beim ersten Abschnitt).

Peroratio.

- 1) Conclusio: So ist auch hier der Sieg über sich selbst der schönste Sieg.
- 2) Epilogus: Eine andere Frage freilich ist: Wo sind die Grenzen des Vergebens? — oder auch: Mit Recht sagt daher z. B. Herder: „Tapfer ist der Löwensieger u. s. w.“.

Mit angeführter Expositio und dadurch den oben. S. 24 und 43, angeführten sogenannten „Entwicklungen“ nahestehend\*), zugleich mit direktem und indirektem Beweise innerhalb der Argumentatio (s. oben, S. 46, Anm.), könnte ferner ähnlich als Abhandlung disponiert werden das Thema:

Ein gut Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen.

Exordium.

- 1) Principium: Vergeblich suchen so viele nach dem Frieden der Seele.
- 2) Propositio: Und doch gibt schon nach dem Sprichwort ein gutes Gewissen wenigstens die Möglichkeit, sich denselben zu erwerben.

Disputatio.

1) Expositio.

- a) Ein gutes Gewissen ist hier das Bewusstsein, nach Kräften das Gute zu wollen und gewollt zu haben;
- b) ein sanftes Ruhekissen bezeichnet die Möglichkeit der friedvollen, wohlthuenden Erholung (jeder Punkt mit Abweis anderer Deutungen und womöglich mit passenden Erläuterungen und Belegen).

2) Argumentatio.

- A) Direkter Beweis\*\*): Das gute Gewissen nimmt nämlich
  - a) in Beziehung auf die Vergangenheit den Stachel des Vorwurfs, gibt dagegen
  - b) in Beziehung auf die Gegenwart sowohl sicheres Richtmass des Handelns, als auch Kraft und Mut dazu, als reinen Genuss der Freuden des Lebens,
  - c) in Beziehung auf die Zukunft sowohl Hoffnung auf göttliche Hilfe und gutes Gelingen, als auch Furchtlosigkeit vor dem Tode, als Trost für das Jenseits.
- B) Indirekter Beweis: Das böse Gewissen dagegen enthält

\*) Als „Entwicklung“, richtiger verkürzte oder vereinfachte Chrie, würde nämlich obige Disposition erscheinen, wenn in der Disputatio als ein dritter Abschnitt die Exempla abgesondert für sich zusammengestellt wären, statt bei den einzelnen Punkten einzeln beigefügt zu werden (s. oben, S. 24). Vergl. übrigens die Ausarbeitung des Themas bei Venn, S. 106, die im wesentlichen ebenfalls als Chrie erscheint.

\*\*) Hier dem Grundcharakter nach argumentum ex distributione nach den verschiedenen Seiten des Subjektbegriffes „Gewissen“, in den Unterabteilungen dagegen als argumentum ex definitione nach den verschiedenen Merkmalen des Praedikatsbegriffes.

- a) in Beziehung auf die Vergangenheit vorwurfsvolle Erinnerung,
- b) in Beziehung auf die Gegenwart sowohl Unsicherheit im Handeln u. s. w. und
- c) in Beziehung auf die Zukunft Sorge, Furcht, Angst u. s. w.  
(wiederum in beiden Hauptabschnitten jeder Punkt möglichst durch Beispiele zu erläutern u. s. w.).

## Peroratio.

- 1) Conclusio: Danach enthält das Sprichwort besonders für die Jugend eine ernste Warnung.
- 2) Epilogus: Möge aber auch nie das Bewusstsein, das Gute zu wollen, zu Selbstgerechtigkeit und zu geistlichem Hochmut führen.

Für Themen endlich mit etwas schwierigerer Fassung der zu begründenden Behauptung kann wieder das oben, S. 24, als Chrie behandelte, wenn man es als Abhandlung gestalten will, etwa folgendermassen disponiert als Beispiel dienen:

**„Ans Vaterland, ans teure schliess dich an,  
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!“**

(Vgl. Cholevius, II. S. 62, Rinne, S. 128. Kellner, Materialien, S. 196, Heintze, S. 127, und damit auffallend übereinstimmend Normann, S. 333, — aber auch Apelt, S. 182. 183.)

## Exordium.

- 1) Principium: Eine ernste Lebensfrage, vor die heutiges Tages gar viele sich gestellt sehen (ein jeder sich gestellt sehen kann u. dgl.), ist die, ob er nicht in der Fremde Lebensunterhalt, Erwerb, Wirkungskreis, Glück u. s. w. suchen soll.
- 2) Expositio: Schiller hat seine Ansicht darüber im „Tell“ den alten Attinghausen gegenüber seinem österreichisch gesinnten Neffen Rudenz in den berühmten Worten: „Ans Vaterland u. s. w.“ aussprechen lassen.
- 3) Propositio: In der That ist für einen jeden Bürger das Festhalten am Vaterlande heilige Pflicht.

Disputatio, bez. Argumentatio\*): Es ist Pflicht eines jeden

- 1) gegen sich selbst, weil für jeden im Vaterlande
  - a) die starken Wurzeln seiner Kraft und
  - b) die Gegenstände seiner Liebe und Teilnahme (sowohl Personen als Sachen) sind, —
- 2) gegen das Vaterland, weil
  - a) dasselbe Dankbarkeit für zahlreiche Wohlthaten beanspruchen und
  - b) nur dann bestehen und blühen kann, wenn alle Bürger treu zu ihm halten,  
(jeder Punkt natürlich, soweit nötig und möglich, mit Konstatierung der beweisenden allgemein anerkannten, durch sich selbst gewissen oder von selbst einleuchtenden Thatsachen, Hinweis auf die Unmöglichkeit oder Unrichtigkeit des Gegenteils, Widerlegung von Einwänden, sowie mit Beispielen, Gleichnissen, Citaten u. dgl.).

## Peroratio.

- 1) Conclusio: So dient selbst bei äusserer Trennung ein innerliches Verbundenbleiben in Gesinnung und That dem Einzelnen wie dem Vaterlande zum wahren Besten.
- 2) Epilogus: Insbesondere haben aber wir Deutschen alle Ursache, unserem Vaterlande treu anzuhängen. — oder: Es schliesst auch jene Pflichterfüllung die schöne Tugend der „Gerechtigkeit gegen das Ausland“ keineswegs aus. — oder aber Steigerung:

„Der Mann ist wacker, der, sein Pfund benützend,  
Zum Dienst des Vaterlandes kehrt die eignen Kräfte.“

In besonders konsequenter, gründlicher und scharfsinniger, doch gar zu schablonenhafter und

einseitiger Weise hat bekanntlich Rinne den Gedankengang einer jeden Abhandlung nach der natürlichen „dialektischen Selbstbewegung des Gegenstandes im Denken“ zu fixieren gesucht. Er schreibt, wenn ich seine etwas absonderliche Redeweise, soweit möglich, in gewöhnliches Deutsch übersetze, vor, auszugehen von „dem dem Gegenstande zunächst liegenden Allgemeinen“, wie es der gewöhnlichen Betrachtung erscheint, und zwar in der Regel — weil gegenüber anderen Ansichten die Abhandlung eine bestimmtere Auffassung des Gegenstandes bezwecke — von dem Gegenteiligen oder Gegensätzlichen des letzteren unter Angabe der wichtigsten Fälle, wo jenes stattzuhaben pflege, dann im „Transitus major“, in welchem er ein konzessives, adversatives und propositives Moment unterscheidet, das Vorgeführte in seiner relativen (scheinbaren) Berechtigung, Begreiflichkeit, Verzeihlichkeit anzuerkennen, andererseits aber Zweifel gegen die wirkliche Berechtigung, die absolute oder allgemeine Gültigkeit desselben zu erheben und demgegenüber die eigene Behauptung genau und bestimmt aufzustellen, bei ausführlicheren Abhandlungen auch die Gliederung der Beweisführung anzudeuten, — darauf in der Ausführung die innere Begründung der Propositio nach den Merkmalen des Praedikatsbegriffes zu gliedern, indem sie nach einander als in der That dem Subjekte zukommend dargelegt werden, endlich im „Transitus minor“ eventuell rekapitulierend den gelieferten Nachweis zu konstatieren (konzessives Moment), denselben zu der in der Einleitung gekennzeichneten Antithese in die richtige Beziehung zu setzen (adversatives oder restriktives Moment) und dann in der Conclusio das Gesamtergebnis zu fixieren und bezüglich der These und Antithese die Folgerung zu ziehen, die sie für das praktische Verhalten auf den Willen und die Entschliessungen der Menschen haben müssen. Er thut sich sogar auf die Erfindung dieses „heuristisch-dispositionalen Kompositionsgesetzes“ einiges zu gute, und es ist auch nicht zu leugnen, dass danach eine strenge Schulung mit gutem Erfolge stattfinden kann. Neu daran ist jedoch höchstens die radikale Einseitigkeit der Durchführung — Beispiele und sonstige Veranschaulichungsmittel sind so gut wie ausgeschlossen —, denn die Einzelheiten lassen sich sämtlich unschwer bereits in der Rhetorik der Alten nachweisen. In der Praxis wird man schon wegen des allzu abstrakten Charakters eines solchen logischen Kunstgebäudes und weil es den Schüler gar zu sehr in spanische Stiefel einschnürt, nur selten, oder doch mit Einschränkung und in freierer Weise davon Gebrauch machen können.

Dass dagegen noch in Obersekunda bisweilen auch die Form der Chrie, namentlich in der einfacheren oben, S. 24 und 43,

\*) Hier argumentum ex distributione auf Grund des Praedikatsbegriffes „Pflicht“ — auch in der Form: „Dies Festhalten sind wir schuldig 1) uns selbst, 2) dem Vaterlande.“ —, in den Unterabteilungen ebenso aus der eines Attributsbegriffes.

erwähnten Gestalt, die der Abhandlung so nahe steht (s. auch das oben, S. 48, angeführte Beispiel: Ein gut Gewissen u. s. w.), bei allgemeinen Themen benutzt werden kann, ist selbstverständlich. Bei solchen, die eine Vorschrift enthalten, mag bisweilen, abgesehen von Einleitung und Schluss, also für die Disputatio, auch das alte einfache Schema des Quid? Cur? Quomodo? Platz greifen, wobei das Quid? der Expositio entspricht und besonders auch die Angabe der möglichen Fälle, Arten u. s. w. in sich schliesst, das Quomodo? den Weg zur Erfüllung der Vorschrift angibt. Ganz natürlich wird aber auch hier das Cur? das Übergewicht gewinnen und nicht nur besonders gründlich behandelt, sondern auch noch spezieller gegliedert und bei den einzelnen Abschnitten durch Beispiele u. s. w. erläutert werden müssen, so dass die normale Gliederung der Beweisführung doch ebenfalls wieder eintritt. Als Beispiel diene das Thema:

**Erkenne dich selbst.**

(Vgl. Herzog, S. 236, aber auch Apelt, S. 199, 200).

**Exordium.**

- 1) Principium: Als ein wichtiger Teil der höchsten Weisheit stand am Tempel zu Delphi der Ausspruch angeschrieben: „Erkenne dich selbst.“
- 2) Propositio: Der Urheber des Spruches behauptet darin mit Recht, dass der Mensch sein eigenes inneres Wesen soll zu erforschen suchen.

**Disputatio.**

- 1) Quid? Dies schliesst in sich das Kennenlernen der eigenen Verstandes- und Gemütsanlagen und Charaktereigenschaften nach Schwächen und Vorzügen.
- 2) Cur?\*) Ein solches ist erforderlich, weil man nur dadurch fähig wird,
  - a) gerecht gegen sich und Andere zu sein,
  - b) geistig und sittlich fortzuschreiten und
  - c) richtiges Mass und richtigen Weg im Handeln zu finden.
- 3) Quomodo? Man lernt es, wenn man
  - a) sich an dem Ideal der geistigen und sittlichen Vollkommenheit misst,
  - b) mit Andern vergleicht,
  - c) Freunde, aber auch Feinde fragt.

**Peroratio.**

- 1) Conclusio. Dann gewährt die Selbsterkenntnis in der That die Fähigkeit zur Erfüllung aller unserer Pflichten.
- 2) Epilogus. Es schliesst dieselbe aber nicht aus, dass wir uns auch sonstige Menschenkenntnis — Kenntnis Anderer, bez. der Menschennatur — zu erwerben suchen.

Der Stoff für Abhandlungen über allgemeine Themen ist in der Obersekunda natürlich ein engerer als später in der Unter- und Oberprima. Nur solche ethische oder psychologische Themen sind zulässig, denen leichtere abstrakte Begriffe (s. oben, S. 7), zu Grunde liegen, die also an und für sich weniger kompliziert sind und deren Fassung zugleich die Rückführung auf einfache Satzform erleichtert. Dass mir von diesem Gesichtspunkte aus nicht wenige der in Obersekunda gegenwärtig

\*) In der Abhandlung müsste dieser Teil natürlich strenger disponiert werden, etwa auf Grund der thematischen Fassung: „Der Mensch wird nur durch Selbsterkenntnis fähig zur Erfüllung seiner Lebensaufgaben“ u. dgl., was dann eine mehrfache Gliederung zulässt.

gestellten Themen zu schwer erscheinen, will ich nicht leugnen. Passend sind m. E. ausser einfachen Aufgaben über die oben, S. 23 und 25, für Untersekunda und S. 45 für Obersekunda angeführten Gegenstände folgende: Die Macht der Wahrheit (thematische Fassung: Die Wahrheit ist sehr mächtig), desgl. die des Beispiels, der Fluch der Lüge, des Misstrauens die Gefahren der Langeweile (Kellner, S. 64), des Aufschiebens (ebda, S. 149), der Wert eines guten Namens (ebda, S. 205), desgl. geistiger Vergnügungen (ebda, S. 132) u. s. w. — oder: Wissen ist Macht (Rinne, S. 34 ff., mit Ausarbeitung, S. 66), Frisch gewagt ist halb gewonnen, Der Ruhm der Vorfahren ein Hort der Enkel, Schmerzen sind Freunde, Unglück eine Schule, — die aber auch sämtlich in Frageform erscheinen können — oder als Doppelthemen: Die Natur als Freundin und Feindin des Menschen, Friede ernährt, Untriede verzehrt, Hoffnung und Erinnerung (Zurborg, S. 55), bei denen die thematische Fassung unmittelbar aus der Überschrift folgt. Doch können auch alle anderen Sentenzen, die eine solche leicht ergeben, bei einfacher Behandlung schon hier zu Abhandlungen herangezogen werden. —

Fraglich könnte noch sein, ob die Abhandlung nicht gelegentlich auch in die Kunstformen des Briefes oder des Dialoges gekleidet werden dürfe und dann darin die gleiche strenge Disposition erforderlich sei. Da es jedoch vor allem darauf ankommt, zunächst die normale Form der Abhandlung recht gründlich einzuüben und jene in ihrer stilistischen Fassung manche Schwierigkeiten darbieten, scheinen sie im allgemeinen für Obersekunda noch nicht empfehlenswert und bleiben besser der folgenden Klasse und auch dieser nur zu gelegentlichem Gebrauche vorbehalten. Nur bei besseren Generationen und wenn die Schüler die einfache Norm völlig erfasst haben und zu gebrauchen verstehen, kann man gegen Schluss des Schuljahrs zur Anregung der Phantasie und gewissermassen um den Schülern eine Freude zu machen, beispielsweise obige Abhandlung über das Festhalten am Vaterlande einkleiden in die Form eines Briefes an einen Freund, der auswandern möchte, oder die andere über die Göttlichkeit des Verzeihens in einen solchen, worin man Fürbitte für einen Dritten einlegt, u. s. w.. Auch mag bei kontroversen Gegenständen fakultativ eine Disputation in dialogischer Form gestattet werden, z. B. wiederum bei dem ersten Thema zwischen zwei Freunden, von denen der eine das „Ubi bene ibi patria“ (vgl. Apelt, S. 182, 183), der andere das Gegenteil vertritt, oder Nutzen und Schaden, Wert und Unwert von Erfindungen (Schiff, Pulver, Buchdruckerkunst), menschlichen Einrichtungen und Thaten in ähnlicher Weise erörtert, auch mit möglichst vollständiger Versetzung in Zeit und



Situation (Werneke, S. 16) ein Dialog historischer Persönlichkeiten nachgebildet werden, z. B. zwischen Themistokles und Aristides, Terentius Varro und Aemilius Paulus u. s. w. (Anderes der Art ebenfalls bei Werneke, S. 250 ff.). Im allgemeinen genügt es wohl, wenn die Lektüre des Cato major, Laelius u. dgl. die Kunstform des Dialogs veranschaulicht, doch ist dies wegen deren litterarischer Wichtigkeit freilich auch unerlässlich.

Ähnliches gilt von der Rede. Möglich und zulässig ist dieselbe als Aufsatz allerdings gelegentlich auch hier schon (vgl. Dietrich, S. 51), besonders da die fremdsprachliche Lektüre dieselbe so oft nahe legt, — trotz der mancherlei Bedenken, die derselbe Dietrich bei Schmid, Encyclopädie, VII. 154, angeführt hat. Zweckmässiger aber erscheinen einstweilen vorbereitende Bemerkungen und dispositive Gliederungen der in jener Lektüre, z. B. bei Caesar, Sallust, Livius, Homer u. s. w. vorkommenden Reden (s. die trefflichen

Analysen bei Doederlein, S. 2 ff.), vor allem aber der Ciceronianischen Reden De imp. Cn. Pompeji, pro Archia poeta und in Catilinam (besonders III), auf Gymnasien auch der des Lysias und Isokrates, auf Realgymnasien französischer und englischer, aus denen die üblichen Anthologien ja stets eine leidliche Auswahl zu enthalten pflegen. Doch fallen natürlich diese Rededispositionen aus der fremdsprachlichen Lektüre auch den betreffenden Lektionen selbst anheim, die dadurch den deutschen Unterricht im Sinne einer gesunden Konzentration, die ja leider meist ein frommer Wunsch bleibt, aufs förderlichste unterstützen können. —

(Der Schluss — die Klassen Ober- und Unterprima umfassend, die nunmehr kürzer erledigt werden können, nachdem das Allgemeine zum grossen Teil schon bei der Obersekunda mit behandelt worden ist — erscheint später).

### Fehlerverbesserung.

Durch ein Versehen in der Druckerei ist ein Teil der vorliegenden Arbeit, insbesondere S. 29—34 und S. 39—42 bereits vor der abschliessenden Korrektur gedruckt worden. Die Mehrzahl der infolgedessen stehen gebliebenen Fehler verbessert sich jedoch von selbst, wogegen man die folgende Verweisungen, die störender Weise im Druck ausgelassen worden sind, vor der Lektüre einfügen wolle.

Seite 32a, Zeile 10 von oben, nach Distinktionen I. (s. S. 19. und 20).

- |   |      |   |    |   |        |   |  |
|---|------|---|----|---|--------|---|--|
| " | 32b, | " | 21 | " | "      | " | Stellen I. s. oben. S. 18 und unten S. 23 und sonst. |
| " | 33a, | " | 18 | " | "      | " | darüber I. (s. unten S. 37 ff).                      |
| " | 33a, | " | 17 | " | unten, | " | weiter unten I. (S. 37).                             |
| " | 34a, | " | 26 | " | "      | " | 1886, I. 55 ff. 67.                                  |

Ebenso ist einzufügen, bez. zu verbessern:

Seite 30a, Zeile 14 von unten, nach Chamisso „aus Parzival, nach Freytag oder San Marte“.

- |   |      |   |    |   |       |   |   |
|---|------|---|----|---|-------|---|---|
| " | 30b, | " | 35 | " | "     | " | S. 245, „ff., aber auch Unbescheid, II. S. 42, Anm. und sonst.“   |
| " | 31a, | " | 24 | " | "     | " | Teile, „Vorfabeln“.   |
| " | 31b, | " | 26 | " | "     | " | Gründen I. „gerade hier zweckmässig sind, wenn sie an sich auch schon in Untersekunda behandelt werden“ können u. s. w. |
| " | 32a, | " | 10 | " | "     | " | sind I. „bei allen an die Lektüre anknüpfenden Themen,  |
| " | 32b, | " | 31 | " | "     | " | und „lesen“ im Goethischen Sinne des Wortes und   |
| " | 34a, | " | 2  | " | oben, | " | u. s. w. (anders oben, S. 32!).   |

