

Die
allgemeinen Aufsätze

in den

oberen Gymnasialklassen

von

Dr. Johann Schmauß,

K. Gymnasiallehrer.



Program m

des K. alten Gymnasiums in Bamberg

für das

Schuljahr 1895/96.



Bamberg 1896.

W. Gärtner's Buchdruckerei, Bamberg.

96a
2 (1896)



I. Berechtigung der allgemeinen Themen.

Überschauen wir die Aufsätze, wie sie in den oberen Gymnasialklassen gegeben zu werden pflegen, so machen sie zuerst einen durch ihre bunte Mannigfaltigkeit verwirrenden Eindruck. Wir bringen es nicht gleich fertig, die verschiedenartigen Themen zu einer Einheit zu verbinden. Nach längerem Sinnen jedoch stellt sich der Begriff „Mensch“ ein, und es gelingt, Themen, die auf den ersten Blick keine Spur von Zusammengehörigkeit zeigten, wie:

Die Exposition in Goethes Tasso,

Nur Beharrung führt zum Ziel,

Wie gelang es Octavianus, sich der Alleinherrschaft zu bemächtigen?

diesem Worte unterzuordnen. Ist nun der einigende Gattungsbegriff gefunden, so macht es keine Schwierigkeiten mehr, durch Zerlegung desselben die Hauptarten der gebräuchlichen Themen festzustellen.

Die Themen beziehen sich entweder auf einen bestimmten Menschen (Menschenkreis) oder auf den Menschen im allgemeinen; nach dieser Unterscheidung gibt es historische Themen (im weitern Sinne) und rationelle Themen. Die Themen ersterer Art lassen nochmals eine Teilung zu; sie können nämlich den wirklichen Menschen der Geschichte oder den idealen Menschen der Dichtung zum Gegenstande haben. Es lassen sich also die Aufgaben in drei Klassen teilen: in historische (im engern Sinne) oder geschichtliche, in literarische und in rationelle; die letzteren werden auch moralische oder allgemeine genannt.

Daß an dem humanistischen Gymnasium ausschließlich der Mensch in seinen Handlungen und Eigenschaften den Stoff des deutschen Aufsatzes bildet, liegt in seinem Namen und Wesen begründet, und niemand kann dagegen ernstlichen Einspruch erheben. Dagegen hatte man nicht zu jeder Zeit die gleiche Ansicht über den Wert der drei Gruppen. Während früher fast ausschließlich die allgemeinen Aufgaben in der Form von Sprichwörtern und Sentenzen das Gymnasium beherrschten, drangen später geschichtliche und unter der Führung von Hiecke, Laas und andern bedeutenden Schulmännern namentlich literarische Aufgaben scharenweise in die Schulsäle, und eine Zeitlang schien es fast, als ob die alten Bewohner ganz hinausgedrückt werden sollten. In der Gegenwart ist man diesen wieder freundlicher gesinnt; man spricht für Gleichberechtigung der alten und neuen Gäste, und das ist gut so.

Jede der drei Aufgabengruppen hat ihren eigentümlichen Bildungswert, und bei der allgemeinen möchte ich ihn namentlich darin suchen, daß er den Schüler zu eindringlichem Denken und zur Bildung selbständiger Gedanken veranlaßt. Es wäre ungerecht, den andern Arbeiten Schulung des Verstandes abzusprechen, aber in dem Maße regen sie die Denkkraft nicht an. Denken wir uns nur einen Schüler an der Arbeit zunächst bei Schilderung eines dramatischen Charakters und dann bei Behandlung einer Sentenz!

Im ersteren Falle blättert er das Drama durch, überliest die eine und andere Scene oberflächlich, notiert sich die auffälligsten Charakterzüge, gruppiert sie nach feststehenden Schematen (gut und böse; Geistes- und Herzeigenschaften etc.) und belegt sie dann mit Aussprüchen und Handlungen der Person. Auf diese Weise bekommt er viel Stoff und eine erkleckliche Anzahl von Seiten; er glaubt, qualitativ und quantitativ entsprochen zu haben. Zu einer tieferen Erfassung des Charakters und zur Begründung der Eigenschaften aus Naturanlage, Erziehung, umgebendem Lebenskreis und momentanen Verhältnissen und zur Zurückführung der einzelnen Eigenschaften auf eine Grund-

eigenschaft fühlt er kein Bedürfnis (er hat ja ohnedem Stoff genug) und in der Regel auch nicht die Kraft. Wie soll aber eine solche Beschäftigung das Denken viel in Bewegung setzen? Sie besteht in nicht viel mehr als gemächlichem Auffuchen, mechanischer Gruppierung und mehr oder minder gutem Nacherzählen.

Sehen wir uns dagegen denselben Schüler an, der über ein allgemeines Thema meditiert. Ich denke natürlich immer an einen Schüler, der redlich aus Eigenem den Aufsatz machen will. Die Invention zwingt ihn, Inhalt und Umfang des Ausspruches klar zu erfassen und scharf zu umgrenzen, dann Überschau über sein ganzes Wissensgebiet zu halten und passende Beispiele, die ihm Leben, Unterricht und Lektüre bieten, heranzuziehen, schließlich von den Einzelheiten zu allgemeinen Sätzen aufzusteigen, d. h. aus den Beispielen die verschiedenen Gründe abzuleiten. Die Disposition nötigt ihn, die gefundenen Gründe mit einander zu vergleichen, logisch zu gruppieren und in wirkungsvoller Reihenfolge vorzuführen. Bei der Ausführung muß er fortwährend den Blick auf das Thema gerichtet halten, um nicht abzuirren, muß seine Behauptungen sorgfältig prüfen, ob sie nicht an Unklarheit, Überschwenglichkeit und Widersprüchen leiden, muß Lücken und Sprünge vermeiden und logische, geschmackvolle Übergänge suchen. Durch eine solche energische Versenkung in seine Arbeit wird der Schüler aber auch belohnt; indem er das vorgelegte Urteil zu beweisen sucht, bildet er sich eine Anzahl neuer Urteile; er wird zum selbständigen Denker. Ich weiß wohl, daß nicht jeder Schüler in so eindringlicher Weise einen allgemeinen Satz behandelt; aber ganz vermag er den erwähnten Denkarbeiten nicht aus dem Wege zu gehen, wenn er auch nur etwas halb Anständiges zu Papier bringen will.

Aber es spricht auch noch manches andere für Bearbeitung allgemeiner Themen.

Heutzutage redet man soviel von Konzentration des Unterrichtes. Es ist das ein sehr schönes Wort, nur weiß man nicht immer, wie man dieselbe herbeiführen soll. Am klarsten

Kommt sie nun nach meiner Ansicht zum Ausdruck bei einem allgemeinen Aufsatz. Es gibt kein Fach, das nicht durch einen Spruch, ein Beispiel oder ein Gleichnis zur Veranschaulichung und Bestätigung beitragen könnte. Das scheinbar weitest Auseinanderliegende wird in Beziehung zu einander gesetzt und so in Wirklichkeit Konzentration herbeigeführt. *Extrema se tangunt!*

Ferner ist für jeden Gebildeten unerlässlich, daß er gewisse logische Grundbegriffe kenne, verstehe und anzuwenden wisse; Division, Partition, Deduktion, Induktion, Synthese, Analyse sollen ihm ebenso bekannte Worte sein wie z. B. dem Kaufmann Brutto und Netto. Früher wurden die wichtigsten Lehren der formalen Logik in der Oberklasse selbständig vorgetragen; die Abschaffung dieses Unterrichtsgegenstandes ist wohl nicht zu beklagen; denn die Unterweisung war ja vorwiegend theoretischer Natur und beschränkte sich auf ein paar ausgetretene praktische Fälle. Soll aber über die genannten Begriffe volle Klarheit in die Köpfe der Schüler kommen, so müssen mehrere Jahre hindurch viele und verschiedene Beispiele von Division, Deduktion u. dgl. im Unterrichte vorkommen, und der Lehrer muß immer darauf hinweisen: Das ist eine Division! Das ist eine deduktive Begründung! Daß nun gerade die allgemeinen Themen in dieser Hinsicht reiches Übungsmaterial bieten, steht außer Zweifel. Diesen Vorzug erkennt auch Schulz an, der sonst der Behandlung von Sentenzen nicht gewogen ist, indem er an einer Stelle in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht schreibt: „Der Schüler muß gewisse Grundzüge der logischen Technik kennen lernen und sie zur Anwendung zu bringen wissen. Da andere Arten von Aufgaben nach dieser Richtung kaum so instruktiv sind wie moralisierende Urteile, so hat die Bearbeitung dieser progymnasmatichen Wert.“

Den oberen Klassen fällt auch eine Unterweisung in der Technik des Aufsatzes zu. Die Hauptteile des Aufsatzes, die mannigfaltige Gliederung der Beweisführung, die verschiedenen Arten der Einleitung und des Schlusses, die Verbindungen der einzelnen Teile müssen gelehrt, durch passende Muster veran-

schaulich und durch Aufsätze eingeübt werden. Hierzu eignen sich wieder vor allen allgemeine Aufgaben; während literarische und geschichtliche Aufgaben an einer gewissen Einförmigkeit leiden, zeigen die allgemeinen viel mehr Abwechslung und Mannigfaltigkeit und lassen selbst eine ins Minutiöse gehende Theorie nicht mit Beispielen im Stiche.

Der Betrieb allgemeiner Aufsätze kommt schließlich auch literarischen und geschichtlichen Aufgaben zu gute, indem der in der Behandlung rationeller Themen geschulte Schüler nicht bloß das durch die Geschichte oder das Dichtungswerk Gebotene reproduziert, sondern auch eigene Gedanken darüber einfließt. Ein Beispiel möge dies klarer machen! Es sei das Thema gegeben: Vergleichende Charakteristik der beiden feindlichen Brüder in der Braut von Messina. Eine beiden gemeinsame Eigenschaft ist ihre kindliche Liebe zur Mutter; diese zeigt sich unter anderm darin, daß sie auf den Ruf der Mutter in Messina zusammenkommen und sich versöhnen. Gesezt nun zwei Schüler behandeln den Punkt in folgender verschiedenen Weise; der eine erzählt den Vorgang der Versöhnung nach Schiller ganz breit-spurig, der andere bespricht denselben mit wenig Worten, knüpft aber daran folgende Bemerkungen: „Aus Liebe zur Mutter also gaben die Brüder ihren Haß auf. Diese Liebe lernen wir erst in ihrer ganzen Größe kennen, wenn wir näher erwägen, wie schwer es uns fällt, Rachegedanken völlig zu entsagen und den bisher Gehäßten mit Liebe zu umfassen. Dichter und Denker alter und neuer Zeit haben darauf hingewiesen, daß der Sieg über sich selbst, d. i. über seine Leidenschaften der schwerste sei, schwerer als über wilde Tiere und große Heere; sie haben ferner gesagt, daß unter diesen Siegen über sich selbst der größte der sei, der über die Leidenschaften des Hasses und der Rache erfochten werde; wir brauchen nur in unserm Drama etwas zurückzublättern und wir finden das Wort: Der Siege göttlichster ist das Vergeben. Nach solchen Erwägungen wird es uns klar, daß die Liebe der Söhne zur Mutter keine gewöhnliche und alltägliche, sondern von seltener Kraft und Innig-

keit ist." Wer von beiden Schülern hat nun den erwähnten Punkt besser bearbeitet? Doch wohl nicht der, welcher die Worte des Dichters mit mehr oder weniger Geschick in Prosa umsetzte, sondern der, welcher Betrachtungen an die vom Dichter erzählte Handlung anknüpfte und neben fremden auch eigene Gedanken zu entwickeln wußte. Um aber letzteres den Schüler zu lehren, muß man ihn rationelle Themen bearbeiten lassen.

Es bleibt bei manchem literarischen Thema dem Schüler oft nichts anderes übrig, als Gedanken aus seinem Kopfe herauszuspinnen, falls er die Teile ebenmäßig gestalten will. Es ist ja bekannt, daß der Dichter dem einen Teile eines literarischen Aufsatzes oft reichlich Stoff liefert, während er einem andern Teile kargen Inhalt bietet. Beachten wir in Rücksicht auf diesen Punkt z. B. das Thema: Die Menschenliebe von Philemon und Baucis nach Ovid. Es bietet sich uns die Gliederung dar: gegenseitige Liebe (Gattenliebe), Liebe zu den Nachbarn, Liebe zu den Fremden. Sie gefällt uns, und wir wollen sie nicht gern wieder aufgeben. Aber wir gewahren bald, daß die ovidische Metamorphose für den 1. und 3. Punkt genug Stoff bietet, für den 2. aber nur einen dürftigen Nebensatz: dum deslent fata suorum. Was ist da zu thun? Wir müssen für diesen vom Dichter so stiefmütterlich bedachten Punkt eigene Gedanken beibringen, indem wir z. B. anführen, daß das fromme Paar Mitleid mit den Nachbarn empfand, obwohl diese es wegen ihrer Hartherzigkeit nicht verdienten, obwohl es wahrscheinlich von ihnen nie etwas Gutes erfahren. Ja, es mag sogar ein Vergleich mit Abraham gewagt werden, der für das sündige Sodom Gott um Schonung bat. In solcher Weise wird doch der Armlichkeit des 2. Punktes etwas abgeholfen.

Mancher meint wohl, es wäre recht schön, wenn die aufgezählten Vorteile erreicht würden, glaubt aber, die allgemeinen Themen gingen über die geistige Kraft der Schüler hinaus; davon zeugten ihre ungenügenden Bearbeitungen, die nicht minder durch Sterilität des Inhalts als durch Mangelhaftigkeit der Form Anstoß erregten. Nun, es ließe sich den literarischen und

geschichtlichen Aufgaben auch manches Böse nachsagen. Solange Aufsätze in der Schule gemacht werden, solange werden Fehler gemacht, und wer diese gänzlich abschaffen will, muß die Aufsatzübungen überhaupt abschaffen. Aber ein gut Teil der Fehler, wie sie ja in allgemeinen Aufsätzen sich finden, wird gleich anfangs vermieden oder doch allmählich abgestreift, wenn der Lehrer eine reich mit Beispielen durchtränkte Anweisung über die Bearbeitung allgemeiner Themen gibt, wenn die Themen mit pädagogischem Geschick ausgewählt werden, wenn sie nicht wie ein Blitz aus heiterm Himmel erscheinen, sondern durch irgend einen Unterrichtsgegenstand erweckt und vorbereitet sind, wenn ein Aufsteigen vom Leichterem zum Schwierigeren stattfindet.

Freilich sind diese Anforderungen leichter erhoben als durchgeführt. Die folgenden Darlegungen sollen sich etwas näher mit ihnen beschäftigen. Findet einer darin etwas Förderndes, wird es mich freuen; wenn nicht, so rufe ihm Horaz statt meiner zu:

Si quid novisti rectius istis, candidus imperti!

II. Auswahl der allgemeinen Themen.

Apelt hat in seinem trefflichen Buche „Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums“ die Themen zusammengestellt, die in den beiden obersten Klassen der deutschen Gymnasien im Jahre 1878/79 gegeben wurden, und führt dabei manchen scharfen und ergötzlichen Hieb auf die Unbrauchbarkeit dieses und jenes Themas. So meint er bei der Aufgabe „Die Entstehung des deutschen Volkes und seiner Sprache: „Der Primaner scheint häufig in der glücklichen Lage des Sängers bei Schiller zu sein: er saß in der Götter urältestem Rat und belauschte der Dinge geheimste Saat. Darum kann er auch getrost über die Entstehung des deutschen Volkes und seiner Sprache schreiben.“ Sicherlich hat sich Apelt ein großes Verdienst erworben, wenn

es ihm gelang, unpassenden Themen das Bürgerrecht in der Schule zu entziehen. Denn während ein treffendes Thema den halben Erfolg verbürgt, gefährdet ein unpassendes die ganze Arbeit. Doppelt vorsichtig muß man bei der Wahl allgemeiner Themen sein, die ja infolge ihrer Abstraktheit, wie ich gern zugebe, den Schüler nicht besonders ansprechen. Und doch hat man im Laufe der Jahre hinsichtlich dieser Gruppe viel gesündigt und Themen gestellt, die zu Alter, Erfahrung, Sinn und Urteils-kraft der Jugend wenig stimmen.

Vor allem sind die Themen zurückzuweisen, die für das Begreifen der Schüler zu hoch liegen und vielleicht noch in ein Bild gehüllt sind, durch das hindurch der nackte Gedanke schwer zu erkennen ist. Solche Arbeiten sind für den ernstesten Schüler eine geistige Tortur, für den leichtsinnigen Schüler ein bequemer Entschuldigungsgrund seiner Nachlässigkeit. Jener müht und grübelt sich ab mit der Deutung und Begründung des Spruches, bringt aber doch nichts zu wege, was ihm nur halb das freudige Gefühl des Gelingens brächte; dieser gibt sich keine Mühe, in den Gedankeninhalt des Themas einzubringen, sondern wiederholt unausstehlich oft nur mit geringer Veränderung den Wortlaut des Themas und bringt sonstiges Gefasel, das wohl irgend eine entfernte Beziehung zu dem einen oder andern Worte des Satzes, aber nicht zum ganzen Gedanken hat. Solche Sätze sind z. B.

Freiheit ist die große Lösung,
Deren Klang durchjauchzt die Welt;

oder:

Nur durch das Morgenthor des Schönen
Dringst du in der Erkenntnis Land.

Man gönne der Jugend, für das „Schöne“, für die „Freiheit“ zu schwärmen, aber das Schreiben über solche heikle Begriffe überlasse man gereiften Männern. Es thun sich diese noch schwer genug, wenn sie etwas Vernünftiges bringen wollen. Es wird auch nicht viel mehr erzielt, wenn ein solch schwerer Satz vor der Ausarbeitung besprochen wird. Die Schüler hören

Worte und Sätze und schreiben diese aus ihrem Gedächtnisse nach; aber Verständniß darf man dahinter nicht suchen.

Andererseits sind aber auch dem Schüler nicht Sätze zum Beweise vorzulegen, die keines Beweises bedürfen, die auf den ersten Blick so einleuchten wie die Axiome der Logik und Mathematik. Der natürliche Sinn eines Schülers sträubt sich dagegen, eine Behauptung, die zu bestreiten niemand einfällt, des langen und breiten zu begründen. Das Sprichwort „Wie du säst, wirst du ernten“ ist gut als Mahnwort für einen nichtsnutzigen Jungen; „Heute rot, morgen tot“ drängt sich unwillkürlich bei der Kunde von einem plötzlichen Todesfalle auf die Lippen; aber sie deduktiv zu begründen, d. h. das Warum anzugeben, wäre doch, um mit den Griechen zu reden, *ἀποπov* und *περίεργov*. Höchstens kann man solche Allerweltswahrheiten durch Beispiele veranschaulichen lassen.

Sehr zu berücksichtigen ist bei Auswahl der Aufgaben Alter, Lage und Sinn der Jugend. Der eine fehlt, indem er ein Thema gibt, das die Erfahrung und Stimmung eines Greises verlangt, wie z. B. das ehfame spießbürgerliche: Wie kommt es, daß die Menschen mit zunehmenden Jahren immer sparsamer werden? Das ist doch schon eher ein Meditationsstoff für einen knauserigen Alten als für die hochstrebende Jugend, die in der Regel doch noch nicht das bekannte „*Quaerenda pecunia primum est*“ zu ihrer Devise erwählt hat.

Ein anderer glaubt lauter Grundbesitzer vor sich zu haben, etwa ostelbische Rittergutsbesitzer oder niederbayerische Gäubauern, weshalb er das Thema für angezeigt erachtet: Welchen Wert hat für einen Landwirt ein guter Nachbar?

Wieder ein anderer greift um Jahre voraus, denkt sich seine Schüler bereits als kindergesegnete Familienväter und gibt ihnen zur Mahnung und Warnung das Thema zum Überlegen: Es soll kein Kind unter Kindern Liebling des Vaters und der Mutter sein.

Für höchst ungereimt halte ich auch diejenigen Themen, die von den Schülern verlangen, pädagogische Weisheit auszukramen,

wie z. B. Gerade die befähigtesten Köpfe bedürfen am meisten der Erziehung. Es kommt mir gerade so vor, als ob ein Gärtner seine Bäume über Baumzucht befragen wollte.

Selbst das Thema „Das Glück der Jugendzeit“ ist nicht geeignet. Das Glück der Jugend lernt man erst würdigen und verstehen, wenn man die Sorgen und Pflichten des Mannesalters kennen gelernt hat. Die Jugend selbst hat an ihrem Lose allerlei auszusetzen, und es gelänge ihr vielleicht besser: Die Nachteile der Jugendzeit.

Von den reprobierenden Eigenschaften komme ich zu den empfehlenden. Jedes allgemeine Thema muß deren wenigstens folgende fünf besitzen, wenn es für die Schule tauglich sein soll.

1. Das Thema muß eine Fassung haben, die das Eindringen in seinen Sinn nicht allzu sehr erschwert. Offen dazuliegen braucht er nicht und soll es auch nicht immer; es ist im Gegenteil nach Laas recht eine Aufgabe für die oberen Klassen „eine Reihe zierlich und nett verhüllter oder auch ängstlich kondensierter Gedanken auszuschälen, resp. aufzulösen“.

2. Das Thema muß im Gesichtskreise des Schülers liegen, das will sagen, der Schüler muß aus Unterricht und Lektüre Stoff für den Satz beibringen können. Er soll aber auch die Wahrheit des Satzes im Leben selber gesehen haben, sei es durch Beobachtung an andern, sei es durch Erfahrung am eigenen Leibe; es soll sich also theoretische und praktische Erfahrung verbinden. Letztere gibt namentlich bei der Beweisführung das Gefühl der Sicherheit.

3. Das Thema muß das Herz erwärmen und die Phantasie beleben. Es ist nicht nötig, daß bei der Meditation gleich alle Punkte anziehend wirken; es genügt, wenn einige den Schülern eine hübsche Durchführung versprechen. Diese Teile werden dazu beitragen, daß auch in den andern, weniger einladenden Abschnitten der Ton nicht allzusehr abfällt und zu kalt und trocken wird.

4. Das Thema muß das Denken anregen. Zum Nachsinnen reizt nur ein solcher allgemeiner Satz, der eine wichtigere

Wahrheit ausspricht, der ergiebigen Gedankeninhalt hat und dessen Gründe etwas tiefer liegen, nicht sofort in die Augen springen.

5. Das Thema muß aus einem Unterrichtsgegenstande hervorgewachsen, darf nicht unvermutet und unvorbereitet auftreten. Daraus ergeben sich manche Vorteile. Wird z. B. nach der Lektüre von Schillers Siegesfest der Spruch gegeben:

Von des Lebens Gütern allen

Ist der Ruhm das höchste doch,

so hat der Schüler bereits die Einleitung (von wem und bei welcher Gelegenheit läßt der Dichter den Spruch äußern?), ein Beispiel (Achilles) und einen Grund (der Ruhm überlebt seinen Träger; denn „wenn der Leib in Staub zerfallen, lebt der große Name noch“). Zudem geht auch der Schüler mit mehr Neigung und Interesse an die Ausarbeitung, wenn ihm der Spruch nicht fremd erscheint, sondern nach Urheber, Veranlassung und Zusammenhang bekannt ist.

Als ein passendes Thema erscheint mir der bekannte ciceronianische Spruch: *Jucunda memoria est praeteritorum malorum*, der wohl nur eine Übersetzung des euripideischen Verses „ἤδὲ σωτέρα μνησθαι πόνων“ ist, wie er anderseits vorbildlich war für das Goethesche: Ist Not vorüber, sind die Nöte süß. Der Lehrer kann bei verschiedenen Gelegenheiten auf ihn aufmerksam werden, so auch bei der Lektüre des Anfangs der Aeneide, wo Aeneas den verzweifelnden Genossen an der Küste Libyens zuruft:

Revocate animos maestumque timorem

Mittite; forsitan et haec olim meminisse iuvabit.

Diese Scene, die kurz und ganz hübsch dargestellt werden kann, bietet einen Eingang. Das Verständnis des Satzes macht keine Schwierigkeit; zugleich bezeugt dem Schüler sein Gefühl die Richtigkeit der Sentenz und weckt in ihm Mut und Vertrauen, daß er auch die Verstandesbeweise finden werde. Er macht sich wohlgenut daran, Bilder aus der täglichen Erfahrung zu sammeln und sein geschichtliches Wissen und seine Kenntnis der Dichter nach Beispielen zu durchforschen. Unter den Bildern,

die ihm entgentreten, findet sich auch manches, für das er sich erwärmt und das seine Phantasie behaglich ausmalt (z. B. die Großmutter erzählt an einem Winterabende am warmen Kachelofen den Enkeln von der Feindesnot). Schließlich gelingt ihm auch noch das schwerste Stück Arbeit, nämlich die Ursachen der Erscheinung anzugeben, indem er sie aus den Beispielen abstrahiert. Er kommt vielleicht auf folgende Ursachen. Die Erinnerung an überstandene Mühen ist angenehm, weil sie 1. freudige Gefühle, 2. stolze Gefühle erweckt. Jeder Hauptteil kann wieder in zwei Unterteile zerlegt werden.

Freudige Gefühle werden erweckt,

1. indem man mit mehr Behaglichkeit die ruhige, glückliche Gegenwart genießt,
2. indem man mit froher, dankbarer Stimmung sich derjenigen erinnert, die uns durch Teilnahme, Rat und That das Unglück erleichtert haben.

Stolze Gefühle werden erweckt,

1. weil man sich rühmen kann, etwas erlebt und durchgemacht zu haben,
2. weil man seine Kräfte erprobt und einen Sieg errungen hat.

Der Schluß wird ermuntern, im Unglück nicht zu verzagen, sondern auszuharren und auf glücklichere Zeiten zu hoffen:
Durate et vosmet rebus servate secundis.

Welches sind nun hauptsächlich die Gebiete, die passende Themen liefern?

Dankbare Stoffe bietet vor allem das Verhältnis des Menschen zur Natur, sei es, daß wir das Vergnügen betrachten, das sie uns gewährt, oder den Kampf, den sie uns aufnötigt, sei es daß wir, Mensch und Natur vergleichend, bald die Überlegenheit der Naturkräfte, bald die Überlegenheit des Menschengeistes zum Ziele der Untersuchung machen. Diese Themen haben den doppelten Vorzug, daß sie einerseits den Schüler zur aufmerksamen Betrachtung der umgebenden Natur- und Menschenwelt nötigen, anderseits ihn hinsichtlich Stoff und Formgebung nicht im Stiche lassen. Selbst der gedankenarme

Schüler weiß hinlänglichen Stoff herbeizuschaffen, und der gewandte Stilist findet Gelegenheit, seine Darstellungsgabe zu zeigen. Beliebte und immer wieder zu empfehlende Themen sind folgende:

Nil mortalibus ardui est.

Was verdankt der Mensch dem notwendigen Kampfe mit der Natur?

Die Natur, eine Quelle mannigfachen Genusses.

Daß nur Menschen wir sind, der Gedanke beuge das Haupt dir;

Doch daß Menschen wir sind, hebe dich freudig empor!

Doch hüte man sich, zu sentimentalen, gefühlseligen Themen zu greifen, wie „Gedanken beim Anblick des gestirnten Himmels“, „Gedanken beim Anblick eines abgemähten Getreidefeldes“.

Eine zweite Stoffquelle thut sich auf, wenn wir die gegenseitigen Beziehungen der Menschen betrachten, die ja überaus mannigfaltig sind. Da sind viele durch gleiche Abstammung und Sprache, durch gleiche Sitten und Gesetze, d. i. durch gleiche Nationalität mit einander verbunden; von diesen vielen stehen die einen wieder in engerer Beziehung durch die Gleichheit des Geburtsortes, andere durch die Ähnlichkeit der Bestrebungen, wieder andere durch täglichen Verkehr u. s. w. Solchen Verbindungen gehört auch der heranwachsende Jüngling an, macht sich auch schon seine Gedanken darüber, und darum ist es auch nicht ungehörig, wenn man ihn hie und da eine kleine Abhandlung über einen Spruch schreiben läßt, der sich auf Vaterland, Heimat, Freundschaft, Geselligkeit u. s. w. bezieht. Dazu kommt noch, daß andere Begriffe in den antiken Schriftstellern kaum öfter erwähnt und erörtert werden als die genannten. Manche Aussprüche sind ja geradezu sprichwörtlich geworden, wie des Aristoteles Wort „*ἀνθρώπος ζῶν πολιτικόν*“ oder das horazische „*Dulce et decorum est pro patria mori*“, um von den vielen nur einige anzuführen. Hier ist vielleicht der Platz, auf einen Kunstgriff hinzuweisen, der der Ausarbeitung allgemeiner Themen sehr förderlich ist. Wer nämlich im Sinne hat, über irgend einen allgemeinen Satz eine

Arbeit machen zu lassen, der gebe den Schülern auf, vorher alle bekannteren Aussprüche über den Hauptbegriff zu sammeln. Eine solche Sammlung wird nicht bloß zur Ornamentik des Aufsatzes beitragen, sondern auch auf manchen Gesichtspunkt hinweisen, der sonst unbeachtet geblieben wäre.

Eine dritte Klasse von Aufgaben bietet sich dar, wenn wir das Verhältnis des Menschen zu sich selbst betrachten. Ich rechne hieher namentlich die Aufgaben, die den Kampf des Menschen mit seiner Natur, seine Tugenden und Laster zum Gegenstande haben. Das sind die vielverfolgten moralischen Themen, vielverfolgt deshalb, weil dem Gymnasisten die Miene des Buß- und Tugendpredigers nun einmal nicht recht zu Gesichte stehe. Aber müssen denn Aufgaben wie „Sich selbst besiegen ist der schwerste Sieg“, „Arbeit ist der Tugend Quell“, „Müßiggang ist aller Laster Anfang“ zum Predigen verleiten? Der Lehrer lasse nur den Behauptungssatz in einen Fragesatz verwandeln (z. B. Warum ist Arbeit der Tugend Quell?), und jeder vernünftige Schüler wird von selbst darauf kommen, daß es sich nicht um Ermahnungen, sondern um Beweise handelt, daß nicht eine Kette von langatmigen und langweiligen Exhortativen, sondern eine schlichte Darlegung einiger Vernunftgründe und Beispiele verlangt wird. Reichlicher Stoff fließt von allen Seiten zu, namentlich aus Lesebüchern und Religionsunterricht, und dann halte ich es für junge Leute von 17—20 Jahren durchaus nicht unangemessen, über sittliche Begriffe nachzudenken und sich aufzuklären; denn so ganz und gar hat Sokrates mit seiner Ansicht doch nicht unrecht, daß die Kenntnis des Guten auch zur Übung des Guten führe.

Mit Recht beliebt sind auch diejenigen Themen, welche sich auf die Güter der Menschen beziehen, die materiellen, körperlichen und geistigen (*bona externa, bona corporis, bona animi*) wie: Glas ist der Erde Stolz und Glück; Wissen ist besser als Reichtum; *Effodiuntur opes, irritamenta malorum.*

Die vier erwähnten Gebiete, die das Verhältnis des Menschen zur Natur, zu den Mitmenschen, zu sich selbst und zu den

Gütern des Lebens umfassen, bieten eine große Zahl von Themen; zwar sind die passendsten schon oftmals bearbeitet worden, aber ich glaube, bei der Auswahl von Aufsatzthemen ist nicht in erster Linie auf die Neuheit, sondern auf die Brauchbarkeit zu sehen. Will der Lehrer absolut durch Originalität glänzen, so zeige er sie weniger im Haschen nach absonderlichen Stoffen, als in eigenartiger Auffassung eines Spruches und eigenartiger Sichtung der Gedanken.

III. Behandlung der allgemeinen Themen.

Jeder Unterricht wird nur dann gedeihen, wenn er allmählich in einer auch dem Schüler bemerkbaren Stufenfolge vom Einfacheren und Leichterem zum Schwierigeren und Verwickelteren weiterschreitet und wenn ferner für jede Klasse das Maß des unumgänglich Notwendigen festgesetzt ist. Namentlich die Nichterfüllung letzterer Forderung verursacht große Nachteile. Der Lehrer einer Klasse weiß nicht, was er als Erbgut von seinem Vorgänger überkommen hat und wieder auffrischen, befestigen und weiter ausführen muß; er weiß auch nicht, was er neu zu nehmen und inwiefern er seinem Nachfolger vorzuarbeiten hat. Er behandelt deshalb das ihm Zusagende, der Zusammenhang geht verloren, jede Klasse steht für sich allein da. Der Lehrer der folgenden Klasse baut, um sich eines Bildes zu bedienen, nicht ein Stockwerk auf den Bau seines Vorgängers, sondern ganz nach eigenem Plan und eigener Willfür ein Häuslein daneben. An diesem Subjektivismus und Eklekticismus leidet z. B. der Unterricht im lateinischen Stil, noch mehr aber der deutsche Aufsatzunterricht. Es ist freilich nicht leicht und wohl gar nicht möglich, für jede einzelne Klasse die Aufsatzstoffe und ihre jeweilige Behandlungsweise genau zu bestimmen, aber eine gewisse Stufenfolge in den drei großen Gattungen ließe sich vielleicht doch feststellen. Hierbei ist wohl weniger der Stoff als die Behandlungsweise zum leitenden

Gesichtspunkt zu wählen. Themistokles z. B. — dessen Name geht mir gerade durch den Sinn — kann in einer unteren Klasse behandelt werden, wenn ich sein Leben oder einzelne Abschnitte aus seinem Leben ohne weitere Nebenabsichten erzählen lasse; die Themen jedoch „Des Themistokles Verdienste um Athen und Hellas“ oder „Themistokles, der athenische Odysseus“ verlangen zur Erzählung von Thatsachen noch eine Würdigung und Betrachtung derselben nach einer bestimmten Seite, gehören also der Kraft eines reiferen Schülers zu.

Ich will hier auf eine Steigerung in den allgemeinen Aufsätzen kurz hinweisen und muß zum Teile wiederholen, was ich in einer früheren Schrift „Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für die Mittelstufe des Gymnasiums“ bemerkt habe. Die Beweisführung für Sprichwörter und Sentenzen kann in doppelter Weise erfolgen, induktiv oder deduktiv. Der induktive Beweis zeigt, daß (*ὅτι*) die Behauptung richtig ist, der deduktive, warum (*διότι*) die Behauptung richtig ist. Der induktive Beweis kann doppelt geführt werden; er kann entweder den Satz bloß mit Beispielen aus der Geschichte (benannten oder individuellen Beispielen) und dem Leben (unbenannten oder generellen Beispielen) erläutern, oder er kann den Satz entwickeln, indem er durch Zerlegung des Subjekts oder Prädikats den Umfang des Satzes aufdeckt. Es gibt also drei Behandlungsweisen, und je nachdem, haben wir eine Erläuterung oder Entwicklung oder Begründung. Hierbei ist wohl zu beachten, daß die Entwicklung in die Regel die Erläuterung und die Begründung sowohl die Entwicklung als die Erläuterung in sich schließt. Mancher Spruch läßt die dreifache Bearbeitung zu wie „*Jucundi acti labores* (Nach gethaner Arbeit ist gut ruhen).

Soll der Satz bloß erläutert werden, so genügt es, Beispiele anzuführen, wie: Diokletian in Salonä, Karl V. in San Juste, der Landmann am Sommerabend, der Wanderer an seinem Bestimmungsorte.

Ist der Satz zu entwickeln, so ergibt sich folgender Gedankengang:

Die Ruhe nach gethaner Arbeit ist süß für den Körper, indem ein wohliges Gefühl denselben durchströmt, Speise und Trank dem Gaumen besser mundet, der Schlaf wohlthuender sich auf die Glieder breitet.

Die Ruhe nach gethaner Arbeit ist auch süß für den Geist, indem unser Gemüt heiter und froh gestimmt und von edler Befriedigung erfüllt ist.

Die Begründung würde sich vielleicht folgendermaßen gestalten:

1. Die Wiederkehr der Kräfte nach der Anstrengung ist mit Wohlbehagen verbunden (physiologischer Beweis).

2. Das Bewußtsein erfüllter Pflicht und überwundener Schwierigkeit gibt Befriedigung und Hochgefühl (psychologischer Beweis).

Für jeden Spruch wird sich immer eine Behandlung als die beste empfehlen; so bearbeitet man den eben genannten am besten in der Form einer Entwicklung.

Soll nun nach der Behandlungsweise eine Stufenfolge hergestellt werden, so kann man mit Erläuterungen wohl schon in der fünften Klasse beginnen (bahr. Schulordnung: „Erläuterung von Sprichwörtern mit Beispielen aus dem Leben“), mit Entwicklungen in der sechsten Klasse (b. Sch.: „Einfache Abhandlungen über Sätze, die dem Gedankenkreise der Schüler entnommen sind“), mit Begründungen aber warte man bis zur siebenten Klasse. Doch ist es selbstverständlich, daß schwierigere Erläuterungen und Entwicklungen auch noch in späteren Klassen gegeben werden können; befinden sich ja selbst unter den Absolutorialthemen Erläuterungen, wie:

Aus dem Privatleben und dem Leben der Völker werde die Wahrheit des Satzes „Schnell gewonnen, schnell zerronnen“ nachgewiesen (1871).

Die Erläuterungen und Entwicklungen will ich hier bei Seite lassen, da sie ja schon in den mittleren Klassen beginnen; aber über die Begründungen will ich einiges sagen und zwar zunächst über die Begründung in schematischer Form, d. i. über die Thrie.

IV. Die Chrie.

Ein ironisches Lächeln spielt wohl um manchen Mund beim Lesen dieses Titels. Schablone, Mumie, Zwangsjacke, Hemmschuh, dürres Regelwerk, schubfachartige Registratur tönt es da und dort. Die Chrie hat eben dasselbe Los erfahren wie schon so manches andere. Ehedem so hoch erhoben und so viel angewendet, rief sie durch ihre Schattenseiten später die Kritik heraus, und es erfolgte von vielen Seiten ihre gänzliche Verwerfung. Zur Abwechslung will ich im folgenden auch wieder einmal auf ihre guten Seiten zu sprechen kommen.

Das Chrienschema ist zunächst ein wertvolles Mittel bei der Meditation über ein allgemeines Thema. Die acht Topen desselben, die mit Ausnahme des letzten Punktes in dem Hexameter zusammengefaßt sind: quis? quid? cur? contra, simile et paradeigmata, testes geben dem grübelnden Schüler an, auf welche Gesichtspunkte er zu achten hat, um einen möglichst reichen und mannigfaltigen Stoff für sein Thema zusammenzutragen. Niemand kann ihr im Ernst diesen Wert absprechen; selbst Laas, der am nachdrücklichsten die Sturmflagge gegen die Chrie erhoben hat und auf den alle Epigonen in der Bekämpfung derselben sich mit Vorliebe berufen, nennt die Chrie für die Inventio höchst nützlich. An der Hand der Chrie oder einzelner Teile derselben, meint er, mag man das Material sammeln, also z. B. Gleichnisse aufspüren, Testimonia suchen, Beispiele zusammentragen.

Wie die Chrie dem Schüler einen erschöpfenden Fragebogen bietet zur Stoffsammlung, so dem Lehrer ein passendes Schema, um daran das Wesen und die Ausführung der einzelnen Teile eines allgemeinen Aufsatzes darzulegen. Freilich darf diese Darlegung nicht so dürftig sein, wie sie sich in den meisten Aufsatzbüchern findet, indem sie sich häufig nur auf eine Übersetzung des lateinischen oder griechischen Ausdruckes beschränkt. So heißt es in einem Lehrbuch des deutschen Stils vom zweiten Teil bloß: Erklärende Umschreibung des im Satze enthaltenen Ge-

danke. Damit hat der Schüler gar nichts gewonnen. Soll eine solche Unterweisung fruchtbringend sein, so muß der Lehrer ausführlich auf die verschiedenen Arten der Erklärung hinweisen und sie an einer Reihe von Mustern veranschaulichen.

Hat der Lehrer theoretisch und praktisch die acht Teile erläutert, so wird er, wosfern er vom Leichteren zum Schwierigen vorwärts gehen will, nicht sofort, bei der ersten Begründung eines allgemeinen Themas, verlangen, daß dieselben ausgeführt und zugleich organisch in einander verschmolzen werden. Wohl wissend, daß er nicht Meister, sondern nur Lehrlinge vor sich hat, wird er sich anfangs begnügen, wenn jeder Teil für sich, nur in einer losen äußerlichen Verbindung mit den anderen stehend, ordentlich behandelt wird; und eben darum läßt er zuerst ein paar Sentenzen oder Sprichwörter nach dem Chrienschema behandeln. Nach meiner Meinung kämpfen überhaupt die Gegner der Chrie gegen eine Einbildung. Sie machen sich einen Popanz zurecht, indem sie sagen, die Chrie gilt vielen als die höchste Form bei Begründung einer allgemeinen Wahrheit, und kämpfen dann mit den Waffen ihrer Logik und ihres Witzes gegen das vermeintliche Urding an. Allein jeder vernünftige Lehrer wird die Chrie nicht als einen Abschluß, sondern nur als eine Vorübung betrachten, wobei er sich ganz im Einklange mit ihrem Erfinder, dem Redner Aphthonius von Antiochia, befindet, der die Anleitung zur Chrie und andern Redeformen unter dem Titel „*προορμνάσματα*“ (deutsch: Vorübungen) herausgab. Wenn diese Ritter der Vollkommenheit aber auch gegen die Chrie als Vorübung ankämpfen, so müssen sie auch verwerfen, daß die Abschützen zuerst mit Buchstaben, dann mit Silben, dann mit abgerissenen Wörtern, dann mit unzusammenhängenden Sätzen geplagt werden. In ihrem Geiste wäre es, den kleinen Kniehöslern sofort Abschnitte aus deutschen Klassikern vorzulegen.

Einen weiteren Wert erhält das Chrienschema auch dadurch, daß sich mit Leichtigkeit aus demselben eine Reihe freier Dispositionen gewinnen läßt. Doch davon erst im nächsten Kapitel!

Hier lasse ich folgen, wie man etwa die Schüler in das Verständnis der Ehre einführen kann.

1. Dictum cum laude auctoris (*ἐγκωμιαστικόν*).

Dieser Teil trug wesentlich dazu bei, die Ehre in Verruf zu bringen. Es ist ja wohl noch satfsam bekannt, wie er manchmal infolge allzu großer Konnivenz der Lehrer behandelt wurde. Zuerst kam, aus einem Literaturleitfaden herausgeholt, eine Aneinanderreihung von Daten und mehr oder minder wichtigen Ereignissen aus dem Leben des Dichters oder Prosaisers. Daran schloß sich eine behagliche Aufführung der Werke desselben; der Inhalt desjenigen, aus dem der Spruch genommen war, wurde mit umständlicher Breite erzählt, und nach der langen und langweiligen Vorbereitung kam das Thema selbst. Eine solche Einleitung ist natürlich fehlerhaft, weil zu ausgedehnt, zu unselbständig und zu entlegen. Aber die Schuld solcher Einleitungen liegt nicht in dem Schema selbst, sondern in falscher Auslegung oder doch wenigstens engherziger Auffassung desselben. Aphthonius wollte sicherlich nichts anderes, als daß irgend ein Ereignis aus dem Leben des Autors, das als Quelle und Veranlassung des Spruches angesehen werden kann, oder auch irgend ein entsprechender Charakterzug näher ausgeführt werde.

Als passende Einleitung für den Spruch des Philosophen Seneca „Gloria fugientes magis magisque sequitur“ erscheint der Gedanke, daß viele Aussprüche des Philosophen christliche Färbung zeigen und sogar die Vermutung wachgerufen haben, als habe er mit dem Apostel Paulus in Verbindung gestanden. Bei dem ovidischen Spruche „Bene qui latuit, bene vixit“ ist es wohl am natürlichsten, folgendes in der Einleitung weiter auszuführen: Ovid wurde von Augustus verbannt. Der Dichter fühlte sich im Exil sehr unglücklich. Oft mag ihn hiebei der Gedanke beschlichen haben, dem er einmal mit obigen Worten in einem Briefe an einen Freund Ausdruck gibt.

Bietet das Leben oder der Charakter keine passende Einleitung, so lenke man seinen Blick auf das Werk, dem der Spruch entnommen ist. Man kann die näheren Umstände an-

geben, unter denen der Spruch gethan wurde, oder eine Eigenschaft des Werkes hervorheben, die in ungezwungener Weise zum Thema hinüberleitet.

Verfagt auch diese Einleitung — die Herkunft des Spruches ist nicht bekannt oder das Werk, dem er entstammt, liegt außerhalb des Gesichtskreises der Schule — so verzichte man auf einen literarischen Eingang überhaupt und suche einen philosophischen, der nur den Inhalt des Satzes ins Auge faßt. Der Schüler benütze einen allgemeinen, zum Thema herabsteigenden oder einen engeren, zum Thema hinaufführenden oder einen zum Thema verwandten oder einen zum Thema in Gegensatz stehenden Gedanken. Beispiele mögen diese vier Arten der Einleitung (a genere, a specie, a simili, ab opposito) klarer machen. Ein allgemeiner Gedanke zu „Effodiuntur opes, irritamenta malorum“ ist: Die bona externa sind für manche eine Quelle sittlicher Gefahren. Einen engeren Gedanken zu dem Spruche „Beharrung führt zum Ziel“ bietet der Vers Ovids: Gutta cavat lapidem non vi, sed saepe cadendo. Als verwandter Gedanke zu „Arbeit ist der Tugend Quell“ bietet sich dar: Arbeit ist des Blutes Balsam; als Gegensatz zu „Geteilte Freude ist doppelte Freude“ stellt sich unwillkürlich ein: Geteilter Schmerz ist halber Schmerz.

2. Expositio (παραφραστικόν).

Der zweite Teil befaßt sich mit der Erklärung des Spruches. Sie kann eine sprachliche oder sachliche sein oder auf Wort und Inhalt zugleich sich erstrecken. Die Worterklärung oder Nominaldefinition gibt etymologische Deutungen (z. B. der zweite Bestandteil des Wortes „Ehrsucht“ kommt nicht von dem Verbum „suchen“, sondern ist mit „Seuche“ verwandt), untersucht die tropischen Bezeichnungen und setzt dafür die eigentlichen und einfachsten Ausdrücke (in dem Uhländschen Spruche „Glas ist der Erde Stolz und Glück“ ist „Glas“ metaphorisch, „Erde, Stolz und Glück“ metonymisch gebraucht; in schlichter Form ausgesprochen, lautet der Gedanke: Die irdischen Güter sind hinfällig), beseitigt Zweideutigkeiten (Lisi muß mit (σίν oder πρὸς?) der Stärke streiten), bestimmt

Wortformen (in dem Spruche „τὰς τῶν φαύλων συνηθείας ὀλίγος χρόνος διέλυσεν“ ist διέλυσεν gnomischer Aorist) u. s. w.

Die Sacherklärung oder Realdefinition führt einen knapp gefaßten Gedanken wie z. B. „per aspera ad astra“ weiter aus, indem sie die verschiedenen Gebiete aufzählt, für die er gilt, lenkt die Aufmerksamkeit auf besonders wichtige Begriffe (welche Bedeutung hat das Wort „Ehre“ in dem Schillerschen Ausspruche „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre“?) und spricht sich namentlich darüber aus, ob der Satz allgemeine Gültigkeit beanspruchen darf oder nur mit Einschränkungen richtig ist (z. B. Einmal ist keinmal).

3. Argumentatio (*ἀρίτια*).

Dieser Abschnitt ist der wichtigste; es handelt sich darum, einen unanfechtbaren Beweis, einen Gewißheitsbeweis für die Richtigkeit des Satzes zu erbringen. Dieser Beweis ist der deduktive. Wenn man über das Wesen desselben zum erstenmal zu den Schülern spricht, so sieht man es ihren verdutzten Gesichtern an, daß sie nicht recht zu folgen vermögen; aber läßt man sich die Mühe nicht verdrießen und hilft man der theoretischen Darlegung mit recht vielen Beispielen nach, so werden die Mienen allmählich erkenntnisfreudiger und die Mehrzahl der Schüler findet bald aus sich selbst den einen oder andern deduktiven Beweis für einen Satz. Die Einführung in die Kenntnis dieser Beweisart kann in folgender Weise geschehen.

Ein bekanntes altväterliches Exempel lautet:

homines mortales,

Caius homo,

ergo Caius mortalis.

Aus diesem Beispiele kann man das Wesen und die Teile des Deduktionsbeweises klar erkennen. „Er ordnet den Subjektinhalt einem allgemeinen Begriffe unter und trägt dessen schon bekannte Eigenschaften auf ihn über“ (Drobisch). Die drei Teile, aus denen er besteht, heißen *propositio maior*, *propositio minor* (zusammen *Prämissen* genannt) und *conclusio*. Gesezt, es sollte für den Satz „Irdische Güter sind hinfällig“ die be-

duktive Begründung versucht werden, so würde sie in ganz strenger Form lauten:

Alles, was auf unsicherer Grundlage ruht, ist hinfällig.

Die irdischen Güter ruhen auf unsicherer Grundlage.

Also sind sie hinfällig.

Allein diese Form ist passend für ein logisches Handbuch, aber für einen Aufsatz, in dem neben richtiger Beweisführung auch auf gefällige Darstellung gesehen werden muß, ist sie zu steif und dürftig. Im Aufsätze brauchen die einzelnen Teile nicht in der schulgerechten Reihenfolge zu erscheinen und müssen mit größerer Ausführlichkeit behandelt werden. Folgende Fassung dürfte etwa den schmuckliebenden Rhetoriker befriedigen:

Die irdischen Güter, die der Alltagsmensch am höchsten schätzt, nach denen er strebt in den Tagen der Jugend und mit denen er sich noch brüstet bei grauenden Haaren, sind die unsichersten und hinfälligsten; heute steht der Mensch noch in ihrem Schmucke da, und morgen schon kann ihm ein Sturm alle entführt haben. Wie kommt das? Sie sind, um mich eines Ausdruckes der Schrift zu bedienen, auf Sand gebaut, die Stützen, worauf sie ruhen, sind schwach und schwankend. Ruhm und Macht gründen sich auf wankelmütige Volksgunst (*turba mobilium Quiritium*), Gesundheit, Kraft und Schönheit auf einen hinwelfenden, allerlei Fährlichkeiten ausgesetzten Körper (*quisquis es, incertae timide confide figurae*), Geld und Gut auf unbeständiges Glück (*donat opes, cuicumque libet, fortuna rapitque*).

Gehaltvoller wird die Darstellung, wenn die erste oder zweite Prämisse oder auch alle zwei wieder deduktive Begründung verlangen oder doch zulassen, wie bei dem schon genannten Thema: *Gloria fugientes magis magisque sequitur*. Ein Grund lautet in syllogistischer Form:

Wer uneigennützig ist, wird gerühmt.

Wer den Ruhm flieht, ist uneigennützig.

Also wird er gerühmt.

Aber der Zusammenhang zwischen Subjekt und Prädikat der zweiten Prämisse ist nicht unmittelbar klar und bedarf zum vollen Verständnisse noch des folgenden Syllogismus:

Wer keinen Lohn für sein Wirken beansprucht, ist uneigennützig.
Wer den Ruhm flieht, verzichtet selbst auf den idealsten Lohn.
Also ist er uneigennützig.

Erst nachdem sich der Schüler über diese beiden Schlüsse vollkommen klar geworden ist, darf er daran gehen, sie mit einander zu verschmelzen und in gefälligen Ausdruck zu kleiden.

Mancher wird wohl eine solche Methode schulmeisterlich und pedantisch nennen; aber diesen Spott kann man schon in Kauf nehmen, wofern nur dadurch die Folgerichtigkeit in den Schüleraufsätzen gefördert wird. Meine unmaßgebliche Ansicht ist, daß das leere Geschwätz und das unlogische Durcheinander, das sich in diesen breit macht, nicht zum mindesten daher rührt, daß man den Schüler für erhaben über syllogistische Formeln hält und ihn frei denken läßt. Der Schüler acceptiert diese Freiheit gern; das Bilden eines Syllogismus zwänge ihn zum Denken und zur Arbeit, ohne diesen Zwang begnügt er sich mit wenig anstrengender Wortmacherei.

4. Contrarium (*ἐναντίον*).

Die indirekte oder apagogische Beweisart leitet die notwendige Gültigkeit des zu erweisenden Satzes aus der unmöglichen Gültigkeit seines kontradiktorischen Gegenteils ab. Sie zeigt nämlich durch Schlüsse, daß die Annahme des Gegenteils zu einer Folge führt, die mit der Vernunft in Widerspruch steht und daher ungültig sein muß. Während der direkte deduktive Beweis zeigt, warum die Behauptung richtig ist, zeigt der indirekte Beweis, warum sie nicht unrichtig sein kann. Diese Beweisart kommt in der Mathematik häufig zur Verwendung, aber für die Ethik ist sie in ihrer strengen Form nicht zu empfehlen. Man mache nur einmal eine Probe, und man wird gleich merken, warum. Gesezt es wäre in Nr. 3 bewiesen „Arbeit ist der Tugend Quell“, so müßte, genau genommen, in Nr. 4 die Unrichtigkeit des kontradiktorischen Gegenteils bewiesen werden, also: „Arbeit ist nicht

der Tugend Quell". Allein da machen wir die Wahrnehmung, daß dieselben Gedanken wie in Nr. 3 sich wiederholen und noch dazu in der schwerfälligen irrealen Form. In Rücksicht auf Inhalt und Form muß man sich also nach einem anderen Gegensatz umschauen, der einen neuen, ergiebigen Gedankenkreis aufschließt, wenn er auch das Thema nicht unumstößlich beweist, sondern nur zu dessen Wahrscheinlichkeit beiträgt. Für denjenigen Gegensatz, der nach meiner Ansicht den dankbarsten Stoff gibt, finde ich leider in den Lehrbüchern der Logik keinen Namen, ich muß ihn also näher bezeichnen. Das Subjekt des Gegensatzes steht zu dem Subjekte des Satzes in konträrer, das Prädikat des Gegensatzes zum Prädikat des Satzes ebenfalls in konträrer oder auch kontradiktorischer Beziehung. Demgemäß würde der Gegensatz zu „Irdische Güter sind vergänglich" lauten: Geistige (konträr zu irdisch) Güter sind unvergänglich (kontradiktorisch zu vergänglich). Sehr häufig findet man in den Sentenzen Satz und Gegensatz an einander gereiht wie: *Divitiarum et formae gloria fluxa atque fragilis est, virtus clara aeternaque habetur. Concordia parvae res crescunt, discordia maximae dilabuntur. Effugit mortem, quisquis contempserit, timidissimum quemque consequitur. Occultae inimicitiae magis timendae sunt quam apertae.* Manchmal kann man diesen Abschnitt auch dazu verwenden, um Einschränkungen der Gültigkeit des Satzes anzugeben. Ist z. B. im 3. Teil bewiesen, daß das Sprichwort „Einmal ist keinmal" für gute Handlungen richtig ist, so kann im 4. Teile dargethan werden, daß sich derselbe Spruch auf böse Handlungen nicht anwenden läßt.

5. Simile (*παραβολή*).

Es folgen nunmehr drei Wahrscheinlichkeitsbeweise, und zwar erscheint als erster der Analogie- oder Ähnlichkeitsbeweis. In diesem schließt man daraus, daß ein Gegenstand mit einem andern in mehreren Eigenschaften übereinstimmt, darauf, daß er auch in einer anderen fraglichen Eigenschaft mit ihm übereinkomme. Ist das Thema gegeben „Arbeit ist der Tugend Quell", so läßt sich

zum Vergleich eine Pflugschar heranziehen, die viel benützt wird. Diese und der Fleißige gleichen sich darin, daß sie thätig sind; nun weiß man, daß die gebrauchte Pflugschar rostrein und schimmernd ist; also schließt man, daß auch der Arbeitsame makellos und sittenrein dastehe. Die Gleichnisse geben dem Schüler Gelegenheit, seine Phantasie zu bethätigen und sich in gehobener Darstellung zu versuchen. Er möge namentlich auf folgende Punkte aufmerksam gemacht werden.

1. Zu ungleichartige (disparate) Gegenstände dürfen nicht mit einander verglichen werden.
2. Unehle und lächerliche Bilder müssen vermieden werden.
3. Von den Gegenständen, die mit einander verglichen werden, dürfen bloß die ähnlichen Merkmale hervorgehoben werden; man darf das Gleichnis nicht so erweitern, daß an dem Gegenbilde keine ähnlichen Züge mehr entsprechen.
4. Die Sprache soll lebendig und gehoben sein, aber keine abgenützten und überschwenglichen Redensarten enthalten.

6. Exemplum (*παράδειγμα*).

Ein anderer Beweis für die Wahrscheinlichkeit eines Satzes ist der durch Induktion. Der induktive Beweis geht davon aus, daß ein Merkmal, das mehreren Dingen oder Personen einer Art zukommt, der ganzen Art oder Gattung zugeschrieben werden könne. Aus der Erfahrung z. B., daß Cäsar, Wallenstein, Napoleon I. und andere Männer in ihrem hochstrebenden Ehrgeize ein unglückliches Ende genommen haben, hat sich der allgemeine Satz gebildet: Hochmut kommt vor dem Fall. Der induktive Beweis für Sprichwörter und Sentenzen wird also geführt indem man treffende Beispiele aus Geschichte, Sage, Dichtung und täglichem Leben darstellt. Hinsichtlich derselben muß dem Schüler dreierlei ans Herz gelegt werden:

1. Die Beispiele dürfen nicht zu abgedroschen sein; man hüte sich, immer und immer wieder Demosthenes, Cicero, Cäsar und ähnliche Namen auf der Bildfläche erscheinen zu lassen.
2. Sie sollen in chronologischer Ordnung aufgeführt werden.

3. Sie sollen nicht zu weit ausgesponnen werden und nur solche Thatsachen enthalten, die zur Veranschaulichung des Satzes dienen.

7. Testimonium (*μαρτύριον*).

Der dritte Wahrscheinlichkeitsbeweis ist der Autoritätsbeweis. Es werden nämlich Aussprüche von Dichtern, Denkern und im Leben hochstehenden Männern oder sprichwörtliche Äußerungen des Volkes vorgeführt, die mit andern Worten dasselbe sagen wie das Thema. Durch diese Forderung der Ehrie werden die Schüler veranlaßt, bei der Lektüre, die nur zu häufig in gar zu raschem Zuge erfolgt, wenigstens auf allgemeine Gedanken acht zu geben und sich eine Sammlung derselben anzulegen. Eine solche Sammlung wird dem Schüler nicht bloß nützen bei Bearbeitung von Aufsätzen, sondern auch noch später. Sowohl in geselliger Unterhaltung als in Reden wird ein passend eingestreuter Spruch seine Wirkung nicht verfehlen. Damit die Aufzählung nicht gar zu trocken und eintönig wird, müssen die ankündigenden Worte abwechseln; hie und da darf auch eine kleine Scene ausgemalt werden, die die Veranlassung zum anzuführenden Spruche gab.

8. Conclusio (*ἐπίλογος*).

Der Schluß der Ehrie sieht am besten von der recapitulatio oder Wiederholung ab und beschränkt sich auf die adhortatio. Diese sei kurz und maßvoll; aber namentlich gegen letztere Eigenschaft wird oft gefehlt. Haben die Schüler z. B. in der Ausführung die verderblichen Wirkungen des Geldes behandelt, so muten sie uns im Schlusse gleich zu, hinsichtlich der Werthschätzung von Geld und Gut denselben Standpunkt einzunehmen wie der Cyniker Diogenes oder ein Einsiedler der thebaischen Wüste.

V. Die freie Begründung.

Die Chrie ist eine Vorübung, und bei Vorübungen soll man sich nicht allzulange aufhalten; denn bei allen propädeutischen Vorzügen haften ihnen doch immer irgendwelche Mängel an. Bei der Chrie sind es folgende:

Einmal ist es sehr schwierig, Themen zu finden, die genügend Stoff für alle acht Teile bieten. Manchmal ist der Spruch so klar, daß man nichts als leere Paraphrasen im zweiten Teile anbringen kann; auch für das Kontrarium kommt man häufig in Verlegenheit, und der Schüler wiederholt schließlich nur, was schon im dritten Teile gesagt ist.

Auch die vielen Übergänge (sieben an der Zahl) haben ihr Schlimmes. Die Schüler gewöhnen sich daran, die feinste Seite der Stilistik, die Übergänge, recht trivial zu behandeln und sich an öde, aufdringliche, immer wiederkehrende Phrasen zu halten, wie: Nicht nur die Natur, sondern auch die Geschichte beweist die Richtigkeit unseres Spruches u. ä.

Der schlimmste Fehler aber ist folgender. Die Chrie stellt Teile gleichwertig neben einander, die nicht koordiniert, sondern super- und subordiniert sind. Die Beispiele und Gleichnisse oder gar die Testimonia können doch nicht, wenn sie auch an äußerem Umfang entsprechen, an innerem Wert den Argumenten gleich erachtet werden. Mit letzterem Fehler mache man auch die Schüler bekannt, zeige ihnen aber zugleich, daß durch geeignete Umformung des Chrienschemas die gewöhnlichsten Arten der freien Disposition gewonnen werden können.

Von den acht Teilen der Chrie werden in der Regel nur drei zum Bau des Aufsatzgerüsts verwendet. I und VIII behaupten ihren Platz als Einleitung und Schluß, während III den Hauptteil (auch Ausführung oder Traktatio genannt) bildet. Dieser Hauptteil zerfällt in so viele Abschnitte, als Vernunftbeweise vorhanden sind. In der Regel aber wird man die Beweise durch Division eines Begriffes des Themas oder durch Partition des Satzes in mehrere Gruppen sondern können, so daß Oberteile und Unterteile entstehen.

So erhält der Hauptteil des Themas

„Lügen sind ein böser Samen,
Aus dem nie gute Früchte kamen“

durch Division des Begriffes „böser Samen“ folgende Gliederung:

Die Lüge bringt Nachteile

1. dem Lügner, da er durch dieselbe,

- a) auch wenn sie unentdeckt bleibt, sich in Unruhe versetzt,
- b) falls sie entdeckt wird, sich Schande und härtere Strafe zuzieht.

2. den Mitmenschen, da durch dieselbe

- a) andere in Verdacht und Strafe gebracht werden,
- b) Glauben und Vertrauen in der Menschheit untergraben wird.

Bei dem Spruche „Verzeihung ist die edelste Rache“ ergibt sich durch Partition desselben folgende Disposition:

Die Verzeihung ist

1. eine Rache, da der Beleidiger

- a) Ärger empfindet, weil er seine Absicht, den Beleidigten zu kränken, verfehlt sieht,
- b) von Scham erfaßt werden muß, weil er seine Böswilligkeit durch Edelmut erwidert findet.

2. die edelste Rache,

- a) weil sie aus edlen Ursachen hervorgeht,
- b) weil sie häufig gute Folgen hat, indem sie die Versöhnung bewirkt.

Wozu sollen aber die übrigen Punkte dienen? Zur Erweiterung und Ausschmückung der Argumente. Es ist eine bekannte Thatsache, daß die Schüler die Vernunftbeweise für einen allgemeinen Satz nicht allzuschwer finden, aber eine weitere Ausführung derselben bringt sie in große Verlegenheit und veranlaßt sie häufig zu nichtslegendem Gerede. Über diese Klippe kann man ihnen hinweghelfen, indem man sie anleitet, den einen Grund durch ein oder mehrere Beispiele, einen andern durch einen Gegensatz, einen dritten durch ein Gleichnis zu erweitern und bei allen Testimonia einzustreuen. Wenden wir dieses Ver-

fahren bei dem Thema an „Solamen miseris socios habuisse malorum“, so erhalten wir etwa folgende Skizze.

Unglücksgegnossen sind für uns ein Trost, da wir

I. das Unglück geduldiger ertragen.

1. Schon der Gedanke, nicht allein vom Unglück verfolgt zu sein, wirkt beruhigend.

Erweiterung durch den Gegensatz.

Wenn einer allein in Not und Elend sich befindet und seine Umgebung ein glückliches oder doch nicht sonderlich getrübtcs Dasein genießen sieht, so gerät er leicht in Verzweiflung; er hadert mit Gott, grollt der Menschheit und haßt sich selber. Erblickt er aber andere in derselben Lage, dann tritt an die Stelle des bitteren Ausrufes: Warum geht es gerade mir so? der lindernde Gedanke: Es geht andern gerade so wie mir!

2. Die Ergebung mancher Leidensgegnossen lehrt auch uns Geduld.

Erweiterung durch ein Beispiel.

Als einst Alexander mit einem Teil seines Heeres durch die wasserlose Wüste Gedrosiens zog und alle vor Durst fast verschmachteten, fand ein Soldat etwas Wasser und brachte es im Helme dem König. Dieser aber schüttete es auf den Boden, weil er unter so vielen Dürstenden nicht der einzige Befriedigte sein wollte; nunmehr legte sich das Murren der Soldaten, und sie ertrugen geduldig Hitze und Anstrengung.

II. zuversichtlicher auf Hilfe hoffen.

1. Mehrere erretten sich in der Regel leichter aus einer mißlichen Lage als ein einzelner.

Erweiterung durch ein Gleichnis.

Ein einziger Wassertropfen bedeutet nichts; wenn aber viele sich vereinigen, überwinden sie die größten Hindernisse; sie durchbrechen granitne Felsen, stürzen sich über steile Höhen herab und bahnen sich einen Weg durch endlose Ebenen. Noch Größeres wirkt ein Bund von Menschen — und Unglücksgefährten schließen

sich gewöhnlich eng aneinander — da in demselben nicht bloß Körperliche, sondern auch geistige und sittliche Kräfte vereinigt sind.

2. Bei einem allgemeineren Unglücke erfolgt kräftigere Hilfe von seiten der Mitmenschen.

Erweiterung durch nähere Begründung und rhetorische Ausschmückung.

Wenn ein Unglück über viele hereinbricht, verbreitet sich schnell davon die Kunde, mündlich in der nächsten Umgebung, durch die Zeitungen in den entlegensten Gegenden des Vaterlandes und über die Grenzen desselben hinaus; man hört und spricht von den Unglücklichen in den Hütten der Armen und in den Palästen der Reichen. Das Herz wird von der Ausdehnung des Unglücks heftig ergriffen, und die Hand öffnet sich bereitwillig zu milder Gabe. Von allen Himmelsrichtungen strömt so reichliche Hilfe den Armen zu; ihre äußere Lage wird gebessert, und ihr Inneres empfindet Trost bei dem Gedanken, so großer Theilnahme selbst bei völlig fremden Mitmenschen zu begegnen.

Es bleibt nur noch übrig, dem zweiten Teil, der die Erklärung enthält, im freien Aufsatz eine Stelle anzuweisen. Aber diese wird oft wegfallen, wenn der Spruch ohne weiteres klar ist. Kann man sie jedoch nicht entbehren, so wird sie in der Einleitung untergebracht, falls sie sich auf wenige Worte beschränkt; nimmt sie aber einen größeren Umfang ein, so tritt sie in der Ausführung als selbständiges Glied neben die Argumentation. Hiefür ein Beispiel!

Im Jahre 1884 wurde neben zwei andern Themen für die Absolutorialprüfung folgendes gestellt:

Nichtswürdig ist die Nation, die nicht
Ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre.

In diesem Spruche ist vor allem der inhaltsreiche und vieldeutige Begriff „Ehre“ einer Auslegung bedürftig. Dann soll dem Objekt „Alles“ seine Unbestimmtheit genommen werden, indem man konkrete Ausdrücke dafür setzt (Gut und Blut);

auch das Adverb „freudig“ wird nicht mehr als Flichtwort erscheinen, wenn wir auf den Gegensatz „gezwungen“ aufmerksam machen. Aber auch das Wort „Nation“ ist wohl nicht einem bloßen Einfall des Dichters, sondern seiner Überlegung entsprungen. Er hat nicht eine buntscheckige Vielheit im Sinne, die bloß durch das gleiche Regiment zusammengehalten wird, sondern ein Volk, das durch gleiche Abstammung zusammengehört und durch gleiche Sprache, Sitte und Gewohnheit innig verbunden ist. Durch die Erläuterung dieser vier Begriffe aber wird die Erklärung so weit ausgedehnt, daß man sie nicht mehr der Einleitung anhängen kann, sondern daß sie als gleichwertiger Teil neben die Begründung tritt und mit ihr den Hauptteil oder die Ausführung bildet.

Indes können außer der Erklärung auch noch andere Gesichtspunkte der Ehre über ihre sonst untergeordnete Stellung sich erheben, so namentlich das Kontrarium. Wie schon früher bemerkt, sind manche allgemeine Sätze bloß einseitig wahr; für gewisse Gebiete, in gewissen Fällen haben sie Geltung, unter anderen Umständen wieder nicht. Namentlich sind es Sprichwörter, lateinische und deutsche, wie: *Vox populi, vox dei*. *De mortuis nil nisi bene*. Einmal ist einmal. Wenn man es nun nicht vorzieht, sie nach einer Seite, sei es nach der richtigen oder unrichtigen Seite betrachten zu lassen, so wird die Ausführung wieder aus zwei gleichwertigen Abschnitten bestehen, aus *argumentatio* und *contrarium*.

Das Thema „*Nil mortalibus ardui est*“ führt wieder auf eine andere Disposition. Auch wer nur cursorisch seine Blicke schweifen läßt von dem Waghals, *qui fragilem truci commisit pelago ratem primus*, bis zum Entdecker der Röntgenstrahlen, wird ein Fülle von Beispielen erhalten. Sieht er sich aber noch so statarisch nach Gründen um, so findet er vielleicht nicht mehr als zwei, nämlich 1. die hervorragenden körperlichen und geistigen Eigenschaften des Menschen und 2. das Zusammenarbeiten der Menschen. Wollte man nun, wie es gewöhnlich der Fall sein soll, die *exempla* nur zur Veranschaulichung der

argumenta verwenden, so würden letztere von dem Schwall der ersteren ganz überflutet. Es ist deshalb am besten, wenn man den Satz zuerst induktiv durch Beispiele und dann deduktiv durch Vernunftbeweise begründet. Dadurch ergibt sich wieder eine Zweiteilung des Hauptteils.

Selbst die in neuerer Zeit so scheel angesehene Adhortatio, der man höchstens noch im Schluß ein bescheidenes Winkelnchen vergönnt, kann in manchen Themen auf die gleiche Stufe mit der Argumentation erhoben werden. Gesetzt es wäre der Schiller'sche Spruch gegeben:

Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!

oder der Goethesche:

Edel sei der Mensch, hilfreich und gut!

so wird der Gedankengehalt durch die Frage „Warum?“ nicht erschöpft, sondern es muß auch noch die Frage „Wie?“ herangezogen werden.

Der vorgeschriebene Umfang eines Programms mahnt zum Schlusse; nur kurz noch wenige Worte über Zahl und Folge der allgemeinen Aufsätze.

Die Schulordnung schreibt für jede der drei oberen Klassen ungefähr 12 Aufgaben (Haus- und Schulaufgaben) vor; da diese Klassen, namentlich infolge der Dramenlektüre, eine reiche und mannigfaltige Anzahl von literarischen Themen bieten, so empfiehlt es sich wohl, die Hälfte aus diesem Gebiete zu nehmen; die andere Hälfte kann zu gleichen Teilen aus allgemeinen und geschichtlichen Arbeiten bestehen.

Was die Stufenfolge in der Behandlung allgemeiner Themen betrifft, so empfiehlt sich vielleicht folgende:

5. Klasse Beginn der Erläuterungen.
6. Klasse Beginn der Entwicklungen.
7. Klasse Ehre.
8. Klasse Beginn der freien Begründungen.
9. Klasse Fortsetzung der freien Begründungen.

