

Städtisches Realgymnasium



zu

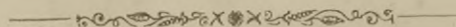
Osterode in Ostpreussen.

Programm-Abhandlung

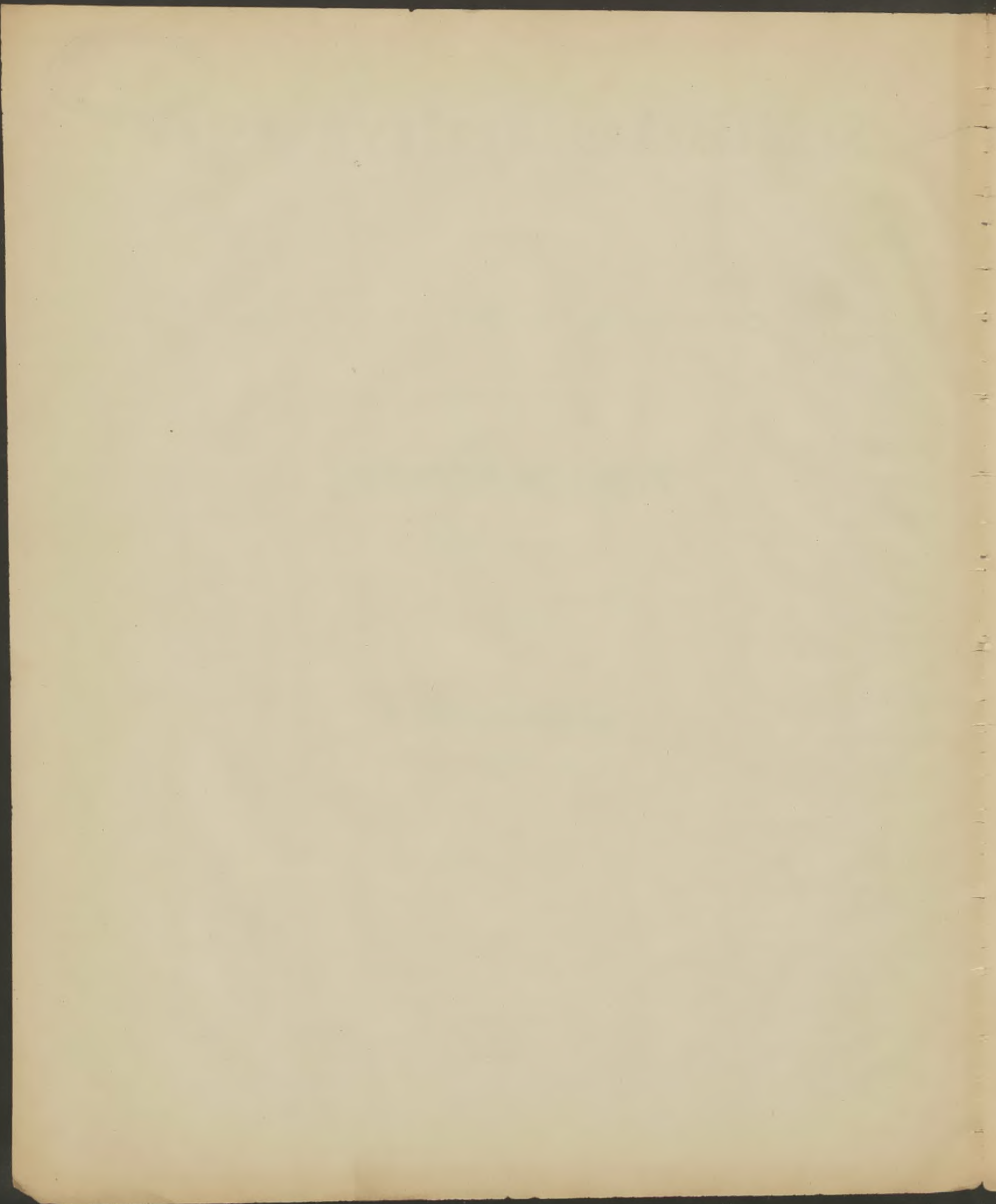
Ostern 1892.

Zur Dispositionslehre. III.

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



Osterode Ostpr.
Buchdruckerei von C. E. Salewski.
1892.



Zur Dispositionslehre. III.

Die vorliegende Arbeit bildet den Abschluss der in den Jahresberichten unserer Anstalt für 1886 und 1888 begonnenen Abhandlung, die es versuchen will, in einem psychologisch abgestuften Lehrgange denjenigen Teil der Aufsatzlehre an praktischen Beispielen zu erläutern, der erfahrungsgemäss an unseren höheren Lehranstalten die meisten Schwierigkeiten zu machen pflegt und nicht gerade der erquicklichste, aber unzweifelhaft einer der wichtigsten ist. Bei der Überfülle des Stoffes, der bei gründlicher Behandlung eine Vertiefung in das Wesen der einzelnen Aufsatzformen oder -Arten verlangt, kann sie nur eine Skizze des Wichtigsten bieten. Möchte sie dieselbe freundliche Aufnahme finden wie die früheren und ebenso wie diese als nützlicher Beitrag zur Lösung einer bedeutsamen pädagogischen Aufgabe anerkannt werden.

Unterprima.

Wenn in der früher dargelegten Art und Weise (oben S. 18 ff. und S. 42) bereits in Sekunda der Anfang damit gemacht ist, an leichteren Abhandlungen, wie sie jetzt auch durch die Lehrpläne und Lehraufgaben vom 6. Jan. 1892, S. 15, für diese Klasse verlangt werden, eine strengere Dispositionierung zu üben, so kommt der damit gegebene Anhalt ganz von selbst den sämtlichen Aufsatzformen zu gute, die für Prima überhaupt zulässig erscheinen (vergl. Ausgef. Lehrplan, Berlin 1891, S. 85 ff., besonders S. 88 und 89.)

Wird aber in den Primaneraufsätzen immer mehr eine „auf selbständiger Kombination beruhende Reproduktion“ (Dir.-Vers. Ost- und Westpreussen 1886, S. 69, Apelt, S. 244) die Regel werden müssen, und wird zugestanden, dass die Grundlage „zum Ausdruck der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines in dem eigenen Gedankenkreise liegenden Themas“ die Erziehung zu eigenem klaren und zusammenhängenden Denken und richtigem Urteil ist — die niemals eine rein formale Übung zu sein braucht, sondern auf der stofflichen Durcharbeitung und Durchdringung einzelner Gedankenkreise beruht —: so ist die methodische Ordnung der Gedanken im Aufsatz auf dieser Stufe besonders wichtig. Und die Übung darin ist zugleich eine wertvolle Mitgabe für das ganze Leben. Besteht doch in unendlich vielen Fällen

das Hauptverdienst, freilich auch oft die Hauptarbeit bei den Ausarbeitungen sowohl, die das praktische Leben einst von der Mehrzahl unserer Schüler fordern wird, als bei wissenschaftlichen Untersuchungen in der übersichtlichen und lichtvollen Gruppierung vieler mit Bienenfleiss gesammelter stofflicher Einzelheiten, und das Fehlen einer solchen macht nur zu oft Arbeiten wertlos, die im übrigen eine rührende Hingabe an den Gegenstand verraten.

Um so mehr empfiehlt es sich, „für eine gründliche Einführung der Schüler in die Aufsatz- bzw. Dispositionslehre unter besonnener Rücksicht auf den stofflichen Teil des deutschen Unterrichtes eine bestimmte und zwar beschränkte Zahl der wichtigsten Darstellungsarten systematisch nacheinander einzuüben“ (s. S. Dolega in dem gediegenen Programm Rogasen 1889, S. 27).

Von den zum Genus historicum gehörigen Aufsatzformen werden nun in Prima die reine Erzählung und Beschreibung nur noch gelegentlich auftreten können, wenn man sie auch aus stilistischen Gründen nicht gänzlich abweisen wird (vergl. Oberprima). Dagegen ist gerade für Unterprima allgemein beliebt die Aufsatzform der Charakteristik, d. h. die Zeichnung des Gesamtbildes einer Persönlichkeit nach ihrem eigenartigen inneren Wesen, eine Darstellungsart, die schon W. Wackernagel (Poetik u. s. w., S. 262) mit Recht zum Genus historicum und zwar zur Beschreibung im weiteren Sinne gestellt hat. Und in der That ist jene Beliebtheit in gewissen Grenzen wohlberechtigt*), denn die Schüler können dabei nicht nur in Dicht- und Geschichtswerke gründlicher sich vertiefen (vergl. Linnig, S. 197, und jetzt auch R. Lehmann, D. d. U., S. 397), sondern vor allem auch mancherlei allgemeinere ethische und psychologische Einblicke gewinnen. Aber so leicht, wie sie oft geschildert werden, sind die Charakteristiken doch nicht, selbst nicht bei verhältnismässig durchsichtigen Charakteren. Es bedarf vielseitiger Anleitung zur rechten Stoffgewinnung und besonders auch zur Anordnung, sollen sie nicht zu reinen Zusammenstellungen (wie oben S. 18 und 32 ff.) herabsinken und dadurch den Wert für die Allgemeinbildung verlieren oder gar der historischen, bzw. poetischen Wahrheit

*) Die Bedenken s. z. B. bei G. W. Hopf, S. 53.

entbehren, die sie gerade in möglichster Reinheit und Schärfe darstellen wollen.

F. Schultz, Grundzüge, S. 17 ff., hat deshalb der Behandlung der Charakteristik eine ziemlich ausführliche Darlegung zahlreicher psychologischer Grundbegriffe vorangeschickt, und wenigstens das Wichtigste daraus, das z. B. auch F. Kern, Lehrstoff S. 76 ff., in schulmässiger Form bietet, wird allerdings den Schülern bekannt sein müssen, wenn sie eine Charakteristik mit Nutzen bearbeiten sollen. Insbesondere muss scharf unterschieden werden zwischen Charakter im weiteren Sinne (d. h. der inneren oder geistigen Eigenart einer Persönlichkeit) und im engeren Sinne (d. h. der durch freie Selbstbestimmung gewonnenen Gewöhnung, nach festen, selbstgebildeten sittlichen Grundsätzen zu handeln, vergl. die lehrreiche Meditation von F. Schultz: „Was verstehen wir unter Charakter?“, Med. I. S. 1 ff.), und namentlich darf die Belehrung darüber nicht fehlen, dass jene innere Eigenart der Persönlichkeit nicht sowohl auf den Eigenschaften des Verstandes und Gemütes als vielmehr auf der höheren Synthese beider, den Eigenschaften des Willens beruht. Auch die üblichsten psychologischen und ethischen Einteilungen

der seelischen Vermögen (vergl. Laas I. S. 132, W. Wundt, Psychologie, S. 13 ff.) in Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen und ihre Unterarten;

der Triebe (vergl. Wundt, S. 419 ff.) in den Selbsterhaltungstrieb: a) Nahrungstrieb, b) Schutztrieb, c) Selbstbethätigungstrieb; 2) Gattungstrieb: a) Fortpflanzungstrieb, b) elterlicher Trieb, c) sozialer Trieb, — oder auch in physische und psychische u. dergl.;

der Temperamente in 1) die schnellerregbaren: a) starkerregbar: choleraisches, b) schwacherregbar: sanguinisches, 2) die langsamerregbaren: a) starkerregbar: melancholisches, b) schwacherregbar: phlegmatisches;

der Tugenden in persönliche, soziale und religiöse Tugenden, als Pflichterfüllung gegen uns selbst, die Mitmenschen und Gott, oder z. B. mit Beziehung auf Cic. de off. I. 5, 14 ff. oder Tusc. II, 13, 31 nach den Kardinaltugenden Weisheit (*prudencia σοφία*), Gerechtigkeit (*justitia, δικαιοσύνη*), Tapferkeit (*fortitudo, ἰσχύειά*) und Mässigkeit (*temperantia, σωφροσύνη*), neben die als die vier „philosophischen“ schon Augustin noch die drei „theologischen“: Glaube, Liebe und Hoffnung setzte, vergl. F. Kirchner, Wörterbuch, S. 63, auch oben S. 18 Anm.; ebenso die herkömmlichen Gegenüberstellungen von Seele und Geist (Wundt, S. 10), Verstand

und Vernunft, Gedächtnis und Erinnerung, Genie und Talent (dessen vier Hauptformen ebda. S. 403), Affekte und Triebe u. s. w. sowie gelegentliche Erinnerungen an die Kunstmittel der Charakteristik bei dem epischen und dramatischen, event. auch dem Romandichter, die bei der Lektüre aufgezeigt waren (z. B. nach W. Wackernagel, G. Freytag, Schuster u. dergl.), werden unzweifelhaft nützlich, unter Umständen notwendig sein*).

Doch wichtiger erscheinen einerseits eine vorsichtige Auswahl der zu behandelnden Personen — denn sehr viele Charaktere gehen über das Verständnis von Jünglingen hinaus — und andererseits einige positive Ratschläge oder Regeln für die Schüler, wie sie jenes Gesamtbild in jedem einzelnen Falle sich innerlich schaffen und dann auch anschaulich darstellen können.

Unbedingt unzulässig sind zunächst die früher vielfach angewandten und z. B. noch von Werneke, S. 97, empfohlenen Darstellungen allgemeiner Gattungscharaktere oder Typen z. B. des Verschwenders, des Jähzornigen, des Faulen, des Geizigen u. s. w. nach dem Vorbilde Theokrits, La Bruyères, Gellerts u. s. w., bei denen sie sogar als besondere Litteraturgattung erscheinen (W. Wackernagel, a. a. O. S. 262, vergl. Dolega a. a. O. S. 14 ff., auch oben S. 45). Sie stellen, wengleich einzelne Proben davon aus der fremdsprachlichen Lektüre — Ploetz, Manuel, S. 223 ff., Herrig et Burguy, La France littéraire, S. 240 ff. — bekannt zu sein pflegen, sowohl an die Phantasie als an die Lebenserfahrung der Schüler Ansprüche, denen dieselben noch nicht genügen können.

Doch auch das Gesamtbild einer wirklichen Persönlichkeit einigermassen vollständig zu erfassen, ist nicht nur genau genommen überhaupt unmöglich, sondern auch in der Beschränkung auf die wichtigsten Züge ihrer Eigenart meist nur für den reifen Menschenkenner zugänglich. Noch am ehesten ist es daher möglich, die Gestalten der Dichtung einigermassen erschöpfend zu reproduzieren; denn, wie namentlich auch G. Freytag feinsinnig auseinandergesetzt hat, können selbst die Hauptfiguren einer Dichtung,

* J. Neuss, Progr. Aachen, RG. 1891, S. 14, empfiehlt vor den eigentlichen Charakteristiken zu beginnen mit der Ergründung und Darstellung der für bestimmte Handlungen massgebenden Beweggründe (Beispiele: Was trieb Buttler zum Verrat an Wallenstein? nach Schillers Drama. Welches waren nach Schiller die Beweggründe Tells zur Ermordung Gesslers? Warum verschmäht in Goethes „Sänger“ der Sänger die goldene Kette und wünscht sich einen Becher Weins? Wodurch lässt sich Brutus zur Verschwörung gegen Cäsar bewegen? nach Shakespeares „Julius Cäsar“ u. dergl.), was in der That sehr empfehlenswerte, doch mehr nach Sekunda gehörige Themen sind (vergl. oben S. 20 und 31 ff.).

ganz besonders einer dramatischen, vom Dichter stets nur in verhältnismässig wenigen Lebensäusserungen dargestellt werden, und bei ihnen braucht somit nur das vom Dichter bereits vorgezeichnete Bild einigermaßen geschickt nachgezeichnet zu werden, um der Aufgabe einer Charakteristik zu genügen. Auch Nebenpersonen, die mit wenigen Strichen, aber deutlich und besonders einheitlich gezeichnet sind, können oft dankbare und leicht zu bewältigende Objekte einer solchen bilden. Jedenfalls sind im allgemeinen litterarische Charakteristiken als Schüleraufgaben in erster Reihe zu empfehlen, und unter den hierhergehörigen Persönlichkeiten werden wieder diejenigen bevorzugt werden müssen, die für die Jugend am interessantesten und verständlichsten sind: Menschen mit starken Leidenschaften und Neigungen, starken, grundlegenden Überzeugungen, nicht sanfte, billigdenkende, eklektische Naturen mit dem Stempel der *aurea mediocritas* oder werdende, sich verändernde Charaktere und solche, die gerade in einer mehr zufälligen Leidenschaft begriffen sind u. s. w.

Die Anleitung der Schüler für diese neue Aufsatzform wird demgemäss ausser an den früher bereits zusammenstellend behandelten Figuren aus Bürgers, Schillers und Uhlands Balladen, aus Homer, dem Nibelungenliede und der Gudrun, aus Hermann und Dorothea, gelegentlich auch aus der Bibel (s. oben S. 18. 19. 32), die nunmehr einer strengeren Charakteristik unterworfen werden können, am besten erfolgen*) an vorsichtig ausgewählten Charakteren z. B. aus den Dramen des Aeschylus und Sophokles, aus Lessings Minna von Barnhelm, Goethes Götz und Egmont (Egmont selbst: Laas II. S. 454, Oranien: ebda. S. 457), doch auch aus der Iphigenie (Venn, S. 229), aus Schillers Maria Stuart (Paulet: Döderlein, S. 36 = Venn S. 231**), Schrammen, S. 235, Hoffmann-Schuster, Rhetorik, II. S. 17, doch vergl. R. Lehmann, S. 320, Anm.) und Tell (Rudenz: Venn, S. 231, Attinghausen: ebda. S. 232), doch auch aus Wallenstein, ferner aus einzelnen Dramen Shakespeares, besonders den Römerdramen (Brutus: Rinne, S. 213, Dolega, S. 18, Menenius: Laas, D. d. U. S. 150, Richard III.: Zimmermann, Progr. Posen, Marieng. 1891, S. 20) u. dergl. Zu bemerken ist dabei, dass epische Charaktere an und für sich zwar keineswegs leichter wiederzugeben sind, als dramatische —

*) Vergl. die Lektüre der Prima: Ausgef. Lehrplan, S. 68 ff.

**) Wenn ich ein Machwerk wie das Vennsche und ähnliche bisweilen neben Döderlein, Laas, Klaucke u. a. anführe, so geschieht dies nicht bloss deshalb, weil auch gelegentlich aus geschickter „Mache“ manches zu lernen ist, sondern namentlich, weil darin aus allen möglichen, z. T. entlegenen Quellen Brauchbares zusammengetragen ist.

wegen der schärferen und knapperen Zeichnung ist nahezu das Gegenteil die Regel —, doch sind allerdings die Gestalten Homers so einfach und klar gezeichnet, „dass für das erste tiefere Verständnis der Menschenseele schwerlich bessere typische Charaktere erfunden werden können“ (Dolega, S. 13). Auch ist überhaupt zuzugeben, dass die Charaktere der antiken Poesie sich durch ihre Einfachheit auszeichnen, während die Figuren moderner Dichtungen meist sehr viel komplizierter und deshalb sehr viel schwieriger zu verstehen sind. Bezüglich der geschichtlichen Charaktere ist dies freilich m. E. anders, vergl. unten. Die französische Klassenlektüre lässt sich für Charakteristiken verhältnismässig am wenigsten benutzen. Im allgemeinen aber gilt die treffliche Regel O. Jägers, der die Benutzung litterarischer Werke als Quelle deutscher Aufsätze vorwiegend für die jeweilig folgende Klasse empfiehlt.

Nützlich kann bei der Anleitung ferner die Mitteilung und Zergliederung geeigneter Muster sein, vergl. Ausgef. Lehrplan. S. 91, Anm.*); doch ist dabei die grosse Schwierigkeit vorhanden, dass dieselben meist exegetische, kritisch-ästhetische oder litterarhistorische Zwecke verfolgen und daher naturgemäss in den seltensten Fällen unmittelbare Vorbilder für Schülerarbeiten sein können und wollen. Oft wird ein „Lehreraufsatz“ sei es bei der Vorbesprechung, sei es als „positive Korrektur“ eintreten müssen.

Die Hauptschwierigkeit der Charakteristiken liegt aber wiederum in der Anordnung, die auch in den üblichen Materialiensammlungen meist recht äusserlich oder unübersichtlich erscheint und geradezu deren schwache Seite zu bilden pflegt. Dieselbe ist nun nach den oben dargelegten Grundsätzen auch hier jedesmal nach der natürlichen Gliederung des Stoffes und in engster Verbindung mit der Stoffindung (Inventio) zu bewerkstelligen. Sie muss davon ausgehen, dass eine blosser Aufzählung der verschiedensten Eigenschaften noch keine ausreichende Vorstellung von dem Wesen einer Person gibt, sondern stets ein Einheitspunkt, ein Grundzug oder doch eine vorherrschende Grundeigenschaft vorhanden sein muss, durch welche sich alle jene Eigenschaften erst zu einer Individualität verknüpfen. Es ist eine feine Beobachtung, die meines Wissens zuerst Laas gemacht hat, dass

*) Hinzu kommen namentlich die Charakteristiken aus der Ilias von Kammer, diejenigen aus Schillers Dramen von Bellermann, noch andere in Wendts Lesebuch für I. (Uhland, Rüdiger, S. 145, K. Fischer, Tellheim, S. 148, derselbe, die komischen Gestalten im Wallenstein, S. 172), aber auch solche von Röttscher und Bulhaupt, letztere mit Rücksicht auf die dramatische Aufführung geschrieben, was für die Schüler vielfach besonders interessant ist.

die Dichter es lieben, einen Charakter womöglich mit einem einzigen Federstrich zu zeichnen oder durch eine besonders bezeichnende Stelle geradezu den Schlüssel zum Verständnis desselben zu geben*). Und jedenfalls erleichtern derartige Stellen auch gar nicht selten die Erkenntnis jenes Einheitspunktes ob derselbe aber richtig getroffen ist, muss an der Absicht kontrolliert werden, die der Dichter mit Einführung der betreffenden Person in sein Dichtwerk verfolgt. Nur dann bekommt die Charakteristik einen sicheren Boden und erscheint „in innerer Folgerichtigkeit und Notwendigkeit“, und dies erscheint deshalb denn auch als der richtige Ausgangspunkt.

Zu dem Einheitspunkte selber kann nun aber in der Anordnung des Stoffes entweder auf die Weise hingeführt werden, dass er (in der Conclusio) als Resultat eines vorangegangenen Nachweises erscheint, — oder aber er kann sogleich (in der Propositio) an die Spitze gestellt werden, so dass dann in der eigentlichen Tractatio s. Enumeratio daraus die einzelnen Eigenschaften unter Nachweis derselben aus den Worten, Werken u. s. w. abgeleitet werden.

Gewinnt die Darstellung im letzteren Falle mehr den Charakter einer Beweisführung, so wird sie auch demgemäss sich gliedern, und schon die oben, S. 20, angeführte Kennzeichnung einer Persönlichkeit nach ihrer Gattung, ihrem Typus u. s. w. kann auf ein solches Verfahren hinleiten. Die Thesis der Propositio wird alsdann auch den Ausgangspunkt der Ausführung bilden (z. B. Odysseus: ein echter Grieche, Achilleus: das Idealbild griechischen Heldentums, Brutus bei Shakespeare: das Muster eines Stoikers — Dolega, S. 18 — u. dergl.). Doch darf dann auch die Feststellung derjenigen Eigenschaften nicht fehlen, welche nun diesem Individuum ganz allein eigentümlich sind, also den anderen Individuen der Gattung nicht zukommen. Denn allerdings liegt bei einem derartigen Vorgehen die Gefahr nahe, den Stoff in das Prokrustesbett eines vorgefassten Typus einzuzwängen oder gar zu geistreich zu werden, und Beides führt von der Wahrheit ab.

Wichtiger und für das Wesen der Charakteristik nach ihrer Stelle im Genus historicum angemessener ist der erstere Weg, wo freilich die Mannigfaltigkeit der Fälle bestimmten Regeln sich zum grossen Teil entzieht. Nur selten wird die Gruppierung der Einzelzüge dabei nach der äusserlichen und doch so beliebten Schablone von Licht- und Schattenseiten (oder Vorzügen und Fehlern (vergl. oben S. 19) stattfinden dürfen, denn mit Recht weist R. Lehmann, S.

*) Vergl. auch R. Lehmann, D. d. U. S. 308, der sogar derartige Dichterstellen regelmässig zum Ausgangspunkte der Charakteristik machen möchte.

320, darauf hin, dass dies im Grunde eine Vermischung der psychologischen Darstellung mit moralischen Werturteilen ist. Vielmehr wird die Beschaffenheit des aus den Quellen gesammelten Stoffes, soweit er wirklich charakteristisch für die betreffende Persönlichkeit ist, den Anhalt geben müssen, ob sie die Möglichkeit gibt,

entweder das Werden des Charakters in verschiedenen Stadien, bezw. aus verschiedenen Faktoren zu verfolgen*),

oder ob sich ein Korrespondieren der einzelnen Charakterzüge mit äusseren, körperlichen Zügen und Eigenschaften erkennen lässt (Beispiele s. bei Dolega, S. 16),

oder ob die Bethätigung des Charakters in verschiedenen Lebenslagen, bezw. auf den verschiedenen Gebieten menschlicher Thätigkeit**), die bei der zu charakterisierenden Person in Betracht kommen (z. B. Iphigenie als Weib, als Tochter, Schwester, Griechin, Priesterin, Friedrich der Grosse als Feldherr, als Regent als Mensch u. dergl.),

oder ob die verschiedenen Erkenntnisquellen (Berichte, eigene Äusserungen, Thaten, Eindruck auf andere, u. dergl. — vergl. unten S. 59),

oder das Verhalten (äusseres und inneres), bei verschiedenen Gelegenheiten, im allgemeinen und dann im besonderen bei einzelnen Fällen, bezw. verschiedenen Personen und sich selbst gegenüber — verschiedene eigenartige Züge erkennen lassen,

oder ferner, ob einige wenige typische, für das Wesen der Person besonders bezeichnende Handlungen oder Worte die Hauptzüge des Charakters offenbaren, denen sich die anderen anschliessen lassen,

oder endlich (was namentlich bei dramatischen Personen oft wichtig ist), ob sich eine

*) Vergl. jetzt die treffenden Ausführungen von R. Lehmann, S. 317 f.

**) Es trifft dabei die Bemerkung Apelts, Jahrb. S. 259, zu, dass es nicht immer durchaus nötig ist, dass auch nur die Hauptgliederung erschöpfend sei: „wir begnügen uns häufig mit einigen möglichst zweckmässig gewählten Teilungsgliedern die nicht das Ganze (hier also die ganze Persönlichkeit) umfassen, sich aber um so fruchtbarer erweisen für die Ausführung im einzelnen. Wenn ich z. B. eine Schilderung von Cäsar geben sollte, könnte ich mir die Teilung denken: C. als Staatsmann, als Feldherr, als Gelehrter. Diese Teilung würde den historischen C. bei weitem nicht erschöpfen, würde es aber ermöglichen, die hervorstechendsten und bedeutsamsten Seiten seines Wesens in passender Auswahl und Ordnung zur Besprechung zu bringen. Sie verzichtet auf Vollständigkeit, führt aber auf den Kern der Sache und muss uns mehr befriedigen, als eine Teilung etwa nach dem Schema: C. nach seinem Aussen und nach seinem Innern, welche den in diesem Falle sehr zweifelhaften Vorzug der Vollständigkeit für sich haben würde.“

„Hauptfarbe“ und eine „Kontrastfarbe“ in einem Charakter unterscheiden lassen*).

Für die Schule würden theoretische Betrachtungen dieser Art allerdings ziemlich unfruchtbar bleiben. Und doch muss den Schülern, wenn sie nicht völlig im Dunkeln tappen sollen, bei der Vorbesprechung von hierhergehörigen Aufsatzthemen unter Hinweis womöglich auf jene Muster und verdeutlicht an passend gewählten, bloss mündlich zu besprechenden Beispielen ein gewisser Anhalt gegeben werden, nach dem sie sich richten können. Es ist nicht von ihnen zu verlangen, dass sie immer von neuem selbst die Gesetze einer Darstellungsform finden sollen**).

So sind denn die Schüler von vornherein anzuweisen — und diese Regeln sind aus der freien Besprechung heraus womöglich auch zusammenfassend zu fixieren***) —, bei jeder Charakteristik

zunächst 1) sämtliche in den angegebenen Quellen vorhandenen direkten Angaben über die äusseren und inneren Eigenschaften der zu charakterisierenden Person so vollständig als nur möglich zu sammeln. „Beim Dichter ist hier namentlich auf die schmückenden Beiwörter zu achten, wobei die stehenden und wechselnden wohl zu sondern sind“ (Linnig, S. 199);

2) desgleichen sämtliche Angaben über ihre Heimat und Herkunft, Schicksale und Lebensstellung im privaten wie im öffentlichen Leben, Beziehungen, Umgang und Verkehr, über ihre Anlagen und ihre Entwicklung (durch Erziehung, Bildung und Leben), über ihr Verhalten in Gedanken, Worten und Werken und über

*) Es sind dies hauptsächlich diejenigen Charaktere, deren innerstes Wesen ein Widerspruch ausmacht (R. Lehmann, D. d. U., S. 311, der als Beispiel die schwankenden Charaktere anführt, wie sie Goethe zu zeichnen liebt, Weislingen, Clavigo, Tasso, doch auch Tell — mit Disposition —; sonst kann z. B. Brutus in Shakespeares „Julius Cäsar“ hierhergezogen werden: ein grosser und edler Mann und doch Verschwörer und Mörder). Es führt dann die Darstellung logischer Weise auf zwei Reihen von Eigenschaften, die in einem Kontrast mit einander stehen und doch schliesslich in dem Herrschendwerden der einen ihre Ausgleichung finden.

**) Die Pommersche Dir.-Vers. 1891, S. 293, These 6, verlangt sogar ausdrücklich ganz allgemein: „Zur Vorübung neu hinzutretender Aufsatzformen sind einerseits in der Klasse Uebungsthemen zu besprechen und bis zur Disposition durcharbeiten, andererseits die Gliederung, die Uebergänge u. s. w. an passenden Musterstücken nachzuweisen.“

***) Wie wünschenswert eine kurze Zusammenfassung derartiger „Aufsatzregeln“ ist, hat in vortrefflicher Weise K. W. Meyer dargelegt. Sein eigener Versuch zeigt freilich noch mancherlei Mängel — doch ist hier auch erst durch das Zusammenwirken Vieler einer Art von Regelkanon zu gewinnen, zu dem bisher kaum die Anfänge vorhanden sind, gewiss ein Hauptgrund für das unsichere Tappen auf dem Gebiete des Aufsatzbetriebes.

Ort, Zeit und Umstände ihres Verhaltens und ihrer ganzen Wirksamkeit, aber auch über die Eindrücke, Urteile und Gefühle, die sie in anderen Personen erwecken — womit zugleich alle wichtigeren Fundstätten für den Stoff selbst in geordneter Weise gegeben sind (vergl. F. Schultz, Grundzüge, S. 27 ff., wo auch treffende Beispiele) und nicht selten auch schon die Disposition durch geeignete Einteilungsgründe oder leitende Gesichtspunkte vorbereitet ist. Eine genaue Grenze ist freilich zu ziehen zwischen demjenigen „was ein Held durch eigenes Verschulden sich zuzieht, und demjenigen, [was] das Schicksal ohne sein Verschulden über ihn verhängt“ (Dolega, S. 20); aber ebenso sorgfältig wird zu scheiden sein zwischen solchen Worten und Handlungen, die auf ruhiger Überlegung beruhen, und solchen, die aus leidenschaftlicher Eingebung des Augenblicks oder erregtem Gefühl hervorgehen, zwischen den absichtlichen und den unwillkürlichen, fast absichtslosen oder halb zufälligen und doch oft desto bezeichnenderen Charakteräusserungen, unter denen gerade die letzteren z. B. von den dramatischen Dichtern oft mit besonderer bewusster Kunst verwandt werden. — Es ist alsdann

3) zu prüfen, ob und welche Eigenschaften des Verstandes, Gemütes und Willens aus den unter 2) angeführten Punkten unter den jedesmal obwaltenden Verhältnissen zu erschliessen sind, — wobei insbesondere diejenigen Thatsachen in Betracht kommen, die im Zusammenhange mit einander eine gleichmässige Beschaffenheit oder Gewöhnung des Fühlens und Wollens erkennen lassen. Als entscheidendes Kennzeichen ist hierfür in der Regel festzuhalten, ob dieselben Einfluss einer dauernden Eigenschaft des Geistes sind und ob sie — wieder im Zusammenhange miteinander — Aufschluss geben über die leitenden Beweggründe der handelnden Person;

4) auszuscheiden, was von diesen Eigenschaften rein zufällig und der zu charakterisierenden Person mit den meisten anderen Menschen oder doch mit Ihregleichen gemeinsam ist — dies ist jedesmal nur kurz zusammengefasst geeigneten Ortes zu erwähnen —, und durch den Vergleich mit ähnlichen oder entgegengesetzten Charakteren das Eigenartige jener Person in Neigungen, Zielen und Grundsätzen, in Weltanschauung, Denk- und Handlungsweise — was also die anderen nicht so oder nicht in solchem Grade besitzen — herauszuschälen oder zusammenzustellen. Es entsteht dann bereits ein Gesamtbild, doch ein solches, dem noch Licht und Schatten, Farbe und Gruppierung fehlen;

5) die gefundenen eigenartigen Einzeligen-

schaften oder Einzelzüge daraufhin zu prüfen, welche stark und weniger stark, häufiger und weniger häufig hervortreten, welche davon wesentlich und unwesentlich (Haupt- oder abgeleitete Eigenschaften) sind, und auf welche gemeinsame Wurzel, d. h. auf welche Grundeigenschaften oder Grundzüge, sich die anderen zurückführen lassen — wie bereits oben bemerkt besonders wichtig und lehrreich, aber auch besonders schwierig und, wenn misslungen, den Schülern nicht gar zu sehr zu verübeln — und

6) womöglich auch den Charakter verstehen zu lernen, wie er aus Naturanlagen und äusseren Einwirkungen gerade so hat werden müssen, wie er geworden ist, was oft allerdings, wenn die Quellen nicht ausreichen, nur vermutungsweise möglich ist.

7) Demgemäss kann die Anordnung entweder, falls es möglich war, das Werden des Charakters genau zu erkennen, eine genetische sein (besonders bezeichnende Beispiele sind Kriemhild, Maria Stuart, Buttler, Don Manuel und Don Cesar, auch Götz, Tasso und ähnliche); es ist dann sowohl

a) der chronologische Gang nach der Zeitfolge der Entwicklungsstufen*), als auch

b) der regressive, rückwärtsgehende oder erklärende Gang der Darstellung denkbar;

oder aber, falls die Quellen nur gestatten, bzw. es empfehlenswerter erscheinen lassen**), eine Persönlichkeit in einem einzelnen ganz bestimmten Momente oder einer ganz bestimmten Periode ihres Lebens zu charakterisieren — also nicht in ihrem ganzen werdenden und sich beständig verändernden Wesen —, oder falls überhaupt von ihrer Vergangenheit nichts bekannt wird, noch zu erschliessen ist (Beispiele sind Antigone, Hagen, Burleigh, Isabella, Tell, der Apotheker in Hermann und Dorothea, Coriolan u. dergl.) eine deskriptive, die wieder je nach der Eigenart der betreffenden Persönlichkeit

a) von der gemeinsamen Wurzel derselben zu den einzelnen Ausserungen des Charakters (deduktiv) und

b) von den Einzelzügen, wie sie sich auf verschiedenen Gebieten, bei verschiedenen Gelegenheiten u. s. w. zeigen, zum Allgemeinen (induktiv) fortschreiten kann***). Von grösserer Schwierigkeit pflegt nur die letztere, allerdings bei weiten wichtigste Art der Anordnung zu sein, da es bei derselben eben auf eine geschickte

*) S. z. B. die Charakteristik Hermanns nach Goethes „Hermann u. Dorothea“ bei R. Lehmann, S. 31.

**) Ist die Entwicklung oder Entfaltung eines Charakters bloss für den Verlauf einer epischen oder dramatischen Aktion zu verfolgen, so kommt es in der Regel auf die Fixierung derjenigen Gestalt an, die mit Beginn der letzteren voraussetzen ist: Laas, D. d. A. I, S. 100.

***) Was Laas und seine Nachbeter eine genetische

Gruppierung der Einzelheiten ankommt und diese auch nach der Beschaffenheit des Quellenmaterials sich richten muss,

8) Den natürlichen Ausgangspunkt der Einleitung bildet in der Regel die besondere Stellung der zu charakterisierenden Person in dem betreffenden Dichtwerk (vergl. oben S. 58) oder die Besonderheit des Eindrucks, den dieselbe auf den Leser macht, — den Schluss die Herleitung der schliesslichen Schicksale der Person aus ihrem Charakter der Absicht des Dichters gemäss oder der Versuch einer sittlichen Würdigung, eines abschliessenden Urteils über dieselbe, bei deskriptiver Anordnung auch wohl Mutmassungen oder Andeutungen über das Werden des Charakters. — Anderweitige Ratschläge für Einleitung und Schluss erscheinen hier weniger geeignet; insbesondere von psychologischen, ethischen oder ästhetischen Problemen auszugehen, die in den betreffenden Charakteren liegen können, oder darauf hinzuführen, geht über den Schülerstandpunkt fast durchweg hinaus. Auch die Vorschrift Rinnes, S. 212, bei der Charakteristik einer dramatischen Person auszugehen von der Gesamtidee des Stückes als ihrem Grund und Boden und dem Verhältnis, in welchem die Person zu der Darstellung dieser Idee steht, dürfte meist zu hoch sein, so sehr sie den logisch-scharfen Denker verrät.

Wegen der erfahrungsmässig am häufigsten vorkommenden Missgriffe empfiehlt es sich vielleicht bezüglich der Darstellung noch hinzuzufügen, dass

Charakteristik nennen, ist vielmehr eine beschreibende (deskriptive) Charakteristik mit deduktivem Gange. Bezeichnend ist dafür seine Charakteristik Wallensteins nach Schillers Drama (vergl. auch Dolega, S. 26 f): I) Naturanlage und Vorgeschichte: 1) Kern und Mittelpunkt des Charakters: „Herrscherseele“ (Äusseres, Inneres); daraus folgend: 2) Vergleiche, 3) Verhältnis zu Oktavio, Max, Thekla, 4) Astrologischer Aberglaube, 5) Wirkung auf andre, 6) Lebenspläne, 7) Äusseres Glück, 8) Regensburger Reichstag, 9) Nochmaliges Kommando (seine Soldaten, seine Generale), 10) Seine Pläne (Motive, Ziel, Mittel), 11) Schwanken, 12) Vorsichtige erste Ansätze, 13) Treibende äussere Mächte, 14) Drohende Absetzung. II) Verlauf der Ereignisse im Stücke selbst, ähnlich in etwa einem Dutzend verschiedener chronologischer Abstufungen aufgezählt, — was denn freilich alles andere ist als eine schulmässige und übersichtliche Disposition, die Schülern die Sache klar machen kann, und selbst als Stoffsammlung die Gestaltung des Stoffes zu einem gutgegliederten Ganzen nur erschwert, weil es die verschiedensten Einteilungsgründe fortwährend durcheinander mischt. Richtiger wäre es gewesen, falls nicht eine wirklich genetische Charakteristik gegeben werden sollte, z. B. auszugehen 1) von den grossen und edlen menschlichen Zügen, die W. als Freund, als Gatte, als Vater, als Feldherr zeigt, und dem gegenüberzustellen 2) die alles überwuchernde, zum Kern und Mittelpunkt des Charakters gewordene „unbezähmte Ehrsucht“, die a) alle jene Beziehungen vergiftet und b) unterstützt von dem Glauben an die „unglückseligen Gestirne“ ihn selbst seinem besseren Wesen untreu werden lässt.

9) die einzelnen angeführten Eigenschaften zwar jedesmal durch hinreichende Belege aus Stellen des Dichtwerks zu erweisen sind, die *Schilderung* aber *niemals Erzählung* oder gar (bei der chronologischen Charakteristik) Lebensbeschreibung *werden darf*, dass also auch Ereignisse und Thaten der Helden nicht etwa ausführlich zu berichten sind, sondern nur (und zwar im Praesens) an dieselben als an etwas im wesentlichen Bekanntes zu erinnern ist*).

Es ist selbstverständlich, dass die gleichen Grundsätze auch bei der Charakteristik sogenannter Kollektiv- oder Gesamtpersonen Platz greifen, sobald dieselben der Hauptsache nach einheitlichen Wesens sind, vergl. oben S. 19. Zu den dort angeführten treten hinzu z. B. die Freier in der Odyssee (Wendt, S. 19), die Bauern, die Ritter u. dergl. im Götz, die Niederländer im Egmont (Laas II, S. 460), Wallensteins Soldateska (Laas I, S. 103, F. Hoffmann, S. 51, Schrammen, S. 250), der Chor in der Braut von Messina, das Volk in Shakespeares Coriolan oder Julius Cäsar, auch wohl die Pharisäer, bezw. Sadducäer nach den synoptischen Evangelien u. dergl.

Als Beispiele, wie nach dem Gesagten sich m. E. die Disposition einer einfachen schulgemässen, also nicht etwa künstlerisch gruppierten litterarischen Charakteristik etwa gestalten wird, führe ich die beiden folgenden an, indem ich auch an dieser Stelle nochmals hervorhebe, dass solche Beispiele niemals als Schablone verwandt werden dürfen, sondern jeder Charakter je nach seiner Eigenart auch eine besondere Disposition erfordert, und andererseits, dass ich auch auf dieser Stufe noch, ja auf ihr ganz besonders, die Fassung der Disposition in ganzen Sätzen — unter Preisgebung der sonstigen Form — wegen des darin liegenden Zwanges zu logischer Selbstkontrolle principiell für durchaus notwendig halte (vergl. oben S. 11 und 48).

Charakteristik Hagens nach dem Nibelungenliede. (Vergl. die Dispositionen bei Kluge, S. 13, Venn, S. 234, Laas II, S. 399, der mit Recht darauf hinweist, dass das vorliegende Thema nur erst Primaneraufgabe sein kann, Menge, S. 45, Lehmann, S. 310, Dolega, S. 16 und S. 25, ausserdem aber auch die bekannten Ausführungen von Zell, z. B. bei Hiecke III, S. 402, Uhland, auch bei Wendt LB. S. 140, Gude V, S. 59, Polack, S. 44, Scherer, LG. S. 110 ff.) Einleitung (Exordium).

1) Ausgangspunkt (Principium): Die entscheidende That im Nibelungenliede, die Ermordung Siegfrieds, verübt Hagen, schon dadurch als eine der Hauptpersonen (einer der beiden Hauptträger der Handlung, „wichtigster Gegenspieler“ Scherer u. s. w.), gekennzeichnet.

*) Bedenklich erscheint mir demgemäss die Vorschrift Dolegas, dass die einzelnen Handlungen, soweit sie den Charakter zum Ausdruck bringen, nach ihrem kausalen (bezw. zeitlichen) Zusammenhange berichtet werden sollen. Die Charakteristik verfällt alsdann unfehlbar in die Erzählung oder auch in die Inhaltsangabe, was eine ganz unzulässige Vermischung von Darstellungsformen enthalten würde.

oder: In scharfem Gegensatze zu den meisten Helden des Nibelungenliedes (besonders zu der Idealgestalt Siegfrieds) steht die (schon von der Sage, aber auch von dem Liede offenbar mit besonderer Vorliebe und besonderer Anschaulichkeit — Meisterschaft u. s. w. — gezeichnete) Figur Hagens.

oder einfach: Unter den Charakteren des Nibelungenliedes wirkt auf den Leser die Figur Hagens trotz anfänglichen Grauens doch unwillkürlich ganz eigentümlich anziehend*).

2) Überleitung (Propositio): Mit Recht nennt ihn Uhland den ungetreusten und doch getreusten Mann.

oder: Der Charakter desselben erscheint zunächst als ein wunderbares Gemisch von einander widersprechenden (abstossenden und anziehenden) Eigenschaften.

oder: Worauf jener eigentümliche Eindruck beruht, lehrt eine genauere Betrachtung seines Charakters**).

Ausführung (Enumeratio): Er erscheint nämlich allerdings zunächst vorwiegend als

- 1) der „grimme“ Hagen
 - a) in seinem Äussern (zwar wohlgewachsen — doch übermenschlich stark, ausdauernd und schrecklich anzuschauen),
 - b) in seinem Benehmen (finster verschlossenes, schweigsames Wesen, knappe, schneidende Rede, weise, hochmütiges, trotziges Auftreten),
 - c) in seinen Verstandeseigenschaften (unheimliche Geistesklarheit, überlegene Klugheit, Welterfahrung und Menschenkenntnis), namentlich aber
 - d) in seinen Herzeigenschaften (Argwohn und Menschenverachtung, gesteigert bis zu neidischer Missgunst — gefühllose Härte, gesteigert bis zu schonungsloser Gewaltthätigkeit, Grausamkeit und Hohn — kurzentschlossenes, unbeugsames Wollen, gesteigert bis zu wilder Thatkraft — Hinterlist und Heimtücke, gesteigert bis zu schwärzestem Verrat); — doch dann mehr und mehr auch als
- 2) der „getreue“ Hagen, und zwar
 - a) sich selber treu (in seiner unwandelbaren, über das Urteil der Welt erhabenen Ehrenhaftigkeit, seiner furchtlosen Tapferkeit, seinem ritterlichen Todesmut),
 - b) seinen Herren treu (anfangs mehr äusserlich, dann in aufopfernder Fürsorge, zuletzt in lebenslassender Hingabe) und
 - c) den Freunden treu (Volker, Rüdiger — bis zu Regungen warmer Herzensempfindung, ja bis zu Thränen des Schmerzes).

Schluss (Peroratio).

- 1) Folgerung (Conclusio): Der Grundzug des Charakters ist also die Treue, freilich in einer Form, die sie in dem nicht unedlen, aber unbändigen und rauhen altgermanischen Reckentum unter den Einwirkungen

) Bezugnahme auf den mutmasslichen mythologischen Ursprung der Sagengestalt als solcher erscheint mir bei Schülerarbeiten unzulässig: es würde lediglich angelernte Gelehrsamkeit sein. R. Lehmann a. a. O. leitet aus einer solchen als den Hauptzug des Charakters eine „dämonische“, d. h. übermenschliche und finstre Kraft 1) des Leibes, 2) des Geistes her — doch ist damit auch keineswegs alles erschöpft.

**) Sollte die Disposition deduktiv gestaltet werden, so würde die Propositio sogleich lauten wie oben die Conclusio; die Ausführung ist alsdann aber eine Abhandlung (Tractatio s. Disputatio), und zwar eine solche, die lediglich aus einer Beweisführung (Argumentatio s. Probatio) besteht (vergl. oben S. 45 ff.). Auch eine genetische Disposition ist allenfalls denkbar, da Hagen in den verschiedenen Theilen des Gedichtes doch nicht ganz derselbe, vielmehr eine gewisse Wandlung seines Wesens im Verlauf der Jahre unverkennbar ist.

- einer bevorzugten, aber abhängigen Vasallenstellung angenommen hatte.
- oder: So ist Hagen trotz aller abstossenden Eigenschaften doch dem Kerne nach kein unedler Charakter, vielmehr erklären sich die ersteren zum grössten Teile aus seiner Stellung und seiner Naturanlage.
- 2) Abschluss (Epilogus): Und wenn nur auch jene Treue wegen der unlauteren (im letzten Grunde selbstischen) Beimischungen ihn zu einer schweren Schuld geführt hat, ist doch das Ende Hagens ein sühnendes und den Leser versöhnendes.
- oder: Mit Etzel beklagen wir daher (trotz des anfänglichen Grauens) am Schluss des Gedichtes, tiefen Mitleids voll, dass er von eines Weibes Hand so schmählich umkommt.
- oder: Begreiflich ist demnach, wie er sowohl der „Trost“ als auch „das Verhängnis“ der Nibelungen sein kann.
- oder: Freilich ist die Treue in dieser mittelalterlichen Auffassung, wo sie blind macht selbst gegen schweren Frevel, nicht jene sittlich reine Treue, die „des Mannes höchste Ehre“ ist.
- oder: Auch hier hat der Tod eine reinigende Kraft.
- oder: Im Gegensatz zu Kriemhild wird Hagen demgemäss im Verlauf der Ereignisse immer sympathischer.
- oder auch: Gibt es wohl im Homerischen Epos verwandte Charaktere?

Ähnlich als Charakteristik einer „Kollektivperson“:

Charakteristik des Chors in der Braut von Messina.
Einleitung: (Exordium).

- 1) Ausgangspunkt (Principium): Die Nachbildung des antiken Chors durch Schiller in der Braut von Messina ist ein in der Geschichte des deutschen Trauerspiels hochbedeutsamer Versuch, das letztere zu veredeln (bezw. verleiht diesem Drama ein ganz besonders eigentümliches, ja fremdartiges Gepräge).
- oder: Die Chorlieder in der Braut von Messina, die zu den schönsten Blüten der deutschen Lyrik gehören, sind vom Dichter jenem ritterlichen Chore in den Mund gelegt, den er in sein Drama eingeführt hat.
- oder: die Worte des Chores in der Braut von Messina scheinen zum Teil in Widerspruch zu stehen mit dem Charakter, den Schiller demselben gegeben hat.
- 2) Ueberleitung (Propositio): Schiller hat demselben eine Doppelrolle, doch zugleich einen in sich einheitlichen Charakter zu verleihen gewusst.
- oder: Als einem Repräsentanten mittelalterlichen Vasallentums konnte Schiller demselben jedoch die Durchschnittsanschauungen der zuschauenden „Masse“ unbedenklich in den Mund legen.
- oder: Schiller hat demselben zu einem Vermittler für die Eindrücke, die der Zuschauer empfangen soll, mit einer mittleren sittlichen und intellektuellen Höhe gestaltet.

Ausführung (Tractatio): Dies zeigt sich sowohl

1. in dem allgemeinen Verhalten des Chors, der
- a) zwar die „Blindheit, Beschränktheit, dumpfe Leidenschaftlichkeit der Masse“^(*) besitzt, aber auch in geeigneten Momenten sich zu reicher Phantasie und unter dem Eindruck eines ungeheuren Schicksals sogar zur Erkenntnis hoher Wahrheiten erhebt, und
- b) zwar engherzig, selbstsüchtig, in wilder, trotziger Kampfeslust und „verworrenem Streben“ „blind und sinnlos durchs wüste Leben“ dahingeht, aber zufrieden ist „niedrig zu stehen“, weder unempfindlich für irdische Grösse, Hoheit, Schön-

^(*) Vergl. Schillers Brief an Körner vom 10. März 1803.

heit, und Weisheit, noch ohne Mitgefühl beim Anblick des Leides; — doch auch

- 2) in dem besonderen Verhalten
- a) zu seinem Fürstenhause, insofern der Chor zwar mannhaft zu seinen Herren steht und ihnen gehorsam ist, selbst „als rascher Diener ihres Zornes“ und ihnen zujauchzend sogar zu blutiger That, aber nicht „von Herzen“ ihnen zugethan, nicht frei von Neid und gelegentlich auch unmutig ist über die Knechtschaft unter dem „fremden Geschlecht“, — und
- b) zur Gottheit, insofern er zwar die äusseren „Bräuche“ ehrt, aber in niederer Gottesanschauung und nur die „rühenden“ Gottheiten fürchtend des innigen Gottvertrauens entbehrt.

Schluss (Peroratio).

- 1) Folgerung (Conclusio): Demgemäss ist es nicht unvereinbar, dass hier dieselbe (ideale) Person bald leidenschaftliche Teilnahme äussert, bald Worte ruhiger Betrachtung spricht.
- oder: So lösen sich die scheinbaren Widersprüche in dem Charakter des Chors gemäss seiner Stellung und der jeweiligen dramatischen Situation.
- oder: So ist der Charakter des Chors in sich folgerichtig und übereinstimmend nach der Grundlage des Durchschnittsmenschen gezeichnet.
- 2) Abschluss (Epilogus): So konnte der Dichter ihn auch zum Vermittler machen, dem Zuschauer das Miterleben und Mitempfinden zu erleichtern und zugleich höhere und allgemeinere Gesichtspunkte der Beurteilung zu bieten.
- oder: So ist Schiller in der Gestaltung des Chors kein sklavischer Nachbildner der Antike gewesen, sondern hat demselben den Stempel seines Geistes aufgedrückt.
- oder: Auch als Kontrast gegen die ausserordentlichen Menschen, welche als handelnde Personen auftreten, konnte der Chor deshalb dem Dichter dienen.
- oder: Nur äusserlich und unwesentlich sind demgegenüber die kleinen Unterschiede zwischen dem älteren und dem jüngeren Chore, die der Dichter trotzdem meisterhaft zu seinem Zwecke benutzt.
- oder auch: Bewundernd stehen wir daher vor einer solchen Schöpfung, doch eine andere Frage wäre es, warum diese Einführung des Chors so wenig Nachfolge gefunden hat.
- und dergl.

Wichtig erscheint es mir, wie aus obigen Beispielen ersichtlich, dass auch die Schüler bei Aufstellung ihrer Dispositionen sich nicht etwa auf inhaltsleere Kategorien beschränken, sondern stets die bestimmten Eigenschaften anführen, und ebenso, dass in jedem einzelnen Teile nur je ein einziger beherrschender Grundgedanke angegeben werde, in dessen Ermangelung Abschweifungen und Unklarheiten sich fast mit Notwendigkeit einstellen^{*)}. Aber auch der praktische Rat dürfte immer wieder nützlich sein, sich für den Entwurf einer Arbeit beim Meditieren immer zunächst nur eine vorläufige Disposition (als „Plan“) aufzustellen — hier namentlich betreffs der Einzelzüge —, diese beim Fortschreiten der

^{*)} Vergl. oben S. 11. Besonders für Einleitung und Schluss liegt die angedeutete Gefahr nahe. Auch die Dispositionen von R. Lehmann sind hierin mangelhaft.

Ausarbeitung allmählich zu berichtigen und zu ergänzen, die ergänzte Disposition alsdann in schärfere Fassung zu bringen, als Korrektiv für die Selbstprüfung der Ausarbeitung zu benutzen und nun erst der Disposition wie der Ausarbeitung die endgültige Form für die Reinschrift zu geben. Zwar wünscht Schrader in der Regel auch noch für Prima die Feststellung der Disposition bei der Vorbesprechung in der Klasse, und anfangs wird eine solche auch nützlich sein, aber endlich einmal müssen die Schüler doch etwas selbstständiger werden*).

Ganz erheblich schwieriger als die litterarischen (vergl. Apelt, S. 148) und in ihrer Schwierigkeit oft unterschätzt sind die **historischen Charakteristiken**. Abgesehen davon, dass ihnen dieselben Bedenken entgegenstehen wie den meisten geschichtlichen Aufsätzen überhaupt (s. oben S. 35), sind historische Persönlichkeiten eben als wirkliche Menschen unendlich viel kompliziertere Erscheinungen als die Gestalten der Dichtung (vergl. oben S. 56), und selbst die angeblich so einfachen geschichtlichen Charaktere des Altertums erscheinen der neueren Forschung längst nicht mehr so leicht verständlich, sondern z. T. als recht verwickelte psychologische Probleme. Selbst für den Meister der Geschichtsschreibung gehört die Charakteristik zu den schwierigsten Aufgaben, und schon dies kann bedenklich machen, solche als Schüleraufgaben zu wählen. Hinzu kommt die grosse Gefahr, über bedeutende Männer der Vergangenheit leichtfertig abzuurteilen, die Schwierigkeit, oft Unmöglichkeit für die Schüler, die Angaben und Urteile der Quellen auf ihre Richtigkeit und Übereinstimmung zu prüfen, und auch die formelle Schwierigkeit, **Charakter schilderung** und **Erzählung** auseinander zu halten, falls sie nicht lediglich die Quellen ausschreiben wollen. Als Teil eines Geschichtswerkes wird die Charakteristik von selbst eine erzählende Färbung annehmen, denn „jede wohlgehaltene psychologische Entwicklung entwickelt sich in einer kausalen Reihenfolge“, und auch die Bezugnahme auf die bezeichnenden und beweisenden Begebenheiten und Thaten aus dem Leben der charakterisierten Person „lenkt wenigstens stellenweise in das Gleis der eigentlichen Erzählung zurück“ (W. Wackernagel, S. 262 f.); ja, die meisten Historiker verknüpfen die Charakteristiken in künstlerischer Weise mit dem Gange der Erzählung selbst. Dies zeigt sich denn auch fast regelmässig bei den Mustern, die wir unsern Schülern vorlegen können (Ausgef. Lehrplan,

S. 91, — hinzutreten z. B. noch Varnhagen, Blücher, bei W. Wackernagel, LB. III, 2, S. 1313, Ranke, Ignaz von Loyola, ebda. S. 1471, derselbe, Karl V, deutsche **Mustersammlung** für Bayern, II, 1, S. 296, vergl. H. Kefenstein, Charakterbilder aus L. v. Ranks historischen Werken, 2. Ausg. Frankfurt 1869), da sie eben aus Geschichtswerken und oft mitten aus dem Zusammenhange entnommen sind. Legen wir aber ein bestimmt gegebenes Material zu Grunde, so können die Schüler in den seltensten Fällen sich über ein aus Einzelheiten mehr oder weniger künstlich zusammengesetztes **Mosaik** erleben, da ihre Phantasie nicht ausreicht, die Lücken intuitiv zu ergänzen, geschweige denn das Ganze zu einem belebten Organismus zu gestalten.

Es bleibt daher m. E. nur ein kleiner Kreis von Stoffen übrig, die für Schüleraufsätze dieser Form zu empfehlen sind. Es sind solche, wo die den Schülern zugänglichen und dem Umfange nach beschränkten Quellen*) ausreichen, einen geschichtlichen Charakter einigermaßen verstehen zu lernen, und zwar namentlich auch aus den konkreten Lebensbedingungen, unter denen ein jedes menschliche Dasein sich vollzieht, — wo ferner wirklich anziehende oder merkwürdige Persönlichkeiten alle scharf hervortretenden Grundzüge ihres Charakters in recht bezeichnenden Thaten und Worten deutlich offenbaren und die Motive und Bestrebungen nicht auf Gebieten liegen, die der Jugend fremd sind (vergl. auch oben S. 35). So kommen ausser den bereits für Obersekunda (S. 36) angeführten Männern, wenn ich mich hier auf die neuere Geschichte beschränke, etwa noch in Betracht, z. B. der Grosse Kurfürst, Friedrich Wilhelm I, Blücher (Venn, S. 48 und 227), auch vielleicht Peter der Grosse (ebda. S. 226), Washington und ähnliche, von Gesamtpersonen ebenfalls die S. 36 angeführten Völker nach Cäsar, allenfalls auch z. B. die Römer nach Horaz oder dergl. (vergl. P. Geyer, Z. f. d. G. 1891, S. 672). Doch sind auch diese Themen immer mit besonderer Vorsicht zu behandeln und mit bestimmter Angabe der Quelle zu versehen, aus der die Schüler schöpfen sollen.

Das Verfahren an sich und insbesondere auch die Disponierung ist naturgemäss nicht anders als bei litterarischen Charakteristiken. Nur muss, wenn irgend möglich, der genetischen Anordnung der Vorzug gegeben werden, weil sie am meisten dem geschichtlichen Geiste entspricht. Der Raum verbietet, es auch hier

*) Vergl. jetzt die Lehrpläne und Lehraufgaben vom 6. Januar 1892, S. 17, Absatz 2, obwohl der Ausdruck „unter Führung des Lehrers selbst finden“ jedenfalls noch der Erläuterung bedarf.

*) Wendt macht mit Recht darauf aufmerksam, welch hoher Reiz insbesondere in der Verwendung von Originalquellen liegt, die ja bei einem Teile der antiken Historiker, aber auch bei gewissen Abschnitten der modernsprachlichen Lektüre recht wohl zugänglich ist.

Beispiele zu geben, im wesentlichen können die obigen genügen.

Mit der Besprechung der einfachen verbindet sich am zweckmässigsten die der vergleichenden Charakteristik. Nicht als ob sie notwendigerweise im Stufengange des Unterrichtes derselben immer folgen müsste oder schwerer wäre; — im Gegenteil: oft genug, wenigstens wenn man keine streng konzentrierende Charakteristik verlangt, ermässigt sich inhaltlich die Schwierigkeit der Aufgabe durch den Anhalt der Vergleichung. Insbesondere erleichtern die im auffallenden Kontraste deutlicher hervortretenden Unterschiede*) das Wahrnehmen und Erkennen der einzelnen Eigenschaften, und zudem verzichtet die vergleichende Charakteristik grundsätzlich auf Vollständigkeit des Bildes für jede einzelne der verglichenen Personen. Sie beschränkt sich demgemäss auf die Hauptzüge und solche Nebenzüge derselben, welche auffallende Ähnlichkeiten oder Gegensätze zu einander enthalten; alle rein individuellen Nebenzüge fallen weg oder sind nur in kurzen Worten an geeigneter Stelle anzuführen. Oft haben ferner die Dichter — mit besonderer Vorliebe bekanntlich Goethe — durch absichtliche Gegenüberstellung die einzelnen Charaktere doppelt scharf hervorgehoben und dadurch die Nachzeichnung erleichtert; diese ist dann desto lehrreicher, insofern sie zugleich den Intentionen des Dichters nachgeht. Aber auch verwandte Charaktere aus verschiedenen Werken, selbst aus Werken ganz verschiedener Dichter nebeneinanderzustellen kann in dieser Richtung nützlich sein.

Die vergleichende Charakteristik ist deshalb auch mit Recht vielfach empfohlen worden, z. B. noch neuerdings von Dolega, a. a. O. S. 17, J. Neuss, S. 14, R. Lehmann, S. 313, und anderen. Macht man freilich die höhere Anforderung, dass ein jeder von den beiden verglichenen Charakteren in sich als einheitliches Ganzes begriffen sei (vergl. oben S. 57), so setzt die vergleichende Charakteristik die völlige Beherrschung der einfachen voraus (Rinne, S. 216) und bildet somit einen natürlichen Fortschritt derselben. Sie hat aber alsdann die grosse Schwäche, dass in ihr das Hinkende eines jeden Vergleiches sogleich hervortritt (vergl. unten die historischen Parallelen), und so wird man auf einen solchen Anspruch wohl im allgemeinen verzichten müssen.

Die Disposition des Ganges wird sich daher im wesentlichen an die bei Obersekunda besprochenen Vergleiche anzuschliessen haben und

*) Als ein schönes Beispiel, „dass eine kurze, bestimmte Gegenüberstellung der Charaktere zweier Personen oftmals ein um so helleres Licht auf die zu Schildernden wirft“ führt Dolega Sallusts Gegenüberstellung von Cäsar und Cato an (Catil. c. 54).

auf die straffe Anordnung der eigentlichen Charakteristik (oben S. 60) verzichten. Erscheint sie dann auch etwas äusserlicher, so entspricht dies nur dem Wesen eines jeden Vergleiches. Nur ausnahmsweise wird sie nach Ähnlichkeit und Verschiedenheit zu gliedern sein, wenn nämlich dies sich gerade mit den in Betracht kommenden Hauptzügen deckt; in der Regel wird sie erfolgen müssen nach den einzelnen Punkten, innerhalb deren erst die Ähnlichkeit und Verschiedenheit sich zeigt. Auch hier muss ich mir des beschränkten Raumes wegen vorbehalten, Beispiele anderwärts zu geben. Ob man den Schülern empfehlen soll, für sich zuerst jeden der verglichenen Charaktere einzeln zu disponieren, erscheint nach dem Gesagten mindestens zweifelhaft.

Zu Vergleichen eignen sich ausser den bereits oben S. 32 angeführten Charakteren aus Dichtwerken m. E. etwa noch die folgenden: Gunther und Agamemnon, Gudrun und Dorothea (R. Lehmann, S. 314), Parzival und Achill (F. Schultz, Med. No. 30), Tellheim und Riccaut (Dolega, S. 17), Werner und Just, Wallenstein und Wrangel nach „Wallensteins Tod“ I, 4 und 5, die beiden Piccolomini (Venn, S. 53), Max Piccolomini und Ferdinand, der Sohn Albas, im „Egmont“, Wallenstein und Macbeth (F. Schultz, Med. No. 38), Orest und Pylades (Venn, S. 228), Tasso und Antonio, Paulet und Mortimer (Lehmann, S. 315), Burleigh und Talbot (Venn, S. 230), Burleigh und Leicester (Schrammen, S. 326), — auch die Schweizer im „Tell“ und die Niederländer im „Egmont“ (lehrreich zugleich als Beispiel für die realistische Charakteristik Goethes und die idealistische Schillers) u. dergl. m.

Für vergleichende Charakteristiken aus der Geschichte, die aus den oben angeführten Gründen, wenn man nicht tiefer eindringen will und sich auf das Wesentliche beschränkt, gegenüber den einfachen Charakteristiken besonders zweckmässig sind, liefert schon Plutarch eine Reihe von Zusammenstellungen, z. B. Cäsar und Alexander, Cicero und Demosthenes, wengleich die seinen Biographien angehängten Vergleiche nur selten als Muster dienen können. Passend erscheinen mir ausser den S. 36 angeführten, die auch für Prima keineswegs zu leicht sind, immer unter der Voraussetzung, dass den Schülern geeignete und nicht allzu umfangreiche Quellen (eventuell durch die Schülerbibliothek) zugänglich gemacht werden können*), z. B. Pisistratus und

*) Gern benutzt habe ich z. B., wenn nicht gerade eine Anknüpfung an die Klassenlektüre sich darbot, Pütz, Charakteristiken, Dav. Müller, Deutsche Geschichte, auch O. Jäger, Weltgeschichte, bezw. Griechische und Römische Geschichte, u. dergl. Dolega, Dir.-Vers. Posen 1891, S. 72, weist auch auf die Quellenbücher von A. Richter für die deutsche

Polykrates (nach E. Curtius), Cimon und Perikles (desgl.), Themistokles und Coriolan, Napoleon I. und Philipp von Macedonien (Werneke, S. 129, nach Herzog), bezw. Alexander oder Cäsar, Pausanias und Wallenstein (Hoffmann-Schuster, S. 4, Apelt, S. 164 ff.), Epaminondas und Washington (Tomanek, Analogie in der Geschichte, S. 120), die beiden Scipionen (Venn, S. 225), Cäsar und August, oder auch Cäsar und Wallenstein, Ungleiche Brüder, z. B. Dumnorix und Divitiacus (nach Cäsar), desgl. Arminius und Flavius (nach Tacitus), Theodorich der Grosse und Chlodwig, Karl der Grosse und Otto der Grosse, Heinrich I. und Alfred der Grosse (Werneke, S. 26), Heinrich I. und Rudolf von Habsburg, Heinrich III. und IV., Friedrich I. und Friedrich II., Luther und Zwingli, Elisabeth von England und Katharina II. von Russland, Ludwig XIV. und Friedrich der Grosse, Karl XII. und Peter der Grosse (Gelbe, S. 86) u. a. m. — oder zusammenfassend: die Römer in bestimmten Büchern des Livius und die Römer des Horaz, Gothen und Franken (z. B. nach Dahn), die sächsischen und fränkischen Kaiser, Hohenstaufen und Hohenzollern u. dergl.

Auch der Vergleich geschichtlicher Persönlichkeiten, die in Dichtwerken auftreten, mit diesem ihrem poetischen Spiegelbilde gehört hierher und ist wohl zu empfehlen. Beispiele derart sind schon oben S. 36 angeführt worden.

Die Charakteristik historischer Gebilde, z. B. des römischen Senats, des Rittertums, der römischen Kirche im Mittelalter u. dergl. fällt dagegen nicht mehr unter die eigentlichen Charakteristiken, sondern unter die gleich zu erwähnenden geschichtlichen Abhandlungen, bezw. Geschichtsbetrachtungen, — litterarhistorische Charakteristiken, soweit man sie überhaupt auf der Schule verwenden will, frühestens nach Oberprima, vergl. unten.

Ausser den Charakteristiken pflegen nun auf dieser Stufe litterarische und geschichtliche *Abhandlungen**) eine Hauptrolle zu spielen, — und damit kommen wir nun schon zum Genus rationale. Denselben wird, da ausnahmslos ein Causalverhältnis zu Grunde liegt (Apelt, Jahrb. a. a. O. S. 265), es sich mithin um eine Beweisführung für Folgen oder Ursachen handelt, die bereits in Obersekunda geübte Disponierung von Abhandlungen mit strengerer Begründung zu gute kommen, obwohl die Gedanken hier

Geschichte, von Schilling für die Geschichte der Neuzeit und von Zurbonsen für die brandenburgisch-preussische Geschichte hin. Vergl. unten.

*) Sehr wenig glücklich, ja irreführend erscheint mir für diese und ähnliche Aufgaben, die einen Beweis führen sollen, die neuerdings vorgeschlagene Bezeichnung „Würdigungen“ oder „Beurteilungen“ (weil der Schüler ein „Urteil“ fällen und begründen soll). Vergl. unten Oberprima.

mehr vertieft werden müssen und mithin ihre Ordnung einen grösseren Überblick erfordert.

Bei den geschichtlichen Themen (mehrfach werden sie auch als „Geschichtsbetrachtungen“ bezeichnet) wird man wiederum die allgemeinen Bedenken zu berücksichtigen haben die gegen sehr viele derselben bereits oben S. 35 ausgesprochen sind (ähnlich jetzt Dir.-Vers. Pommern 1891, S. 99 ff. und 261 ff., wo sie mehrfach nur für Klassenarbeiten empfohlen werden). Mit weisem Masshalten in der Zahl solcher Aufsätze und möglichst in Anlehnung an den Unterricht selbst wird man davon derartige bevorzugen, die möglichst viele historische und politische, bezw. allgemein ethische Bildungselemente enthalten. Dieselben sind Ausgef. Lehrplan, S. 88, genauer gekennzeichnet worden, und schon um der inneren Verknüpfung der verschiedenen Lehrfächer willen wird man sie allerdings heranziehen müssen*).

Es gehören danach hierher — ausser manchen von den für Sekunda angeführten — etwa Themen wie die folgenden: Was meint Niebuhr, wenn er Griechenland das Deutschland des Altertums nennt? Durch welche Leistungen nimmt Athen die hervorragendste Stellung unter den Staaten des alten Griechenland ein? Die Ursachen von Roms Weltherrschaft (Werneke, S. 279, nach Herder). Was können wir von den Römern lernen? Weshalb sah Tacitus in den Germanen eine Gefahr für die Römer? Einfluss der griechischen Bildung (Werneke, S. 299, nach Jacobs) oder enger der griechischen Kolonien auf die übrigen Völker des Altertums (z. B. nach E. Curtius). Nachwirkungen der griechischen Bildung in unserer Zeit (doch ziemlich schwer, selbst für reifere Schüler!). Welche Ursachen erklären den frühen Verfall des Vandalenreiches? Wert der deutschen Nation (Werneke, S. 11, — Klassenaufsatz! vergl. Gelbe, S. 15 und 153). Die bleibenden Verdienste Karls des Grossen um das deutsche Volk (Hoffmann, I. S. 21). Die weltgeschichtliche Stellung Ottos des Grossen (Werneke, S. 307, nach Giesebrecht). Die weltgeschichtliche Bedeutung z. B. von Cäsars gallischen Kriegen (ebda. S. 284, nach Mommsen) und andere ebda. S. 286, desgl. der Franken (Goebel, S. 20), Gustav Adolfs, des Lehenwessens, des Rittertums. Was hatte die Verwandlung Deutschlands in ein Wahlreich für Folgen? Warum fanden beide deutschen Grossmächte gerade im Osten den Kern ihrer Macht? Wo-

*) Es dürfen als Quellen für die Stoffsammlung durch die Schüler nicht bloss der Geschichtsvortrag des Lehrers und das Geschichtskompodium benutzt werden, sondern grundsätzlich muss auch die eigene Lektüre derselben aus den jedesmal besonders anzuführenden Werken herangezogen werden. Vergl. oben S. 63. Anm. Auf Vollständigkeit ist allerdings ein Anspruch nicht zu erheben.

rin liegt das Erhebende der Freiheitskriege besonders für das preussische Volk? und ähnliche. — Aufgaben über die neueste Zeit wird man m. E. besser vermeiden.

Für die Gedankenordnung geben einen gewissen Anhalt schon die bei der Inventio anzuwendenden Begriffe Ursache und Folge selbst, s. besonders Werneke, S. 33, wo dieselben in ihrer Bedeutung als Topen und in ihrer Mannigfaltigkeit anschaulich vorgeführt sind. Dann aber auch die demnächst zu besprechenden, zugleich zur Kontrolle wichtigen logischen Distinktionen, angewandt auf die jedesmaligen konkreten Verhältnisse. Die Anlage im Ganzen ist dabei natürlich die der Abhandlungen überhaupt (s. oben S. 42 ff.), und es ist nicht zu leugnen, dass gerade die historischen Themen für Dispositionsübungen ganz besonders fruchtbar werden können, sei es, dass man mehr empirisch, sei es, dass man nach den strengeren logischen Regeln verfährt. Die verwandten Themen der Vorklassen (s. oben S. 21 und 36) mit ihrer vorwiegend aus dem induktiven Verfahren gewonnenen Disposition sind dafür eine angemessene Vorbereitung. Als Beispiel, wie etwa in Prima eine derartige Aufgabe zu disponieren sein dürfte, diene das folgende:

Cäsars Übergang über den Rubico in seinen weltgeschichtlichen Folgen.

Einleitung (Exordium).

- 1) Ausgangspunkt (Principium): Cäsars Uebergang über den Rubico ist geradezu sprichwörtlich geworden für solche weltgeschichtliche Ereignisse, die durch die Gewalt des Schwertes einen völligen Bruch mit der Vergangenheit (eine völlige Umgestaltung u. s. w.) herbeiführten.
- 2) Darlegung des Sachverhalts (Expositio): Das Wesentliche daran ist der Beginn des Kampfes zwischen Cäsar und der verfassungsmässig herrschenden aber unfähigen Senatspartei, der zur Alleinherrschaft des ersteren und seiner Nachfolger führt.
- 3) Thesis (Propositio): Dieser Umschwung hat in mehrfacher Beziehung die ganze Folgezeit bis auf den heutigen Tag entscheidend beeinflusst.

Abhandlung (Tractatio s. Disputatio, hier = Beweisführung, Argumentatio s. Probatio): Derselbe hat nämlich:

1) in politischer Beziehung

- a) äusserlich den Verband der im römischen Weltreiche vereinigten Länder noch auf eine Reihe von Jahrhunderten hinaus gesichert, worauf deren heutige Gestaltung in staatlicher, aber auch in nationaler und kirchlicher Hinsicht vielfach beruht,
- b) innerlich sowohl durch das Auftreten des Imperatoren-tums (bezw. Cäsarismus) mit seinen politischen, militärischen und rechtlichen Einrichtungen das Vorbild für eine neue Staatsform gegeben, als auch den Namen und die Idee des „römischen Reiches“ als der umfassenden Weltmacht, die das Mittelalter beherrscht und auch jetzt noch nachwirkt, und zugleich die des „Kaisertums“ als der höchsten monarchischen Gewalt geschaffen; — er hat

2) in kulturgeschichtlicher Beziehung nach einer kur-

zen Periode heftiger Kämpfe eine lange, nur selten unterbrochene Friedenszeit gebracht, die

- a) in Rom selbst auf vielen Gebieten von Kunst und Wissenschaft eine hohe zum geistigen Eigentum der ganzen gebildeten Menschheit gewordene Blüte hervorrief,
- b) weite Gebiete einer Kultur gewann, die auch die Stürme des Mittelalters vielfach überdauerte, und
- c) im ganzen Reiche der Ausbreitung des Christentums den Boden ebnete.

Schluss (Peroratio).

- 1) Folgerung (Conclusio): Die Umgestaltung der alten Welt durch jenes folgenschwere Ereignis ist danach für die Menschheit im ganzen eine segensreiche gewesen.
- 2) Abschluss (Epilogus): Dadurch, dass andere zeitlich naheliegende Ereignisse sich in ihren Wirkungen mit denjenigen von Cäsars kühnem Schritte verbanden, ward in dem Zusammenwirken dieser verschiedenen Faktoren ein neues Zeitalter heraufgeführt. oder: Auch noch andere Thaten Cäsars haben weltgeschichtlich wichtige Folgen gehabt (bezw. wirken bis heute nach u. dergl.).

Von historischen Parallelen, die verwandte Ereignisse, Thatsachen, Gebilde, Erscheinungen aus verschiedenen Zeiten u. s. w. vergleichen sollen, gilt sowohl im allgemeinen als bezüglich der Anordnung dasselbe wie von den vergleichenden geschichtlichen Charakteristiken. Sie sind allerdings innerhalb der dort angeführten Grenzen oft zweckmässiger als die sonst üblichen geschichtlichen Themen, doch bei höheren Ansprüchen nicht unbedenklich und nur mit grossen Gewaltigkeiten gegen Logik oder historische Wahrheit durchführbar, vergl. Apelt, S. 156. Sind sie doch auch bei unsern Historikern oft mehr geistreich blendende Aperçus, als wirklich aufklärend.

Interessante Themen dieser Art sind neuerdings von Tomanek a. a. O. behandelt worden, z. B. der Zug des Darius, der Karls XII. und der Napoleons I. nach Russland. Die Perserkriege und der Gallierkrieg der Römer. Leuktra, Gaugamela, Leuthen, Zama und Waterloo. Der Zug Hannibals nach Italien und der Gustav Adolfs nach Deutschland. Die Bestrebungen Solons, der Gracchen, Karls des Grossen zur Erhaltung eines Mittelstandes. Der Areopag und der römische Senat, u. a. Dazu s. auch die für Obersekunda (S. 36) angeführten Aufgaben, alle als Schülerarbeiten nach den über die Vergleiche gegebenen Vorschriften zu disponieren, aber womöglich nur dann zu wählen, wenn sie mit dem geschichtlichen Unterrichte in Beziehung gesetzt werden können oder wenigstens besonders geeignete Quellen vorhanden sind.

Die litterarischen Abhandlungen andererseits bedürfen zwar auch einer gewissen Vorsicht in Behandlung und Auswahl, sind aber an und für sich anerkanntermassen ungleich zweckmässiger als die historischen, daher ja auch besonders beliebt und nach Ausweis der

Programme ausserordentlich vielfach angewandt. Immerhin darf nicht eine allzuhäufige oder gar ausschliessliche Verwendung derselben den Schülern die Beschäftigung mit den Meisterwerken unserer Litteratur verleiden (s. Ausgef. Lehrplan, S. 86) oder die Gefahr entstehen, dass sie kritisierend sich denselben gegenüberstellen. Ebenso wenig sind solche Themen zulässig, die umfangreichere Vorarbeiten seitens der Schüler bedingen, wenn schon das Durchlesen z. B. eines Dramas, namentlich wenn dasselbe schon einmal privatim oder in der Klasse gelesen ist, als übermässige Belastung nicht erachtet werden kann.

Der hohe pädagogische Wert solcher Aufgaben gerade für diese Stufe besteht nicht bloss in dem formalen, dass sie die vielseitigste Gelegenheit geben, die verschiedensten Seiten der Darstellung zu üben; sondern noch mehr darin, dass sie sich psychologisch, ethisch und ästhetisch ausserordentlich fruchtbar machen lassen. In letzterer Beziehung insbesondere, deren Berechtigung in der hier erforderlichen Beschränkung ich bereits oben S. 34 nachgewiesen zu haben glaube, ermöglichen sie einerseits ein tieferes Eindringen in den Inhalt, den Sinn und die Bedeutung des einzelnen Kunstwerks — denn es handelt sich ja doch ausschliesslich um Werke der schönen Litteratur, sei die Form auch prosaisch —; andererseits können sie einigen Einblick in das Wesen der Litteratur überhaupt, besonders der Poesie, und den Anfang eines bewussteren Verständnisses derselben durch Aufzeigung der fasslichsten ästhetischen Grundbegriffe und Grundgesetze an den klassischen Werken anbahnen.

Anknüpfend an die vorwiegend zusammenstellenden Aufgaben der Vorklasse (oben S. 33) werden sich die für Prima zu stellenden Themen naturgemäss auch vorwiegend an die Lektüre dieser Klasse anlehnen, ohne darum ein Rückgreifen auf früher Gelesenes zu verschmähen. Sie gestatten deshalb eine ganz ausserordentliche Mannigfaltigkeit der Gestaltung und können sich — grundsätzlich in möglichst einfacher, bestimmter und verständlicher Fassung — sowohl auf den Stoff als auf die Form oder auch auf beides erstrecken. Vorzuziehen ist im allgemeinen aus mancherlei pädagogischen Gründen, das erste, insbesondere, weil es leichter ist und die Knaben keine Philologen sind, sondern vorwiegend das stoffliche Interesse haben.

So können derartige Aufsätze gestaltet werden entweder mehr referierend, konzentrierend, zusammenfassend (auch aus Laokoon, der Hamburgischen Dramaturgie u. s. w., z. B. Wie soll der Dichter nach Lessing das Körperliche darstellen? die Geschichte benutzen? u. dergl., doch s. Oberprima), oder sie können die äussere und innere Entwicklung der Ereignisse im Epos, der

Handlung, des Konfliktes im Drama, Schuld und Sühne der handelnden Personen, den inneren Konflikt in den Trägern der Handlung, das Eingreifen höherer Gewalten (der Götter, des Schicksals, des Zufalls) lediglich nach der Darstellung des Schriftstellers aufzeigen, oder auch den Grundgedanken und dessen Durchführung, die Tendenz, die Ideale des Dichters, dessen sympathische oder antipathische Stellung zu seinen Charakteren u. s. w. nachweisen.

Andererseits kann, wenn im Unterrichte darauf mehrfach aufmerksam gemacht worden ist, der Aufsatz auch wohl nach den verschiedenen Kunstmitteln fragen, durch die der Dichter, bezw. Schriftsteller die beabsichtigte Wirkung (z. B. die tragischen Empfindungen) erreicht, oder im einzelnen die Kunst der Motivierung, die Art der Charakteristik, die Komposition, die Anwendung von Episoden, retardierenden Momenten, die Art der Erzählung und Beschreibung, allenfalls auch Eigenarten des Stils, z. B. Bilder, Gleichnisse u. dergl. behandeln, — oder aber geeignetenfalls sich erheben zu einem Versuche, in die eigentliche Werkstatt der Kunst einzudringen, indem die Ausscheidung seines geistigen Eigentums unternommen, also die Bewältigung, bezw. Umformung des Stoffes durch den Dichter, das Verhältnis einer Dichtung zur historischen Wahrheit, die Benutzung der Vorbilder in nachbildender oder nachahmender Weise aufgewiesen wird, und Ähnliches. Hervorzuheben ist dabei noch, dass viele dieser Aufgaben wiederum zweckmässigerweise sich vergleichend gestalten lassen, wengleich die der Jugend in dem betreffenden Alter eigentümliche Neigung dann bisweilen zu der gefährlichen Frage führt, wer nun grösser, bedeutender u. s. w. ist. Ich kann hier darauf verzichten, Beispiele anzuführen, da in den Sammlungen von Apelt, J. Müller, Heinrichs, auch Leonhard a. a. O. u. a. überaus zahlreiche wirklich gestellte Themen dieser Art gesammelt sind und die Praxis in der Wahl derselben mehr und mehr das Richtige gefunden zu haben scheint. Die frühere „Verstiegenheit“ ist jetzt wohl so ziemlich verschwunden.

Liegen nach dem Gesagten alle diese Aufgaben schon im allgemeinen in der Fortsetzungslinie der für Obersekunda (s. oben S. 43) angeführten, so ist dies auch insbesondere bezüglich der Anordnung der Fall; nur dass die für die Abhandlungen gewonnenen Grundsätze nun auch bei allen nachweisenden und beurteilenden Aufgaben noch strenger zu beachten sind, mithin nach der induktiv gewonnenen Sammlung und Ordnung des Stoffes die deduktive Gestaltung der Einteilung in der Disposition schärfer zum Ausdruck zu bringen ist. Zur Veranschau-

lichung folge je eine Disposition für ein einfacheres aufzeigendes und ein mehr beweisendes schwierigeres Thema.

Wie führt Goethe in der Iphigenie die Lösung des dramatischen Konfliktes herbei?

Einleitung (Exordium).

- 1) Ausgangspunkt (Principium): Von seiner Quelle, dem gleichnamigen Drama des Euripides, weicht Goethe in der Iphigenie hauptsächlich durch die meisterhafte Entwirrung des Knotens ab.
- 2) Ueberleitung, bezw. Thesis (Propositio): Er lässt dieselbe ausschliesslich aus dem Charakter der Hauptpersonen hervorgehen (motiviert dieselbe durchaus innerlich oder dergl.).

Ausführung (Tractatio): Ihrem Charakter gemäss lässt Goethe nämlich

- 1) die Iphigenie frei den Betrug bekennen,
- 2) den Orestes vertrauensvoll sich dem Gegner unterwerfen und
- 3) den Thoas die schwere Kunst des Vergebens üben,

Schluss (Peroratio).

- 1) Schlussfolgerung (Conclusio): Diesem Verhalten entsprechend muss der Konflikt mit einer Versöhnung endigen.
- 2) Abschluss (Epilogus): Eine solche Lösung ist in der That für Herz und Kopf des Zuschauers zugleich befriedigend.

oder auch: Der Vergleich mit anderen Dramen Goethes (auch anderen klassischen Dramen unserer Litteratur oder mit der Iphigenie des Euripides u. s. w.) lässt uns die Kunst des Dichters, bezw. gerade dieses Drama) noch mehr bewundern.

Die Bedeutung der Patroklosepisode für den Zusammenhang der Begebenheiten in der Ilias.

(Vergl. G. Wendt, S. 47, Hüter, Patrokleia, in Fricks Lehrproben, Heft 19, S. 84 ff., Kammer, S. 256).

Einleitung (Exordium).

- 1) Ausgangspunkt (Principium): Scheinbar lenkt das Auftreten und der Heldentod des Patroklos in der Ilias die Aufmerksamkeit von den Hauptbegebenheiten ab.

oder: In der ganzen zweiten Hälfte der Ilias dreht sich die Handlung, wie es scheint, fast mehr um Patroklos als um den Haupthelden Achilles.

oder: Mit dem Wendepunkte der Ereignisse in der Ilias, dem Kampfe bei den Schiffen, fällt das Eingreifen eines bis dahin nur wenig hervortretenden Helden, des Patroklos, zusammen.

oder: Der epische Dichter hat zwar eine grössere Freiheit in der Anwendung der Episoden als der Dramatiker, doch müssen auch bei ihm dieselben schliesslich zur Vollendung der Gesamtereignisse beitragen.

- 2) Ueberleitung, bezw. Thesis (Propositio), je nach der Gestaltung des Ausgangspunktes: Dennoch ordnet sich diese Episode schliesslich der Haupthandlung ebenfalls unter.

oder: Sein Auftreten trägt aber in entscheidender Weise dazu bei, den Ausgang des Zwistes zwischen Achilles und Agamemnon zu bestimmen.

oder: Gerade dieses aber führt in seinen Folgen den eigentlichen Umschwung der Sachlage herbei.

oder: Dies bewährt sich auch an der berühmten Patroklosepisode der Ilias.

Ausführung (Tractatio): Denn

- 1) bezüglich der äusseren Folge der Ereignisse vollendet das Auftreten des Patroklos

- a) die von Zeus der Thetis verheissene Genugthuung für Achilles (insofern selbst seine so herrlichen und doch vergeblichen Heldenthaten auf die Unentbehrlichkeit

des Achilles als des schliesslichen Retters hinweisen), — nimmt ferner

- b) dem Achilles den Lauf der Dinge aus der Hand (insofern dieser um des Freundes willen seiner abwartenden Stellung entsagt und nunmehr das grosse Schicksal ganz selbständig vor sich geht) — und gibt

- c) dem Zorne des Achilles einen anderen Gegenstand (insofern der Tod des Patroklos jenem die Pflicht auferlegt, den Freund an Hektor zu rächen);

- 2) bezüglich des innerlichen (in der Seele des Achilles sich vollziehenden) Fortschreitens der Haupthandlung bereitet es

- a) durch allmähliche (stufenweise) Umstimmung des Achilles zu milderer Denkweise eine versöhnende Lösung des Konfliktes vor

(insofern Achilles nunmehr zunächst für den Fall der Verteidigung den Kampf beschliesst — XVI, 68 —, dann dem Patroklos die Erlaubnis zum Kampfe erteilt und sogar ihn und die Myrmidonen anfeuert — XVI, 68 ff. —, den Kampf mit grösstem Anteil verfolgt u. s. w.) — und bringt

- b) schliesslich die edle Natur des Achilles zum Durchbruch

(insofern er zuerst die Hand zur Versöhnung reicht und das an seinen Landsleuten Versäumte wieder gut zu machen sucht).

Schluss (Peroratio).

- 1) Schlussfolgerung (Conclusio): Danach ist auch hier das Walten einer höheren Macht — I, 5 — zur Darstellung gebracht.

oder: So wird durch jene Episode die Gesamthandlung sogar zu ihrer eigentlichen Vollendung geführt.

- 2) Abschluss (Epilogus): Die Ilias zeigt uns an jener Episode den Haupthelden zuerst auch von einer menschlich schönen, liebenswerten Seite, um dann die schliessliche Erhebung desselben zu der echtgriechischen Idealgestalt begreiflich zu machen.

oder: Dass schliesslich auch die innerliche Ueberwindung des Zornes und die völlige Läuterung des Achill gerade durch die Trauer um Patroklos sich vollzogen hat, zeigt das Verhalten des ersteren gegenüber dem Priamus.

oder: Auch selbständiges Interesse hat jene Episode durch Vorführung einer an Edelsinn und Zartheit der Empfindung höchst anziehenden Persönlichkeit (bezw. einer zwar kurzen, aber glänzenden und nicht erfolglosen Heldenlaufbahn, oder: indem sie zu dem Bilde des Zwistes das Gegenbild der schönsten Freundschaft hinzufügt, oder: durch die erschütternde Tragik von Schuld und Sühne eines edlen, aber durch eigenes Handeln untergehenden Helden).

oder: Es zeigt sich darin eine ganz ausserordentlich bewundernswerte Kunst, den Zusammenhang der Ereignisse aufs eindrucksvollste anzuordnen

Ich bemerke, dass diese wie alle übrigen hier mitgeteilten Dispositionen unmittelbar aus der Praxis des Unterrichtes hervorgegangen sind, indem die endgültige Gestalt derselben als das abschliessende Resultat bei der Besprechung der korrigierten Aufsätze durch gemeinschaftliche Arbeit aus den vorliegenden Ansätzen und Versuchen der Schüler selber gewonnen wurde, um dann wieder als Muster für spätere Dispositionen zu dienen.

Es kommen weiter auf dieser Stufe in nicht unerheblichem Umfange die sogenannten allgemeinen Themen in Betracht. Auch

hier kann ich mich nach dem oben S. 42 ff. Gesagten (vergl. Ausgef. Lehrplan, S. 87) über Berechtigung und Bedeutung kurz fassen und hebe nach den neueren Erörterungen von Züller, Z. f. d. G. 1889, S. 65 ff., A. Bischoff, Progr. Landau 1889, S. 15, F. Bettingen, N. Jahrb. 1890, Abt. II, Heft 10, P. Geyer, Z. f. d. G. 1891, S. 687, J. Neuss, Progr. Aachen, RG. 1891, S. 16 ff., A. Lehmann, Progr. Leobschütz 1891, S. IX ff., R. Lehmann, D. d. U. S. 73 ff., M. Schneidewin, Gymnasium 1891, S. 55 ff., Dir.-Vers. Posen 1891, S. 30, desgl. Pommern, S. 283, nur Folgendes hervor.

Der Hauptwert derartiger Aufsätze, die z. B. von P. Geyer a. a. O. mit grosser Entschiedenheit und guten Gründen ganz besonders als Abiturientenaufsätze empfohlen werden, liegt m. E. unbedingt nach der ethischen Seite hin, wie auch W. Münch, Verm. Aufsätze 1888, S. 154 f. sehr richtig betont hat. Ich halte zwar auch die schon von Laas ausgesprochene Warnung, schöne Dichterstellen in dieser Beziehung ohne Weiteres für fruchtbar zu halten (vergl. R. Lehmann, a. a. O. S. 74), für wohl berechtigt; ebenso erscheinen auch mir manche der beliebtesten Themen teils als trivial, teils, weil sie nur reiferer Lebensweisheit sich erschliessen, als zu hoch, und ich möchte ebenfalls ein jedes Thema verbannt sehen, das auch nur im geringsten dem „Hange zur Unwahrheit und Phrase“ Vorschub leisten könnte, was besonders bei solchen leicht der Fall ist, die Ermahnungen oder Warnungen enthalten. Ich glaube aber ebenso entschieden, dass junge Leute im Alter von 18 bis 20 Jahren über ethische Grundbegriffe, wie ich sie a. a. O. S. 87 charakterisiert habe, wenigstens ein oder das andere Mal im Zusammenhang müssen nachgedacht haben. Denn mit Recht sagt insbesondere H. Meier, Lehrproben, Heft 11, S. 13: „Die Schule ist eine solche Unterweisung (über die wichtigsten Begriffe, die unser ganzes Geistesleben durchziehen,) dem Schüler schuldig, da die späteren Fachstudien oft keine Gelegenheit bieten, sich damit zu beschäftigen, die Gestaltung dieser Begriffe also zum Teil dem Zufall überlassen bleibt“. Und die Seele jedes empfänglichen Jünglings hungert und dürstet geradezu nach der Anbahnung wenigstens einer vorläufigen Lösung der Zweifel und Fragen, die daran sich anknüpfen*)! Diese Begriffe** sind aber zugleich diejenigen, um die

*) Ähnlich M. Schneidewin a. a. O., der darauf namentlich auch die Thatsache zurückführt, dass die Schüler — und nicht bloss die trägen — derartige Themen so gern bearbeiten.

***) Über den Begriff der Freiheit (A. Dietrich, S. 47), um den allein sich eine unendliche Fülle von Themen gruppieren lässt, s. jetzt die vortreffliche Meditation von P. Geyer, Z. f. d. G. 1891, S. 674, desgl. über den der Ehre ebda. S. 676, und H. Meier in Fricks Lehrproben, Heft 11, S. 31,

sich (z. B. nach Apelts Nachweisung) ganz von selbst die meisten wirklich auf unseren höheren Lehranstalten gestellten allgemeinen Themen thatsächlich gruppiert haben, und ein grosser Teil von ihnen bildet überhaupt die wichtigsten Konzentrationsbegriffe, die im Unterrichte der Prima und namentlich auch bei der Klassikerlektüre in Betracht kommen (s. Ausgef. Lehrplan, S. 78, H. Schiller, Handbuch, S. 342, H. Meier, a. a. O. S. 12. 13) und dabei mehr oder weniger systematisch durchgearbeitet werden müssen. Es ist mit einem Worte die Gedankenwelt, in der sich der deutsche Unterricht auf der obersten Stufe vorwiegend bewegt und die für das ganze Leben des Menschen von entscheidender Wichtigkeit ist.

Wenn man Themen über derartige Begriffe in ihrer schulmässigen Behandlung bisweilen philosophische genannt hat, so ist eine solche Bezeichnung durchaus irreführend. Es handelt sich höchstens um propädeutische Erörterungen aus den Grenzgebieten der Wissenschaft. Dass sie ebensowenig in das Gebiet des Religionsunterrichtes eindringen wollen, hat schon W. Münch, a. a. O. S. 156, treffend dargelegt; es kann darin günstigsten oder schlimmsten Falles nur eine Ergänzung desselben enthalten sein, und, um mit P. Geyer, S. 665, zu sprechen, nicht moralische Gefühle kommen dabei in Betracht — die soll der Schüler nicht durch Worte, sondern durch die That kund thun —, sondern rein verstandesmässige Erörterungen von Sätzen der Ethik als der „praktischen Vernunft“. Um so sicherer wird in der That der reife Schüler auch sittlich gefördert, je mehr sich der Lehrer „nur an seinen Kopf, an seinen gesunden Menschenverstand wendet“, und „je mehr der Schein vermieden wird, als sei es auf eine Moralpredigt abgesehen“. Dass darum Gefühl und Phantasie, wenn nicht gar zu banale Aufgaben gewählt (auch Dir.-Vers. Posen 1891, S. 61, und die Schulrede von F. Kern, Progr. des Köllnischen G. zu Berlin 1891), über wahres und falsches Glück: Rinne, S. 46 (auch F. Schultz, Med. No. 28), wahre und falsche Bildung: Werneke, S. 217 (auch A. Zimmermann, Progr. Posen, MG. 1891, S. 23, „Wahre Bildung macht bescheiden“, vergl. H. Schotten, Progr. Schmalkalden 1891), Sittlichkeit und Sitte: H. Meier, ebda. S. 37, wahre und falsche Humanität: F. Schultz, Med. No. 2, wahre und falsche Vaterlandsliebe (bezw. Patriotismus u. Kosmopolitismus, worüber Pfeiderers schöne Rede): Werneke, S. 197. — W. Münch, a. a. O. S. 155, führt ausserdem an: Toleranz und Parteinahme, die Arten des moralischen Mutes, die Arbeit in ihrem sittlichen Wert, die Höflichkeit und ihre Formen, Selbstgefühl und Selbstverleugnung. Hinzukommen ausser den Ausgef. Lehrpl. S. 78 angeführten etwa noch: wahre und falsche Popularität, wobei der wichtige Begriff „Volk“ klargestellt werden muss, wahre und falsche Freundschaft, nun von höherem Standpunkte aus betrachtet als früher, Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung, Pflicht und Recht, Idee und Ideal, allenfalls auch Optimismus und Pessimismus, Glauben und Wissen, Gerechtigkeit, u. dergl. m., zum Teil freilich nur mit Vorsicht zu behandeln.

werden, bei allgemeinen Themen durchaus nicht zu kurz zu kommen brauchen, lehrt die Erfahrung hinreichend (vergl. auch S. Dolega, Dir.-Vers. Posen 1891, S. 61 ff.).

Freilich enthalten diese Aufsätze die Anfänge abstrakten Denkens, insofern die Schüler zahlreiche einzelne Erscheinungen unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt subsumieren oder von einem solchen aus betrachten müssen. Es pflegen sich deshalb auch nach einer häufig gemachten Beobachtung an ihnen die Geister zu scheiden, nämlich einerseits die denkenden und andererseits die mechanischen Köpfe. Und selbst wackere, tüchtige Schüler bleiben nicht selten zunächst zurück oder erscheinen doch unbeholfen, die gewandt und mutig sind bei Gegenständen, wo sie durch gründliche Fachkenntnisse festen Boden unter den Füßen fühlen. Dennoch liegen allgemeine Themen nach dem oben Gesagten in der Beschränkung auf jene ethischen Grundbegriffe fraglos „in dem dem Schüler im Unterrichte eröffneten Gesichtskreise“ (Lehrpläne und Lehraufgaben vom 6. Januar 1892), zu welchem noch die besondere Besprechung, die eigene Lektüre und die eigene, wenn auch noch so beschränkte Lebenserfahrung eines heranwachsenden Jünglings hinzukommt. So ist ein ausreichendes Fundament für den Aufbau einiger Gedankenreihen in der Regel wohl vorhanden, doch schliesst dies nicht aus, dass auch schon in dem Thema selbst eine Anlehnung an konkrete Gegenstände gesucht wird (vergl. Ausgef. Lehrplan, S. 87), sei es an Geschichte und Litteratur sei es an einzelne besonders eindrucksvolle, der Jugend besonders oft nahetretende Erlebnisse u. dergl. Es ist dies sogar oft in hohem Grade empfehlenswert und neuerdings mit Recht mehrfach warm verteidigt worden, besonders von A. Matthias, Gymnasium 1889, S. 698 ff. (mit dem Musterbeispiel: Es leitet dich auch die Natur zum Wahren, Guten und Schönen, nachgewiesen an Goethes Liedern, daselbst S. 702), Zöller, S. 72, Bettingen, a. a. O. S. 703, R. Lehmann, D. d. U. S. 80 f. und 327 (Beispiel: Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, Befreit der Mensch sich, der sich überwindet, zu veranschaulichen aus dem griechischen und dem deutschen Volksepos — doch mit sehr unübersichtlicher Disposition, auch auf gar zu breiter Grundlage) und Anderen. Die Aufsätze können dann meist aus dem Unterrichte selbst ungezwungen hervorwachsen und die fruchtbarste Anwendung desselben geben. Doch nicht immer bietet sich ohne Künsterei eine solche Anknüpfung dar, noch ist eine solche immer wünschenswert. Denn gewisse Begriffe, die der Lehrer den Schülern näher bringen möchte und vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes aus näher bringen muss, treten ihrer Natur nach in der Litteratur nur selten

auf, und auch der wünschenswerte Fortschritt zu freierer Behandlung führt dazu, das Thema selbständig hinzustellen, wie es denn thatsächlich oft genug geschieht. Und nicht immer wird dadurch die Schwierigkeit der Aufgabe erhöht.

Aus stofflichen Gründen also erscheinen die allgemeinen Themen nicht nur berechtigt, sondern — in beschränkter Zahl natürlich — auch notwendig. Weil aber ihr ethischer Wert nur dann zur Geltung zu bringen ist und darin gerade seine spezifische Eigentümlichkeit hat, wenn wenigstens eine begriffliche Klarheit als Grundlage einer später im Leben zu bildenden Überzeugung gewonnen wird — und eine fertige, abschliessende Antwort kann ja weder Schüler noch Lehrer auf die Fragen geben, die an jene Begriffe anknüpfen —: so enthalten sie in dieser Klärung der ethischen Begriffe zugleich eine formale Übung, die auch selber von hohem Werte ist.

Der Erfahrungsbeweis, aber der im Grunde nur in der Anführung einzelner Exempla oder in der Erläuterung aus einem bestimmten Gebiete heraus besteht, reicht bei allgemeinen Sätzen offenbar nicht aus, denn er enthält keinerlei Gewähr gegen falsche Verallgemeinerung, d. h. also gegen den üblichen Fehlschluss *a singularis ad omnia*. So handelt es sich hier darum, über die tieferen, im Wesen der Sache selbst beruhenden Gründe sich bewusst zu werden, und darin liegt die Notwendigkeit, einestheils die Begriffsentwicklung, die das Wesen der Sache genau bestimmen soll, und anderenteils den rationalen oder Vernunftsbeweis für das davon Ausgesagte schärfer zu fassen, als dies früher möglich war. Erinnern wir uns nun, dass für die Schule überhaupt nur das *argumentum ex definitione* und das *argumentum ex distributione* in Betracht kamen (s. oben S. 46), so erscheint es unerlässlich (vergl. Ausgef. Lehrplan S. 92 und oben S. 8), an passend gewählten Themen sowohl die Lehre vom Begriff, als auch die von den logischen Teilungsgesetzen (*partitio* und *divisio*) mit Hilfe einiger weniger Sätze aus der formalen Logik (je etwa in 2 Stunden) nicht bloss empirisch, sondern auch theoretisch in einem gewissen Zusammenhange darzulegen. Dass dies dann sämtlichen Aufsätzen, und zwar nicht bloss bezüglich der Anordnung, sondern vor allem auch bezüglich der Stofffindung zu gute kommen wird, weil die „Ordnung der Gedanken von selbst neue Gedanken erzeugt“ (Schrader), ist selbstverständlich: es sind darin aber auch wenigstens Elemente einer gewissen philosophischen Propädeutik enthalten, soweit eine solche jetzt überhaupt an unseren Schulen möglich ist, „ungleich nützlicher und fruchtbarer“, um mit Apelt zu sprechen; „als ein systematischer Abriss der Logik“.

Meisterhaft hat nun bekanntlich J. H. Deinhardt (vergl. auch die Recensionen von Apelt, Jahrb. 1879, II, S. 254 ff. und Pilger, Z. f. d. G. 1879, S. 302 ff. s. ebda. 1878, S. 684 ff.) die heuristische Gewinnung und Behandlung einer derartigen „Dispositionslogik“ vorgemacht. Ich glaube nicht, dass wir gegenwärtig noch im Stande sein werden, es ihm in gleicher Ausführlichkeit nachzuthun, sondern halte eine Beschränkung auf das Wichtigste für unvermeidlich. Zugleich erscheint mir die Zusammenfassung dieses Wichtigsten in einer Anzahl kurzer Sätze und Regeln notwendig, die den Schülern einen Anhalt zur Einprägung und Wiederholung geben können. Ich muss hier darauf verzichten, diejenige Formulierung derselben mitzuteilen, die mir im Unterrichte allmählich erwachsen ist; wesentlich ist m. E., dass im Anschluss an früher Dagewesenes und die jeweilig vorliegenden Aufgaben den Schülern Klarheit werde über das Zustandekommen der Begriffe, die Über- und Unterordnung derselben und die Erfordernisse einer Definition*), andrerseits über das Verhältnis des Ganzen zur Gesamtheit der Teile, die Einteilungsgründe (fundamenta divisionis) und deren grössere oder geringere Mannigfaltigkeit je nach dem Umfange des Begriffes, sowie über die Bedeutung des kontradiktorischen Gegensatzes als Kriteriums sowohl der Vollständigkeit einer Teilung als auch des gegenseitigen Sichausschliessens der Teile (Laas, S. 184, K. W. Meyer, S. 62).

*) H. Meier, a. a. O. S. 14 ff., gibt davon eine anziehende schulmässige Darlegung im Anschluss an die Lektüre des Laches und Euthyphron. Auch er formuliert das Ergebnis in einigen kurzen Sätzen: „1) Der Begriff ist die Vorstellung der wesentlichen oder notwendigen Merkmale eines Dinges. Der Begriff ist im Verhältnis zu den Dingen, von denen er ausgesagt werden kann, das Allgemeine und Notwendige. 2) Wir unterscheiden a) den Umfang des Begriffes (Sphäre), d. h. die Gesamtheit aller unter ihm enthaltenen Dinge, b) den Inhalt des Begriffes, die Gesamtheit seiner wesentlichen Merkmale. 3) Die Teilung des Umfanges heisst Division, die Zerlegung des Inhalts in die einzelnen Merkmale Partition. 4) Wir unterscheiden genus und species, übergeordnete und untergeordnete, engere und weitere Begriffe. 5) Die Definition oder Bestimmung eines Begriffes geschieht durch Angabe des genus proximum und der differentia specifica“. Leider teilt er S. 18 Anm. die Formulierung der „Gesetze der Division und Partition“, die an den besprochenen Dispositionen, bezw. den gearbeiteten Aufsätzen später näher erläutert wurden, nicht mit. Eine noch ungleich fruchtbarere Anlehnung bieten m. E. namentlich Lessings (vergl. S. Dolega, Dir.-Vers. Posen 1891, S. 62) und Schillers kleinere Schriften, s. unten. Elementarer gehalten ist J. Schober, Die Grundlehren des Denkens im Dienste des deutschen Aufsatzes, 2. Aufl. 1892, S. 3 ff., auch W. Tobien, Materialien, Elberfeld 1891. Förmliche Definierübungen, wie sie nicht selten noch in Schulberichten erwähnt werden, können wir kaum noch besonders anstellen; bei jeder passenden Gelegenheit sind sie freilich in Anknüpfung an den Unterricht in allen Fächern in hohem Grade empfehlenswert und auch schon auf früheren Stufen möglich, s. oben S. 22 und 44 ff., und Rinne, S. 35.

So wird allmählich -- und das ist die Hauptsache -- durch Beispiel, Lehre und Übung es dem Schüler in Fleisch und Blut übergehen, bei einer jeden Erörterung stets den Begriff, um den es sich dreht, in seinem eigentlichen Wesen festzuhalten (s. H. Meier, a. a. O. S. 10 f., der daselbst einen interessanten Ausspruch Goethes aus den Wahlverwandschaften, II, 7. über die Wichtigkeit dieses festen Ausgangspunktes anzieht), in der richtigen Angabe der Definition zugleich den Weg zur Auffindung der Disposition zu erkennen, indem aus ihr heraus die Begriffe nach allen Seiten hin entwickelt werden (s. den Ref. von Meseritz, Dir.-Vers. Posen 1891, S. 60), und die logische Richtigkeit einer jeden Disposition zu kontrollieren durch Zurückführung derselben auf ihre vollkommenste Form, die dichotomische Teilung.

Ein Nebengewinn ist das Bekanntwerden der Schüler mit zahlreichen der allgemeinen Sprache der Wissenschaft angehörigen Einteilungen und Distinktionen, bezw. einander ausschliessenden Gegensätzen, die für den möglichst symmetrisch zu gestaltenden sprachlichen Ausdruck der Disposition unmittelbar fruchtbar werden können und zugleich Topen der Stofffindung sind. Viele früher mehr empirisch gebrauchte Begriffe werden sich dabei mit ihren natürlichen Korrelaten durch die vielfache von selbst sich darbietende Anwendung und Wiederholung (vergl. Laas I, S. 212) in immer schärferer begrifflicher Unterscheidung den Schülern von selbst einprägen, und ähnlich wie früher an die auf das Menschenleben und die Litteratur (vergl. oben S. 19 und S. 21) bezüglichen Einteilungen, von denen viele nun in allgemeinerer Anwendung erscheinen, werden sich letztere gewöhnen, auseinander zu halten: Begriff, Urteil und Schluss als die Elemente des Denkens;

Allgemeines und Besonderes, Absolutes und Relatives, Substanz und Accidenz bezw. Attribut, die Sache selbst und ihre Eigenschaften, Wesentliches und Unwesentliches;

Abstraktes und Konkretes (Sichtbares und Unsichtbares), Personen und Sachen;

Positives und Negatives, Wirkliches und Nichtwirkliches, Wirklichkeit und Möglichkeit, Möglichkeit und Unmöglichkeit;

Wesen und Form bezw. Erscheinung, Inhalt und Form, Stoff (Materie) und Form bezw. Geist; das Ganze und seine Teile, Einheit, Vielheit und Allheit oder Gesamtheit, Gattung und Art (genus und species, vergl. „generisch“ und „spezifisch“);

Ursache (Sachgrund) und Wirkung, die Sache selbst und ihre (unmittelbaren und mittelbaren) Folgen, Sachgrund und Erkenntnisgrund,

Notwendigkeit und Zufälligkeit bzw. Freiheit, Freiheit und Zwang;

Zweck und Mittel, *causa efficiens* und *causa finalis*, bzw. *causa movens*, Fürsichsein und Fürandresein

u. dergl. m. (vergl. Bindseil, a. a. O., Laas I, S. 213, K. W. Meyer, S. 59, P. Gross, Vorschule der Logik, Berlin 1890, S. 102), wozu dann noch die psychologischen und ästhetischen Elementarbegriffe hinzukommen, die in der Fortsetzungslinie der früher angeführten liegen (s. oben S. 56, Ausgef. Lehrplan, S. 81, F. Kern, Lehrstoff, S. 1 ff. und unten Oberprima).

So vorbereitet können geeignete allgemeine Themen insbesondere bei angemessener Vorbesprechung (vergl. Laas I, S. 174 ff. und auch das Beispiel von F. Schultz, Z. f. d. U. 1888, Ergänzungsheft, S. 1 ff.) und vorangegangener Lektüre klassischer Abhandlungen kaum erhebliche Schwierigkeiten bieten, und die Erfahrung lehrt auch, dass dies nur dann eintritt, wenn man zu hohe Ansprüche gemacht hat. Denn allerdings ist „der Anspruch an die volle wissenschaftliche Schärfe an diesen Unterricht nicht zu stellen. Die Schule geht nur soweit, wie sie durch die dem Schüler geläufige Vorstellungswelt geführt wird“ (H. Meier, a. a. O. S. 14).

Insbesondere wird auch die Anordnung des Hauptteiles der Abhandlung, nämlich der Beweisführung, nachdem, was bereits in Obersekunda dagewesen ist (s. oben S. 45 ff.) sich nun ziemlich einfach gestalten. Die Zurückführung des Themas auf die kürzeste Fassung, d. h. auf das logische Subjekt und Prädikat und die früher mehr empirisch vorgenommene Teilung dieser Subjekts- und Prädikatsbegriffe kann nunmehr in bewusster methodischer und deshalb vollständiger Weise sich vollziehen. Dies aber ist allerdings erforderlich, denn „der Sprachgebildete kennzeichnet sich dadurch, dass er sich der Formen, deren er sich bedient, bewusst ist und sie in grösserer Mannigfaltigkeit, reinerer Gestalt und bei schicklicherer Gelegenheit anwendet als der Ungebildete“ (Dir.-Vers. Pommern 1891, S. 113).

Die Begründung selber wird nun zwar gelegentlich die verschiedensten Arten der Beweisführung herbeiziehen dürfen, vorherrschen wird jedoch auch hier die deduktive Gestaltung derselben und mithin die Gliederung nach jener Teilung des Subjekts- oder Prädikatsbegriffes, gleichviel ob die Stoffsammlung induktiv oder deduktiv vorgenommen worden war. Die Form der „Untersuchung“ geht über die Schule meist hinaus und kommt höchstens gelegentlich in Oberprima in Betracht (s. unten); die Form der Beweisführung nach dem Syllogismus, die erst den Obersatz, dann den Untersatz beweist und daraus die Schlussfolgerung zieht, ist schon wegen der Unpropor-

tionalität der Teile stilistisch wenig empfehlenswert, die indirekte Beweisform aber, wenn sie auch bisweilen gesondert auftreten kann (vergl. das oben S. 48 gegebene Beispiel) verschlingt sich am besten mit der direkten durch die Widerlegung der etwaigen Einwände, negativen Instanzen u. s. w. innerhalb der einzelnen Teile (ebda. S. 48). Bisweilen mag es zweckmässig sein, mit R. Lehmann, S. 334, in der Begründung das Contrarium voranzustellen. Dies zur Regel zu erheben erscheint mir bedenklich: meist wird es genügen, in der Einleitung von da aus den Ausgangspunkt zu wählen (ähnlich schon früher Rinne und F. Hoffmann, vergl. auch oben S. 39) oder aber die einzelnen Punkte desselben innerhalb der Beweisführung zu erledigen. Als besonderer Teil stört es nicht nur die Symmetrie, sondern führt auch leicht zu fortwährenden Wiederholungen. Es zu einem förmlichen apagogischen Beweise auszugestalten, verführt die Schüler nur zu oft zu sehr bedenklichen, an den Haaren herbeigezogenen Sophistereien.

Die besondere Bedeutung, die für die Beweisführung die Feststellung und erforderlichen Falles die methodische Entwicklung des Subjekts- oder des Prädikatsbegriffes oder beider zu haben pflegt, hatte nun dazu geführt (s. oben S. 44. 47) eine solche auch losgelöst aus einem Satzverhältnis als besondere Aufsatzform „Begriffsentwicklung“ zu verwenden. Will man diese auch noch in Prima heranziehen, was nur bei besonders ergiebigen und wichtigen Begriffen der Fall sein wird, sich aber dann besonders empfiehlt, wenn es in Obersekunda noch nicht möglich war, dergleichen vorzunehmen, — so lässt sie sich sowohl einfach, als auch vergleichend gestalten. R. Lehmann, D. d. U. S. 320 ff., der mit Recht hervorhebt, wie wichtig bei dieser Art von Aufgaben die Veranschaulichung durch konkrete Beispiele ist, empfiehlt die letztere Art als eine Verdeutlichung verwandter Begriffe, und zwar besonders in der Beschränkung auf ein einzelnes dafür geeignetes Dichtwerk. „Man kann z. B. Treue, Beständigkeit, Hartnäckigkeit, Eigensinn an Gudrun und Nibelungenlied verdeutlichen; Stolz, Hochmut, Ehrgeiz, Eitelkeit an Maria Stuart, welches Drama eine wahre Musterkarte dieser Eigenschaften enthält; Weisheit, Klugheit, Schlaueit an Zügen aus Lessings Nathan (ein entsprechendes Thema gibt er S. 322 mit ausführlicher, doch wiederum wenig übersichtlicher Disposition; für Mut, Tapferkeit, Kühnheit, Verwegenheit, Keckheit bieten Schillers Balladen eine ungemein reiche Anzahl von veranschaulichenden Zügen; in der Bürgerschaft allein lassen sich fast alle die verschiedenen Grade und Schattierungen dieser Eigenschaften entdecken.“

Er sieht dabei keinen wesentlichen Unterschied, ob der Wortlaut des Themas die Entwicklung eines einzelnen Begriffes oder aber die Unterscheidung mehrerer verwandter Begriffe fordert, da die koordinierten Artbegriffe ja doch unter einen gemeinsamen Oberbegriff fallen. Wer jedoch dergleichen in praxi öfter versucht hat, wird Aufgaben dieser Art ebensowenig wie die früher häufig angewandten Entwicklungen von Synonymen überhaupt für rätlich erachten. Den Schülern erscheinen sie begreiflicher Weise meist überaus unerquicklich und langweilig, stilistisch sind sie nur sehr schwer über eine gewisse Trockenheit und Einförmigkeit zu erheben, und auch die Anordnung führt entweder zu einem klapprigen Schema oder stellt zu hohe Ansprüche an die Durchschnitkraft der Schüler, wenn eine künstlerische Gruppierung nachzubilden versucht wird.

Selbst die einfachen Begriffsentwicklungen, als Vorübung für die Abhandlungen (vergl. oben S. 44 und S. 54), dürfen m. E. nur selten, höchstens ein oder das andere Mal, als besondere Ausarbeitungen auftreten. Die Anordnung wird eine freiere sein können als bei der schematischen Form der Obersekunda, auch, statt von der Definition auszugehen, zu derselben wie einem zu erreichenden Ziele hinstreben dürfen, doch müssen die wesentlichen Teile, die oben S. 45 angegeben sind, allerdings vorhanden sein. Ein oder das andere Beispiel soll dies geeigneten Ortes veranschaulichen. Vergl. übrigens auch Schrammen, S. 443 ff., Niemeyer I, S. 127 ff., F. Schultz, Grundzüge, S. 33 ff.

Die Regel wird es jedenfalls bilden, dass die Feststellung des thematischen Subjekts-, bzw. Prädikatsbegriffes innerhalb eines allgemeinen Satzes, wenn und soweit sie überhaupt erforderlich ist, in die Beweisführung der Abhandlung hineingezogen, und zwar als Ausgangspunkt an die Spitze derselben gestellt wird, wie dies auch schon früher gelehrt ward (s. oben S. 47). Und hier, wo sie einem sichtbaren Zwecke dienen, sind die induktiv zu gewinnenden Begriffsbildungen in der That, um mit P. Geyer zu reden (a. a. O. S. 663), wohl einer der dankbarsten und wichtigsten Teile der ganzen Dispositionslehre. Kann der Schüler nun auch jene Begriffe einer mehrfachen *divisio*, bzw. *partitio* unterwerfen, so wird die einzige Schwierigkeit darin bestehen, die jedesmal zweckmässigste davon auszuwählen, und dafür wird anfangs der Lehrer die erforderlichen Winke geben müssen, später muss der Schüler selbst sie zu finden, suchen. Die Beschaffung des gesammelten Stoffes giebt dazu meist genügenden Anhalt, besonders wenn derselbe schon im Thema eine angemessene Begrenzung erhalten hat. Die Zurückführung der gewonnenen

Teil-Sätze auf unbestreitbare, oder doch im allgemeinen unbestrittene Thatsachen braucht wiederum nicht in voller wissenschaftlicher Schärfe zu geschehen, da sie auf der Erfahrungswelt des Schülers sich aufbauen muss; inhaltsleer wird sie nur dann sein, wenn das Thema *probandum* auf einem einfachen analytischen Urteile beruht (P. Geyer, a. a. O. S. 663). Ebenso werden die hier aufzustellenden Schlüsse mehr auf dem gesunden Menschenverstande der Schüler als auf den logischen Schlussfiguren, die für die Schule ganz wertlos sind, oder einer Dialektik im Sinne von Laas beruhen; selbst Analogieschlüsse werden im einzelnen oft zugelassen werden müssen, so unzureichend sie an sich sind (vergl. Laas I, S. 166 ff.), wenn nur im ganzen die Anlage des Beweises genügende Beweiskraft hat. Die Summe der mit alledem verbundenen logischen Operationen enthält unzweifelhaft eine vortreffliche, für das ganze Leben wertvolle Schulung des Denkens und der geordneten Darstellung.

Wie sich dann die schulmässige Fassung der Disposition bei einem allgemeinen Thema etwa gestaltet, mögen zwei Beispiele zeigen, eines mit leichterem, und ein zweites mit etwas schwierigerer Fassung.

Des Mannes höchste Ehre ist die Treue.

Einleitung (Exordium).

- 1) Ausgangspunkt (Principium): Viele treffliche Eigenschaften grosser und edler Männer sind hoch gefeiert worden, keine höher als die Treue.
oder: Anderes ziert den Mann, anderes den Jüngling, das Kind, den Greis, das Weib.
- 2) Überleitung, bzw. Thesis (Propositio): Den Mann aber ziert nichts mehr (bzw. an ihm wird mit Recht nichts höher gepriesen) als die Treue.

Ausführung (Tractatio).

- 1) Erklärung (Expositio)*.
 - a) Treue ist die Eigenschaft, stets und in jeder Beziehung zuverlässig zu sein in der genauesten Erfüllung aller seiner Pflichten.
 - b) Ehre ist sowohl die Summe der Eigenschaften, die den wirklichen Wert des Menschen ausmachen, als auch die Anerkennung dieses Wertes durch das Urteil der Besten und die eigene Selbstachtung.
- 2) Begründung (Argumentatio). Beides besitzt der Mann im höchsten Grade dann, wenn er treu ist, nämlich
 - ersteres, weil er alsdann seine Stelle am besten ausfüllt
 - a) in der Familie,
 - b) in Staat und Gesellschaft und
 - c) vor Gott;
 - letzteres, weil in der Treue
 - a) das Streben nach dem Guten selbst enthalten ist, dagegen
 - b) die Abwesenheit der Treue sogar andere schätzbare Eigenschaften wertlos erscheinen lässt.

*) Bezüglich der Stellung dieses Teiles, der die Begriffsbestimmung in sich schliesst, ist daran zu erinnern, dass er in kürzerer Fassung auch als Teil der Einleitung erscheinen, bzw. mit dieser verschmolzen werden kann, s. oben S. 44 und das folgende Beispiel.

Schluss (Peroratio).

- 1) Schlussfolgerung (Conclusio): So ist die Treue die wichtigste Voraussetzung jeder gedeihlichen Wirksamkeit des Mannes.
- 2) Abschluss, bezw. Nachwort (Epilogus): Auch Schwächen verzeiht man demselben mit Recht, wenn er nur treu ist.
oder ein Dichterwort, z. B. „Der Mensch hat nichts so eigen u. s. w.“, „Und die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn“ u. dergl.

**Der zieht des Glückes grosses Loos,
Wer lernt zuerst sich selbst vergessen.**

Einleitung (Exordium).

- 1) Ausgangspunkt (Principium): Dem berühmten Aussprache Schillers „Alles Höchste, es kommt frei von den Göttern herab“ scheint das Wort Arndts zu widersprechen: „Der zieht u. s. w.“.
- 2) Erklärung (Expositio): Das grosse Loos bezeichnet in dem letzteren das verhältnismässig höchste Glück; derjenige, der lernt sich selbst vergessen, den Selbstlosen im Gegensatz zum Egoisten, der bei allem stets zuerst an sich denkt.
- 3) Überleitung, bezw. Thesis (Propositio): In der That wird dem Selbstlosen nach dem Masse irdischer Verhältnisse bei sonstiger Gleichheit der Lage höheres Glück zu Teil als allen anderen.

Ausführung (Tractatio s. Disputatio): Er geniesst nämlich gegenüber diesen

- 1) schöneres Glück
 - a) durch die Liebe seiner Mitmenschen,
 - b) durch das eigene Bewusstsein;
- 2) reineres Glück
 - a) durch das Fortschreiten in Tugend und Sittlichkeit
 - b) durch den Frieden des Gewissens; — und
- 3) dauernderes Glück, das
 - a) weder im Genusse verschwindet, noch
 - b) durch irgend welche Schicksalsschläge vernichtet werden kann.

Schluss (Peroratio).

- 1) Schlussfolgerung (Conclusio): So fällt dem, der sich über die natürliche Selbstsucht erhebt, ungesucht der höchste Lohn zu.
oder: Danach müsste jeder den natürlichen Egoismus in sich zu bekämpfen suchen.
- 2) Abschluss (Epilogus): Es ist dies freilich der schwerste, aber auch der schönste Kampf,
oder: Allerdings sind nur wenige so fortgeschritten in ihrer sittlichen Entwicklung, dass sie dies immer vermögen.
oder: Dieser Kampf gegen den Egoismus schliesst die Erfüllung der gottgesetzten Pflichten gegen uns selbst keineswegs aus.
u. dergl. m.

So haben wir in beiden Fällen, wie es mehr und mehr die Regel werden wird, in der Hauptteilung eine partitio des Prädikatsbegriffes „Ehre“, bezw. „höchstes Glück“, in den Unterabteilungen erscheinen dagegen sowohl die mannigfaltigsten Divisionen und Partitionen der Nebenbegriffe, als auch die Heranziehung indirekter Beweise, Contraria u. s. w. Einleitung und Schluss gestalten sich lediglich nach den bereits früher gegebenen und für alle Fälle ausreichenden Regeln (s. oben S. 37 ff.).

Es erhebt sich endlich noch die Frage, ob nicht auf der vorliegenden Stufe auch gelegentlich die Form der Rede herangezogen werden kann oder muss. Ich habe

bereits früher (s. Ausgef. Lehrplan, S. 87) ausgesprochen, dass ich geneigt bin, dieselbe in beiden Beziehungen zu bejahen, und insbesondere bei getrennten Primen halte ich die genannte Aufsatzform nach einer 18jährigen Praxis im Korrigieren von Primanerarbeiten, da sie in keinerlei Beziehung besondere Schwierigkeiten darbietet, auch auf Unterprima für wohl geeignet, so abfällig augenblicklich die massgebenden Pädagogen darüber zu urteilen pflegen. Prophezeien ist zwar ein undankbares Geschäft, doch möchte ich glauben, dass die Zeit nicht mehr allzufern ist, wo in dieser Beziehung ein Umschwung eintreten wird (vergl. jetzt auch A. Matthias, Gymnasium 1892, S. 165). Fast alle unsere älteren Schüler kommen früher oder später in die Lage, gelegentlich einmal öffentlich reden zu müssen, und wie unendlich ungeschickt stellt sich die Mehrzahl der Gebildeten in solchen Fällen an! Die Schule darf keine Vorbereitungsanstalt für künftige Redner ex professo, für Staats- und Rechtsanwälte oder gar politische Heissporne werden: davor bewahre uns der Himmel! Aber es würde m. E. geradezu eine Lücke der allgemeinen Bildung sein, wenn die Schüler der oberen Klassen nicht wenigstens einmal erführen, worauf es bei einer Rede hauptsächlich ankommt und wie eine solche anzufassen ist.

Dazu bedarf es allerdings nicht notwendig auch schon auf der Schule der eigenen Übung in dieser Prosagattung. Dieselbe vereinigt aber so viele Bildungselemente in sich und bietet den Schülern so willkommene Aufgaben — abgesehen von Valediktions- und Aktusreden, die bloss gesprochene Abhandlungen invita Minerva zu sein pflegen —, dass sie erfahrungsgemäss gar nicht übel gelingen, wenn nur das Thema einigermaßen passend gewählt ist. Ich hebe ganz besonders auch ihren stilistischen Wert hervor. Lebendigkeit und Fülle des Ausdrucks, anschauliche Detailmalerei, Natürlichkeit und doch zugleich Schwung der Darstellung, Benutzung der poetischen Kunstmittel in der Prosa und Gewöhnung an energische Festhaltung des praktischen Zweckes stellen sich ganz von selbst ein, wenn nur dem Schüler bewusst bleibt, dass die Rede sich nicht bloss an die Einsicht, sondern in erster Linie an Gemüth und Willen wendet, und dass dieser Gesichtspunkt bei keinem einzigen Satze der ganzen Rede ausser Acht zu lassen ist, dass stets ein ganz bestimmter wirklicher Anlass und ein ganz bestimmter wirklicher Hörerkreis vorauszusetzen und ein ganz bestimmter praktischer Zweck*) anzustreben ist, — und wenn er sich

*) Einen solchen enthalten (trotz W. Wackernagels Ausführungen, dass der Panegyricus eine Charakteristik sei, die aber an der charakterisierten Person nur die löblichen Seiten betrachtet und die tadelnswerten überkleidet“, a. a.

auch wirklich für den Gegenstand zu erwärmen im Stande ist.

Denn allerdings mit gleichgiltigen oder gar sophistischen Redeübungen, der Kunst des *ἡπιω λόγον κρείττω ποιεῖν*, werden wir unseren Schülern nicht kommen dürfen. Hier handelt es sich um Themen, die sie mit gutem Gewissen und der vollen Kraft der Überzeugung müssen vertreten können, und sie sollen auch wissen und lernen, dass im Gegensatz zu der antiken Advokaten- und Kunstrede die moderne Rede um gleich einfacher und innerlich wahrer ist, vergl. K. L. Roth, Von alter und neuer Rhetorik, Stuttgart 1867, S. 8 ff. und 12, und das noch immer beste Lehrbuch der Rhetorik von H. Richter, 5. Aufl. Leipzig 1852, S. 52 ff. Doch gehören ebenso wenig hierher die Ausarbeitungen der Schüler für freie Vorträge, die jetzt durch die L. u. L. vom 6. Jan. 1892 in weiterem Umfange als früher gefordert werden. Dieselben fallen unter das Gebiet der lehrenden Prosa und haben — wie auch die üblichen „wissenschaftlichen Vorträge“ — die freiere Form der Abhandlung, des Essays (vergl. Werneke, S. 18), falls sie nicht einfache Berichte oder Inhaltsangaben sind. Das reiche öffentliche Leben, das auch uns Deutschen seit einem Menschenalter erblüht ist, verbietet es, die Mannigfaltigkeit der Rede in die alten schematischen Einteilungen*) einzu-zwängen. Für die Schule kommen jedoch, abgesehen von Nachbildungen fremder Reden, namentlich Gedächtnis- und Weihereden in Betracht.

Das schliesst nicht aus, dass die Analyse namentlich antiker Reden in hohem Grade nützlich ist, und zwar besonders auch nach der Seite der Disposition hin (vergl. oben S. 7 f.**) . Doch ist es aller- O. S. 275 f.) auch die Gedächtnisreden und selbst die akademischen und Schulreden, sei es, dass ein nachahmungswertes Beispiel aufgestellt, ein liebevolles und dankbares Angedenken aufgefrischt, oder allgemeiner die Tugenden der Vaterlandsliebe, der Begeisterung für Wissenschaft und Kunst u. dergl. gestärkt werden sollen. Die politische Rede bezeichnet Wackernagel selbst als „eine Erörterung von Grundsätzen der Staatsweisheit auf einen tatsächlichen Anlass und zu einem tatsächlichen Zwecke“ (ebda. S. 273).

*) *γένος συμβουλευτικόν, δικανικόν, ἐπιδεικτικόν*, d. h. genus deliberativum, judiciale, demonstrativum, — oder geistliche, politische, militärische, akademische und Schulberedsamkeit, vergl. die Hauptstelle Quintil. III, 5 ff., und H. Richter, S. 53, Hoffmann-Schuster, S. 99 ff.

***) Ich verweise in dieser Beziehung namentlich auf F. Müller, Dispositionen zu den Reden des Thucydides, Paderborn, Schöningh, 1889, die Grabrede des Perikles bei Thucydides von W. Ribbeck im Progr. des Askan. Gymnasiums zu Berlin 1890, die bekannten Dispositionen Leuchtenbergers zu den Reden des Demosthenes (doch s. Gymnasium 1886, S. 858), die trefflichen Dispositionen von Ciceros Reden (und anderen wichtigeren Schriften desselben) von F. Aly in: Cicero, sein Leben u. s. w., Berlin 1891, die Disposition der Rede pro Archia poeta von Braun, Progr. Nakel 1889, S. 14 ff., de imp. Cn. Pompei bei Schleinitzer, S. 145 f., im Liegnitzer Progr. 1885 und in der Ausgabe von F. Thümen, Berlin 1890, desgleichen der kür-

dings für unsere Zwecke nicht bloss wünschenswert, sondern notwendig, dass zum Vergleiche auch Musterbeispiele moderner Beredsamkeit herangezogen werden, deren leider unsere Lesebücher meist viel zu wenig enthalten. Ausser den Ausgef. Lehrplan, S. 91, Ann. und bei J. Wychgram, Rednerische Prosa, Bielefeld 1891, angeführten lassen sich derartig verwenden z. B. die Rede Friedrichs des Grossen vor der Schlacht bei Leuthen, HP. für III, S. 375, Goethes Gedächtnisrede auf Wieland (auch bei W. Wackernagel, LB. III, 2, 647), eine oder die andere von den Reden Herders, die lange noch nicht genug in ihrer Bedeutung gewürdigt sind, Fichtes Reden an die deutsche Nation, besonders die erste und letzte, Einzelnes von Bismarck und Moltke, aber auch u. a. die Rede A. Springers zur Einweihung der Strassburger Universität (jetzt im Anhange seiner Selbstbiographie), E. Sachaus Rede zur Eröffnung des Orientalischen Seminars zu Berlin, A. W. v. Hofmanns Gedächtnisrede auf Liebig bei der Enthüllung seines Denkmals (besonders erschienen, Leipzig, Veit, 1891) und als poetische Gedächtnisrede statt aller anderen Goethes Epilog zu Schillers Glocke. Andererseits pflegen den Schülern jetzt aus Anthologien und Sonderausgaben auch Beispiele aus der englischen und französischen Litteratur, z. B. auch Parlamentsreden u. dergl., zugänglich und bekannt zu sein, wenngleich dieselben nach der Seite der Komposition meist weniger instruktiv sind. Vergl. auch K. Alberti, Die Schule des Redners, Leipzig, Wigand, 1830, und N. Schleinitzer, S. J., Grundzüge der Beredsamkeit 4. Aufl. Freiburg i. B., Herder, 1883.

Besonders lehrreich — namentlich auch in psychologischer Beziehung — sind ferner unzweifelhaft Analysen kunstvoller Reden, die in Dichtwerken u. s. w. den auf tretenden Personen in den Mund gelegt werden. So manche bei Homer (z. B. die des Eurymachus, vergl. Werneke, S. 144), die Leichenrede des Antoius in Shakespeares Julius Cäsar, die Rede der Gräfin Terzky in Schillers Wallenstein u. a. Doch lehrreicher als alle Analysen fremder Reden ist und bleibt doch der eigene Versuch, der meinestwegen auch fakultativ oder zur Auswahl als Aufgabe gestellt werden mag.

Bezüglich der Disposition ist, besonders wenn Cic. de. Or. oder eine andere seiner rhetorischen Schriften in der Klasse gelesen worden ist, die praktischeste und natürlichste Anknüpfung, weil dieselbe in der That die notwendigen Elemente einer jeden Rede in psychologischem

zieren Reden aus Sallust, Livius und Cicero bei Werneke, S. 146 ff., aber auch auf die Rede des Paulus zu Athen mit der berühmten *captatio benevolentiae* in der Einleitung u. dergl. m.

Aufbau enthält, unzweifelhaft die übliche Gliederung der antiken Rede*) in Exordium (Principium, Prooemium, Eingang), Narratio facti, bezw. Expositio causae, (Erzählung des Anlasses, bezw. Darlegung des Sachverhaltes), Partitio (Einteilung), Confirmatio (Probatio, Argumentatio, auch Tractatio, Begründung), Refutatio (Widerlegung) und Conclusio (Peroratio, Beschluss), welche ein alter Rhetorenspruch folgendermassen zusammenfasst:

Exorsus narro, seco, firmo, refuto, peroro.
und von denen die ersten drei Teile der Einleitung, der vierte und fünfte der direkten und indirekten Beweisführung in der Abhandlung entsprechen, Partitio und Refutatio aber auch den Umständen nach wegbleiben kann. Eine Erinnerung an den regelrechten Bau der Predigt (Gebet, Eingang, Textverlesung — der Narratio entsprechend und oft auch vorangestellt —, Einteilung, Auslegung — entsprechend der Confirmatio —, Beschluss, Gebet) mag hinzukommen. Im allgemeinen aber genügen für unsere Zwecke die einfachen Regeln, dass

1) auch die Rede der Dreiteilung in Einleitung (Exordium), Ausführung (Disputatio) und Schluss (Peroratio s. Conclusio) unterliegt, dass

2) der notwendige Bestandteil der Einleitung die Angabe des Anlasses ist, aus welchem die Rede gehalten wird, welcher Angabe ein anregender und stimmungserzeugender, doch kurzer und einfacher Eingang (Principium, in diesem Sinne z. B. bei Cic. de Or. II, 78. 79. 80 und 319, Quintil. IV, 1) vorausgeschickt und nach Umständen als Überleitung die Aufstellung eines ganz bestimmten Satzes (Propositio) und die Einteilung angeschlossen werden kann. Zu bemerken ist dabei, dass unseren sittlichen Anschauungen entsprechend eine captatio benevolentiae im Eingange lediglich durch Wahrhaftigkeit und Bescheidenheit erzielt werden darf, also auch die Form dementsprechend zwar sorgfältig und gewählt sein muss, aber alle Künstelei ausschliesst. Von dem Exordium einer Abhandlung unterscheidet sich dasjenige einer Rede mithin durch besondere Berücksichtigung desjenigen Verhältnisses, in welchem der Redner zu den Hörern, der Situation, dem

*) Die Hauptstellen darüber sowie über den Zweck der einzelnen Teile sind Cic. Or. 35, 122. und Cornif. I, 3, 4. Bemerkenswert aber sind auch die Worte von R. Volkman, Rhetorik der Griechen, S. 319: „Im Ganzen weiss Cicero die Spuren des eigentlich Technischen geschickt in der Kontinuität der Darstellung zu verwischen“. — Kein besonderer Teil ist die Egressio oder Excesio, die allerdings besonders häufig ist, d. h. die scheinbare Abschweifung mit bewusster Rückführung oder Beziehung zum Thema, wie das berühmte Lob der Dichtkunst in pro Archia poeta. Freilich wirkt sie nach den Lehren der alten Rhetoriker hauptsächlich dadurch, dass der Zuhörer unwillkürlich meint, in derselben lauter Gründe oder Bekräftigungen für die Aufstellungen aufzunehmen, denen sie angereicht oder eingefügt wird (C. L. Roth, a. a. O. S. 29), — also im Grunde durch eine Täuschung.

Anlass und seinem praktischen Zwecke steht, neben den allgemeinen Zwecken der Einleitung. Die Fortlassung des Einganges wird ziemlich regelmässig eintreten in der Debatte, wo die Anknüpfung an die oder den Vorredner die Angabe des Anlasses bildet, doch auch bisweilen aus künstlerischen Gründen, wo mit dem sogenannten Exordium ex abrupto die Aufmerksamkeit erweckt oder sogleich medias in res eingeführt werden soll.

3) Der Anlass der Rede kann a) ganz kurz erwähnt, aber auch b) mit einiger Ausführlichkeit dargelegt oder c) durch eingehende Berichterstattung (event. mit kritischen Betrachtungen verbunden) zu einem Hauptteil der Rede gestattet werden. In beiden letzten Fällen bildet die Angabe desselben einen besonderen erzählenden Teil, die sogenannte Narratio, im dritten ist er jedoch nicht der Einleitung zuzuteilen, sondern an die Spitze der Ausführung zu stellen, deren übrige Teile alsdann die darangeknüpften Erörterungen enthalten. Bei Gedächtnisreden z. B. kann die Angabe der Veranlassung eine kurze Erinnerung an ein bestimmtes Ereignis, eine einzelne That eines grossen Mannes, an dessen Geburt oder Tod u. dergl. enthalten, sie kann derartige Ereignisse mit ihren näheren Umständen in möglichst anschaulicher und anmutiger Erzählung dem Hörer vor Augen führen, es kann aber auch die ausführliche Schilderung des Lebensganges oder die Charakteristik eines Helden, die historische Darstellung eines ganzen Zeitalters oder wenigstens einer Reihe von Ereignissen als ein Hauptgegenstand der eigentlichen Rede an ihre Stelle treten. Für die Formgebung dieses Teiles mag eine gewisse psychologische Färbung je nach der speziellen Zweckmässigkeit mit besonderer Beleuchtung derjenigen Züge, auf die es gerade ankommt, empfohlen werden, vergl. auch den schönen Abschnitt „La narration oratoire“ aus Marmontels Éléments, der z. B. auch bei Ploetz, Manuel, S. 431, abgedruckt ist.

4) Weder die Angabe des Hauptgedankens (die Propositio), noch die Einteilung ist notwendigerweise der Ausführung vorauszuschicken. Bezüglich des ersteren ist es für den Redner oft zweckmässiger, erst im Beschluss denselben zu nachdrücklichem Ausdruck zu bringen; die letztere ist nur bei sehr ausgedehnten und schwerer übersichtlichen Reden erforderlich. Werden sie aber vorangestellt, so empfiehlt sich dafür eine besonders kurze und prägnante, dem Gedächtnis leicht sich einprägende Form*).

5) Die Ausführung bildet den Hauptteil der Rede. Sie enthält den (oratorischen) Beweis des

*) Vergl. das berühmte Beispiel Cic. Phil. VII, 3, 9: Cur igitur pacem nolo? quia turpis est, quia periculosa, quia esse non potest.

Hauptgedankens (vergl. Hoffmann-Schuster, S. 42) und steht deshalb der Abhandlung nahe. Auch sie stützt sich auf sachliche Gründe und richtet sich nicht etwa auf die Schwächen der Hörer, — will überzeugen, nicht überreden*). Sie gliedert sich deshalb auch nach denselben Grundsätzen wie die Beweisführung bei der Abhandlung, verzichtet aber auf Vollständigkeit, beschränkt sich vielmehr auf eine Auswahl des Wichtigsten. Doch hier vor allem ist die Überzeugungskraft der inneren Wahrhaftigkeit bei jedem einzelnen Argumente erforderlich, und auch bei der Gedächtnisrede z. B. brauchen die menschlichen Schwächen des Helden, wenn auch nicht geflissentlich hervorgezerrt, so doch auch nicht verschwiegen zu werden; es genügt für ihren Zweck, demgegenüber die wahrhaft grossen oder liebenswerten Seiten desselben hervorzuheben. Zu beachten ist ausserdem die zweckmässige Reihenfolge der Argumente**) insbesondere nach dem Grundsatz der Steigerung (*Semper augeatur et crescat oratio!*), doch auch so, wie sie auf die Seele der Hörer am geeignetsten einwirken können (vergl. Schleiniger, S. 160 ff.: *fortiora, fortia, fortissima!* und H. Richter, S. 56). Die Darstellung wird ebenfalls eindrucksvoller sein müssen als in der Abhandlung, namentlich auch durch Wärme und Phantasie belebt. *Eine besondere Widerlegung etwaiger Einwände (Refutatio) ist ausser bei einer wirklichen Entgegnung in der Regel nicht erforderlich*, da es nicht nur meist überflüssig ist, Gegengründe spitzfindig auszuklügeln oder sich künstlich einen Gegner zu konstruieren, sondern eine solche auch durch eine gute Beweisführung von selbst überflüssig wird und deren Eindruck nur abschwächen kann. Bisweilen mag eine kurze Widerlegung etwaiger wirklicher Gegner (besonders in der Verteidigung, wie schon Quintilian lehrte) der eigentlichen Beweisführung vorangeschickt werden (vergl. oben S. 72).

6) *Der Schluss*, der stets besonders sorg-

*) „Alles was die Rede vor der Abhandlung voraus hat, drängt sich in den ersten und in den dritten Teil, an den Anfang und an das Ende, und nur der mittlere Teil bleibt allgemein betrachtet in der Rede so beschaffen, wie er es in der Abhandlung ist: Kern und Mitte bildet auch hier die auf den Verstand berechnete Wirksamkeit des Verstandes, bildet die Abhandlung im engeren Sinne, die zur Überzeugung führen soll; wenn auch dieser Teil von der Einbildung und dem Gefühl gefärbt wird, so ist das eben eher nur eine Färbung, damit er im Äussern nicht gar zu sehr absteche von den anderen Teilen: sein Wesen aber ist rein verständig“ (W. Wackernagel, Poetik, S. 277).

**) Bei der Lektüre des Demosthenes richtete der Vater Stuart Mills die Aufmerksamkeit des Sohnes namentlich darauf „wie der Redner es verstand, die wichtigsten Gedanken vorzubringen, indem er dieselben erst dann aussprach, wenn die Zuhörer durch den vorhergehenden Teil der Rede darauf vorbereitet waren; wenn er ebendieselben Gedanken zu einer anderen Zeit ausgesprochen hätte, würden sie auf heftigen Widerspruch gestossen sein“ (K. Wehrmann, Progr. Kreuznach 1890).

fältig auszuarbeiten ist, weil mit dem Eindruck desselben der Redner von den Hörern scheidet, *beginnt der Regel nach mit einer kurzen Zusammenfassung (Re:apitulation) des Gedankenganges*, die jedoch nur die allerstärksten Gründe zu wiederholen braucht und bisweilen auch ganz wegbleiben kann, *und muss in übrigen sich auf die eindringliche, womöglich schwungvolle Anregung der Hörer beschränken, nunmehr im Sinne des Redners zu fühlen, zu wollen und zu handeln*. Er bildet den Höhepunkt der Beredsamkeit, und der praktische Zweck einer jeden Rede verlangt hier — unter Vermeidung jedes, auch des geringsten Scheines unlauterer Beeinflussung — seinen stärksten und nachrücklichsten Ausdruck in der reinsten und ehrenhaftesten, von der eigenen Überzeugungskraft getragenen Einwirkung auf Phantasie, Gemüt und Wille. So darf, wenn irgend angängig, im Schlusse auch eine persönliche Beziehung nicht fehlen (*ad hominem fiat applicatio!*); mit Bezug auf die eigene Person kann bescheidener Weise ein Gelübde, Versprechen u. dergl. dafür eintreten.

Die Wahl der Themen erfordert naturgemäss für Schülerreden besondere Vorsicht. Ausgeschlossen sind m. E. Reden über allgemeine Sätze, dagegen werden mit Recht empfohlen z. B. Reden aus dem Sinne historischer Persönlichkeiten heraus: Themistokles in der Volksversammlung über den Bau der Flotte (Zurborg, S. 37). Hannibal vor der Schlacht bei Cannä, bei Zama, Arminius an die Cherusker vor der Schlacht im Teutoburger Walde, Wittekind an die Sachsen, Friedrich der Grosse am Tage nach der Schlacht bei Leuthen an seine Generale, u. dergl. In erster Linie aber stehen Gedächtnisreden auf geschichtliche, wirklich bedeutsame und auch den Schülern interessante Ereignisse an geeigneten Gedenktagen: Entdeckung von Amerika am 400jährigen Jubeltage, Westfälischer Friede am 250sten, Vereinigung Westpreussens u. dergl. mit dem preussischen Staate u. s. w. oder auf grosse Männer, deren Bedeutung leichter übersehbar ist, z. B. den Grossen Kurfürsten am 200jährigen Todestage, Gustav Adolf am 300jährigen Geburtstag, Friedrich den Grossen beim 100jährigen Todestage, Scharnhorst, Blücher, Th. Körner u. dergl., während z. B. Reden auf Luther, Lessing, Goethe, Schiller u. a. für Schüler zu schwer sind. Auch ein Zimmerspruch bei einem bedeutsamen Bau, eine Rede zu einer Denkmalsenthüllung, zur Einweihung einer Kirche u. dergl. sind wohl zulässig.

Als Beispiel führe ich die folgende Disposition an:

Gedächtnisrede auf den Tod Friedrichs des Grossen, gehalten am 17. August 1886.

(Vergl. auch die bekannte noch bei Friedrichs Lebzeiten

verfasste Lobrede Engels und die akademische Rede von J. v. Müller, die Goethe ins Deutsche übersetzte, W. Wackernagel, LB. III, 2, 597, s. Poetik, S. 276, Trendelenburg bei Dolega, S. 22: Was ist geschichtliche Grösse?)
Einleitung (Exordium).

- 1) Eingang (Principium): Unserer grossen Toten zu gedenken, ist eine heilige und heilsame Pflicht.
- 2) Erzählung (Narratio): Der heutige Tag insbesondere erinnert uns an Friedrich den Grossen, der nach einer harten Schule der Jugend, nach glanzvoller Thaten und schweren Prüfungen im Mannesalter, nach einem frühen, in unendlicher Arbeit dahingeflossenen, aber vereinsamten und freudlosen Alter am 17. August 1786 aus dem Leben schied.
(Auch eine Erzählung seiner letzten Lebenstage würde hier wohl am Platze sein).
- 3) Überleitung (Propositio cum Partitione): Er gehört zu den grössten Männern aller Zeiten als Feldherr, als Regent, als Mensch.

Ausführung (Disputatio).

- 1) Gross als Feldherr ist Friedrich II.
 - a) durch Scharfblick, Umsicht und Vorsicht,
 - b) durch sein organisatorisches Genie als Strateg und Taktiker und
 - c) durch Heldenmut (Kühnheit und Ausdauer) in Glück und Unglück;
- 2) gross als Regent
 - a) durch Einsicht in die Grundlagen der Macht und Wohlfahrt seines Staates auf allen Gebieten und grossartige, weitblickende Auffassung der Interessen und des Berufes Preussens,
 - b) durch volle Aufopferung seiner Persönlichkeit und unermüdete Thätigkeit im Dienste seines Staates und
 - c) durch die zwar absolute und autokratische, aber pflichttreue und gerechte, Milde und Strenge vereinigende Verwaltung;
- 3) gross als Mensch
 - a) durch seine hohen Geistesgaben,
 - b) seine wahrhaft edle Gesinnung und
 - c) seine selbstlose Liebe zu seinen Unterthanen, zu Kunst und Wissenschaft.

Schluss (Peroratio).

- 1) Zusammenfassung (Conclusio): Auch er ist Mensch mit menschlichen Schwächen, aber wenige stehen ihm gleich an Höhe des Verstandes, des Gefühls, der Willenskraft.
- 4) Abschluss (Epilogus): Von seiner Zeit nicht immer verstanden und doch volkstümlich im besten Sinne des Wortes, hat er durch sein Lebenswerk zwar die alten inhaltsleeren gewordenen Einheitsformen zertrümmert, aber durch die Erweckung des preussischen Staatsbewusstseins und des deutschen Nationalgefühls die nationale Erhebung vorbereitet, deren Früchte wir geniessen.
oder: Sein Staat brach äusserlich freilich schon nach 20 Jahren zusammen, aber Friedrich hat an seiner Stelle doch auch die Grundlagen unserer jetzigen nationalen Einheit und Grösse mitgeschaffen.
oder: Nicht bloss Bewunderung, Dankbarkeit und Liebe sind wir ihm schuldig, sondern sein Andenken hochzuhalten, ist auch eine ernste Pflicht gegenüber der Zukunft unseres Volkes.

Oberprima.

Bei dem mehr ergänzenden und abschliessenden als weiterführenden Charakter dieser Klasse werden neue Aufsatzformen im eigentlichen Sinne des Wortes in derselben kaum auftreten, vielmehr nur bereits bekannte Arten, wo es möglich ist, von höheren Gesichtspunkten aus und in freierer

Weise zur Behandlung kommen. Freilich ist Ober- und Unterprima an der übergrossen Mehrzahl unserer höheren Lehranstalten mit einander kombiniert, und wenn auch die Wahl der Themen dann für beide Klassen verschieden sein kann (s. Ausgef. Lehrplan, S. 90 unten) und gelegentliche Bemerkungen, die für die reiferen Schüler bestimmt sind, geeigneten Ortes sich sehr wohl einflechten lassen, werden die verschiedenen für Unterprima angeführten Formen doch eben auf die zwei Jahre der kombinierten Prima zu verteilen sien, wie das ebda. S. 88 in methodischer Stufenfolge an einem Beispiele gezeigt ist. Nur fakultativ wird man allenfalls Themen herbeiziehen dürfen, die an die eigene Produktion der Schüler in dem beschränkten hier zulässigen Masse irgend welchen Anspruch machen (ebda. S. 87. 88. 90); im wesentlichen bleibt eine freiere Reproduktion aus Gebieten, in denen die Schüler durchaus heimisch sind, auf Grund von Lektüre und Unterricht auch hier die Regel (vergl. Leonhard, S. 19). Was für die oberste Stufe demgemäss bezüglich der schulmässigen Dispositionslehre noch übrig bleibt, soll im Folgenden kurz zusammengestellt werden.

In der äusserlichen Form der — auch hier stets dem Aufsatz voranzustellenden — Disposition wird man den Anspruch auf die Fassung derselben in ganzen Sätzen dann, wenn diese ihre logisch schulende Kraft genügend bewährt hat, in etwas nachlassen können. Neben der strengeren Form mag daher auch die bloss andeutende, mehr überschriftartige, etwa wie Döderlein sie liebte, unbedenklich zugelassen werden, wenn sie sonst nur logisch richtig ist.

Doch auch die freiere, mehr künstlerische Art der Anordnung selbst muss den Schülern wenigstens durch gelegentliche Beispiele bekannt werden. Zwar werden wir von den Schülern eine solche nicht in ihren eigenen Ausarbeitungen verlangen dürfen. Wenn aber überhaupt die oberste Stufe neben der Forderung der verstandsmässigen Schärfe auch eine propädeutische Anleitung zu geschmackvoller Darstellung verlangt (Ausgef. Lehrplan, S. 89 ff.), so kann hier der Hinweis auf derartige Dispositionen, die bei der Lektüre aus der antiken*) wie modernen

*) „Es wird auch den deutschen Unterricht fördern, wenn der Schüler die Art der Gedankenordnung in den altklassischen Schriften kennen lernt, mögen es nun die Horazischen Oden, eine Ciceronianische Rede, ein Platonischer Dialog oder eine Sophokleische Tragödie sein. Man trage kein Bedenken, auch die alten Dichtungen zu disponieren. Aber die Schüler werden einen rechten Gewinn für das Deutsche erst dann haben, wenn sie auf die Unterschiede der Gedankenordnung in den Prosawerken der Alten aufmerksam gemacht werden, die in erster Linie teils dem Gesetze der Schönheit, teils rhetorischen Zwecken folgen, gegenüber der modern-deutschen Anordnung, welche zu allererst die Logik im Auge hat“ (S. Dolega, Dir.-Vers.

Litteratur, namentlich Poesie, sich aufzeigen lassen, ergänzend eintreten. Besonders nützlich ist in dieser Beziehung die Disponierung Horazischer Oden (vergl. u. a. G. Leuchtenberger, Die Oden des Horaz, Berlin 1889, — doch bisweilen gar zu sehr zerfasernd —, und A. Kiessling in seiner Ausgabe; bezüglich der wichtigsten Satiren und Episteln Liepert, Progr. Straubing 1885) und namentlich schwierigerer Gedichte von Goethe (Meine Göttin, Grenzen der Menschheit, das Göttliche, Gesang der Geister s. Leuchtenberger, I, S. 56, 57, 58. II, S. 95) und vor allem von Schiller. Bezüglich der Prosawerke und mancher Einzelheiten s. unten, über die Reden oben S. 75.

Wie der Einblick in einige solche Dispositionen jedoch auch für die eigenen Ausarbeitungen fruchtbar werden kann, mag eine kurze Betrachtung der einzelnen Aufsatzformen zeigen.

Bezüglich des Genus historicum ist mehrfach empfohlen worden, bis zur obersten Stufe hinauf gelegentlich *Erzählungen* — hier natürlich etwas schwierigerer Art — aus der Geschichte, der Litteratur*), der eigenen Lektüre u. s. w. bearbeiten zu lassen. Doch gerade diese Aufsatzform ist für die wenig naive Altersstufe unserer Primaner und vollends Oberprimaner recht schwer**), was nicht ausschliesst, dass man, auch um „den Dünkel niederzuhalten“ (Schmid, Encyclopädie, a. a. O. S. 309), eine derartige Übung z. B. fakultativ einmal vornehmen kann; und falls sich Zeit dazu finden lässt, ist dies allerdings schon aus stilistischen Gründen sehr wünschenswert. Im allgemeinen aber wird die Aufzeigung kunstvoller Erzählungsform in der Lektüre (ich denke auch an erzählende Partien im Drama, z. B. Wallensteins Tod, II, 3 und IV, 10, Maria Stuart, I, 6, Jungfrau von Orleans, Prolog 3 und I, 9, Braut von Messina, I, 7, Tell, IV, 1, — aber auch an die Erzählung von der Schlacht bei Gravelingen im Egmont und Ähnliches, vergl. G. Freytag, Technik, S. 123, 191) unter Erinnerung an früher Gelesenes hier zweckmässiger (Posen 1891, S. 70. f.). Zuweit geht jedoch das Progr. von Recklinghausen 1888, S. 8: „Es darf kein Lesestück und kein Abschnitt von einem grösseren Werke (z. B. ein Buch des Homer) verlassen und als abgemacht betrachtet werden, ehe am Schluss desselben eine Disposition entworfen ist. Das Disponieren beginnt schon in Sexta und wird bis obenhin fortgesetzt. Auf der untersten Stufe genügt die Angabe der Hauptteile, von Stufe zu Stufe geht die Disposition mehr ins einzelne, auf I und II muss sie so eingehend wie möglich sein“.

*) Ein hübsches Thema derart s. bei F. Hoffmann, Materialien, S. 13: Minna von Barnhelm, eine novellistische Erzählung.

**) „Was gehört nicht alles zu einer guten Erzählung! Einfachheit, Wahrheit, Festhalten an der Hauptsache, ein fester Ziel- und Endpunkt, richtige Behandlung der Nebenumstände, anschauliche Lebendigkeit u. s. w.“ Dir.-Vers. Pommern 1891, S. 81. Vergl. auch Ausgef. Lehrplan, S. 88.

und eher angängig sein. Namentlich für grössere Werke der Litteratur hat gerade das Herausarbeiten der Disposition (hier meist als „Komposition“ bezeichnet) noch den besonderen Wert, einen Überblick und dadurch das Verständnis des Werkes als eines organischen Ganzen zu fördern. Das grossartigste Muster der Komposition auf diesem Gebiete bietet in jeder Beziehung unzweifelhaft die Odyssee (vergl. die Bergksche Analyse, LG. I, S. 654 ff., — schulmässig z. B. bei Normann, S. 219); doch auch an die Ilias (ebda. S. 219, Straub, S. 121), das Nibelungenlied (z. B. Gelbe, S. 57) und namentlich an Schillers Balladen, besonders Kampf mit dem Drachen, Graf von Habsburg, Kraniche des Ibykus u. s. w. ist zu erinnern.

Es zeigt sich dann, dass die freiere kunstvolle Anordnung zunächst von der strengen Zeitfolge vielfach abweicht*), dass insbesondere Vorangegangenes oft in die Erzählung späterer Ereignisse eingeflochten wird, sei es als Rückblick, als eingeflochtene Erklärung oder Erzählung (besonders Ich-Erzählung, s. Odyssee und Kampf mit dem Drachen!), sei es in Gesprächen, u. dergl., oder dass dem Leser überlassen wird, aus zerstreuten Einzelheiten sich die früheren Begebenheiten zu rekonstruieren u. s. w. (Bertran de Born!). Andere Male wieder wird die Erzählung der grösseren, nahezu dramatischen Lebendigkeit wegen konzentrierend zusammengezogen in eine einzige Szene (Graf von Habsburg!), oder es werden Parallelerzählungen miteinander verflochten, die dann schliesslich in eine einzige zusammenlauten (die Telemachie mit der eigentlichen Odyssee!), oder es wird durch einen Vorblick, durch Andeutungen (Nibelungen!) u. s. w., durch scheinbares Fallenlassen des Fadens, der dann später wieder aufgenommen wird, nachdem er mit andern verknüpft ist (Parzival!), Spannung erweckt, — durch zeitweilige Ablenkung von

*) Laas, S. 185: „Wie oft durchbricht der innere causale Zusammenhang der Ereignisse die chronologische Folge! Nicht immer wird die bisherige Richtung der Entwicklung in der unmittelbar folgenden Zeit fortgesetzt; nicht immer ist der Anfang zu einer nach einer bestimmten Seite weitergehenden Bewegung in der nächsten Zeit vorher zu suchen. Man wird Abschnitte bilden, aber man kann offenbar nicht eine Reihe von Erscheinungen einfach nach der Zeitfolge quer durchschneiden; man würde allzu oft das, was innerlich zusammengehört, trennen, denn die aufeinanderfolgenden Entwicklungsreihen schieben sich häufig so in einander, dass die neue schon beginnt, sich zu einer selbständigen Gestalt herauszuarbeiten, ehe noch das Alte gänzlich abgestorben ist. Und häufig wird die in der Zeit verlaufende Sache auch übersichtlicher, für den Leser bequemer zu begreifen, wenn man sich nicht an die chronologische Ordnung bindet: man scheidet vielleicht eine Haupt-handlung von Nebenhandlungen; erstere führt man bis zu dem Punkte, wo die Nebenhandlung einmündet; nun holt man kurz den bisherigen Verlauf nach! Die erforderlichen Beschreibungen müssen eingeflochten werden; man steht in der Zeit stille“.

der Hauptsache, durch eingestreute Episoden (W. Wackernagel, S. 269), scheinbare Abschweifungen („Digressionen“) der Leser überraschend zu seiner Freude zu dem Gange der Ereignisse selber zurückgeführt, in dem er sich nun sogleich um ein erhebliches Stück gefördert sieht. Ebenso kann der Erzähler bei einer reicheren Fülle von Begebenheiten durch passend angebrachte Ruhepunkte, z. B. eingestreute Beschreibungen (Kraniche des Ibykus, Str. 10, und Kampf mit dem Drachen, Str. 10, und dann wieder Str. 15!), Betrachtungen u. dergl. oder durch Abwechslung im Schauplatz, in der (schnelleren und langsameren, behaglicheren und springenden) Art der Erzählung und in der (heiteren oder traurigen, ernsten oder ergreifenden) Art des Erzählten Ermüdung vermeiden. Er kann durch Kontrastierung auf die Hauptsachen ein schärferes Licht werfen, durch Gruppierung des innerlich Zusammengehörigen das Verständniss erleichtern u. dergl. m. Das Interesse der Schüler wird der Erkenntnis derartiger Kunstmittel der Komposition, die einen Einblick in die Werkstatt der bewussten Kunst thun lässt, gewiss nicht fehlen.

Ähnlich steht es mit *Beschreibungen*. Auch sie können gerade auf der obersten Stufe in verschiedenlicher Beziehung nützlich sein, und es gibt sogar ein Gebiet, das man für diese Aufsatzform bei unsern reifsten Schülern besonders gern heranziehen wird: das ist das Gebiet der bildenden Kunst. Schon die Lessing-, aber oft auch die Goethelektüre pflegt von verschiedenen Seiten her dazu Anlass zu geben, und eine massvolle Pflege der Phantasie lässt die Behandlung solcher Themen wünschenswert erscheinen, soweit dazu Zeit und Gelegenheit vorhanden ist. Zugleich ist es um der Allgemeinbildung willen als Gegengewicht gegen die abgeblasste literarisch-abstrakte Schulbildung unserer Tage besonders förderlich, wenn die Schüler sich bemühen müssen, genau und scharf zu „sehen“ (vergl. oben S. 9. 15, H. Guhrauer, Progr. Wittenberg 1891, S. 5, und schon Schreiber bei Rochholz, S. 23), worin gerade ein besonderer Wert der Beschreibungen liegt; und wenn es auch nicht die Aufgabe des deutschen Unterrichts an und für sich ist, die Empfänglichkeit für das in der bildenden Kunst verkörperte Schöne zu pflegen, so liegt es doch in seiner, auch durch die L. und L. vom 6. Jan. 1892 hervorgehobenen centralen Stellung begründet, dass in ihm „die Fäden aus allen anderen Lehrgegenständen zusammenschliessen“, mithin, wenn seine eigenen Aufgaben in Lektüre und Aufsatzbetrieb dazu Anlass geben, eine Verknüpfung der vereinzelt Elemente in ihm angestrebt wird. Nahe liegt insbesondere die Beschreibung antiker Bildwerke, z. B. nach der Lektüre von Lessings „Wie die

Alten den Tod gebildet“; ebenso die Beschreibung von Gemälden, z. B. nach Goethes Beschreibung von Lionardos Abendmahl (Werneke, S. 94, Leonhard, S. 21), u. dergl.; auch die vergleichende Beschreibung verwandter Werke (z. B. nach Gipsabgüssen, Photographien u. dergl.) ist sehr wohl zulässig. Weiteres s. bei den Abhandlungen.

Meist wird sich nun freilich eine Beschreibung auf der oberen Stufe ganz von selbst zur Schilderung gestalten, mag sie zum Gegenstande haben, was sie wolle. Insbesondere aber wird, wer von der Kunst redet, von Rechts wegen sich erheben dürfen und müssen zur „Schönbeschreibung“, und das ist eben die Schilderung, vergl. oben S. 9. Demgemäss wird auch hier die Anordnung nicht mehr eine streng systematische zu sein brauchen wie früher (S. 10 ff. 15), — die Betrachtung des zu beschreibenden Gegenstandes wird sich nur bei der Stoffsammlung, schon um der Vollständigkeit willen, danach zu richten haben —, sondern eine freiere, womöglich kunstvolle. Und da wird denn auch wieder die Analyse kunstvoller Beschreibungen aus der Litteratur, besonders der poetischen, die wichtigsten Kompositionsmittel und -Formen zeigen können: die Konzentration auf die Hauptsache, um die alle Nebensachen gruppiert werden, sei es, dass von der ersteren ausgegangen oder zu ihr hingeführt wird, die Verwandlung des Nebeneinander in ein Nacheinander, also der Schilderung in eine Erzählung (Schild des Achilles — s. F. Hoffmann, Materialien, S. 130 —, Schillers Pompeji und Herculanium, die Feuersbrunst in der Glocke u. s. w.), Gegenüberstellung zusammengehöriger Komplexe zu grösserer Übersichtlichkeit und Deutlichkeit, Zusammenstellung verschiedener Einzelbilder zu einem Gesamtbilde unter einem gemeinsamen Gesichtspunkte (Schillers Spaziergang) u. dergl.

Inhaltsangaben, wenn sie noch in Oberprima auftreten, werden nicht die einfach referierenden und disponierenden sein können, die z. B. in Obersekunda recht zweckmässig waren, sondern entweder noch strenger konzentrierend als dort (z. B. Auszüge aus Lessings Abhandlungen: Dietrich, S. 41), oder aber systematisch zusammenstellende, und so haben sie allerdings ihren Wert. Ich rechne dahin Aufgaben wie die folgenden: Wie urteilt Goethe in der „Italienischen Reise“ z. B. über das damalige italienische Volk? oder über die Aufgaben der bildenden Kunst? oder in „Dichtung und Wahrheit“ über die Franzosen in Frankfurt? u. s. w. Schillers Ansichten über die Aufgaben der Tragödie nach den bez. drei Aufsätzen u. s. w. Die letztere Art stellt zwar auch einige Ansprüche an die Disposition; diese ist aber nach den

Erörterungen der Unterprima über *partitio* und *divisio* der Begriffe und den bereits vielfach dagesessenen Einteilungen, zu denen auch die sogleich zu erwähnenden ästhetischen hinzukommen, nunmehr leicht zu finden.

Die Charakteristiken endlich können zwar in zwei Beziehungen über die früheren hinausgehen, insofern nämlich einesteils schwierigere Persönlichkeiten*) einer solchen unterworfen, andernteils auch allentfalls gelegentlich litterarhistorische versucht werden können. Doch unterscheiden sich die ersteren nur stofflich, nicht nach Anlage und Anordnung von den früheren (s. oben S. 55 ff.), und letztere führen leicht in ein bedenkliches pädagogisches Dilemma. Denn allerdings soll das litterarhistorische Wissen unserer Schüler grundsätzlich auf eigenem Sehen und Urteilen aufgebaut, andererseits aber auch kritisierendes Aburteilen, insbesondere über die Heroen der Litteratur, möglichst hintangehalten werden. Immerhin lässt sich durch die kräftige Mahnung, subjektive Eindrücke auch hübsch bescheiden als solche auszudrücken, bei passender Wahl der Aufgaben auch diese Aufsatzform verwendbar machen, und insbesondere Charakteristiken von Dichtern aus ihren Werken (Schmid, a. a. O. S. 295), falls ein beschränktes Material dazu ausreicht (z. B. Horaz nach den gelesenen Oden, Walther von der Vogelweide nach den gelesenen Gedichten und ähnlich z. B. Hölty, E. M. Arndt, Th. Körner, M. v. Schenkendorf) sind gegebenen Falles wohl zulässig; der Vorsicht halber mag man sie schon im Thema als „Versuch einer Charakteristik“ bezeichnen.

Da eine Dichter- oder Schriftstellerindividualität aber in der Regel viel weniger aus dem Lebensgange oder sonstigen Bethätigungen als aus ihren Werken erkannt werden kann und für ihre Charakteristik daher die Charakteristik der letzteren massgebend ist, wird die Anordnung einer litterarhistorischen Charakteristik sich — ohne das rein Persönliche unbeachtet zu lassen — vorwiegend auf die Prüfung jener Werke nach ästhetischen Gesichtspunkten beschränken. Gestaltet sie sich dann zum Nachweise des gewonnenen Urteils, so mündet sie in die litterarhistorischen, bezw. ästhetischen Abhandlungen ein, sucht sie ein solches induktiv zu gewinnen, so nimmt sie die Form der Untersuchung an (s.

*) Dolega, Progr. Rogasen 1889, S. 26: „Kein Pädagoge wird bestreiten wollen, dass .. z. B. zwei Charakteristiken .. auch hinsichtlich der stofflichen Seite, z. B. in der psychologischen Auffassung der zu charakterisierenden Persönlichkeiten, und schliesslich auch in der sprachlichen Darstellung verschiedene Schwierigkeiten darbieten“ und führt mit Recht einen Charakter wie Wallenstein, der von einem „sentimentalischen“ Dichter geschaffen und als moderner Charakter viel komplizierter ist, als man beim ersten Blicke glaubt, als einen schwierigen an; vergl. oben S. 60 Anm.

unten S. 83), vermag sie verschiedene Entwicklungsstufen des Dichters oder Schriftstellers zu unterscheiden, so lehnt sie sich an die genetische, sucht sie überall einen Rückschluss auf die menschliche Persönlichkeit desselben zu erreichen, an die deskriptive Charakteristik (s. oben S. 60) an: in allen Fällen hat die Disposition kaum etwas Eigenartiges. Beispiele zu geben, muss ich mir an dieser Stelle versagen; bezüglich der Muster s. Ausgef. Lehrplan, S. 91.

Von den Formen des Genus rationale könnten bei passender Anknüpfung zunächst wiederum Begriffsentwicklungen in einer freieren Gestalt zur Anwendung kommen. Notwendig ist dies jedoch schon deshalb nicht, weil die Abhandlungen eine solche so oft in sich schliessen. Kritische Begriffsentwicklungen insbesondere, in denen Lessing unerreichter Meister ist (vergl. Laas, S. 167), können, selbst wenn Plato ausgiebig gelesen sein sollte, auch von Schülern der obersten Stufe nicht verlangt werden; wohl aber wird denselben der Gang einer solchen mindestens an einem Beispiele aufgezeigt werden müssen, und allerdings ist kaum eines dazu geeigneter als Lessings Abhandlung über die Fabel*), vergl. die Disposition bei Dolega, Progr. Wongrowitz 1881. Dagegen lässt sich eine Reihe von ästhetischen Begriffen, die man auf der obersten Stufe in Anwendung namentlich auf die Litteratur, doch auch bisweilen auf die bildende Kunst, ganz unumgänglich verwenden muss und gern einer genaueren Analyse unterwerfen möchte, zu Begriffsentwicklungen herbeiziehen, was auch stilistisch keine undankbare, obgleich keine ganz leichte Aufgabe ist. Es lassen sich derartige Aufsätze zugleich für die Kenntnis der üblichsten ästhetischen Einteilungen fruchtbar machen, die nicht bloss der Gedankenordnung, sondern auch der Allgemeinbildung zu gute kommt, dass also unterschieden wird: das Schöne selbst als Naturschönes und Kunstschönes, in der Ruhe und in der Bewegung; die Erscheinungsformen des Schönen als das Furchtbar-schöne, Erhabene, Anmutige, Reizende u. s. w.; die Darstellungsmittel des Schönen als koexistente und konsekutive (vergl. Lessings Laokoon), bezw. nach den verschiedenen Künsten — s. F. Schultz, Grundzüge, S. 54 ff. — u. s. w.

Vorgeschlagen sind dazu u. a. Begriffe wie

*) „So wenig Lessing seine Definition von der Fabel gerade auf dem Wege gefunden hat, den er in seiner Abhandlung geht, so gewiss ist die Art der Darstellung der Jugend als unübertreffliches Muster eines mit höchster Anschaulichkeit sich abspielenden Gedankenprozesses ans Herz zu legen.“ P. Geyer, Z. f. d. G. 1891, S. 663. — Dass daran zugleich die Dispositionslogik überhaupt besonders gut zu veranschaulichen ist, s. oben S. 71.

klassisch, harmonisch, idyllisch, romantisch, phantastisch, allegorisch, symbolisch, naiv, sentimentalisch (z. B. nach Schiller), tragisch (Schmid, S. 296) komisch, humoristisch u. a., die z. T. auch synonymisch, also vergleichend, bezw. mit Anlehnung an konkrete Stoffe behandelt werden könnten. Die „freiere Gestalt“ wird sich vor allem in der beliebigen Umstellung der notwendigen Teile (s. oben S. 44 f.), je nach deren Bedeutsamkeit im einzelnen Falle und nicht selten auch in Umformung der Begriffsentwicklung zur Untersuchung zu zeigen haben.

Das letztere führt jedoch schon hinüber zur *Abhandlung*. Dieselbe darf natürlich auf allen ihr zugänglichen Gebieten in Oberprima an umfassenden Überblick und tiefgehendes Urteil etwas höhere Ansprüche stellen, auch sich auf ganze Gedankenkomplexe erstrecken, die zu entwirren schon grössere Geistesklarheit erfordert, und selbst auf wirkliche Probleme, deren Lösung nur versuchs- oder teilweise erfolgen kann. Sie wird im ganzen und grossen in einem freieren wissenschaftlichen Geiste gehalten sein können als die Aufgaben der Vorklasse — immer vorausgesetzt, dass die äusseren Verhältnisse einer Anstalt dies ermöglichen.

So dürfen die geschichtlichen Abhandlungen Fragen zum Gegenstande haben, die reifere Einsicht in Geist und Charakter ganzer Völker und Zeitalter oder eine Übersicht über die gesamte Geschichte voraussetzen, z. B. nach der Auffassung der Freiheit im griechischen, bezw. römischen Altertume, dem Staatsleben des Altertums in seinen Vorzügen und Schattenseiten, oder Deutsche Treue in der Geschichte (schwer!). Ist die Bezeichnung „papiernes (oder eisernes!) Zeitalter“ ein Lob oder ein Tadel für unsere Zeit? oder Was ist geschichtliche Grösse? (vergl. Trendelenburg bei Dolega, S. 22), Wahre Volkstümlichkeit, nachgewiesen z. B. an Luther, Friedrich dem Grossen, Schiller u. a. Beruht der Fortschritt der Menschheit auf einzelnen Männern oder den Massen? oder Betrachtung einzelner Ereignisse: Vertrag zu Tauroggen (Gelbe, S. 107), Spaltung Deutschlands durch die Reformation, die Römerzüge des Mittelalters. Und allgemeiner *ὅτι ἀγαθὸν πολυκοιρανίη*, bezw. Wert der monarchischen Staatsform u. s. w. nach den Lehren der Geschichte u. dergl. — Die Themen aus der *Litteratur* können eine Anwendung der neugewonnenen, bezw. erweiterten ästhetischen Einsicht enthalten, die fremdsprachliche Lektüre in grösserem Umfange zum Vergleiche heranziehen, auch in beschränktem Masse Werturteile („Würdigungen“) versuchen, die Werke der Dichter an der historischen Wahrheit oder ihren Vorbildern messen u. dergl. So sind vorgeschlagen: Das Wesen des Humors, nachgewiesen an Schillers humoristischen Gedichten. Vergleich analoger Stellen aus

Homer und Vergil (Werneke, S. 11), aus Goethe und Homer, auch Goethe und Voss u. dergl., Homer nach den Urteilen des Horaz (mit Stellenangabe) u. s. w. Wer ist die Hauptperson in des Sophokles Antigone? (Laas, S. 188, F. Hoffmann, Materialien, S. 135. 150). Die Schuld des Ödipus (Vetter, Progr. Freiberg i/S. 1885, doch vergl. auch Bellermann in der Einleitung seiner Ausgabe und „Schillers Dramen“ II, S. 320 ff.). Ist Achill oder Odysseus der wahre Grieche? Entspricht Siegfried, Dietrich oder Rüdiger am meisten dem germanischen Heldenideal? Was ist in Goethes Iphigenie antik und was modern? Die Goethische und die Euripideische Iphigenie (F. Hoffmann, Fünfzig Thematata, S. 36). Die poetische Gerechtigkeit in der Emilia Galotti (derselbe, Materialien, S. 25). Ist die Braut von Messina eine Schicksalstragödie? (ebda. S. 65). Anknüpfungen an Shakespeare, bezw. Racine bei Goethe u. dergl., Schillers und Goethes Balladendichtung u. a. — Seltener schon und vielfach Bedenken erweckend sind Themen aus der Litteraturgeschichte, also litterarhistorische: vergl. Apelt, S. 37, Gronau, Dir.-Vers. Ost u. Westpreussen 1886, S. 69. Und in der That erscheinen auch die üblichen Fragen nach der Bedeutung z. B. Wolframs, Lessings, Schillers und Goethes, oder Fragen nach dem Wesen von Schillers Idealismus u. dergl., wenn sie nicht lediglich Wiedergabe des Gehörten oder Gelesenen sein sollen, in der Regel zu schwer, ganz abgesehen von den ethischen Bedenken. Angemessener sind bei passender Auswahl Aufgaben, die sich auf die bildende Kunst beziehen, da sie sich völlig mit denen aus der Litteratur parallelisieren lassen, wenn es sich auch nur um bescheidene Anfänge der Einsicht handelt wie auf diesem Gebiete die allgemeingiltigen Gesetze der Schönheit ihre Anwendung finden. Kein Lehrer wird die Lektüre des Laokoon abschliessen, ohne daran eine oder die andere Aufgabe dieser Art anzuknüpfen, aber auch die etwa vorhandenen Kunstschatze der Schule oder der Stadt geben dazu Gelegenheit, indem sie sogleich die konkrete Anschauung vermitteln, vergl. oben S. 80. Böttichers „Tektonik der Hellenen“ und G. Sempers herrliches Werk „Der Stil“ bieten Stoff die Fülle. Hat der Zeichenunterricht einige Elemente der Kunstgeschichte dargeboten, so ist auch daran bisweilen eine Anknüpfung möglich. — Die *allgemeinen* Themen endlich können nach zwei Seiten hin fortschreiten. Sie können — neben den ethischen — auch leichtere ästhetische Fragen in ihren Bereich ziehen: es wird dies allerdings nur ausnahmsweise geschehen, da dieselben besser an den konkreten Beispielen aus Litteratur und bildender Kunst zu erörtern sind; — und andererseits können sie es (besonders häufig wiederum in der Form der Frage)

sich zur Aufgabe machen, für einen allgemeinen Satz die möglichen Anwendungsgebiete zu prüfen, bzw. die Sphäre seiner Gültigkeit oder in der Zusammenstellung mit verwandten Sätzen (Aussprüchen, Sprichwörtern u. dergl.) seine nur relative Berechtigung zu bestimmen. Beispiele sind etwa: Die Berechtigung des Luxus (Gelbe, S. 154, Rochholz, S. 182). Ist Volkes Stimme Gottes Stimme? Wie verträgt sich Horazens aurea mediocritas mit dem wahren Idealismus? oder wie weit ist dieselbe berechtigt? desgl. das Nil admirari desselben (Straub S. 31), das Prinzip: Leben und Lebenlassen (ebda. S. 57), Reden — Silber, Schweigen — Gold (Rochholz, S. 77) oder das französische Sprichwort: Tout comprendre c'est tout pardonner? Viel Feind viel Ehr (Lehmann, S. 336). Erst wäg's dann wag's! — und Wer gar zu viel bedenkt, wird wenig leisten. Das Leben ist der Güter höchstes nicht — und O Gott, das Leben ist doch schön! Entzwei' und gebiete! Tüchtig Wort; Verein' und leite! bess'rer Hort (F. Hoffmann, Fünzig Themata, S. 57). Lessings: Wie aus einer guten That u. s. w. (Nathan III, 7, Schluss) und Schillers: Das eben ist der Fluch der bösen That u. s. w. — Überhaupt aber lassen sich aus allen Stoffgebieten zahlreiche in früheren Klassen gestellte Themen in vertiefter Auffassung wiederholen und je nach der Subjektivität des Lehrers und dem Gange des Unterrichts fruchtbar machen. Über die Disposition aller dieser Abhandlungen aber ist nur wenig zu bemerken.

Für die letztgenannte Art von Aufgaben empfiehlt sich allerdings besonders häufig die Form des disjunktiven Beweises, der hier seine eigentliche Stelle hat und sich seine Gliederung in der Prüfung der verschiedenen Möglichkeiten von selber schafft. Im übrigen wird die Art der Anordnung bei allen Abhandlungen wiederum eine freiere sein können, wird scheinbare Abschweifungen, die dann doch erst recht zum Ziel führen, Rückblicke und Vorblicke verwenden und namentlich die besonders frische und lebendige, aber schwierige Form der Untersuchung annehmen dürfen, um diejenige Folge der Argumente zu ermöglichen, die am evidentesten ist, das Wesentliche am meisten hervorhebt (Laas, S. 178) und dem Leser den Genuss des Mitfindens der Gedanken und Resultate bereitet. Mögen aber auch die Umstände derartige freiere Abhandlungen oft unmöglich machen, so tritt dafür als vollwiegender Ersatz ein, kunstvollere Muster der Litteratur auf ihre Komposition zu prüfen. Insbesondere stellt sich die Analyse von Lessings Laokoon (Klaucke, S. 65 ff., vergl. auch Laas, S. 167, Anm. 3) oder Wie die Alten den Tod gebildet, von Schillers Antrittsrede (ebda. S. 235), bzw. Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet (G. Leuchtenber-

ger II, S. 86.), Über das gegenwärtige deutsche Theater (ebda. S. 84), namentlich aber Über den Gebrauch des Chors u. s. w., die zugleich den rechten Abschluss ihrer Lektüre bildet, den früher erwähnten für die Abhandlung zur Seite.

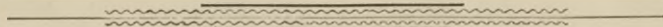
Fraglich erscheint es, ob es rätlich ist, die Untersuchung einzukleiden, wie es namentlich früher vielfach üblich war, in dialogische Form, die ebenfalls ihre stilistische Dankbarkeit und daneben das schärfere Hervortreten der Gründe und Gegengründe empfehlen könnte (s. W. Wackernagel, S. 253 und besonders S. 269 ff., H. Richter, S. 51, auch das Aufsatzthema darüber bei Straub, S. 115), namentlich da Beispiele dafür den Schülern aus Cicero und Plato, doch auch bisweilen aus der französischen Klassenlektüre, und auch aus Lessing (das Testament Johannis, Ernst und Falk u. s. w. haben sie doch gewöhnlich für sich selbst gelesen!), Herder und Goethe (Über Wahrheit und Wahrscheinlichkeit u. dergl.) bekannt zu sein pflegen. Da aber eine Kunstform doch in der Regel zu hohe Anforderungen an die Schüler stellt, insbesondere die Phantasie derselben meist nicht ausreicht, Situation und Charaktere zu beleben, so wird man alle derartigen Formen besser vermeiden (sie dürften wohl überhaupt höchstens fakultativ auftreten!) und sich lieber grundsätzlich auf wenige und leichtere Formen beschränken, diese aber desto gründlicher üben. Die Disponierung der antiken Musterdialoge, namentlich eines oder des anderen platonischen, ist zudem völlig ausreichend mit der Sache bekannt zu machen, die an sich ja allerdings nicht ohne Interesse ist und als volkstümliche Litteraturgattung (vergl. die Reformationslitteratur u. dergl.) sogar ihre hohe Bedeutung hat.

Schliesslich noch einige Bemerkungen über das Genus rhetoricum. Der Brief als Kunstform (W. Wackernagel, S. 253, 269, H. Richter, S. 44, F. Steinhilber, S. VII) gehört nicht auf die Schule, wenigstens nicht als Schüleraufgabe; bekannt zu werden pflegt er den Schülern aus Lessing (Litteraturbriefe, Antiquarische Briefe u. s. w.), Goethe (Werther, aber auch bisweilen aus „Der Sammler und die Seinigen“ u. s. w.), auch wohl aus Herder (Humanitätsbriefe), W. v. Humboldt (Briefe über Hermann und Dorothea), Liebig (Chemische Briefe), bzw. aus dem Briefwechsel der Klassiker u. dergl. Ebenso bieten die Lesebücher meist einige Proben. Als Einkleidung der Erzählung, Beschreibung, Erörterung u. s. w. fällt der Brief dagegen in die Mittelklassen (s. oben S. 14, 50) und folgt dann auch in der Disponierung den Gesetzen der genannten Darstellungsarten. Die angeführten Beispiele aus der Litteratur dagegen zeigen

ebenfalls die freieren Anordnungsweisen, die aber nach dem Gesagten kaum etwas Neues bieten, sondern sich der Erzählung, der Abhandlung oder auch der Rede anschliessen.

Über letztere, die R e d e , falls man sie aus-

nahmsweise auf der obersten Stufe einmal verwenden will, was bei Abiturientenreden, Schulfeiern u. dergl. bisweilen vorkommt, ist das Erforderliche schon bei Unterprima gesagt worden, vergl. oben S. 74 ff.



Inhalt.

	Seite		Seite
Einleitung	3	Das Genus historicum .	30
Der Plan	5	Das Genus rationale .	42
Die Ausführung	8	Unterprima	55
Quarta	8	Allgemeines	55
Untertertia	10	Das Genus historicum .	55
Obertertia	13	Das Genus rationale .	65
Untersekunda	17	Das Genus rhetoricum .	74
Allgemeines	17	Oberprima	78
Das Genus historicum .	18	Allgemeines	78
Das Genus rationale .	21	Das Genus historicum .	79
Obersekunda	29	Das Genus rationale .	81
Allgemeines	29	Das Genus rhetoricum .	83