

# **Badische Landesbibliothek Karlsruhe**

**Digitale Sammlung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe**

## **Der deutsche Aufsatz**

**Strehl, W.**

**Berlin, 1895**

[urn:nbn:de:bsz:31-272438](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-272438)



Gym 4894

Niklas matfudifys lchink.

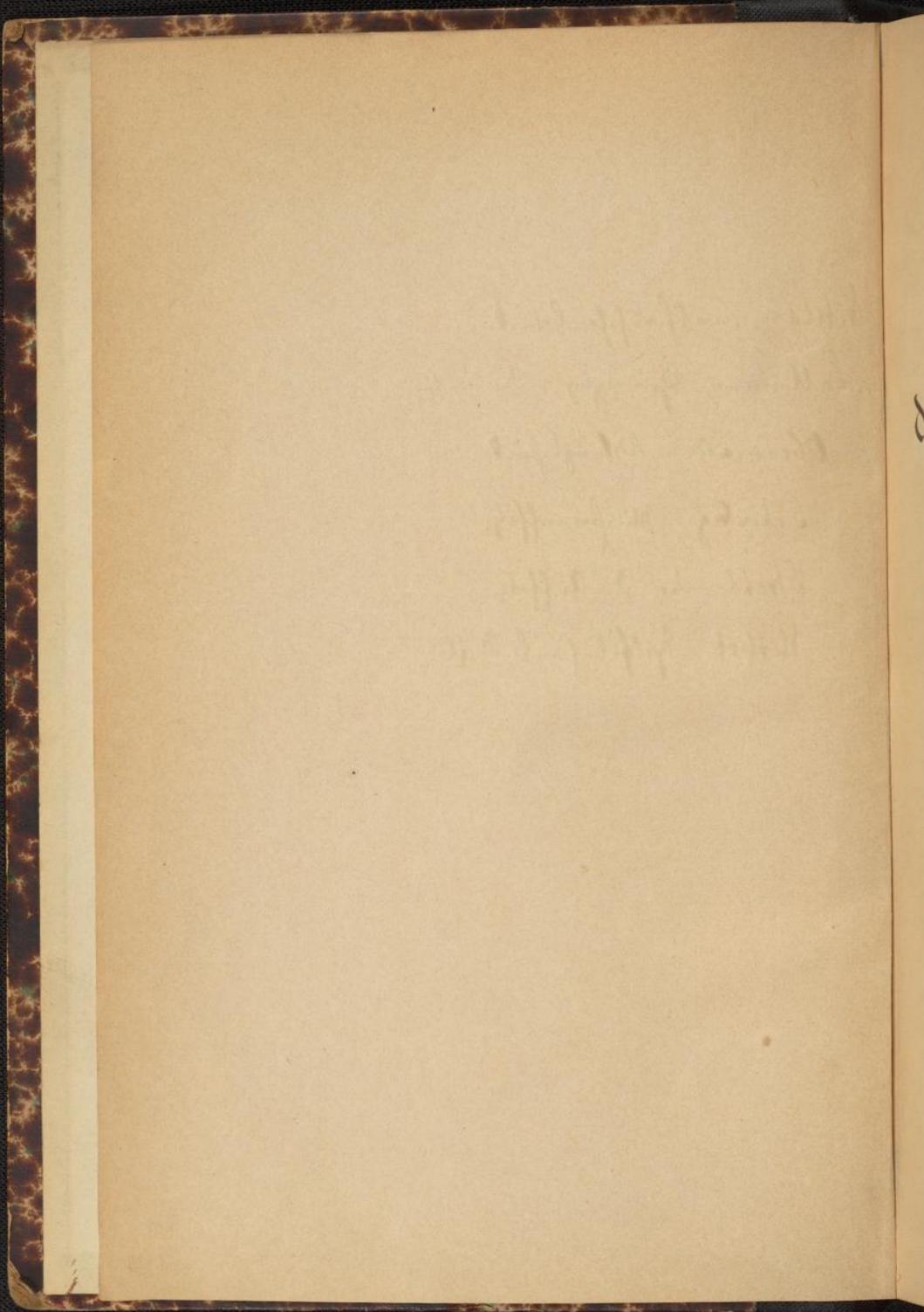
Lattmann Gründzins des Jentfys Gmmecht

Obermaier Nölungf. fink

Schörting Min. f. anuffitz

Strech des J. Auffutz.

Herbst Zilfflung 6 Aufz.



Der  
Deutsche Aufsatz

für die  
Mittelstufe höherer Schulen.

Von  
Dr. W. Strehl.

Berlin,  
G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung.  
1895.



G

4an Gym 4894



Druck von Fischer & Wittig in Leipzig.

v

Dem  
Königlichen Geheimen Regierungsrat  
Provinzialschulrat Dr. Karl Kruse

in dankbarer Erinnerung  
an die Übungen des pädagogischen Seminars

zugeeignet.



## Vorwort.

Die hier gebotene Methodik des deutschen Aufsatzes für die Mittelstufe berücksichtigt vorwiegend die Lehraufgabe der Tertia. An die Unterweisungen über Behandlung von Stoffen, die aus den Unterrichtsfächern und der Lektüre sowie aus dem Lebenskreise des Knaben außerhalb der Schule fließen, schließt sich eine Anzahl Themen und Entwürfe mannigfacher Art; etliche werden sich schon für die Quarta eignen, viele steigen aus der Obertertia in die Untersekunda hinauf. Scharfe Abgrenzungen in der Behandlung und Wahl der Stoffe lassen sich da nicht gut ziehen, wo dem nach Zeit und Ort wechselnden geistigen Standpunkte derselben Klassenstufen Spielraum gelassen werden muß. Bei der Auswahl von Prosa-Stücken und Gedichten, die naturgemäß den Stoff für die meisten Aufsätze liefern, ist der Anschluß an ein verbreitetes und reichhaltiges Lesebuch gesucht.

Das Buch beansprucht weder mit seinem theoretischen Teil noch mit den Beispielen den Stoff nach Umfang und Inhalt zu erschöpfen; es will den jungen Pädagogen in den schwierigen Aufsatzunterricht der Mittelstufe einführen, es soll ihn vor manchem Mißgriff bewahren und zu eigener Arbeit anregen. Die Kluft zwischen der wissenschaftlichen Beschäftigung des jungen Germanisten auf der Universität und seiner Thätigkeit als Lehrer des Deutschen in Quarta, Tertia und Untersekunda ist so groß, daß der Unterricht, besonders der Aufsatz, von seinem Wissen zunächst keinen praktischen Gewinn haben kann. Auch die Lehrer, die sich bisher nicht mit Studien auf dem Gebiet der deutschen Sprache

und Litteratur und mit den Fragen des deutschen Unterrichts theoretisch beschäftigt haben, werden besonders bei der Beurteilung und Vorbereitung der Aufsatze der Quarta und Tertia eines Wegweisers bedürfen.

Die besten Bücher über Methodik des deutschen Unterrichts behandeln vorzugsweise die Lehraufgabe der Sekunda und Prima und berücksichtigen die Mittelstufe nur gelegentlich (vgl. S. 1, Anm. 1). Die bisher erschienenen Themen- und Dispositionssammlungen für mittlere Klassen sind unzulänglich. Indem sich diese Arbeit in ausführlicher und eindringender Behandlung auf die Bedürfnisse der mittleren Klassen beschränkt und hier eine Grundlage für die Anforderungen der Oberstufe aufzubauen sucht, hofft sie in eine Lücke der Fachlitteratur einzutreten.

Danzig, im April 1895.

Der Verfasser.

## Inhalt.

- I. Laas und Hiecke. — R. Hildebrand. — Der Maßstab für die Wahl der Aufgaben. Gemütsanlage und Geistesentwicklung des Lehrers und Schülers (S. 1—6).
- II. Die „allgemeinen“ Themen. — Die freien moralisierenden und philosophierenden Themen. Sprichwörter und Sentenzen (S. 6—9).
- III. Zwecke und Ziele des Aufsatzes der Mittelstufe. — Die Forderungen des praktischen Lebens und des späteren Berufes. Bestrebungen der Lehrvorschriften, diesen praktischen Bedürfnissen entgegenzukommen (S. 9—15).
- IV. Der außerhalb der Schule gewonnene Erfahrungs- und Anschauungsinhalt. — Die Beschreibung. Der Anschauungsunterricht im Freien und die schriftliche Stilübung (S. 15—22).
- V. Die Schilderung. — Das jugendliche Naturempfinden. Die geschichtliche Entwicklung des Naturgefühls. (Die Naturauffassung des Altertums; Wiedererwachen der Naturempfindung im Zeitalter der italienischen Renaissance; die sentimentale Naturschwärmerei seit Rousseau; die künstlerische symbolische und pantheistische Naturanschauung Goethes; die wissenschaftliche Naturbetrachtung Alexander von Humboldts.) Die Kunst der Naturschilderung. — Die Naturschilderung gehört nicht in die Mittelstufe, auch nicht die Schilderung von Gegenständen des Gefühls in Briefform. — Vorbedingungen für Produktionen beschreibender und schildernder Art. Die freie Schilderung auf der Oberstufe (S. 22—38).
- VI. Die Verwertung der Unterrichtsstoffe für den Aufsatz. — Naturbeschreibung, Erdkunde und Geschichte. Die Übung im mündlichen Ausdruck. Der Geschichtsunterricht und der Aufsatz im allgemeinen: die Erziehung zum selbstthätigen Denken und freien Sprechen; die Wirkung auf Herz und Einbildungskraft (S. 38—46). — Die Verwertung des Geschichtsstoffes für den Aufsatz der einzelnen Klassenstufen: die Geschichtserzählung in der Quarta (Muster). Die altsprachliche Lektüre und der Aufsatz. Die Einwirkungen der fremden Sprachen auf die deutsche Stilbildung und auf das Erwecken des Sprachgefühls. Die Quellenlektüre Cäsars und Xenophons (S. 46—55). — Die neu sprachliche Lektüre. Die deutsche Geschichte der Untertertia, die preussische Geschichte der Obertertia und Untersekunda in ihren Beziehungen zur Aufsatzübung. Einwirkung auf die vaterländische Empfindung und die Mitthätigkeit der Einbildungskraft. Ausblick auf die Verwertung der altklassischen und neuesten Geschichte für den häuslichen Aufsatz der Oberstufe (S. 55—63).

- VII. Die deutsche Lektüre und die schriftlichen Stilübungen. — Das Lesebuch und seine Ergänzung durch zusammenhängende größere Prosadarstellungen. Gegen die planmäßige Auswertung der Schillerschen Geschichtswerke für den Aufsatz. (Die Umgestaltung des Stils der Geschichtschreibung seit Voltaire, Carlyle und Ranke. Die Stilmuster der neueren Geschichtschreibung). Wahrheit, Klarheit, Einfachheit der Musterprosa (S. 64—76). — Stil-mängel und Geschmacksverrohung im modernen Schrifttum. Stärkung des Sprachvermögens und Sprachsinnes durch die Schullektüre. Behandlung der Prosafeststücke in der Klasse. Schriftliche Inhaltswiedergaben. Die Charakterisierung der Oberstufe auf Grundlage der Lektüre. Die Stilmachung klassischer Muster. Goethes Prosa. Keine Imitationen des Stils hervorragender Prosaschriftsteller, sondern elementare Nachbildung und Anlehnung an einfache Muster (S. 63—90).
- VIII. Die Lektüre von Dichtwerken und der Aufsatz. — Die Behandlung der deutschen Epen auf der Mittelstufe. Das epische Idyll. Die poetische Erzählung. Die Ballade. Die Behandlung der Balladen Uhlands und die Bearbeitung der Balladenstoffe in den schriftlichen Übungen. Die großen Romane Schillers und ihre Verwertung für den Schüleraufsatz (S. 101). — Die vergleichende Behandlung von Balladenstoffen. Die malerischen Szenen in Epen und Balladen. — Der Wert dieser Stoffe für den Bildungszweck des Aufsatzes (S. 90—104).
- IX. Die lyrische Dichtung. — Die Behandlung und Verwertung der Gefühls-lyrik. Gemütvolltes Erfassen und seelische Erhebung (S. 104—108).

#### Themen und Entwürfe.

##### Unter-Tertia.

- I. Aus Natur und Leben (S. 111).
- II. Aus Cäsars bellum Gallicum (S. 112).
- III. Aus der neu sprachlichen Lektüre (S. 113).
- IV. Aus der deutschen Prosalectüre und Geschichte. Aus der Privatlectüre (S. 113—114).
- V. Stoffe aus deutschen Dichtungen (S. 114—119).

##### Ober-Tertia (und Unter-Sekunda).

- I. Aus Erdkunde, Naturgeschichte, Leben (S. 120—122).
- II. Aus der alt sprachlichen Lektüre. Aus Cäsars bellum Gallicum. Aus Xenophons Anabasis. Aus Ovids Metamorphosen (S. 122—126).
- III. Aus der neu sprachlichen Lektüre (S. 126).
- IV. Aus der deutschen Prosalectüre und Geschichte (S. 126—129).
- V. Stoffe aus deutschen Dichtungen. Aus Schillers Wilhelm Tell (S. 129 bis 137).

Immer handelt es sich um Stoff und Form, die mühsam herauszuarbeiten sind, damit ein drittes herauskomme, in dem beide aufgehen: es ist wesentlich Künstlerarbeit im Kleinen auch mit Künstlernot und Künstlerfreude.

6. Mildebrand.

## I.

Die richtige Wahl des Themas, das ist das ganze Geheimnis der Aufsatzarbeit. Das Thema muß nach seinem ganzen Inhalt und Charakter in dem Machtbereich des Schülers, d. h. innerhalb seines Gedankenkreises und seines Empfindens liegen. Seine Behandlung muß dem allgemeinen Bildungsgang und den Unterrichtsaufgaben des Schülers auf der betreffenden Stufe angemessen sein.

Es sind diese leitenden Grundsätze des Aufsatzunterrichts in den Büchern eines Mannes ausgesprochen, der wie kaum ein anderer das Maß dessen, was die jugendliche Auffassungskraft auf der Schule überwinden kann und darf, überschritten hat. Aus der Fülle eines reichen Geistes und feinen Empfindens, ausgezeichnet durch Schärfe im Denken und umfassende Kenntnis des deutschen Schrifttums, hat Ernst Laas die allgemeinen idealen Grundlinien für Stoff und Behandlung des deutschen Aufsatzes vorgezeichnet. Weit scheidet sich diese originale Leistung von den Erörterungen derer ab, „welche nur das Verdienst in Anspruch nehmen können, geprägte Münze in Umlauf gesetzt, überlieferte Principien weiter ausgebaut zu haben“. <sup>1)</sup> Die

1) Es würde nicht dem Lehrzweck dieser knapp gehaltenen Arbeit, die nur Proben und Anregung geben, keineswegs den Lehrstoff erschöpfen will, entsprechen, wollten wir alles Lehrreiche und Wesentliche aus der schier unübersehbaren Fülle der Aufsatzliteratur im einzelnen citieren. Der junge Lehrer darf sich begnügen mit dem Studium der Arbeiten von Hiecke, *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien* 1841 (1872<sup>2</sup>, 1889<sup>2</sup>). Deinhardt und Schmid, *Der Aufsatz in höheren Lehranstalten*, in der *Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens* I, 282 ff. Laas, *Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten* 2. Aufl. 1886. *Der deutsche Aufsatz in oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien*. 2. Aufl. 1877. Dazu Lehmann, *Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten*, 1890. — Unter den Büchern, die Themen-

Strechl, *Der deutsche Aufsatz*.

Höhe des eigenen Denkens und Wissens hat Laas verführt, die Schranken des praktisch Erreichbaren in seinen Themen litterarhistorischen, ästhetisierenden und kritischen Charakters weit zu überfliegen. Alles ist bei ihm darauf angelegt, die Schüler allmählich zu immer größerer Selbständigkeit heranwachsen zu lassen, bis sie am Ende ihrer Schullaufbahn befähigt sind, eigene Gedanken sprachrichtig und wohlgeordnet vorzutragen. Es sollen alle Arbeiten und Belehrungen, welche sich an die deutsche Lektüre und die deutschen Aufsätze der oberen Klassen anlehnen, der Überbrückung der beklagenswerten Kluft dienen, die zwischen den Anforderungen der Schule, der Universität und des Lebens besteht. So rückt ihm der Aufsatz in den Dienst einer wissenschaftlichen Propädeutik hinauf.<sup>1)</sup>

Sein geistesverwandter Vorläufer ist Hiecke. Mehr als ein Menschenalter früher<sup>2)</sup> suchte er in Lehre und Beispiel unsere Einleitungsfäche zur Geltung zu bringen. In seinem durchaus eigen-

dispositionen und Musteraufsätze bieten, ragen hervor: E. Niemeyer, Deutsche Aufsatzentwürfe, 1886/88. Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel. 6. Aufl. 1886. Mit großem Genuß und Gewinn wird man von den anregenden Arbeiten R. Hildebrands und Lyons in der Zeitschrift für deutschen Unterricht Kenntnis nehmen. Unter den thesenreichen „Verhandlungen der Direktorenkonferenzen“ behandelt der Bericht über deutschen Unterricht von Gronau (B. 24, Ost-West-Pr. 1886) in lehrreicher Zusammenfassung Methode und die praktisch erreichbaren Ziele. Die Zahl der Programmarbeiten ist auf den hier einschlägigen Gebieten Legion. Eine Auswahl der Speciallitteratur giebt das unentbehrliche Handbuch der prakt. Pädag. v. H. Schiller (2. Aufl. 1894). — Litteratur für die einzelnen Gebiete auch bei Schnippe!, Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten, 1891. In den Referaten der Jahresber. des höh. Schulw., hrsg. von Kethwisch (Deutsch: Jonas) ist eine sichtende und einschneidende Kritik wünschenswert; die Flut der mehr- oder minderwertigen Erscheinungen ist zu groß (cf. Schopenhauer, über Schriftstellerei, § 289!).

1) Laas, Der deutsche Aufsatz: In den Studien und Überlegungen, Excerpten, Analysen und Synthesen, die der Aufsatz nötig macht, liegt das direkte Vorbild eines großen Teiles der wissenschaftlichen Arbeit. — Vgl. Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform, 1891. Vgl. 8. Vorles. Von dem sich bildenden Menschen kann die Schule auch nur Unfertiges verlangen. Schuld hat die Unvollkommenheit des Universitätsunterrichts, bei dem der junge Mann unter Umständen Jahre lang keine deutsche Arbeit anfertigt, oder die wenigen, die er macht, nur selten auch auf Stil und Ausdrucksweise hin prüft.

2) Ernst Laas, geb. 1837. Seit 1860 Oberlehrer am Friedrichsgymnasium in Berlin (1868, Der deutsche Aufs. in d. 1. Gymnasialkl.). Seit 1872 Professor an der Universität Straßburg; er starb 1885. — R. H. Hiecke, geb. 1805. Konrektor am Merseburger Gymnasium. Seit 1850 Direktor am Gymnasium zu Greifswald; er starb 1861. Hiecke, Deutsch. Leseb. f. d. mittl. Kl., 11. Aufl. Vogel, Berlitt, 1882. Gesamm. Aufs. z. deutsch. Litt. Wendt, 1885.

artigen Buch hat er den festen Grund gelegt, worauf sich jede Auffassungssystematik aufbauen muß. Aber auch hier schwebt ein Ideal vor, das in der Praxis schwerlich erreichbar ist; es ist das Ideal einer wissenschaftlich-nationalen Erziehung, dessen Höhe überspannte Anforderungen an Lehrer und Schüler in gleicher Weise stellt. Auf dem vorgesteckten Wege eines verstandesgemäßen Durchbringens des klassischen deutschen Schrifttums muß der Schüler zu einer Höhe der Urteilsreife emporgezogen werden, die der geistig angeregte, hochgebildete und hochbegabte Lehrer selbst sich errungen hat. Das Übermaß der Anforderungen — zwölf Stunden täglich soll der Schüler arbeiten — führt in Wirklichkeit entweder zu täuschender Oberflächlichkeit oder zu geistiger Überreizung. Laas setzt sich im achten Kapitel seines deutschen Unterrichts mit seinem kongenialen Vorgänger auseinander und würdigt das Verdienst desselben für den Unterrichtsbetrieb seiner Zeit und für die Entwicklung des deutschen Unterrichts mit den Worten: „Man wird den Gedanken nicht los, daß der sinnige Verfasser, angewidert durch eine gewisse magere und sterile Form philologischer Interpretation . . . seine eigene Methode absichtlich forcirt und ins Extrem gesteigert habe, damit jene zum Theil ziemlich selbstbewußten Pedanten ein tiefes beschämendes Gefühl ihrer Ohnmacht und Unzulänglichkeit überkäme. Es war gut, wenn sie sich ermannen und dem Verfasser einige Stufen nachklommen.“

„Die warme, idealistische Zeichnung seines Unterrichtsplans mußte seiner Zeit auf jugendfrische Gemüther einen unauslöschlichen Eindruck machen. Es war damit ein Ideal von wissenschaftlich-nationaler Erziehung hingestellt, das, war es erreichbar, den Beruf des Pädagogen, über dessen Miseriae Melanchthon einst so viel des Klagens wußte, zu dem anziehendsten, herzerquickendsten umschaffen konnte . . .“ Die Beschäftigung mit der deutschen Nationallitteratur wurde in einem durchgeführten Lehrsystem hier zum erstenmal als Inhalt des deutschen Unterrichts hingestellt und das geistige Erfassen und Durchbringen unseres Sprachschazes, soweit er im Geistesbereich des Schülers liegt, als Ziel desselben festgesetzt. Das wirksamste Mittel, dieses Ziel zu erreichen, ist die methodische Leitung des deutschen Aufzuges.

Es haben seit Hiecke und Laas auch noch andere einsichtsvolle und kenntnisreiche Schulmänner im einzelnen auf die Notwendigkeit hingewiesen, daß der Aufsatz, von dem überliefereten rhetorisch-philosophischen Schulzwang befreit, mit dem ganzen geistigen Lebensgang des Schülers den frischen Zusammenhang behalten muß, und gezeigt, daß jedes Thema verfehlt ist, das den augenblicklichen Geistes- und Interessentkreis des Schülers verläßt. Jeder Kundige weiß, daß

ein großer Teil unserer Aufsatzliteratur jene Grundsätze, die Maß und Ziel bei der Wahl der Stoffgebiete und Art und Geist der Aufgaben bemessen sollen, sich nicht zu eigen machen will. Es bringen jene „praktischen“, von eifrigen Schülern und pedantisch trägen Lehrern benutzten Themen- und Dispositionsbücher unter einer Fülle von Aufgaben zu viel belehrenden Ernst, zu viel abstrahierendes Denken, dazu auch manche traurige Trivialität und leider noch so viel Thörichtes und Verfehltes, daß man ihres unerquicklichen Studiums bald herzlich satt wird. Vernunft wird Unsinn, Wohlthat Plage! Ich glaube, wir sind alle darüber einig, wenn wir diesen abscheulichen Geist verdammen, der in den zahlreichen bekannten Themengruppen zu Tage tritt, in jenen Aufgaben voll trüber Lebensauffassung und greisenhafter Resignation, die der inneren Natur eines frischen, lebenslustigen Knaben von Grund aus widerstreben. Hofft man etwa auch nur einen leisen Wiederhall und einiges Verständnis in jungen Geistern zu erwecken mit Aufgaben folgender Art: Auf einem Friedhofe; Sollen wir wünschen, den Tag unseres Todes vorher zu wissen? Wiege und Sarg; Greise und Greisinnen in der Dichtung; Der Winter ein Bild des Greisenalters; Das Unglück des Blinden; Über den Wert der Gesundheit; Brief an die Eltern eines schwer kranken Freundes; Die Folgen der Unmäßigkeit; Wie kann man sich ein hohes Alter erwerben? Gedanke des Sturmes in heiterer Zeit — und im Gegensatz dazu: Man lebt nur einmal in der Welt! Ferner: Ursachen der Todesfurcht; Heute rot, morgen tot; Das Leben ein Traum; Was lehrt die Vergänglichkeit alles Irdischen? Mittel gegen üble Laune; Rüstiges Treiben und Thun ist des Trübsinns beste Bekämpfung; Gedanken beim Grabe eines Jünglings; Was tröstet uns am Grabe geliebter Personen? Wert der Thränen; Trost im Leiden; Über die Einsamkeit; Der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert; Der sittliche Starkmut; Müßiggang ist des Teufels Ruhebank (Chrie); Langeweile; Seelenruhe; Ein unnütz Leben ist ein früher Tod; Die Grundfehler der Menschheit (Trägheit, Feigheit, Falschheit); Die Verwerflichkeit des Selbstmordes; Die weltgeschichtlichen Selbstmorde; Nachtseiten der Weltgeschichte! Mehr als ein Duzend von ihnen entstammt zudem einem Buch, das mit der 33. Auflage das achtundsiebzigste Tausend erreicht hat! Schlägt man ältere Themen- und Dispositionsbücher auf, so darf man sich nicht wundern, viele Bekannte mit ihren griesgrämigen Gesichtern wieder zu treffen. Wie ehrwürdige Erbstücke werden sie übernommen von Buch zu Buch, und so scheint in ihnen ein Stück trübseliger Schulmeisterweisheit fossil geworden zu sein. Zu dieser

Erbschaft gehört auch jene Überzahl von Themen über Lebensaufgaben, über Selbstbeschränkung und Enthaltbarkeit! Ist es doch ein Vorrecht der Jugend, in die Zukunft mit hochfliegenden Hoffnungen hinauszublicken, der eigenen Kraft zu viel zu vertrauen und die Hindernisse der Lebenswünsche zu unterschätzen! Zu welchem Zweck und Ende sollen langweilige Stilübungen mit ihren abgegriffenen Phrasen diesen jugendlichen Überschuss an Lebenskraft und Lebenslust in Schranken halten? Besser man erhalte den Schatz sorgloser Genüßfähigkeit an der umgebenden Sinnenwelt, der sich doch so bald verflüchtigt, und nehme unter dem Druck solcher Übungen, die einer jugendfrischen Eigenart so zuwider sind, der Jugend nicht die heitere Lebendigkeit und den Frohsinn.

Dienstbar mache man sie dem unterrichtlichen Zweck. Zwar läßt sich die große pädagogische Kunst, die freudige Grundstimmung der Seele bei dem Erfassen ernster Lebensaufgaben auszunutzen, nicht erlernen, sie ruht in der glücklichen Gemütsanlage des Lehrers selbst, und nur wenige nennen sie ihr Eigentum. Kein anderer besaß sie in höherem Maße wie unser dahingeshiedener Altmeister Hildebrand;<sup>1)</sup> vergegenwärtigen wir uns nur seine Worte, mit denen er so prächtig den Wert des Humors zu würdigen versteht: „Der Humor — ich nehme übrigens den Begriff in seinem allerweitesten Sinn, zunächst als die stille weit ausgreifende Heiterkeit der Seele, die sich einstellt, wenn man die Welt Dinge in allem ihrem Schwierigen, Fraglichen und Düsternen von einem genügend erhöhten Standpunkt aus übersieht. Es giebt aber für diese Kunst keine bessere Schule, als den Verkehr mit der frischen Jugend, die jene stille Heiterkeit als Untergrund alles Denkens und Fühlens, als Behagen am bloßen Dasein noch wie angeboren mitbringt — Wie oft erinnere ich mich erlebt zu haben, daß mir diese stille Heiterkeit der Stimmung im Unterricht bald von selber kam, wenn ich sie auf dem Schulwege noch gar nicht gehabt hatte, auch bei einem an sich trockenen Stoffe“. Und zu welchem beneidenswerthem Optimismus vermag ein so goldenes Gemüt sich bei der Korrektur der verrufenen Tertianeraufsätze emporzuschwingen! „Ich habe in meiner langen Praxis in diesem Fache je länger je mehr die Überzeugung gewonnen, daß es, gewisse Ausnahmen zugegeben, in den Schülerarbeiten etwas absolut Falsches oder Dummes nicht giebt, und ich habe mir immer öfter bei einzelnen Arbeiten die Mühe gegeben, seitenlang aus dem halb verkehrt Gesagten gleichsam herauszuholen und nachzutragen oder nachzuflicken, was vom Schüler

1) R. Hildebrand, Gesammelte Aufsätze und Vorträge, 1890. S. 148 ff.

gemeint war, soweit sich das erkennen ließ, so daß eine solche Seite manchmal recht röthlich aussah, so schimmerte die rothe Tinte über der schwarzen. Die Mühe war aber mit einem eigenthümlichen Vergnügen verbunden“ —

Wir wollen über diese Sätze nicht streiten. Zweifellos ist heute die eindringliche Mahnung dem jungen Kandidaten und Hilfslehrer nötiger denn je, sich durch des Lebensberufes Mühen und Hindernisse jenes kostbare Erbgut einer glücklichen Natur nicht trüben und rauben zu lassen. Diese innere seelische Heiterkeit ist ein geheimnisvoller Zauber, der von dem Lehrer ausströmt in die Herzen der Kinder, sie ist unerläßlich nötig bei der Behandlung von Dichtwerken in unteren Klassen. Aber auch in der Tertia darf die ernste Behandlung der Lektüre und der stilistischen Aufgaben, das Heranziehen der Geistesfähigkeit und Arbeitskraft nicht frei sein von Lust und Liebe zum Stoff; denn der eigenartige Wert eines mit Interesse zur Sache geschriebenen Aufsätzchens läßt sich einmal nicht erzwingen.<sup>1)</sup> So darf man nicht Stoffe von sich weisen, die eine humoristische Färbung tragen.<sup>2)</sup> Die von Muff neu bearbeitete Auflage des Lesebuchs von Hopf und Paulsiek zeichnet sich in der Neuauswahl von Prosa-Stücken und Dichtungen vorteilhaft vor der alten Gestalt nicht zum wenigsten dadurch aus, daß dem Bedürfnis nach humoristischer Lektüre Rechnung getragen ist. In völligem Gegensatz zu dem Vergnügen, das den Jungen die Bearbeitung von Vorwürfen aus den Gedichten „Die Eichenjaat“, „Böser Markt“, „Der Überfall von Rippoldsau“ bietet, steht der Mißmut, mit dem sie an Themen jener traurigen betrachtenden Gattung herangehen. Nur an Stoffen, die Phantasie und Gemüt in lebendige Bewegung setzen, kann die Darstellung einen erhöhten, wärmeren, farbenreicheren Ton annehmen.

## II.

Methodisch verfehlt ist es, vom Schüler Reflexionen über menschliche Tugenden und Laster in „allgemeinen Thematata“ zu verlangen, pädagogisch unstatthaft, ihn zu moralisierenden Betrachtungen über seine eigenen Vorzüge und Schwächen, über seine Pflichten und Lebens-

1) Vgl. Hildebrand a. a. D. S. 127 ff. (Lehrproben und Lehrgänge 5: Die Stilübung als Kunstarbeit).

2) Hiede, S. 74: Keineswegs muß der Scherz und die Laune ausgeschlossen werden, vielmehr sind recht geistvoll gelungene Gedichte in heiterem, ja selbst lustigem Tone anzufuchen zc.; vgl. D. Jäger, Aus der Praxis, § 296.

aufgaben im einzelnen zu nötigen. Welche unvernünftigen Aufgaben haben noch in den neuesten Auflagen beliebter „Hilfsmittel“ ihre Zuflucht gefunden! Aus dem Irrgarten altschulmeisterlicher Bedanterie dürfte folgende kleine Blütenlese zur Erweiterung des Lesers genügen: Über Vergnügungssucht; Die Zukunft des Müßiggängers; Der Reidtragen; Der eitle Karl; Der Zerstreute; Der Neuigkeitskrämer; Der arge Schalk; Lob des Gehorsams; Die Freuden des Fleißigen; Die Wichtigkeit eines guten Rufes; Wie kann der Schüler zu dem guten Rufe seiner Anstalt etwas beitragen? Vor welchen Fehlern hat sich der Jüngling am meisten zu hüten? Der Arbeitsame; Bild eines guten Schülers; Der Schüler wie er sein soll; Die edelsten Freuden des Jünglings; Meine Lieblingsbeschäftigung u. Kaum eine peinvollere und unfruchtbarere Aufgabe kann es für den Jungen und Jüngling geben, als wenn er genötigt wird, sich in sein Inneres zu versenken und Betrachtungen über den eigenen Wert und Unwert anzustellen. Er soll das Wesen seines Inneren enthüllen, dessen er sich noch ganz unbewußt ist! Das Seelenleben des jugendlichen Menschen liegt noch im Halbschlummer, das jugendliche Selbstgefühl ist so spröde, daß es mit Gemütsoffenbarungen und unmittelbaren Seelenergüssen nie vor die Öffentlichkeit der Klasse treten wird und kann. „Das innere Leben der Jugend gleicht einer ahnungsvollen Dämmerung, die nur allmählich von einzelnen Blitzen des Bewußtseins durchzuckt wird; von der Jugend verlangen, daß sie den Geist in seinen geheimen Werkstätten belausche, daß sie den dunkeln Grund des Gemüts vor der Zeit aufdecke und, was in demselben wogt und treibt, ans Licht des Bewußtseins hervorziehe, heißt naturwidrig verfahren.“<sup>1)</sup> Und wer erinnert sich hier nicht an das Goethe'sche Wort:

Was ich weiß, kann jeder wissen, mein Herz hab' ich für mich allein.

Eine Flut von Themen mannigfachster Gattung fordert eine Entwicklung des Denk- und Darstellungsvermögens, eine Reife der inneren und äußeren Lebenserfahrung, die in direktem Gegensatz steht zu dem Mangel an Herrschaft über die Sprache, zu der Unfertigkeit im Denken und zu der Enge des empirischen Anschauungskreises.

In der radikalen Verurteilung aller derartigen Themen mit moralisierender Tendenz sind heute alle verständigen Lehrer einig. Wiese spricht sogar von dem demoralisierenden Einfluß dieser doch in guter Meinung gestellten Aufgaben und schreibt dem vielen unwahren moralisierenden Phrasenwesen, das die Schule verschuldet,

1) Schmid, Encyclop. des Erzieh.- und Unterrichtsweßens 1. S. 305.

die Mitschuld an der Erschlaffung des religiösen Lebens in Deutschland zu! Sicherlich übt die Unwahrhaftigkeit und Kraftlosigkeit eines solchen Phrasentums einen höchst ungünstigen Einfluß auf die Entwicklung des Sprachgeschmackes selbst aus, und mit Recht warnt Hildebrand, in Hinblick auf alle jene moralisierenden und philosophierenden Themen, vor dem Streben nach einem scheinbar vornehmen abstrakten Stil, der das aufstrebende Wachstum der Sprache hemmt und an Stelle einer freien Syntax der lebendigen Rede einen papiernen Stil, ein „Tintendeutsch“ setzt.<sup>1)</sup> Streiten könnte man über die allgemein gehaltene Behandlung von Sprichwörtern<sup>2)</sup> und Sentenzen. Mancher Methodiker des deutschen Unterrichts beklagt es heute schon, daß es in den letzten Jahren ein didaktisch-litterarischer Sport geworden ist, gegen die allgemein gehaltenen Themata, die reflektierendes Denken, eine Umschau aus Erfahrung, Geschichte und Litteratur verlangen, einen Kreuzzug zu unternehmen. Die radikale Aburteilung in der so nützlichen und verständigen Arbeit von Lehmann geht zu weit. Das Buch ist der Ausdruck einer Reaktion gegen die Laas'sche Schule mit ihrer Überschätzung des Abstraktionsvermögens, des ästhetisierenden und kritischen Denkens. Einsichtsvolle Lehrer, Männer der Praxis, die den Bedürfnissen der Schule und des Lebens Rechnung tragen, halten heute noch jene freien Aufgaben zur Einübung gewisser Grundregeln der inventio und zur logischen Schulung in der Anwendung und Bewertung richtiger Partitionen und Divisionen für unentbehrlich. Die allgemeinen Themen sollen für die geforderte Fertigkeit in induktiver Begriffsbestimmung, für die Übung im folgerichtigen Schließen und Entwickeln die dankbarsten sein, nur an ihrer Hand könne man gewisse fundamentale Begriffe der Ethik und Ästhetik zum gesicherten Besitztum der Oberstufe machen.<sup>3)</sup> In der Prima sind solche freie Abhandlungen über Erfahrungssätze, über ethische und ästhetische Maximen, soweit sie im Verständnisbereich des Schülers liegen, zeitweilig sicherlich zweckmäßig, dagegen müssen Sentenzen mit über-

1) R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 3. Aufl. 1890. S. 54 f.

2) Vgl. Hildebrand, Ges. Aufs. . Etwas vom Sprichwort in der Schule.

3) Laas betont, die ars inveniendi würde am besten und nachhaltigsten bei der Entwicklung allgemeiner Begriffe und beim Beweise allgemeiner Themen geübt. Hier gelte es, die schlummernden geistigen Besitztümer zu wecken, die vergrabenen Schätze zu heben, das Zerstreute fruchtbar zu kombinieren und auf einen Zweck zu richten. Laas räumt den Regeln der antiken Rhetorik auf der Oberstufe eine zu große Bedeutung ein. Über partitio, distributio, divisio; analogia, distinctio, definitio etc.; vgl. Der deutsche Aufsatz, S. 111 ff.

wiegendem Gefühlsgehalt und geringer spekulativer Ergiebigkeit, blendende Paradoxen, sogenannte „schöne Stellen“ mit verschwommenem Gedankeninhalt, Weisheitsätze, die die innere und äußere Lebenserfahrung des gereiften Mannes fordern, dem Aufsatz gänzlich fern bleiben. Nachdrücklich ruft uns jemand, der selbst den allgemeinen Themen in der Oberstufe den weitesten Spielraum läßt, die Warnung zu: „Je weiter die Themata von dieser steilen Höhe entfernt sind, je harmloser, einfacher, nüchterner, schlichter sie sind, desto besser eignen sie sich zu Aufsätzen des Schülers.“

Die freie Behandlung eines Wahrheitsatzes braucht nicht mit allzu gewissenhafter Gründlichkeit an dem ehrwürdigen Schema der Rhetorik festzukleben, es genügt, wenn man sich nur die allgemeinen Formen und Handhaben, die es für die Auffindung des Stoffes bietet, zu nutze macht. Wie kann irgend ein Interesse für Stoff und Arbeit erweckt werden, wenn der Schmetterlingsgeist des Knaben auf das Brett der Ehre gespannt wird? Es ist das alte Unglück, daß die deutsche pedantische Gründlichkeit zumeist immer an den Stoff denkt und zu wenig an die jungen Geister, die ihn aufnehmen sollen; so hat sie bei diesen Ehreiaufsätzen der Tertia und Sekunda ein totes Fachwerk von Rubriken vor Augen, nicht aber den lebendigen jungen Menschen. Ungezwungener, freudiger und erfolgreicher wird die Schulung im folgerichtigen Denken und Entwickeln, soweit es für diese Stufe wünschenswert ist, durch eine methodische Ausnutzung der Lektüre und zweckmäßige Behandlung gewisser konkreter Stoffe aus den Unterrichtsfächern erreicht. Wir erinnern an das Urteil von Laas über alle diese Themen, welche die spekulative und reflektierende Geistes-thätigkeit bewegen: „Das Gemüt des Knaben ist auf Anschauung gerichtet; nur wo Leben und konkrete Gestalt ist, vermag der Knabe überhaupt zu fassen; sein plastischer Sinn widerstrebt im ganzen dem Begriff und Gedanken.“ Hätte nur der Autor aus diesen Sätzen die folgerichtige Nutzenanwendung auch für die Oberstufe gezogen.

### III.

Die Zwecke und Ziele des Tertianeraufsatzes sind zu allernächst formaler Natur: nicht soll hier das Abstraktionsvermögen und logische Denken geschult, nicht sollen die Stoffgebiete erweitert, vertieft, miteinander verknüpft, nicht alle möglichen geistigen und seelischen Wirkungen und Interessen flüssig gemacht

werden — zunächst soll der Schüler in der Satzbildung die instinktive grammatische Sicherheit erlangen, den treffenden Ausdruck für das Gedachte und die stilistische Verknüpfung und Gliederung der Gedanken-  
gruppen finden lernen. In einer reinen Sprache, d. h. in der elementar-grammatischen und logischen Genauigkeit im Ausdruck, besteht das Haupterfordernis der Darstellung; der Aufsatz ist das Hauptmittel zur Bildung der formalen Seite des Stils, der Fähigkeit, einen größeren Gedankenkomplex sprachrichtig und angemessen, sachlich klar und sicher in einem Schriftstück geringeren Umfanges darzustellen. Erst auf der Oberstufe tritt die Übung des logischen Vermögens, die Gewöhnung an eine sichere Ordnung der Vorstellungen und Gedanken in den Vordergrund. Jedoch ruht auch hier keinesfalls der Hauptzweck in dem planmäßigen Hinarbeiten auf das Denken in abstrakten Begriffen, nicht in der Anerziehung eines Bedürfnisses, sich mit Bestimmtheit und Schärfe in der Bezeichnung ästhetischer und ethischer Vorstellungen zu bewegen, wie es vergangene Jahrzehnte mit ihrer Überschätzung des philosophischen Denkens verlangten; das Ziel ist gerichtet auf eine immer wachsende Mannigfaltigkeit und Freiheit, Geschmeidigkeit und Kraft des Ausdrucks, die sich aus einer eindringenden Kenntnis und Liebe unserer Sprachdenkmäler allmählich entwickelt.<sup>1)</sup> Hier wird eine Produktion angestrebt, die auf Verinnerlichung des Gelernten abzielt, hier kann das Empfangene zur produktiven Verwertung aufsteigen, ohne sich jedoch in den Dienst einer wissenschaftlichen Propädeutik zu stellen. Gerade der geistvolle Lehrer, der aus der Fülle eines reichen Wissensschatzes und eines feinen ästhetischen Empfindens schöpft, verliert nur zu leicht die eng gezogenen Grenzen des Lehrzieles aus dem Auge. Weit entfernt, den Maßstab des praktischen Nutzens an die Aufgaben anzulegen und den idealen Boden des gymnasialen deutschen Unterrichts damit zu verlassen, wollen wir mit unseren schriftlichen Übungen in dem Jüngling die Fähigkeit erziehen, die Muttersprache im Beruf des späteren Lebens mit Gewandtheit und logischer Durchbildung zu gebrauchen. Wir wollen keinen „Schriftsteller“ aus ihm machen; wer es so weit bringt, mag es einer besonderen geistigen und literarischen Beanlagung danken.

1) Über das in der Praxis erreichbare Ziel des deutschen Aufsatzunterrichts vgl. den betreffenden Abschnitt bei Lehmann; dazu Gronau a. a. O. S. 7 ff., 62 ff.

Ein Blick in unsere Sekundaneraufjage erweist, wie die stilistische Unbeholfenheit, die Inkorrektheit in Ausdruck und Satzbildung die Gedankenentwicklung hemmt und erstickt, wie beschränkt und unsicher auch hier noch der verwendbare Besitz des passenden Ausdrucks für das Gesehene und Erfannte ist. Der Schüler leidet nicht so sehr an einem Mangel an Stoff und Gedankeninhalt als an der nötigen Gewandtheit, das verfügbare Material sprachlich zu überwältigen und geschmackvoll einzukleiden. Die Sprachfertigkeit hält nicht gleichen Schritt mit der Stoffansammlung und dem Zuwachs von Kenntnissen. Ein bestimmter methodischer Gang ist für die praktische Einprägung der stilistischen Regeln und Formen auf der Mittelstufe notwendig.

Die an das Lesestück sich anlehrende grammatisch-stilistische Unterrichtsstunde, die sich besonders in Realanstalten als notwendig erweist, die planmäßige Abstufung der schriftlichen Aufgaben, verbunden mit einer Besprechung der vorgefundenen Fehler in methodisch zusammenfassender Gruppierung, arbeiten zunächst auf diese Stilbildung hin.<sup>1)</sup> Allerdings können die grammatischen und stilistischen

1) Zu dem wichtigen und schwierigen Kapitel der Aufjagekorrektur, zu der Beurteilung und Durchnahme der Arbeiten bei der Rückgabe verweisen wir auf die betreffenden Abschnitte in der Enchlopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens (I, S. 252 f., 297 f., 315), die Bemerkungen bei Lehmann u. Laas (Der deutsche Aufj., S. 268 ff.; Der deutsche Unterr., Kap. 9). (H. Schiller, Handb. der prakt. Päd., S. 386, 393 f.). Dasselbst sind die Grundsätze, die eine vieljährige Erfahrung als zweckmäßig erprobt hat, verzeichnet. Über die methodische Behandlung und den korrektiven Wert des vom Lehrer gefertigten Musteraufjages Vigeliu, Progr. Frankfurt a. D. 1881. Kreischmann, Progr. Danzig, 1894. Zur Kenntnis des Fehlerhaften in Ausdruck, Satzbildung, Periodenbau vgl. das hervorragende Buch von Wackernagel, Poetik, Rhetorik, Stilistik. Akadem. Vorles. 1873. 2. Aufl. 1888. S. 431 ff. Das Schulbüchlein von Kuzner, Prakt. Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlich. Fehler in Anlage und Ausführung. deutsch. Aufl. 2. Aufl. v. Lyon, 1891. Zu der Grammatik von Wilmanns wird als Ratgeber empfohlen: Kiesel, Deutsche Stilistik f. Schulen, 1887 (berücksichtigt nicht d. lebendige Sprachentw.). Zu der lehrreichen und verdienstvollen (wenn auch mit allzu hochfahrender Schulmeisterei und einem zu konservativen Standpunkt geschriebenen) Grammatik des Zweifelhaften, Falschen, Häßlichen von Wilmanns (Allerhand Sprachdummheiten) vgl. Erbe, zu W. Sprachd. 1892 u. „Allerhand Sprachverstand“, 1892. Vgl. D. Schröder, Vom papiernen Stil, 1892. Zum Handgebrauch Sanders, Wörterbuch der Hauptschwierigk. 24. Aufl. 1894. Für die Korrigiermethode im einzelnen lassen sich der Individualität des Lehrers nicht gut bindende Vorschriften machen. Tritt er mit Eifer in seinen Beruf ein, so wird er zunächst zu viel korrigieren. Je länger er in der Praxis steht, wird er mehr und mehr die schwierige Kunst erlernen, mit wenigen Zeichen und kurzen, den Fehler scharf treffenden Bemerkungen die Aufmerksamkeit des Schülers auf das Falsche hinzulenken. Die Korrektur darf sich nur auf das unbedingt Falsche beschränken (vgl. Gronau a. a. D., S. 81 ff.). Mehrjährige Erfahrung

Lehr- und Besetzungstunden allein einen guten Stil nicht schaffen, er ist das Ergebnis der Gesamtbildung des Menschen. Was sagt doch Buffon vom Wesen des Stils: „Gut zu schreiben erfordert zugleich gut zu denken, gut zu empfinden und sich gut auszudrücken, das heißt, man muß Geist, Seele und Geschmack besitzen. Der Stil begreift eine Vereinigung und Übung aller intellektuellen Kräfte in sich.“<sup>1)</sup> Die Forderung Hiedes, daß alle Lehrfächer in ihren mündlichen und schriftlichen Aufgaben auf die stilistische Ausbildung einheitlich hinarbeiten müssen, ist längst in die Praxis umgesetzt.<sup>2)</sup> Aber nur der Lehrer, der einen strengen Maßstab zuerst an sich selbst legt und auf Genauigkeit und Sauberkeit im eigenen Denken und Sprechen achtet, darf auch bei allen mündlichen Reproduktionen seiner Schüler unnachsichtlich gegen jede lieberliche und logisch unrichtige Ausdrucksweise einschreiten. Wirksam werden diese Bestrebungen von einer guten häuslichen Lektüre unterstützt, wirksamer von dem regen Umgang mit gebildeten erwachsenen Personen. Ein gebildetes Elternhaus, das dem Knaben geistige und sprachliche Anregungen bietet, ist ein unschätzbare Bundesgenosse der Bestrebungen des Aufsatzlehrers.<sup>3)</sup> Es ist wahr, lebendige Übung und Gewöhnung im Gebrauch der deutschen

lehrt erkennen, daß die rote, zwischen die Zeilen des Aufsatzheftes sich drängende und den Rand füllende Korrektur und Umschrift das Interesse des Schülers an der Arbeit ertötet und ihn in seiner Schaffensfreudigkeit entmutigt. Da, wo guter Willen und Strebsamkeit hervortritt, sei man möglichst milde in der Gesamtzensur, mag die schwache und ungelente Leistung dem Korrektor noch so viel Qual bereitet haben; wo dagegen Niederlichkeit und Dünkel sich breit macht, da schreite man unnachsichtlich ein (vgl. D. Jäger N. d. Pr. § 50. Hildebrand in den Gesammelten Aufsätzen und Vorträgen, 1890 und im Deutschen Sprachunterricht). Die Rückgabe muß so eingerichtet sein, daß die ganze Klasse möglichst viel Gewinn davon hat. Man verlange keinen schönen Stil, man sei zufrieden, wenn er einfach, aber korrekt ist. Auf die Schülerverbesserung, die ganze Sätze aufnimmt und hinter dem Aufsatz anzufertigen ist, muß großes Gewicht gelegt werden (vgl. Schnippel, Ausgef. Lehrpl. 21 ff., 43 f.).

1) Wackernagel, Poetik, Rhetorik, Stilistik, S. 412 (Vom Stil im allgemeinen). „Stil ist die Art und Weise der Darstellung durch die Sprache, wie sie bedingt ist teils durch die geistige Eigentümlichkeit des Darstellenden, teils durch Inhalt und Zweck des Dargestellten.“ Goethe über das Wesen des Stils bei Hempel, Bd. 24, S. 527. Schopenhauer sagt: Der Stil ist die Physiognomie des Geistes. Sie ist untrüglicher als die des Leibes.

2) Hiede a. a. D. (1872) S. 21 ff. „Die Lehre in der Muttersprache zieht sich durch alle Lektionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten hindurch. Der Lehrer jedes Faches erteilt, auch ohne dies zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache.“ — Treffend Laas, im 9. Kap. seines Deutschen Unterrichts.

3) Wie segensreich könnte das Elternhaus auf das Entzünden und die Pflege der geistigen und seelischen Interessen wirken, die besonders im Bildungs-

Schriftsprache haben nachhaltigere Wirkung, als alle theoretischen und systematischen Unterweisungen in Grammatik und Stilistik. Sollte deshalb das Hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene oder gelesene? <sup>1)</sup>

So stellt sich die Stilbildung in gewissem Sinn als ein Niederschlag der Bildungssumme des Schülers dar, die ihm aus vielen Kanälen zufließt, aus den Fächern des Unterrichts, aus der Lektüre, aus den Beobachtungen und Einwirkungen des ihn umgebenden Lebenskreises.

Aber erst der gereifere Geist vermag aus diesem mannigfaltigen Material seiner Bildung den allgemeinen Gehalt herauszuarbeiten und in schriftlicher Darstellung ansprechend zu gestalten; der unreife muß sich an konkrete Einzelheiten seiner vorwiegend auf theoretischem Wege errungenen Erkenntnisse halten; denken wir stets daran, daß in diese Summe der Bildung der Hauptstrom aus theoretischen Erkenntnisquellen geflossen ist, zum allerwenigsten aus der Erfahrung des praktischen Lebens. Hildebrand fordert, man soll die Schüler auf den Weg bringen, wo sie ihre eigene Erfahrung verarbeiten, d. h. teils getreu auffassen, teils unter einem darin gegebenen Gesichtspunkt sichten und zusammenfassen und mit sichten der Auswahl zu einem kleinen Ganzen gestalten lernen; er erkennt darin das letzte Ziel des deutschen Aufsatzes: der Schüler soll sein Selbsterlebtes, Selbsterfahrenes richtig und gründlich verarbeiten und für die höheren Zwecke des Lebens verwerten können.

Es kommen diese Forderungen mannigfachen Klagen entgegen, die von angesehenen Männern praktischer Berufe und der Wissenschaft gegen die übliche litterarische Methode des Aufsatzbetriebes erhoben werden. Professoren der exakten Wissenschaften und der Kunstgeschichte vermiffen bei ihren jungen Studenten die genügende sprachliche Fähigkeit, das, was sie mit eigenen Augen gesehen und beobachtet haben, klar und sicher darzustellen. Die Schule hätte sie zwar gelehrt, über historische, ethische und ästhetische Fragen geläufig und logisch zu schreiben, aber nicht darin geübt, von Selbstgesehenem eine klare Beschreibung zu geben. <sup>2)</sup> Diesem Mangel der Schulbildung will

bereich der Sprachfertigkeit und des Natursinnes sich äußern; doch meist wird hier alles der Schule überlassen. Was Laas, Der deutsche Unterricht (1872) S. 223, über die mangelnden idealen Strebungen und Fähigkeiten des Elternhauses sagt, ist leider nur zu wahr.

1) Vgl. Hildebrand, Der deutsche Unterr. Münch, vermischte Aufg. 2. Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterr.

2) Auch Paulsen schrieb im Jahre 1885 (Gesch. d. gel. Unt., S. 764): Der deutsche Unterricht gehört zu den in jeder Hinsicht unentwickeltesten und häufig

H. Schiller sicherlich abhelfen, indem er die Pflege der Beschreibung und Schilderung der Tertia zuweist. Auch für die Mittelstufe der bayrischen humanistischen Gymnasien sind in den Lehrplänen Aufgaben empfohlen, die bestehen sollen in Beschreibungen von Gegenständen der Natur sowie von Plätzen und Gebäuden des Schulortes und seiner Umgebung, Schilderungen von Naturvorgängen und wirklichen und erdichteten Erlebnissen (teilweise in Briefform) u. a. Nach dem Übertritt in die Oberstufe steigern sich die Aufgaben der beschreibenden Prosa zu einer Beschreibung von Kunstwerken.<sup>1)</sup> Ähnliche Forderungen werden für den Unterricht in den unteren und mittleren Klassen in einem ausgeführten Lehrplan eines sächsischen Realgymnasiums erhoben.<sup>2)</sup> Für die Quarta sind bereits Nachbildungen von Gedichten und Prosaerzählungen, auch bisweilen sogar eine Charakteristik empfohlen, die man in der Regel erst einem Tertianer zumuten dürfte. Mit Quarta sollen auch die Beschreibungen und Vergleiche beginnen. Man behandelt Themen wie: Lebensgeschichte eines Roggenkorns, eines Hutes, einer lateinischen Grammatik; „Mein Eichhörnchen“; Der Apfel und die Kartoffel streiten um ihre Vorzüge; Das Schwert streitet mit Zunge und Feder, das Wasser mit dem Wein um den Vorrang u. a. Dazu verfaßt bereits der Knabe

auch vernachlässigten. Wie wenig entwickelt häufig beim Abgang von der Schule und ebenso noch beim Abgang von der Universität die Fähigkeit ist, auch ganz einfache Gedankenzusammenhänge in angemessener Form darzustellen, das weiß jeder, der Prüfungsarbeiten durchzulesen hatte; von der Fähigkeit oder vielmehr von der meist vollständigen Unfähigkeit des mündlichen Vortrages ganz zu schweigen (!).

1) Die Zeitschr. für deutschen Unterr. 1892. (VI), S. 803 ff. — Noch reicher an Verstiegenheiten sind die österreichischen Instruktionen über den deutschen Unterricht (vgl. Zeitschr. für deutsch. Unterr., 1894, S. 832 ff.). Beschreibende und schildernde freie Themen werden der Mittelstufe zugewiesen. Die Zahl der Aufsätze ist übermäßig groß und muß das Interesse der Schüler für sie abstumpfen. Während der preussische Gymnasialist in 7 Jahreskursen 64 Aufsätze geschrieben haben soll (9 schriftl. Arbeiten im jährlichen Durchschnitt), werden vom österreichischen 102 Aufsätze verlangt (17 jährlich!). Die österreichischen Lehrpläne geben eingehende Ausführungen zur Methodik des Aufsatzes und des Themas. Verständige u. lehrreiche Beurteilung v. Spengler, Der deutsche Aufsatz 1891. Mit verständiger Vorsicht beschränkt hier unser Lehrplan die freie Selbstthätigkeit und Individualität des Lehrers auf diesem Gebiet nicht.

2) Ergänzungsheft zur Zeitschr. für deutsch. Unterr. 1892; hier vorgeschlagene Themen für die Mittelstufe, besonders beschreibenden Charakters, sind bearbeitet in der Sammlung ausgeführter Stilarbeiten, 4. Abt. für Mittelklassen höherer Schulen von Hentschel und Junghänel, 1882; vgl. deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausg. von Lehrern der deutschen Sprache am Realgymn. zu Döbeln (VI, Unter- und Obertertia, 1892/93).

Beschreibungen in Form eines Rätsels, er schildert eine verunglückte Kahnfahrt, ein gestörtes Mittagsjhläschen u. a., um Humor und Lust bei der Arbeit zu pflügen. Auch werden bereits der Mittelstufe Beschreibungen vorliegender Bilder und Illustrationen zugewiesen, freie Schilderungen aus dem Leben der Natur, wie: Ein Spaziergang im Frühling, Ein Regentag, Gruß an die scheidenden Singvögel, und Ähnliches mehr.

#### IV.

Was sieht, beobachtet und erfährt der Knabe außerhalb der Schule in seinem beschränkten Gesichtskreis und Lebenskreise von realen Dingen und Vorgängen, das darstellungswürdig wäre? Kaum giebt es ein anderes Gebiet der deutschen Unterrichtslehre, wo die Ansichten so geteilt sind und wo es so schwierig ist, zu gesicherten, didaktisch verwertbaren Erkenntnissen zu gelangen. Das abschreckende Urteil eines scharfblickenden Schulmannes: „Thatsächlich weiß der Schüler nur, was ihm durch den Unterricht in der Schule vermittelt ist; wer darüber hinausgreifen will, bestimmte Kenntnisse sonst oder wirkliche Anschauungen voraussetzt, greift fehl“ — werden Synthetiker vom Standpunkte Wilmanns und Hildebrands<sup>1)</sup> nicht ohne Widerspruch aufnehmen. Thatsache bleibt die Erfahrung, daß der Schüler einer Großstadt von dem örtlichen gewerblichen und industriellen Leben, von Handel und Geschichte seiner Vaterstadt im Durchschnitt so geringe verwertbare Kenntnis besitzt, daß er ein Aufsatzthema aus diesem Gebiet nur dann zu bearbeiten imstande ist, wenn der Unterricht durch Anschauung und Belehrung sämtliche Materialien ad hoc darbietet.<sup>2)</sup>

Es ist nicht zu leugnen, daß Söhne gebildeter Eltern, die auf dem Lande aufwachsen, durchschnittlich in oft höherem Maße verwertbare Vorstellungen für den Unterricht mitbringen, wengleich auch ihr Anschauungs- und Begriffsinhalt meist noch unklar und zusammenhanglos vorliegt und als ein an Inhalt und Umfang un- durchgebildetes Rohmaterial der Bearbeitung in der Unterrichtsstunde

1) Hildebrand, Der deutsche Unterr., S. 55: „Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten, nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 Proc. besser, als andere, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben“. — Andere fordern nachdrücklich, man müßte von Anfang an die eigene Thätigkeit der Schüler heben, die besser sei als jede Nachahmung.

2) Vgl. S. 38 f.

bedarf. Naturgemäß steht der Junge auf dem Lande in viel engeren und lebendigeren Beziehungen zum Leben der Natur, zur Pflanzen- und Tierwelt; er hat die Abhängigkeit der materiellen Existenz des Menschen von Himmel und Erde viel drastischer vor Augen; unbewußt lernt er bereits die Grundlagen des Verhältnisses von Produktion und Konsumtion aus den umgebenden Zweigen des landwirtschaftlichen Betriebes kennen. Er wird im allgemeinen ein besseres Verständnis als der Städter seinem Ovid, Virgil, Homer entgegenbringen, aus denen Ackerbau und Viehzucht als Grundlage der gesellschaftlichen und staatlichen Gestaltung in so mannigfachen, poetisch verklärten Bildern entgegenreten. So fließen aus den praktischen Anschauungen des Landlebens wohl verwertbare Vorstellungen von Saat und Ernte, von dem Einfluß der Jahreszeiten auf das Dasein der Menschen und Tiere, von dem Wert der ländlichen Kulturarbeit, von dem Leben einzelner den Knaben besonders interessierender Tiere in Wald und Feld.

Behandelt man nun einmal als Vorbereitung für die schriftliche Darstellung ein solches Thema, das aus dem Erfahrungsinhalt schöpft, so sieht man bald, woran es fehlt: es ist der verfügbare Vorrat an passenden Ausdrücken und Wendungen so klein, es ist die schriftstellerische Technik in dem Auffinden der Übergänge zwischen den einzelnen Beobachtungsthatfachen so ungelent, dazu die Fähigkeit, den Wirrwarr der Einzelheiten zu einem anschaulichen Gesamtbild zu gestalten, so unausgebildet, daß erst die überlegene Einsicht des Lehrers Klarheit, Ordnung, Zusammenhang in die Fülle loser Einzelvorstellungen bringen muß. Und liegen die Aufsätze uns vor, so wird uns schließlich die traurige Erkenntnis nicht erspart: die Mehrzahl ist noch weit entfernt von einer frischen, anschaulichen Darstellung, sie erhebt sich noch nicht über ein trockenes Aufzählen von Einzelheiten mit abgegriffenen, ermüdend wiederkehrenden Wendungen; und doch hatten sie zuvor einen sagenhaften oder geschichtlichen Stoff recht ansprechend behandelt!

Der zureichende Grund ruht in dem Wesen der „Beschreibung“ und in ihrem stilistischen Gegensatz zu der „Erzählung“. Die Erzählung, die Darstellung der zeitlichen Aufeinanderfolge von Einzelhandlungen oder einer Reihe von Vorfällen, stellt dem Schüler die leichtere Aufgabe, die schwierigere bietet die Darstellung von Gegenständen im räumlichen Nebeneinander, sobald ein einheitliches Bild des Ganzen gestaltet werden soll. Der Beschreibende sucht den Begriffsinhalt der Gegenstände und Zustände mit ordnendem Verstande zu fassen, er sucht die unterscheidenden Merkmale auf, die Beziehungen

der Einzelheiten zu einander und fügt sie synthetisch zu einem Ganzen zusammen. Das Wesen der Beschreibung bedingt einen reicheren Wortschatz als die Erzählung von Vorgängen, schärfere Unterscheidungen synonymmer Ausdrücke und Wendungen, größere Abwechslung in Satzbau und Satzverbindung, eine kunstvollere Gliederung im Aufbau der Darstellung, wenn der Leser ein anschauliches Bild des Gegenstandes oder Zustandes erhalten soll. Wir wissen zudem, daß es mit solchen Beschreibungen von Gegenständen im räumlichen Nebeneinander, mögen sie auch mit der größten Kunstfertigkeit und mit glanzvollem Reichtum an Attributen und Wortbildern ausgestattet sein, ein eigenartig Ding ist: es fehlt doch noch das Übersichtliche, körperlich Anschauliche, das unsere Einbildungskraft lebendig anregende Element. Lessing weist im Hinblick auf die Beschreibung der malerischen Pflanzendecke der Gebirgslandschaft in Hallers Alpen auf die Mängel einer solchen Darstellung hin mit dem Bemerken, er höre in jedem Worte den arbeitenden Dichter, das Ding selbst sei er weit entfernt zu sehen. Wörtlichen Schilderungen der Körper in der Poesie gebricht das Täuschende, weil das Koexistierende des Körpers mit dem Konfutiven der Rede in Kollision kommt. In der Kunst der Beschreibung in Homers Dichtungen deckt Lessing den Kunstgriff auf, wie der Dichter die einzelnen Teile des Bildes, die wir in der Natur nebeneinander sehen, natürlich aufeinander folgen läßt, indem er sie in eine Art Geschichte des Gegenstandes verstreut. So hält das ruhende Nebeneinander mit dem fortschreitenden Fluß der Rede gleichsam Schritt: das Koexistierende im Raum ist in ein Konfutives in der Zeit verwandelt, und aus der langweiligen Malerei eines Körpers wird das lebendige Gemälde einer Handlung gemacht.

Diesen Kunstgriff fordert nicht bloß die Poesie, auch die Prosabeschreibung muß aus ihm Gewinn ziehen. Nur da, wo es auf ein rein verstandesgemäßes, begriffliches Erfassen ankommt, darf sich die Beschreibung auf eine in Worten nachzeichnende Darstellung des Einzelnen und des körperlichen Ganzen beschränken. Sollen die Kennzeichen zu einem lebhaften „täuschenden“ Bilde zusammengefaßt werden, so wird der geschickte Prosaisit die einzelnen Dinge mit ihrem Anteil an fortschreitenden Handlungen zeichnen und dadurch, daß er das lebendige Interesse für diese herbeizieht, der ausmalenden Beschreibung das Langweilige nehmen.

Übertragen wir mutatis mutandis diese Beobachtungen auf die Übungen unserer jungen Stilisten. Wir sehen: das Zergliedern, Betrachten und Beschreiben des Einzelnen läßt ihr Interesse bald erkalten, ihr Sinn haftet an dem Persönlichen und an

der lebendigen Handlung, ihre Sprache zeigt ein kaltes, farbloses Einerlei, ein mühseliges Ringen mit der Armut an wechselnden Attributen, Ausdrücken, Wendungen und Anknüpfungen. So wende man doch die Darstellung des räumlichen Nebeneinander in eine zeitliche Aufeinanderfolge von Handlungen, die mit dem Fluß der Rede Schritt halten. Man wandle die nachmalende Beschreibung des Koexistierenden in die erzählende Form des Successiven in der Zeit auf dem Wege, daß man die Dinge nicht darstellen läßt, wie sie sind, sondern wie sie entstehen. Der Tertianer soll nicht das mannigfaltige Nebeneinander im Raum, wie z. B. in einer Zeitungsdruckerei, einer Fabrik, in einem Bergwerk u. s. w. beschreiben, sondern die Vorgänge nacheinander auf dem Wege des allmählichen Werdens erzählen, so z. B. das Entstehen eines Zeitungsblattes, gußeiserner Maschinenteile, die Förderung der Steinkohle, u. a.

Wo sich dieser Weg nicht einschlagen läßt und der Anfänger in die stilistische Eigenart des rein beschreibenden Stils eingeführt werden soll, stelle man die Aufgabe so einfach wie möglich, man suche Stoffe und Gegenstände der sinnlichen Wahrnehmung, mit denen der Knabe sehr gut vertraut ist, etwa das Vaterhaus und seine Räume u. a. Mehrfach hat die Aufsatzlitteratur auf solche Themen aufmerksam gemacht, und einzelnes ist hier auch übernommen. In Praxis wird nur in kleinen Klassen, deren Schüler aus einem gebildeten Elternhause stammen, etwas Brauchbares auf diesem Gebiet zu erzielen sein. Man mag Musterbilder aus Meisterdarstellungen herbeiziehen, aus Goethes Wahrheit und Dichtung, die reizvollen Kleinmalereien von Wilhelm Kabe u. a., die Arbeiten werden in der Mehrzahl von einem frisch und anmutig geschriebenen Stilleben noch weit entfernt sein. Mit den Beschreibungen von Objekten aus der freien Natur<sup>1)</sup> und der Tierwelt, etwa im Sinne der Vorbilder

1) Den Vorschlägen Schnippels und anderer steht die Erfahrung entgegen, daß die abwickelnde Erzählung bekannter sagenhafter und geschichtlicher Vorgänge dem Quartaner in seinen ersten schriftlichen Versuchen stets am besten gelingt, weil sie sich der Entwicklung des kindlichen Sprach- und Darstellungsvermögens anpaßt; Erzählungen müssen die ersten schriftlichen Übungen sein, keine Beschreibung einer Gegend von einem naheliegenden bekannten Aussichtspunkte. — Eine ganz verkehrte Anordnung und Abstufung der Aufgaben zeigen einzelne Aufsatzbücher, wie z. B. Haselmayer, Neues Aufsatzbuch, 2. Aufl. 1893. Mit zahlreichen Litteraturnachweisen beginnt H. seine gewaltige Fülle von Aufgaben mit Lehrbeschreibungen, schreitet fort zu Schilderungen, Charakterdarstellungen, Vergleichen und Parallelen, Betrachtungen, Übertragungen von Gedichten in Prosa, Inhaltsangaben von Gedichten, Abhandlungen (Chrie und ungebundene Formen), Reden.

von Mafius, Hermann Wagner und Brehm, hat es eine ähnliche Bewandtnis.

Dankbarer als solche Beschreibungen aus dem jugendlichen Gesichtskreise sind Erzählungen von Ereignissen in gruppierender Zusammenfassung, welche im Leben des Schülers, innerhalb und außerhalb des Elternhauses, tiefe und im Gegensatz zu dem alltäglichen Leben scharfe Eindrücke in der Kindesseele zurücklassen. Die Darstellung wird lebendiger und frischer werden, weil hier die beschreibenden Teile der Darstellung im Rahmen einer Handlung fortschreiten. Man denke an Themen wie: Das Licht als Ausdruck der Freude; Das Weihnachtsfest ein Freudenfest, u. a.<sup>1)</sup> Bei der Wahl derartiger Aufgaben ist äußerste Vorsicht geboten, man gebe sie nur ausnahmsweise und hüte sich, auf die vielen Trivialitäten hineinzufallen, wie sie Themensammlungen noch in übergroßer Zahl vorschlagen. Beschreibungen und Erzählungen aus dem Schulleben meide man am besten. Das einst beliebte Thema „Ein Schulspaziergang“ stellt niemand zum zweitenmal, nachdem er zu seiner Enttäuschung erlebt hat, was dabei herausgekommen ist.

Da macht wohl mancher einmal den Versuch, den Klassenausflug fruchtbringender zu gestalten, indem er mit der lebendigen Anschauung der Natur einen praktischen Kursus in der Ortskunde und Naturbeschreibung verbindet in der Erinnerung an die fruchtbaren und nützlichen Übungen der obligatorischen Orts- und Heimatkunde der Sexta und Quinta.<sup>2)</sup> Bekanntlich wollte bereits Rousseau die Kinder dazu anleiten, die Natur als denkende und empfindende Wesen zu betrachten, und forderte deshalb Unterweisungen in der Orts- und Heimatkunde als grundlegenden Unterricht für die Erdkunde und Geschichte. Daran erinnerte sich einmal vor vielen Jahren ein Mineraloge von Fach, der später eine große Geschichte der Pädagogik geschrieben hat, als er zum erstenmal zehn- bis vierzehnjährige Knaben in der Erdkunde unterrichtete; er unternahm einen Schulspaziergang in der Umgebung Nürnbergs und bemühte sich, Naturbetrachtung mit Unterweisungen in der Orts- und Heimatkunde praktisch zu verknüpfen; da konnte er bald bemerken, daß das

1) Lenz in Fleckensens Jahrbüchern, 1893. 146. S. 612 ff.

2) Literatur zur Methodik der Orts- und Heimatkunde bei H. Schiller, Handbuch, S. 615 f., vgl. Hartenstein in Lehrpr. Nr. 30 (1892) S. 19 ff. (Über Ausübung des Landschaftsinnes, Aus dem praktischen Unterricht im Freien mit einer DIII.). Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern, 1895. (Eine vorzügliche Anleitung zur Methodik und Didaktik des Unterrichts im Freien.)

ungezwungene Umhertreiben und der gedankenlose, sinnliche Naturgenuß den Jungen großes Vergnügen machte, daß aber die Lust am Schulpaziergang und das Gefühl der Erfrischung und Erholung auf einmal aufhörte, sobald die planmäßige belehrende Absicht hervortrat und der Ausflug sich in eine peripatetische Lehrstunde zu verwandeln schien. Man läßt sich solche Erfahrungen zur Lehre dienen und hält eine lehrhafte Absicht von allen Schulpaziergängen fern und verwertet sie zu schriftlichen Ausarbeitungen grundsätzlich nicht. Will einmal ein Naturwissenschaftler oder Geograph in einer Exkursion die lebendige Anschauung der Natur zu einer schriftlichen Ausarbeitung nutzbringend ausbeuten, so trete ein solcher belehrender Spaziergang ausdrücklich an Stelle einer Lehrstunde in der Klasse, und will er, ohne Freude und Lust zu verkümmern, den Jungen Stoff für eine Beschreibung bieten, so ziehe er sie als selbstthätige Mitarbeiter bei den Naturbeobachtungen herbei.<sup>1)</sup> Ungezwungen werden sie ihres ungenauen und flüchtigen Betrachtens entwöhnt und zu der Kunst des bewußten Sehens, der Fähigkeit des eigenen liebevollen Beobachtens der Wirklichkeit herangezogen.

Wie schwierig und allmählich sich das verständnisvolle Anschauen der umgebenden Natur, die Kunst des Sehens, in ihren elementaren Anfängen heranbildet, erweisen in der Praxis die Lehrgänge der Orts- und Heimatkunde auf der Unterstufe.

1) Wir schlagen für eine solche peripatetische Lehrstunde folgenden Lehrgang vor: Man marschiere wohl vorbereitet aus, indem man eine Anzahl Jungen mit bestimmten Instrumenten ausrüstet. A erhält eine Karte der Route, B einen kleinen Kompaß, C ein Thermometer, D beobachtet die Zeit nach der Uhr, H und J bekommen eine Art Meßleine, K einen Schrittmesser, andere ein Hypometer, eine Lupe, ein Perspektiv u. s. w. Nach kurzer Anleitung lernt jeder selbständig sein Instrument zweckmäßig benutzen. Auf dem Wege werden die Beobachtungen gemacht und von jedem in sein Notizbüchlein verzeichnet. Da werden z. B. der Sonnenstand bestimmt, die Temperaturen gemessen, die Richtung des Weges, Lauf und Eigenart der Wasserläufe festgestellt, die Höhe der Bergkuppen, die Länge der Wegstrecken, die Entfernung einzelner Ortschaften bestimmt, da wird die Zusammenhänge des Bodens näher untersucht, die Abhängigkeit der Pflanzendecke und Kultur von der Bodenbeschaffenheit beobachtet u. s. w. Die Jungen sind mit Lust dabei, sie befinden sich in der Gesamtheit in der Rolle eines Forschungsreisenden, der seine Beobachtungen über Marsch, Boden, Atmosphäre, Pflanzen, Bewohner in sein Tagebuch verzeichnet. Am nächsten Tage werden in der Klasse alle Aufzeichnungen der Notizbücher verlesen, und es ist Aufgabe des Lehrers, dieses angesammelte Rohmaterial zu sichten und für die schriftliche Arbeit in den Rahmen einer gemeinsam festgestellten Disposition einzuschließen. Auf diese Weise hat der Junge ein Stück der ihn umgebenden Natur bewußt sehen und erkennen, Selbsterlebtes und Beobachtetes sachlich beschreiben gelernt.

Der geistige Vorgang im Fortschreiten vom sinnlichen Sehen bis zum Beschreiben ist nicht so einfach und ergibt sich nicht ohne die Mittelglieder der Erziehung des Auges, der Bildung der Anschauung und des Urteils. Deshalb wird mit Recht eine methodische Entwicklung und Kultur der Sinne verlangt;<sup>1)</sup> „die Entwicklung der Wahrnehmung zu planmäßiger Beobachtung ist wesentliche Aufgabe einer Jugenderziehung“ (Laas). Daß die verschiedenen Unterrichtsgebiete diesen Forderungen noch nicht genügend nachkommen, beklagt auch Hilbebrand. Die Sinne würden in unserer abstrakten Zeit bei der Jugend viel zu wenig gebildet, und doch sei scharfes Sehen der beste Anfang zu scharfem Denken, weil beide aufs engste verwandt seien, das Denken sei ja nichts als ein Sehen auf höherer Stufe.

Wie sich die äußere sinnliche Wahrnehmung von der rohen, verschwommenen Totalauffassung erst durch die Vertiefung ins einzelne, durch Unterscheidung und Betrachtung der einzelnen Glieder in Rücksicht auf den Zusammenhang untereinander und ihre Unterordnung unter das gemeinsame Ganze zu einem bewußten Sehen erhebt, so muß bei dem Schüler zuerst dieser geistige Prozeß vorausgegangen sein, bevor er imstande ist, das geistig Geschaute in seiner Muttersprache zum Ausdruck zu bringen. Es muß ihm zur Erkenntnis kommen, wie er die einzelnen Teile des Naturbildes in bestimmter Reihenfolge nacheinander zu ordnen hat und wie durch das sich angliedernde Nacheinander der einzelnen Erscheinungen die Anschaulichkeit und Übersicht des ganzen Bildes bewirkt wird. Das wird ihm an Musterstücken der Lektüre, auch an poetischen Beschreibungen dargelegt. Erst auf Grund einer sorgfältigen Vorbereitung kann der junge Stilist die Kunst des Beschreibens allmählich lernen, d. h. nur die schönen Formen dieser Stilgattung, nicht die Fähigkeit, jeden Gegenstand im ganzen und nach seinen Teilen zu überschauen, zu verstehen und darzulegen.<sup>2)</sup> Die wechselnde geistige Beweglichkeit und Reife kommt hier so recht zum Ausdruck.<sup>3)</sup>

Wo das passende Musterbild im Lesebuch fehlt, tritt der Musteraufsatz des Lehrers (oder besser ein älterer von ihm durchgebefferteter guter Schüleraufsatz) mit voller Wirkungskraft ein.

Auf derselben Stufe der stilistischen Produktion steht die Dar-

1) Vgl. Fricke, über Art und Kunst des Sehens in Lehrpr. Nr. 13 (1887).

2) Vgl. Gronau a. a. D., S. 5 (S. 62 ff.).

3) Man denke an die Gabe des Sehens, die der Knabe Goethe bei den Wanderungen durch seine Heimatstadt entwickelte (Wahrheit und Dichtung, 1. Buch, Perlen der Kunst der Beschreibung) vgl. auch Bogumil Golik, Buch der Kindheit („Lebensarten mit der Natur“ u. d. folg. Kap.).

stellung von selbst erlebten größeren Reisen. Da sich die einheitliche Behandlung einer solchen Reisebeschreibung in einer Klasse sehr selten verwirklichen läßt, hat man zur schriftlichen Bearbeitung von Phantasiereisen in Gegenden, die dem Schüler aus der Geographiestunde und der häuslichen Lektüre bekannt sind, seine Zuflucht genommen; Form und Gepräge der Darstellung wurden aus analogen Reisebeschreibungen vorher dargelegt. Deinhardt versichert uns: „Ich erinnere mich aus der Zeit, wo ich einmal den deutschen Unterricht in Tertia leitete, daß eine fingierte Seereise von Danzig nach Königsberg von den meisten Schülern mit Fleiß und Geschick beschrieben war.“ Es werden jetzt zur Hebung der Naturanschauung und zur Erweiterung des Gesichtskreises Schülerreisen mit freiwilliger Teilnahme unter Leitung ortskundiger Lehrer unternommen.<sup>1)</sup> Man darf sich jedoch dem Bedenken nicht verschließen, daß solchen größeren Reisen mancher Nachteil in pädagogischer Hinsicht anhaftet, denn nur dem kleinen Bruchteil der begüterten Schüler kommt ihr Genuß zu gute. —

## V.

Bei der Beschreibung von Gegenständen aus dem umgebenden Lebenskreise und der Natur wird vorwiegend die unterscheidende und ordnende Verstandesthätigkeit in Bewegung gesetzt; auf Anordnung, Verbindung, Anschaulichkeit kommt es an. Sollen aber auch noch die Kräfte der Einbildungskraft und des Gemütes zur Wirkung kommen und das „geistige Sehen“ sich zu einem „seelischen Schauen“ erheben, so steigt die Beschreibung zur *Schilderung* auf. Sie stellt nicht allein das Objekt und den in Ruhe befindlichen Zustand an sich dar, sie sucht zugleich mit den wesentlichsten Merkmalen die Gefühle und Gedanken

1) Solche Schülerreisen als Anschauungsgänge in deutscher Landes- und Volkskunde behandelt anziehend D. W. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen, 1894. Die Landschaft soll studiert werden: 1. als Gegenstand ästhetischer Betrachtung, 2. als Gegenstand der Geologie und physikalischen Geographie, 3. als Gegenstand des materiellen Nutzens, 4. als Schauplatz denkwürdiger Begebenheiten, 5. als Gegenstand der politischen Geographie, 6. als „Standort“ für Kunst- und Kulturschönes. Die Bewohner sind zu studieren nach körperlichen Merkmalen, Sprache, Sitte, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Siedlungsformen, nach Beschäftigung u. s. w. — Das ist des Guten etwas zu viel. Auch ohne Reiselust und Naturgenuss mit so umfassenden Lehrzwecken zu verquicken, können solche Reisen für die Teilnehmer (wie sie z. B. vom königl. Gymnasium in Danzig unter bewährter Leitung bis in die Karpathen unternommen wurden) höchst anregend, belehrend und vielfach nutzbringend wirken.

zum Ausdruck zu bringen, die die Gegenstände der Betrachtung in Verstand, Gemüt und Phantasie erregen. Aus der objektiven Ruhe der Anschauung hebt sich also die schriftstellerische Darstellung heraus zu einer gedanklich und seelisch erregten Betrachtung. Es sind nicht allein Naturbilder Gegenstände dieser Schilderung, es sind auch psychische Vorgänge und Zustände mannigfacher Gattung, die wir in Hinblick auf ihren geistigen Gehalt und ihre Wirkung erzählen und beschreiben; es kommt nur darauf an, daß an den Gegenständen wie z. B. an eigenartigen Menschen nicht das äußere sinnlich greifbare Dasein, sondern das innere Wesen hervorgekehrt wird.

Beachte man zunächst die rein stilistischen Schwierigkeiten, die der junge Mensch bei einer Schilderung, sei sie auf ein Naturbild oder einen menschlichen Charakter gerichtet, überwinden soll. Wie erfordert diese Darstellungsgattung ein freies Schalten über den reichen deutschen Wortschatz, welches Vermögen im Wechsel und in der Verwendung der feineren Modifikationen in Wort und Bild, besonders auf dem Gebiete der abstrakten Vorstellungen; und welche Reife der Geistesbildung bedingt das Bewußtsein eines ästhetischen Empfindens? Dürfen wir bei 13—16 jährigen Jungen eine hinreichend geweckte Fähigkeit voraussetzen, das Schöne zu fühlen und zu erkennen? Zeigt uns nicht die Erfahrung, daß gerade der gesund entwickelte geistige und seelische Organismus auf diesem Gebiet selbst bei naheliegenden Gegenständen versagt, wie erst bei fremdartigen! Es ist eine Thatsache, mit der wir zu rechnen haben: das Empfinden des gesunden, frischen Knaben ist noch rein sinnlicher Natur; wie der Mensch im Naturzustande fühlt er sich in rein sinnlichem Wohlbehagen eins mit der umgebenden Natur, ohne die Fähigkeit und Reigung, die landschaftliche Eigenart und das Schöne an sich zu würdigen.

Wir werden diesen Zustand besser verstehen und die richtigen Folgerungen für den Unterricht ziehen, wenn wir uns die geschichtliche Entwicklung des Naturgefühls und der Naturanschauung vergegenwärtigen und beachten, wie an ihr die Kunst der sprachlichen Darstellung herangewachsen ist. Ein Nachspüren dieses geistigen Entwicklungsprozesses ist nicht so uninteressant.

Den Spuren des Naturfinnes ist in den verschiedenen Litteraturen der Kulturvölker zuerst Alexander von Humboldt nachgegangen. Im 2. Band seines Kosmos sucht er mit staunenswerter Kenntnis der Weltlitteratur zu entwickeln, wie der Anblick der belebten und unbelebten Natur zu verschiedenen Zeitepochen und bei verschiedenen Völkerstämmen ungleichartig auf die Gedanken- und die Empfindungs-

welt eingewirkt hat. Dem antiken Gefühl ist unsere subjektive Auffassung, die sich bei dem Anblick der Landschaft in einem ästhetischen, seelischen, rein geistigen Empfinden äußert, fremd geblieben; es fehlt ihm das „malerische Sehen“ und mit ihm das gemütvoll Schauen, das geistige Hineinversenken in die Schönheit des Naturbildes. Der Blick der griechischen und römischen Dichter und Maler aus der Blütezeit der altklassischen Literatur ist nicht auf die bildliche Zusammenwirkung der Farben und Linien in Mittel und Hintergrund gerichtet, sondern bleibt bei Einzelheiten der Landschaft haften; die bringen sie als das Wesentliche des Landschaftsbildes zur Darstellung.<sup>1)</sup>

Die natürliche Ursache dieser Erscheinung finden wir zunächst in der Eigenart der Mittelmeerlandschaft selbst. Wohl durfte dem Griechen und Römer das malerische Sehen, das Gefühl für Luftperspektive und Lichtstimmung, das eine Totalauffassung des Landschaftlichen erst hervorruft, in einem Lande abgehen, dessen klare, durchsichtige Luft und gleichmäßige Lichtfülle die Umrisse der Gegenstände in körperlicher Schärfe mit ihrem lokalen Farbengewand dem Beschauer nahe rückt; eine klare Nacht folgt auf den hellen Tag, die Reize der Dämmerungserscheinungen fehlen. Anders im Heimatlande der Gesänge Ossians und der Bilder Ruysdaels, wo die Nebelschleier und Wolken wallen, ruhen und jagen und die Phantasie mächtig erregen, wo die Sonnenstrahlen Teile der Landschaft wechselnd beleuchten, und die Schatten zu leben scheinen, wo die Umrisse der Körper sich auflösen, und die Ferne, in zarte Dünste gehüllt, geheimnisvoll sich ausdehnt. Zudem ist in dem natürlichen, sinnlichen Empfinden des antiken Menschen (bis zur hellenistischen Zeit) trotz der Höhe seiner intellektuellen Entwicklung nicht die geistige Grundlage, die reflektierende, das eigene Innere bespiegelnde Denkfähigkeit vorhanden, aus der erst eine Verflechtung des seelischen Lebens mit der Naturbetrachtung erwachsen kann: Einig mit sich selbst und der umgebenden Sinnenwelt „empfanden sie natürlich“, der moderne Mensch, der diese harmonische Einheit verloren hat, „empfindet das Natürliche“; „er reflektiert über den Eindruck, den die Gegenstände auf ihn machen, und nur auf jene Reflexion ist die Nübrung gegründet, in die er

1) Vgl. Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms (1889) S. 260 ff. Dazu A. Wiese, Die Entwicklung des Naturgefühls bei den Griechen und Römern, 1882/84. Die Naturanschauung des Hellenismus und der Renaissance (Preuß. Jahrbücher, 1886. S. 527 ff.). Henje, Über das Naturgefühl in alter und neuer Poesie (Zeitschr. für vergleichende Literaturgeschichte, 1887/88. S. 182 ff.).

selbst versetzt wird und uns versetzt".<sup>1)</sup> Vergebens werden wir deshalb bei den großen Dichtern des Altertums nach stimmungsvollen Wortbildern suchen, die uns heute aus dem Roman und der Lyrik so geläufig sind wie z. B. „Frühlingschauer“, „Waldesrieden“, „sehnsuchtsvolle Ferne“, „traumbefangener Morgen“, „ahnungsvolle Dämmerung“, „mondbeglänzte Zaubernacht“, „der Sterne Liebesblick“, „die lieben Wolken“. Und gar so seelenvolle Gemälde, wie sie das gewaltige Naturempfinden Goethes so tief und klar geschaut hat, denen hat die ganze klassische Dichtkunst nichts Ähnliches zur Seite zu setzen.<sup>2)</sup>

Merkmale des Umschwunges dieses „naiven“ klassischen Naturgefühls zeigen die Zeiten des Verfalls des altklassischen Lebens und Denkens. Züge eines sentimental Empfindens finden sich in den Formen der Idylle ausgesprochen (Theokrit, Meleager). Der Mensch sucht die Natur um ihrer selbst willen auf und schildert mit ihren Reizen das Schwelgen in der Empfindung. Das Ich des Menschen tritt in Gegensatz zu der heimatischen Welt, und die glückliche kindliche Einheit mit der umgebenden Natur und der Wirklichkeit geht verloren. Die erwachte Selbsterkenntnis und Selbstbespiegelung fühlt den Zwiespalt im Inneren, sie sehnt sich nach einem inneren stillen Glück, das die äußere Kulturwelt nicht bietet; da flüchtet sich der Dichter und Denker in die Einsamkeit der jugendlich schönen, unverdorbenen Natur. Es ist ein tief melancholischer Zug, der sich in das Naturgefühl der Menschen zu Ausgang des Altertums mischt.<sup>3)</sup>

Erst nach Ausgang des Mittelalters, als der menschliche Geist wiederum zur Selbsterkenntnis reifte und sich als selbständige, in sich berechnete Erscheinung gegenüber der Allgemeinheit in Kirche, Staat

1) Vgl. Schillers Aufsatz über naive und sentimentalische Dichtung: „Die Natur scheint mehr seinen (des Griechen) Verstand und Wißbegierde als sein moralisches Gefühl zu interessieren, er hängt nicht mit Zornigkeit, mit Empfindsamkeit, mit süßer Wehmut an derselben wie wir Neueren.“ Für die ganze Zeit des Altertums ist dieser Satz nicht richtig. Spuren des Ausdrucks eines beseelenden, sentimental Natursinnes seit dem Zerfallsprozess des antiken Denkens, den die Sophisten herbeiführten, weist nach Biese a. a. D.; vgl. auch Helbig, Untersuchungen über Campan. Wandmalerei, 1873. Kapitel 21—23.

2) Man denke besonders an die naturlyrischen Stimmungsbilder im Faust und unter den lyrischen Gedichten an Schilderungen, die wirklich vorhandene Landschaften aus Thüringen, der Schweiz, Italien malen, wie „Almenau“ und „An den Mond“, „Euphrosyne“, die Elegien.

3) Wir finden hier verwandte Züge bei den hellenistischen Dichtern, bei einzelnen Kirchenvätern, bei den Dichtern der Renaissance, bei Rousseau und den Romantikern.

und Volk bewußt wurde, als er rückblickend die altklassischen Erzeugnisse der Sprache, Kunst und Wissenschaft wiederentdeckte und sich für sie begeistern lernte: da erwachte wieder das Empfindungsleben und die Sentimentalität in der Auffassung der Natur und mit ihr die gefühlvolle Schilderung. Die Kunst der Naturschilderung ist erst eine Geistesgeburt des modernen Zeitalters. Die Subjektivität des Denkens und Empfindens, der Individualismus auf allen Gebieten der menschlichen Geistesthätigkeit erstand im Zeitalter der italienischen Renaissance. Die Dichter und Maler der Zeit der geistigen Wiedergeburt sind die ersten gewesen, die eine bewußte tiefe Einwirkung der landschaftlichen Schönheit auf das Gemüt wahrgenommen und genossen haben und es in der modernen Kunstsprache auszudrücken verstanden. Dante zeigt ein tiefes Gefühl für das Naturleben, und Petrarca, einer der frühesten völlig modernen Menschen,<sup>1)</sup> offenbart aus einem reichen Innenleben heraus das malerische und ästhetische Sehen der landschaftlichen Schönheit; kein Dichter vor ihm hat so innig und zart ein sentimentales Liebesleben mit einem Mitleben in der Natur verschmolzen, keiner die Bedeutung der Landschaft für die erregbare Seele so tief gefühlt und diesem Gefühl so schöne dichterische Formen gegeben. Auch der früheste Landschafts-schilderer in modernem Sinn gehört diesem Zeitalter an. Aenea Silvio Piccolomini, der Papst Pius II., hat die Reize der italienischen Landschaft in einer formvollendeten Prosa so feinsinnig und vielseitig zu beschreiben verstanden wie nur ein moderner Schriftsteller; in seinen Naturbildern, welche die wechselnden Stimmungen des eigenen Inneren durchleuchten, versenkt sich sein schwärmerischer Enthusiasmus für die Naturschönheit vom großartig Erhabenen bis ins lieblich Anmutige und umfaßt selbst das Kleinste mit liebendem Gemüt. So ist er in diesem Bereich ein Vorläufer Rousseaus und Goethes geworden.<sup>2)</sup>

Den geistigen Nährboden für das ästhetische Empfinden des landschaftlich Schönen schuf in der Neuzeit erst die moderne wissenschaftlich-philosophische Auffassung des Verhältnisses des Menschen zur Natur seit Bacon und Spinoza: die Natur ist etwas Selbständiges; losgelöst steht ihr der Mensch in seiner eigenartig fühlenden und denken-

1) J. Burckhardt, Geschichte der Renaissance (1860), S. 293 f.

2) Biese, Die Entwicklung des Naturgefühls im Mittelalter und in der Neuzeit, 1888. Die ästhetische Naturanschauung Goethes in ihren Vorbedingungen und in ihren Wandlungen, in den Preussischen Jahrbüchern 59 (1887) und 60 (1888). — Die hier gebotene Übersicht der Entwicklung des Naturgefühls seit der Renaissance ist unabhängig von Biese geschrieben.

den Individualität gegenüber.<sup>1)</sup> Ein naives künstlerisches Empfinden dieses Gegensatzes bricht sich in der niederländischen Kunst Bahn. In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts trennt sich die Landschaft vom Figurenbild: Paul Bril († 1626) und Claude Lorrain auf italienischem, Ruysdael und Hobbema auf niederländischem Boden schufen die Stimmungslandschaft als Kunstwerk und malten Licht und Luft als Träger der Stimmung.<sup>2)</sup> Dazu erwacht gegen Mitte des 18. Jahrhunderts die Naturforschung eines Buffon und Linné und mit ihr ein liebevolles Vertiefen in die Reize der pflanzengeschmückten Landschaft. Es ist Rousseau, nicht nur Dichter und Philosoph, sondern auch ein leidenschaftlicher Botaniker und Verehrer Linnés,<sup>3)</sup> der mit dem Ruf nach Rückkehr zur Natur den sentimentalischen Naturfönn in die Litteratur getragen hat und eine nachhaltige Anregung auf das Erwachen der jeelisch bewegten Naturbetrachtung seines Zeitalters ausübte. In der herrlichen Landschaft an den Ufern des Genfer Sees und in den romantischen Thälern der französischen Schweiz, erzog die reizvolle Natur der Heimat in der empfänglichen Dichterseele frühzeitig Liebe zur Pflanzenwelt, den Blick für das Malerische und ein künstlerisches Empfinden der landschaftlichen Schönheit. Mit welcher Innigkeit und Begeisterung kommt dieses Gefühl in dem jugendlichen Dichter zum Ausdruck! Die schönsten Klänge für dieses innige Mitleben mit der einsamen Natur findet er in der fünften der *Réveries d'un Solitaire*. An einer Stelle im ersten Brief der *Nouvelle Héloïse* heißt es: „Unsere Betrachtungen nehmen auf Bergeshöhen einen großartigen und erhabenen Charakter an, wie er den uns umgebenden Gegenständen entspricht; es gefällt sich ihnen ein stilles Entzücken bei, dem nichts Herbes und Sinnliches anhaftet. Indem man sich über die Wohnungen der Menschen

1) Vgl. Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen.

2) Die Naturauffassung ist bei den Holländern nicht durch die Reflexion geweckt, sondern durchaus ursprünglich, naiv, im Sinne der Schiller'schen Worte: „Naiv muß jedes Genie sein, oder es ist keines.“ — Ruysdaels Landschaften sind vom tiefsten eigenen Empfinden beseelt und von einem so hohen poetischen Zauber erfüllt, wie sie nur ein großer Dichter in Worte fassen kann (Goethes Aufsatz, Ruysdael als Dichter). — Erst die Kunst der allernuesten Zeit hat die Tiefe und Kraft des künstlerischen Könnens der alten Holländer auf dem Gebiet der Landschaft erreicht, seitdem sie, von dem plastischen Erfassen der Natur abgekehrt, sich dem malerischen Sehen hingab und Licht und Luft als Träger der Stimmung mit technischer Virtuosität zu malen verstand. Die kraftvolle, eigenartige Naturempfindung verdichtet sich zu tierisch-menschlichen Gestalten; sie sind nicht mehr Staffage der Landschaft, sondern Verkörperungen des landschaftlichen Stimmungsgehaltes (Vöcklin).

3) Vgl. Deutsche Rundschau, 1886. S. 368 ff. Rousseau als Botaniker.

erhebt, läßt man, so scheint es, alle niedrigen und irdischen Empfindungen dort unten, und je mehr man sich den Regionen des Athens nähert, desto entschiedener nimmt die Seele etwas von deren unantastbarer Reinheit an. Man wird in diesen Höhen ernst, doch nicht schwermütig, friedvoll, doch nicht unempfindlich.“ Das Einleben in die Natur war ihm nicht bloß eine Erquickung für Leib und Seele, es war ihm „Philosophie, Religion, Gottesdienst“, es steigert sich in dem empfindsamen Gemüt zur Naturschwärmerei, zum *s'enivrer des charmes de la nature*. In einem Briefe schreibt er: „Seden Tag bin ich mehr davon überzeugt, daß die der Naturbetrachtung geweihten Stunden die glücklichsten Momente des Lebens sind, wo man sich selbst am köstlichsten genießt“, und ein Jahr vor seinem Tode erhebt der an Geist und Körper gebrochene Greis die wehmutsvolle Klage: „Ich werde sie nicht wiedersehen, diese schönen Landschaften, diese Wälder, Seen, Gebüsche, diese Felsen, diese Berge, deren Anblick stets mein Herz ergriffen. Aber ich brauche nur mein Herbar aufzuschlagen, und sofort bin ich wieder dorthin versetzt . . .“

Neben Rousseaus Schriften hat in der deutschen Litteratur die Naturauffassung der Klopstock'schen Oden Augen und Herz den Wundern der Natur geöffnet. Hier führt ihr geistiger Grundquell zurück zur Gefühlsüberschwenglichkeit des deutschen Pietismus. Die Oden haben „die Ströme der Empfindung auf das weltliche Gebiet hinübergeleitet und dergestalt jenen großartigen Durchbruch der Sentimentalität befördert, dem die moderne klassische Litteratur all ihren Schwung und all ihr Feuer verdankt.“<sup>1)</sup> Die hinreißende Gewalt der Empfindung zieht bei Klopstock die objektive Beobachtung und Schilderung des landschaftlich Schönen zu der mitgenießenden Betrachtung und gestaltet sich zum Stimmungsbild, sie hebt die weihewolle, geheiligte Stimmung empor bis zur mystischen Naturandacht. Volkstümlich sind die Oden nicht geworden; dem stand, abgesehen von der Sprachform, der Mangel an Anschaulichkeit und ungekünstelter Auffassung entgegen.

Schöne Landschaftsbilder voll zarter, elegisch malender Sentimentalität zeichnete Matthiisson.<sup>2)</sup> Aber auf den Höhepunkt wurde die subjektive Naturempfindung im innigen harmonischen Zusammenklang von Natur und Seele erst von Goethe emporgetragen. Der eigenartige gesunde Zug seiner Dichternatur, das lebensfrohe Gefühl für

1) Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur.

2) Schillers Charakterisierung der landschaftlichen Malerei in den Gedichten Matthiissons.

alles Gegenständliche kennzeichnet vorzüglich seine Naturpoesie;<sup>1)</sup> und die köstliche Lebensfrische giebt selbst den anspruchlosesten seiner Frühlingkinder unschätzbare Vorzüge vor den künstlichen Blumen und den traumhaften Phantasiaegebilden der Idyllendichter und Elegiker des 18. Jahrhunderts.<sup>2)</sup> Die glühende Naturschwärmerei und innige Naturandacht seiner Jugendzeit, wie sie uns, (13 Jahre nach der Nouvelle Héloïse von Rousseau tief angeregt<sup>3)</sup>, in „Werthers Leiden“ entgegentritt, klärt sich ab zu einer ruhigen Naturbetrachtung und einem unbefangenen genießenden Naturgefühl; das vergeistigt sich zu einer Verschmelzung der Seelenstimmung, des Liebesglücks und Gottesgefühls mit dem Naturbild; es tönt in einen Gefühlsklang aus, der sich losgelöst hat von aller realen, sinnlichen Anschauung, der alle Erden schwere verloren hat und im Aether der reinen Empfindung und Form emporschwebt. Wie die innere Einwirkung beim Anblick des Naturbildes entsteht, wie der Zusammenklang des Naturvorganges mit dem Seelenzustand vor sich geht, darüber spricht Goethe sich mehrfach aus. Das malerische und dichterische Sehen waren in ihm eng vereint. Er war, wie er zu Anfang des dreizehnten Buches von Wahrheit und Dichtung bemerkt, gewohnt, die Natur mit dem Auge des Malers zu sehen: „Mein Auge, geübt, die malerischen und übermalerischen Schönheiten der Landschaft zu entdecken, schwelgte in Beobachtung der Nähen und Fernen, der bebushchten Felsen, der sonnigen Wipfel, der feuchten Gründe, der thronenden Schlösser und der aus der Ferne lockenden blauen Bergreihen.“<sup>4)</sup> — Unter den Romantikern, denen wir so

1) Goethes Naturlyrik behandelt von Fried: Aus deutschen Lesebüchern, IV. S. 780 ff.

2) Vgl. Die Entwicklung des Naturgefühls im Mittelalter zc. Kapitel 10: Empfindsamkeit und Überschwenglichkeit eines elegisch-idyllischen Naturgefühls (Haller, Hagedorn, Gleim, Jacobi, Götter, vor allen eingehend Klopstock).

3) Vgl. Erich Schmidt, Richardson, Goethe, Rousseau, Beitrag zur Geschichte des Romans, 1874. — Auch hat Rousseau das Verdienst, Goethe für die botanischen Studien angeregt zu haben; anerkannt ist, daß Goethe selbst auf diesem Gebiet als Denker Hervorragendes leistete und zuerst wichtige Grundgesetze aufgestellt hat (die vegetabilische Grundform, die Begründung der Wissenschaft der Morphologie); das botanische Interesse nimmt in späterem Alter neben dem malerischen lebhaften Anteil an seiner Naturempfindung. Die Geschichte seines botanischen Studiums soll anschaulich machen, „wie ich Gelegenheit gefunden, einen großen Teil meines Lebens mit Neigung und Leidenschaft auf Naturstudien zu verwenden“ (Hempel, Band 33).

4) Im allgemeinen vgl. Vischer, Ästhetik, III. §§ 654, 698, 884 ff. Dilthey, Deutsche Rundschau, 1892. S. 224 ff. (Schaffen und Genießen). Vgl. Philosophische Aufsätze Ed. Zeller gew. 1887, S. 305 ff.: Die Einbindungskraft des Dichters. Bausteine für eine Poetik.

manche reizvolle Naturgemälde von zarter, tiefer Stimmung, oft magischer Beleuchtung und phantasieroller Zeichnung verdanken, ragt Eichendorff hervor mit der köstlichen Frische, der fröhlichen Hingabe an den Naturgenuß und der keuschen Innigkeit der Empfindung; unter den französischen und englischen Künstlern der Schilderung in Poesie und Prosa zeigen Chateaubriand und Byron eigenartige Reize. Seit Lenau und Heine bis auf Geibel, Mörike, Storm und Martin Greif haben unsere besten Dichter so manches köstliche Landschaftsbild in stimmungstiefen Liedern mit Goethe'scher Farbentönung geschaffen; besonders geben wir der kraftvollen, kerngesunden Art, der Einfachheit und Größe der Naturpoesie Greifs vor allen Neueren den Vorzug.

Vorwiegend der Poesie gehört jene Landschaftsmalerei an, die mit tiefer Anempfindung und seelischer Hingebung das Weben und Leben in der Natur zu belauschen vermag, die ein inniges symbolisches Hineinfühlen in die Natur und das Herausfühlen eines Stimmungsklanges aus ihr in so zarten und reinen Formen darstellt.

Die Prosaschilderung neigt sich mehr dem ursächlichen Erfassen der Beziehungen zwischen Natur und Mensch zu, sie hat mehr das wissenschaftliche Durchdringen des Wesens der Naturerscheinungen zum Selbstzweck oder sucht die Landschaftsbilder möglichst anschaulich und farbenreich, möglichst vollständig in ihrer Eigenart dem Leser vor Augen zu führen. Auch für diese Gattungen der schriftstellerischen Darstellung hat erst Goethe die schöne Form geschaffen. Wenig Vergleichbares hat die Litteratur vor ihm aufzuweisen, das den wahrhaft künstlerischen Schilderungen seiner Reisen durch Deutschland, die Schweiz und Italien ebenbürtig wäre. Wer denkt hier auch nicht an einzelne Abschnitte aus Wahrheit und Dichtung, aus Wilhelm Meisters Lehrjahren und an andere wahrheitsvolle, ewig schöne Sprachgemälde in den Prosaschriften mehr naturwissenschaftlicher Richtung! Nächst der rein ästhetischen Naturschilderung<sup>1)</sup> hat die wissenschaftliche Reisebeschreibung<sup>2)</sup> und naturwissenschaftliche

1) Unter den hervorragenden Prosaschriftstellern, die die Naturschilderung in Goethe'schem Sinne pflegten, heben wir für den gereifteren, feinen Geschmack besonders Stifter und Keller hervor. Die Landschaftsbilder ihrer begrenzten Heimat sind voll sonnigen Glanzes und abgeklärter Ruhe, in denen das reine, edle Künstlergemüt widerstrahlt. Bei dem ersten sind die Bilder in eine Prosa gekleidet, die an Feinheit und Reinheit das Höchste leistet, bei dem andern sind sie getragen von einer kraftvollen frischen Handlung und Sprache; ihm steht nahe der hervorragende Schweizer Dichter und Prosastilist Konr. Ferd. Meyer.

2) Als stilistische Meisterdarstellung einer Reise- und Landschaftsbeschreibung gilt noch Georg Forster, Reise um die Welt (Deutsch, 1789/90). Ansichten vom Niederrhein, England zc. (1791—94). Sämtl. Schr. 1843, 9. Bd.

Forschung, die mit der Einsicht in die schaffenden Ursachen und in den inneren Zusammenhang der Naturkräfte den Naturgenuß zu vertiefen und zu vermehren sucht, von Goethe vorbildliche Sprachform erhalten.

Ebenbürtig steht neben Goethe in der Meisterschaft der ästhetisch-naturwissenschaftlichen Beschreibung und Schilderung eigenartiger Naturbilder unser größter Naturforscher des Jahrhunderts, Alexander von Humboldt. In der Vorrede zu seinen Ansichten der Natur<sup>1)</sup> äußert er sich über die Schwierigkeiten, die in stilistischer Hinsicht der ästhetischen Behandlung großer Naturszenen entgegenstehen. „Die Verbindung eines litterarischen und eines rein scientificischen Zweckes, der Wunsch, gleichzeitig die Phantasie zu beschäftigen und durch Vermehrung des Wissens das Leben mit Ideen zu bereichern: machen die Anordnung der einzelnen Teile und das, was als Einheit der Komposition gefordert wird, schwer zu erreichen.“ „Diese ästhetische Behandlung naturhistorischer Gegenstände hat, trotz der herrlichen Kraft und der Biegsamkeit unserer vaterländischen Sprache, große Schwierigkeiten der Komposition.“<sup>2)</sup> Reichthum der Natur veranlaßt Anhäufung einzelner Bilder, und Anhäufung stört die Ruhe und den Totaleindruck des Gemäldes. Das Gefühl und die Phantasie ansprechend, artet der Stil leicht in eine dichterische Prosa aus.“ Er will dem Leser einen Teil des Genusses gewähren, welchen ein empfänglicher Sinn in der unmittelbaren Anschauung findet; dieser Genuß werde mit der Einsicht in den inneren Zusammenhang der Naturkräfte vermehrt. „Überall habe ich auf den ewigen Einfluß hingewiesen, welchen die physische Natur auf die moralische Stimmung der Menschheit und auf ihre Schicksale ausübt.“<sup>3)</sup> Bedrängten Gemüthern sind diese Blätter vorzugsweise ge-

1) A. v. Humboldt, Ans. d. N. (1807). 1849<sup>2</sup>. Vgl. Über Steppen und Wüsten; Über die Wasserfälle des Orinoko; Das nächtliche Tierleben im Urwald; Das Hochland von Caxamarca. — Die Eigenart der tropischen Landeskultur schildert in lebendigen Bildern und klarer, fortschreitender Erzählung und Beschreibung auch Böppig (Reisen in Chile, Peru und auf dem Amazonasstrom 1827/32). Abschnitte daraus sind als stilistische Musterstücke in die Schullesebücher aufgenommen.

2) Vgl. Kosmos II, S. 74 (1847, Cotta): „Je erhabener die Gegenstände sind, desto sorgfältiger muß der äußere Schmuck der Rede vermieden werden. Die eigentliche Wirkung eines Naturgemäldes ist in seiner Komposition begründet; jede geistliche Anregung von seiten dessen, der es aufstellt, kann nur störend sein.“

3) Unter den Reiseschilderungen, die im Humboldt'schen Sinn die Einwirkung der Natur auf Geist, Gemüt und Lebenshaltung in einem musterhaften Prosa-Stil darstellen, heben sich in Form und Inhalt heraus: Abschnitte aus Karl

widmet. „Wer sich herausgerettet aus der stürmischen Lebenswelle, folgt mir gern in das Dickicht der Wälder, durch die unabsehbare Steppe und auf den hohen Rücken der Andesfette.“

Die Kunst des Naturgenusses und der Naturschilderung ist das Produkt der Verfeinerung der Sinne, einer wissenschaftlichen Erkenntnis und der Sprachvervollkommnung unseres Jahrhunderts. Bei den Naturvölkern äußert sich die Wirkung in einem rein sinnlichen, natürlichen Wohlgefallen, bei dem modernen, reflektierenden Menschen erhebt sich der Genuß bis zur höchsten Veredelung, der wissenschaftlichen Ergründung, vielfach durchwebt von den wechselnden geistigen Empfindungen und Erregungen des Gemütes, die der Reichtum der mannigfachen Landschaftsbilder der heimatischen Erde und erschlossener fremder Zonen zu entfesseln vermag.<sup>1)</sup>

Nicht die kunstvolle Naturschilderung an sich, sondern die Schilderung abenteuerreicher Reisen in fremdartiger Landschaft, in denen die Person des Reisenden in Glück und Drangsal wie in einer Odyssee episch hervortritt, fesselt Gemüt und Sinn unserer Knaben und Sünglinge am meisten. Es berührt sich hier das jugendlich-frische Empfinden mit dem plastisch-lebendigen des alten Hellenen. Unwillkürlich fallen die Worte Schillers in Erinnerung: „Seine ungeduldige Phantasie führt ihn (den Griechen) über sie (die Natur) hinweg zum Drama des menschlichen Lebens. Nur das Lebendige und Freie, nur Charaktere, Handlungen, Schicksale und Sitten befriedigen ihn.“

Es erfordert Kunst der Darstellung, die malerische Naturschilderung so zu gestalten, daß sie den Gang der Handlung fortsetzend begleitet.<sup>2)</sup> Darauf zielt auch unsere reiche neuere Jugend-

Ritters Reisebriefen, vieles aus den Reisetagebüchern von J. G. Kohl. Unter den Darstellungen der Landesnatur Italiens ragen hervor Trolle, Das italienische Volkstum und seine Abhängigkeit von den Naturbedingungen 1885; die Bücher von Nissen, Hehn, A. Stahr. Herrliche Schilderungen bei Gießfeld, in den Hochalpen, 1892<sup>3)</sup>. Reisen in den Andes, 1888. Häckel, Jüdische Reisebriefe, 1893<sup>4)</sup>. Über unsere norddeutsche Flachlandschaft bieten ausgezeichnete die Schriften von Passarge und Fontane. Über die Landes- und Volksnatur der mitteleuropäischen Länder Abschnitte in dem Sammelwerk Bavarica und in dem von Kronprinz Rudolph herausg. Sammelwerk über Oesterreich-Ungarn.

1) Darüber spricht A. v. Humboldt ebenso formvollendet wie inhaltvoll in einem Vortrag, mit dem er seine Vorlesungen in Berlin eröffnet: „Betrachtungen über die Verschiedenartigkeit des Naturgenusses“, im Kosmos I, S. 3 ff.

2) Auf dem Gebiet der dichterischen Naturschilderung hat diese stilistische Kunst am hervorragendsten Goethe verstanden: die sog. „Novelle“, ein Kabinettstück in ihrer Art trotz ihrer Sentimentalität, „der Wanderer“ (1772), „des Schäfers Klage“, besonders der 4. u. 8. Gesang in Hermann und Dorothea. — Meisterhaft versteht es Shakespeare die Natur in die Handlung hineinspielen zu lassen.

litteratur mit ihren Schilderungen von Naturbildern und Reisen, ihren Erzählungen von Abenteuern unter den Bewohnern fremder Erdteile seit der Flut der Robinsonaden hin. Diese Bücher sind in den Schülerbibliotheken stets am beliebtesten.

Unsere rückblickende Betrachtung soll erweisen, wie die Wahrnehmungs- und Genußfähigkeit des landschaftlich Schönen sich als das Resultat eines langen komplizierten Kulturprozesses darstellt, dessen Ausgangs- und Höhepunkt erst der jüngsten hochentwickelten Kulturepoche angehört. Dürfen wir da erwarten, daß der heranwachsende, geistig unreife Mensch Fähigkeiten mitbringt, die erst die Jahrhunderte fortschreitender Entfaltung von Anschauung, Denken, Gemüt und Sprache bei den hervorragendsten Geistern zur Reife gezeitigt haben? Dürfen wir in dem jugendlichen Empfinden ein angeborenes, selbstkräftig erwachsendes Naturgefühl voraussetzen, jenes Vermögen des malerischen Sehens mit seinem Trieb zu nachbildender Gestaltung?<sup>1)</sup> Keineswegs. Am allerwenigsten dürfen wir jene gefühlvolle ästhetische Naturschilderung verlangen, welche die eigene Stimmungswelt in die Natur hineinträgt und die Spiegelung der Natur im Geist des Schauenden in einer schönen Sprache zu offenbaren vermag. Schon der alte Hiecke sprach es aus: die Sentimentalität widerstrebt der gesunden, noch in keine Spannung von Wünschen und Verhältnissen verletzten Lebensperiode des Knabenalters<sup>2)</sup> — und an anderer Stelle: „Themata, welche einen lebhaften Anteil des Gemüts und der Phantasie verlangen, können nicht mit Glück behandelt werden, es sei denn, daß das logische Denken und die Sprache dem Schüler in bedeutenderem Maße zu Gebote steht — solche Aufgaben können dem Schüler nicht aufgedrungen werden. Das Gemütsleben muß durch einen unwiderstehlichen sittlichen Impuls hervorgehoben werden.“ Trotzdem scheinen die alten wunderfüßen Themen in den Aufsatzbüchern nicht ganz aus der Mode gekommen zu sein, wie: Ein Sonntagsmorgen; Ein schöner Abend auf dem Lande; Betrachtung des Abendhimmels; Gedanken bei Sonnenuntergang; Tag und Nacht, eine Parallele; Der Mond, ein Bild des Lebens u. a. Mögen diese zarten Kinder des Gefühls in höheren Töchterschulen ihre Pflegestätte behalten, nur bleiben sie dem heranwachsenden „starken Geschlechte“ fern.

1) Wie die malerischen Formen der unorganischen Natur, der Pflanzen und der Lebewelt zu verstehen und zu lehren sind, zeigt Bischer im 2. Band seiner Ästhetik.

2) Vgl. Hiecke S. 193 ff. über Produktionen, die auf Beobachtung des Lebens gegründet sind.

Strehl, Der deutsche Aufsatz.

Das gilt nicht nur von Naturschilderungen, sondern von stilistischen Aufgaben jeder Art, die ein Mitwirken des inneren Gemüths- und Seelenlebens an der Gestaltung des Stoffes bedingen und ein Hervortreten desselben an die Öffentlichkeit fordern. Es ist merkwürdig, wie schen und verschlossen sich das Gemüthsleben während der eigenartigen Entwicklung zur Männlichkeit verhält. Deshalb enthalte man sich aller Stilübungen im Briesschreiben, soweit sie Gegenstände behandeln, die mit dem inneren Familienleben Beziehung haben, wenn auch die Aufsatzlitteratur selbst Schilderungen kleiner Erlebnisse, Vorgänge und Ereignisse des engeren Familienlebens, Glückwunsch- und Beileidsschreiben u. a. vorschlägt. Die gekünstelte Naivetät und komische Alltugheit richtet das Verfehlte dieser Entwürfe oft von selbst. Auch auf der Oberstufe wollen wir alle Übungen im Briesschreiben, die Beobachtungen, Schilderungen, Betrachtungen auf Grund innerer Erlebnisse enthalten, ausschließen. Diese Stilgattung wurde zwar früher eifrig gepflegt, sie ist aber noch aus anderen Gründen, als den oben herbeigezogenen, heute nicht mehr zeitgemäß.

Allerdings brachte solchen Gefühlsbriefen das Blüthezeitalter unserer Litteratur um die Wende des 18. und in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts ein ganz anderes Interesse entgegen. Es maß ihnen eine tiefe, Geist und Herz erquickende Wirkung und eine hohe litterarische Bedeutung bei; glaubte man doch den Menschen vor allem nach seinen Briefen beurteilen zu können. Der Brief galt als „ein Abdruck der Seele“; „alle Falten des Herzens drücken sich in Briefen ab“, schreibt Goethe. Das Briesschreiben war Männern und Frauen von Geist und Bildung die wichtigste Tagesbeschäftigung. Wir wollen nicht von der gewaltigen, rein wissenschaftlichen Korrespondenz der Gelehrten jener Zeit reden, wir denken an die fabelhaft umfangreichen und vielseitigen Korrespondenzen rein familiären, freundschaftlichen und gemüthlichen Charakters. Unsere klassische Litteraturepoche ist auch das klassische Zeitalter des Briefes; sie hatte eine wahre Briefleidenschaft, eine Schreibseligkeit und einen Briefkultus zur Entwicklung gebracht, für den der Mensch der Gegenwart kein mitfühlendes Verständnis mehr hat. Die kraftvolle Entwicklung der Individualität des Geistes und des Stils entfesselte die Subjektivität der Empfindung in Gedanken und Sprache, sie zog den elementaren Durchbruch des Gefühllebens nach sich, das sich besonders in der Schwärmerei für Natur und Freundschaft kund gab, sie entzündete einen Mitteilungsdrang, der mit seinem Gefühlsüberschwang ohnegleichen dasteht. Man lese die Briefe noch aus der späteren Zeit, als die

Hochflut der Wertherbriefe längst verlaufen war,<sup>1)</sup> und vergleiche sie mit den Korrespondenzen hervorragender Männer in Wissenschaft, Kunst und öffentlichem Leben der Gegenwart. Damals entschuldigte man sich ausdrücklich, wenn man thatsächliche Mitteilungen über reale und materielle Dinge machte, man mochte nur Briefe voll der Sprache des Herzens und der Seele, keine „kalten Nachrichten“, keine „trockenen“ oder „historischen Briefe“. Kaum eine andere Erscheinung wie diese Brieflitteratur giebt der Wandelung, die sich seit der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts in dem Gefühls-, Geistes- und Gesellschaftsleben unserer Nation vollzogen hat, einen eigenartigen Ausdruck.

In dem modernen Menschen hat das verstandesmäßige Denken weit tiefer und umfassender alle Lebensbethätigungen durchdrungen: reale Interessen umspannen fein äußeres und inneres Leben; der Schwärmerei für Ideale, der gefühlsreichen Redseligkeit und philosophischen Reflexion abgekehrt, neigt er sich mehr der exakten Wissenschaft, der Politik und dem Erwerbe zu. Materielle, fachwissenschaftliche und politische Interessen nehmen dem vielseitig thätigen modernen Menschen Zeit und Lust für lange Briefe reflektierenden Charakters. Gedrängter Inhalt, Thatsächlichkeit der Mitteilung kennzeichnen den Brief im Zeitalter der Eisenbahnen, des Telegraphen, der Herrschaft der Presse; und diese Tagespresse thut das ihre, die Lust und Fähigkeit zu reflektierender und gefühlsmäßiger Denktätigkeit zu ersticken. Im Bunde mit der Fachzeitschrift und der Broschüre hat sie das litterarische Interesse der „Gebildeten“, das früher in Briefen sich weit allgemeiner und intensiver ausbreitete, fast gänzlich aufgesogen.

Will man die stilistische Eigenart der Briefform üben, so lege man dem Schülerbrief gegenständliche Stoffe zu Grunde, am besten aus der Lektüre.<sup>2)</sup> —

Soll nun die Aufsatzlehre auf alle Schilderungen und Betrachtungen, die eine Mitwirkung des Gemütes verlangen, grundsätzlich Verzicht leisten? Durchaus nicht, nur gebe man ihnen zweckmäßig Boden und Inhalt in den Musterbildern unserer Litteratur. Ein verkürzender Auszug einer Prosafachildering verbietet sich meist von

1) Proben bei Steinhausen, Geschichte des deutschen Briefes (1889/91) II. S. 245 ff.

2) Vgl. die Zusammenstellung der Themen. — Es ist nicht Aufgabe der Schule die verschiedenen Formen des Briefes zu üben. Die Eltern müssen den Jungen zu wöchentlichem Briefschreiben anhalten.

selbst, aber eine Nachahmung möglichst einfacher Vorbilder, die ähnliche Gegenstände und Vorgänge behandeln, ist auf der Oberstufe wohl ausführbar. Sie bieten dem jungen Schilderer den nötigen Vorrat an passenden Wortgruppen und bildlichen Wendungen, eine Vorlage für Auffassung und Stilhaltung. Allerdings muß eine geistige Anschauung des Objekts oder der Situation, ein geistiges Hineinverfenken vorausgegangen sein.

Diese innere Anschauung läßt sich zu allernächst bei einer entsprechenden Behandlung unserer besten Dichtungen allmählich erwecken. Viele Szenen<sup>1)</sup> aus den Uhland'schen und Schiller'schen Balladen, die den Kern der Tertianerlektüre bilden, haben eine so malerische, packend dramatische Handlung, so scharf beleuchtete fast körperlich anschauliche Bilder, daß sie den Leser zu einer Schilderung unwillkürlich anlocken. Versteht der Lehrer seine Aufgabe recht, so wird er hier die geistige Grundlage für das bewußte Sehen des Malerischen in Natur und Leben legen. Und in der Prima kann das ästhetische Sehen, der Sinn für das landschaftlich Schöne, das nachempfindende Naturgefühl aus den dunklen Gründen des Bewußtseins bei der Behandlung der Goethe'schen Naturlyrik am wirksamsten hervorgehoben und herangezogen werden.<sup>2)</sup> In diesem Zauberspiegel lernt der herangewachsene Jüngling mit den Augen des gewaltigsten Dichtergenies die Naturschönheit schauen und mit den Augen des Malers in liebevollem Verfenken sich eins mit der Natur fühlen, hier lernt er ihre geheimnisvolle Sprache im Menschenherzen belauschen, die bald leise, bald mächtig erklingt, hier findet er die schöne sprachliche Form für das, was er mit Bewußtsein als schön erkannt hat. So weisen wir die Naturschilderung der obersten

1) Malerische Szenen bietet — abgesehen vom deutschen Drama — die Odyssee in reicher Fülle. Vgl. Lessings „Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie“, XIII ff. Vgl. die Bemerkung Goethes im Brief an Herder aus Italien, Hempel, Band 24, S. 307. Die Lektüre des Laokoon auf der Oberstufe wird das ursächlich bewußte Erkennen der Grundgesetze der plastischen und malerischen wie der dichterischen Gestaltung wecken und vertiefen. Bildliche und plastische Darstellungen, ihre Anschauung und Beschreibung treten zweckentsprechend hinzu; Stilmuster bei Goethe, Bd. 24, 28, Hempel. Wichtiger jedoch als äußere Veranschaulichung ist das innere Sehen und Erschauen unsichtbarer Bilder und Vorgänge aus unseren Dichtungen. (Vitteratur über Anschauungsmittel und Hilfsmittel bildlicher und plastischer Art für den Unterricht bei Menge, Lehrpr. und Lehrg. von Fried. 1894. Nr. 38).

2) Darauf haben die Erläuterungen der Goethe'schen Naturlyrik von Fried (Aus deutschen Lesebüchern, Band IV) ein Hauptgewicht gelegt. Vgl. Band II. S. 398 ff. 1. Naturklänge.

Stufe zu,<sup>1)</sup> die über den Grad der Empfindung und das Maß von Sprachgewandtheit verfügen mag, um die in der Natur ruhende Gedanken- und Stimmungswelt herauszufühlen und das Geschaute aus der Stimmungswelt und Gedankenwelt des eigenen Inneren heraus sprachlich zu gestalten. —

Unsere bisherigen Betrachtungen haben uns mit der Umgrenzung des Lehrzieles bekannt gemacht, sie haben die Vorbbedingungen beleuchtet, denen die Bearbeitung eines freien Themas aus dem umgebenden Lebenskreise des Schülers untersteht, sie zeichneten im Umriß den Lehrgang vor, den man zur Bewältigung zweckmäßiger freier Aufgaben einschlagen muß. Fassen wir in allgemeinen Grundzügen die Voraussetzungen zusammen, denen die geistigen Produktionen dieser Stilübungen auf der Mittelstufe unterstehen, so halten wir folgende Sätze fest: Der jugendliche Geist vermag erst dann zu produzieren, wenn er mit einem Stoffe gesättigt ist, den er in Inhalt und Form durchdrungen und klar erfaßt hat, und wenn er über die nötigen Sprachformen verfügt, um das mit Verständnis und gemüthlichem Interesse Erfasste zum Ausdruck zu bringen. Erst dann kann sich jene freie Selbstthätigkeit und freudige Regsamkeit entfalten, die wir als das höchste Ziel des deutschen Unterrichts betrachten. Die vorbereitende Lehrstunde bietet den geeigneten Stoff für die schriftliche Ausarbeitung dar und verknüpft ihn mit früher erworbenen Vorbstellungs- und Anschauungsinhalten; Durchdringung, Sichtung und Ordnung machen das Rohmaterial für die Bearbeitung reif und mundgerecht; entsprechende Musteraufsätze geben die notwendigen Vorbilder für den gedanklichen Zusammenhang und die Eigenart der stilistischen Form. Es ist gewiß didaktisch und pädagogisch wertvoller, unklares, unvollständiges und fehlerhaftes Denken und Schreiben zu verhüten, als in einer gesättigten Korrektur alles Verworrene, Schiefe und Falsche nachträglich zurecht rücken zu müssen. Wenn diese eingehende Vorbereitung und Anlehnung an das Muster

1) Vgl. Gronau a. a. D., S. 64: „Es muß mit dem ersten Versuche, der bei solchen Aufgaben (Beschreibung und Schilderung) in II gemacht wird, der Inhalt so gewählt sein, daß er reich genug und allen Schülern gleichmäßig bekannt ist; er muß in der Klasse eine die Schwierigkeit forträumende Durchnahme der Anordnungen gestatten und die Vorbereitung der *elocutio* ermöglichen.“ Treffend auch Spengler, Der deutsche Aufsatz. Zur Methodik des deutschen Unterrichts, 1891, S. 34 ff.: Es ist ein Irrtum zu glauben, daß, wenn man eine klare Anschauung besitze, man auch beschreiben könne. Man müsse den Sprachsaß des Schülers erweitern, seine Sprachfertigkeit entwickeln. Jedes Gebiet hat seinen Wortschatz, seine Wendungen, die dem Schüler durch häufigen Gebrauch vermittelt werden müssen. Vgl. auch Lehmann a. a. D.

bisweilen zur Folge hat, daß sich ein einheitlicher, verwandtschaftlicher Zug in Gedanken und Sprache der Aufsätze bemerkbar macht, so ist das auf Quarta und Tertia kein Fehler.

Der Stil kann sich erst im späteren Lebensalter zu selbständigeren Formen ausbilden, unsere Unterrichtsweise und unser Aufsatz verschafft ihm zum originalen Auswachsen nur Boden und Nahrung. Der freien Bewegung und reiferen Anschauung des praktischen Lebens muß besonders auf dem Gebiet der Beschreibung und Schilderung das meiste zugewiesen werden. „Die natürlich fortschreitende innere Entwicklung im späteren Leben, gereifte Erfahrung und praktische Beschäftigung vermehren den auf der Schule noch mangelnden Gedankenreichtum, schließen ihn auf und führen ihn zu stilistischer Sicherheit und Eigentümlichkeit,“ sagt treffend eine alte Prüfungsordnung.

## VI.

Dieser Grundsatz hat in gewissem Sinn für alle Aufsatzthemata Gültigkeit, die aus den einzelnen Stunden des Fachunterrichts fließen. Es kommen hier nur Stoffe aus der Naturbeschreibung und Erdkunde, aus der Geschichte und Lektüre der fremden Sprachen und der deutschen Litteratur in Betracht.

Zu den freien Aufgaben aus Natur und Leben tritt der naturkundliche und geographische Unterricht zum Teil in enge Beziehungen. Man verliere sich hier nur nicht in Einzelheiten des Specialsachses. Seitdem die neuen Lehrpläne Fachaufsätze in den Realfächern verlangen, wird man auf rein naturwissenschaftliche Stoffe, welche die Themensammlungen noch reichlich anbieten, gern Verzicht leisten.<sup>1)</sup> Ein allgemein kulturgeschichtlicher Gedankeninhalt, soweit er dem geistigen Gesichtskreis der Unterrichtsstufe angemessen ist, muß diesen Aufgaben innewohnen. Von diesem Standpunkte aus sind hier einige Themen vorgeschlagen, die zum Teil innigen Zusammenhang mit einzelnen Zweigen des erdkundlichen Unterrichts, besonders der Kultur- und Verkehrsgeographie haben. Sie suchen einige im Fachunterricht

1) Themata über das Petroleum, den Sauerstoff, die Diffusion flüssiger Körper oder gar über die Reblaus u. a. stehen im 4. Band eines im Jahre 1893 in 5. Auflage erschienenen Aufsatzwerkes. — Es ist sehr nützlich wöchentlich eine kleine Aufgabe über ein beschränktes Gebiet, etwa  $\frac{1}{2}$  Stunde lang, in der Klasse bearbeiten zu lassen. Vgl. Lehrproben und Lehrgänge 26. 1891. S. 86 ff. H. Schiller, Hdb. S. 385.

und in der erfahrungsmäßigen Anschauung getrennte Vorstellungsreihen unter einem einheitlichen Gesichtspunkt zu verknüpfen und zu vertiefen. In diesem Bereich wird die *ars inveniendi* bei der Sammlung und Gruppierung der Materialien vorzüglich in Bewegung gesetzt; hier kann mancher schlummernde geistige Besitz geweckt, Zerstreutes vereinigt und auf einen fruchtbringenden Zweck gerichtet werden.

Das Lesebuch für Obertertia und Untersekunda hat auf dieses Bedürfnis der Realanstalten, für die jene Themengruppen sich vorzugsweise eignen, gebührend Rücksicht genommen.<sup>1)</sup>

Der erdkundliche und naturbeschreibende Unterricht in Obertertia fordert die eingehende Kenntnis der deutschen Länder mit den Kolonien und behandelt die Bedeutung und Verbreitung der wichtigsten ausländischen Kulturgewächse. Es treten in Untersekunda die europäischen Küstenländer und die Bekanntschaft mit den wichtigsten modernen Verkehrs- und Handelswegen als Lehraufgabe hinzu. Alle diese Stoffe lassen sich für die Stilübungen wohl verwerten, sobald man für den Aufsatz natürliche und ungesuchte „Konzentrationscentren“ zu schaffen versteht.<sup>2)</sup> Bereits in der Sexta und Quinta sind Naturanschauung, geographische Vorstellungen und geschichtliche Erinnerungen lebensvoll miteinander verknüpft worden.<sup>3)</sup> Auch die Mittelstufe bietet, wenigstens im Kursus der Realanstalten, hinreichend Gelegenheit für die kombinierende Behandlung einerseits der erdkundlich-naturwissenschaftlichen Stoffgebiete, andererseits des länderkundlich-geschichtlichen Materials, und einige anregende Aufgaben der vergleichenden Länderkunde wird in Sekunda der Lehrer stellen dürfen, der den geographischen Fachunterricht mit dem Deutschen in Händen hat.<sup>4)</sup> Eine Association geographischer Vorstellungsinhalte mit geschichtlichen Entwicklungsreihen ergibt sich auf natürlichem Wege von selbst. Wir brauchen nur an den Zusammenhang des geographischen Schauplatzes mit den geschichtlichen Vorgängen und an den Einfluß von Meeren, Strömen, Verkehrsstraßen zu erinnern, und auf Plateaubildung,

1) Vgl. Hopy und Paulsiek, VIII. Nr. 17—21 (Naturbilder), Nr. 21 bis 26 (Geographische Bilder), II. Nr. 17—32 (Naturbilder u. geogr. Bilder).

2) Die Geographie ist eine associierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit müssen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften (Herbart). Vgl. Willmann, Pädagogische Vorträge, 1886. Über die Verbindung der Lehrfächer untereinander.

3) Vgl. Fried, Lehrproben (1885), Nr. 2 (Verknüpfung der mittelalterlichen Geschichte mit der Heimatkunde).

4) Vgl. Münch, Gesammelte Aufsätze. Deutscher Unterricht am Realgymnasium. S. 146 ff. — Vgl. Aplet, Der deutsche Aufst. in I (1883) S. 172 f.

Hochgebirge und Wüsten als Schranken und Hindernisse der Kultur-entwicklung hinzuweisen. Soll ein kleines anschauliches Gesamtbild der Landesnatur unter einem bestimmten Gesichtspunkt dargestellt und dazu zweckmäßig die Schülerlektüre flüssig gemacht werden, so hüte man sich vor einer zu gleichmäßigen, systematischen Behandlung<sup>1)</sup> und treffe bereits in der Geographiestunde nur eine Auswahl des dem Verständnis und der Neigung der Jugend Zugänglichen. Ein ansprechendes Muster, das uns zeigt, wie ein solches Aufsätzchen auf diesem Stoffgebiet zu einem kleinen Kunstwerk gestaltet werden kann, giebt Kretschmann in seinem Musteraufsatz: „Frankreich, das Paradies der Länder.“ —

\* \* \*

Schwieriger als bei dem Lehrstoff der Erdkunde gestaltet sich die Verknüpfung der selbstthätigen Anschauung mit der rezeptiven Gedächtnisarbeit im Geschichtsunterricht. Über Methode und Lehrgang sind in der einschlägigen Litteratur in Lehre und Beispiel viele treffende und brauchbare Beobachtungen dargelegt. Auf der Unterstufe ist die Geschichte der engsten und engeren Heimat der Gegenstand einer Lehrweise, die mannigfache Interessen wecken und konzentrieren will. Die Oberstufe vereinigt die Vorstellungsinhalte aus Leben und Lektüre zu einer Vertiefung der Kenntnis der vaterländischen Geschichte. Die einen wollen im ganzen Bereich dieses Unterrichts das rezeptive Verhältnis des Schülers zu Gunsten der unausgemünzten, unverfälschten geschichtlichen Wahrheit gewahrt wissen, andere die induktive Gedankenarbeit im Folgeren, Schließen und Kombinieren in Bewegung setzen: der Schüler soll zu einer höheren Stufe der Erkenntnis, als es ein ruhendes, gedächtnismäßiges Wissen der Thatfachenfolge erzielen kann, emporgehoben werden.

Wir betrachten hier die Behandlung des Materials, das dem Geschichtsunterricht vorliegt, nur unter dem Gesichtswinkel seiner Verwertung für die Zwecke und Ziele des deutschen Aufsatzes.

1) Auf den Zusammenhang der Landesnatur, die sich als ein Produkt der Oberflächenformen und der klimatischen Faktoren darstellt, auf Wesen und Eigenart der Volksnatur ist auf elementarem Wege die Aufmerksamkeit des Schülers hinzulenken; aber auch darauf, daß Abstammung und eine ursprüngliche glückliche Empfänglichkeit der Völker für Religion, geistiges und staatliches Leben und die Berührung mit benachbarten Völkerstämmen die geschichtliche Entwicklung mehr bestimmt haben, als Klima und Landesnatur. Das ist bei diesen Themengruppen der Oberstufe wohl zu berücksichtigen. — Über die Anordnung des geographischen Lehrstoffes bei der Behandlung der Länder und über die einschlägige Litteratur zur Methodik des Unterrichts vgl. Fricke, Lehrproben Nr. 4 (1885) S. 87 ff. und Schiller, Handb. d. Päd. S. 614 f.

Das Einprägen geschichtlicher Daten und die Kenntnis der territorialen Veränderungen durch Erbschaft, Heirat, Kriege und Verträge ist an sich recht nützlich und notwendig. Man fördert aber mit dieser Gedächtnisarbeit eine rege Gedankenfähigkeit und die Erziehung zu einer gewissen geistigen Reife ebensowenig, wie die Schulung im freien Gebrauch der Sprache bei der Darstellung erkannter Verhältnisse. Von einem Erwecken sittlicher und patriotischer Interessen, worauf gerade der Geschichtsunterricht das Schwergewicht legen soll, kann bei einer reinen Gedächtnisthätigkeit keine Rede sein. Eine fahle Verständigkeit, ein nackter Gedächtnisstoff ist ein totes Wissen, ohne lebendige Einwirkung auf das Gemüt und ohne befruchtende Kraft für den Geist.<sup>1)</sup> Das durch Unterricht und Lektüre gewonnene Wissen besitzt nur dann dauernden, geistesbildenden Wert, wenn es sich auf der obersten Stufe über das gedächtnismäßige Wissen des Thatfachenmaterials hinaus erhebt und unter lebendiger Mitwirkung der Denkarbeit und Gemüsthätigkeit der Schüler das Fertige als ein im pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse Gewordenes und Entwickeltes begreifen lehrt. So soll der Geschichtsunterricht der Oberstufe die Fähigkeit und den Trieb heranziehen, die dargestellten Ereignisse nach Ursache und Folge überall da zu prüfen, wo diese in kräftiger Wirkung hervortreten. Darauf weisen mit allem Nachdruck die Lehrpläne hin.

Die Übermittlung des Thatfächlichen geht von der Übung im Nacherzählen zusammenhängender kleiner Abschnitte auf Grundlage des Lehrervortrages über zu einer kombinierenden Selbstthätigkeit, welche die Verkettung der Ereignisse zu finden und gewisse im Geschichtsverlauf ruhende und ihn bestimmende Ideen zu erkennen sucht. Die Anleitung im Suchen und Zusammenfassen ähnlicher Vorgänge und zusammengehöriger Erscheinungen wird dem deutschen Unterricht mannigfachen Nutzen bringen. Hier ist es die viva vox des Lehrers, die mit dem Hinwirken auf Korrektheit, Gewandtheit und Abwechselung des Ausdrucks die Sprachfertigkeit des Schülers ständig erhöhen hilft. Dasselbe gilt von den Religionstunden. Dieses Förderungs mittel der Stilfertigkeit auf der Mittelstufe ist von denen, die sich auf die Musterbilder der Lektüre beschränken, nicht gebührend berücksichtigt worden. Das geistige, selbstthätig wirkende Durchbringen des Geschichtstoffes auf der Oberstufe zieht notwendig eine wachsende Sicherheit im Ausdruck und Satzbau nach sich, bedingt vor allem

1) Wir wollen Menschenbildung von der Schule haben, statt Abrichtung von Gedächtnissen, die doch noch jetzt vorherrscht (Hildebrand).

andere Wortbilder, Gedankenübergänge und Satzformen als die einfache Erzählung eines tatsächlichen Verlaufes.

Der klare und schlichte Vortrag des Lehrers, ohne Einleitungen, ohne allgemeine Betrachtungen arbeitet zunächst auf die Aneignung eines bestimmten gedächtnismäßigen Wissens bis zur obersten Stufe hin. Auf Grund dieser erworbenen positiven Kenntnisse kann die geschichtliche Einsicht mit der sprachlichen Beweglichkeit gefördert, das Interesse an räumlich und zeitlich getrennten Einzelercheinungen gehoben werden, wenn man bereits in Untersekunda Vorgänge gruppiert und vergleichend betrachtet, die eine charakteristische Artbestimmtheit und eine gewisse Ähnlichkeit des Herganges enthalten und sich allgemeineren Ideen unterordnen lassen. Auch ist es für die Repetitionsstunden zu empfehlen, geschichtliche Sondererscheinungen auf politischem und socialen Gebiet in ihrer ganzen historischen Entwicklung zusammenzufassen. Die leitenden Gesichtspunkte ergeben sich aus Aufgaben folgender Art:

Gruppierende Zusammenfassung der Eroberungs- und Befreiungskriege, der Bürger- und Religionskriege, ihre Bewegungsgründe und Wirkungen; Die Vaterlandsbefreier; Die Welteroberer; Die Überlegenheit der Volkshere über das Söldnertum in den verschiedenen Zeiten; Die Einwirkungen glücklicher und unglücklicher Kriege auf das Aufblühen, Welken und Absterben von Völkern und Staaten; Der weltgeschichtliche Kampf zwischen Asien und Europa in seinen wichtigsten Abschnitten: zur Zeit der hellenischen Seeherrschaft, der makedonischen Kriegszüge, der römischen Eroberungen, der Herrschaft des Islam in Vorderasien (Kreuzzüge) und der Eroberung der Balkanhalbinsel durch die Türken (Türkentriege, orientalische Frage); Vergleichungs- und Unterscheidungspunkte der Völkerwanderungen in Altertum, Mittelalter, Neuzeit in ihren typischen Ursachen und Folgen; Verwandte Erscheinungsformen der Wanderungen und Kolonisation der Griechen, Phönizier, Römer; Verwandte und fremdartige Züge in der Kolonisation des Altertums und der Neuzeit;<sup>1)</sup> Kreuzzüge und Kolonisation der Germanen, besonders der Normannen; Kreuzzüge und Kolonisation an den Küsten des Mittelmeeres und der Ostsee in ihrem Zusammenhang; Eigenart des Mittelmeerhandels im Altertum und Mittelalter, Bedingungen seiner Blüte und seines Verblühens im Altertum und zu Beginn der Neuzeit; Die Kämpfe um die Herrschaft auf dem Mittelmeer (auf der Nordsee

1) Vgl. Roscher u. Janna sch, Kolonien, Kolonialpolitik u. Auswanderung. 3. Aufl. 1885. Vgl. Ranke, Geschichten der roman. u. german. Völker. Einl.

und Ostsee); Ähnlichkeit der Vorgänge bei der Begründung der antiken Tyrannis, des römischen Principats und der Gewaltherrschaften in Italien im Zeitalter der Renaissance; Die mannigfachen Formen der Alleinherrschaft im Altertum, Mittelalter und zur Zeit der absoluten Fürstentherrschaft seit dem 17. Jahrhundert; Die städtefreundliche und städtefeindliche Politik der deutschen Kaiser, ihre Folgen; Vergleich des mittelalterlichen Kaisertums mit dem deutschen Kaisertum der Gegenwart; Die weltgeschichtlichen Schicksale der ewigen Stadt Rom seit dem Untergang des oströmischen Reiches bis 1871; Die vielfachen, besonders zur Zeit der Lehnsherrschaft interessanten Versuche und Bestrebungen der Fürsten, ihrem Hause die Krone zu sichern; Die monarchischen Einheitsbestrebungen in Frankreich und im Deutschen Reiche seit dem 14. Jahrhundert; Die Ausbildung der Erblichkeit der Monarchie auf Grund des Rechtes der Erstgeburt; Die Versuche der Begründung von Weltmonarchien, die Ursachen ihrer Unbeständigkeit und des jedesmaligen Verfalls; Die Oligarchien in der Geschichte; Die Einigungsversuche von Staatenbünden innerhalb einer Nation zu Bundes- und Einheitsstaaten; Ähnliche Vorgänge bei der Umgestaltung von Monarchien zu demokratischen und oligarchischen Regierungen; Der Umwandlungsprozeß der absoluten Fürstentherrschaft zur konstitutionellen Monarchie; Die geschichtliche Entwicklung des Nationalitätsgedankens bei den Franzosen, Italienern, Engländern, Deutschen; Gemeinsame Züge der politischen Revolutionen; Sociale Revolutionen in ihren Ursachen und Bestrebungen, ihr Ausgang;<sup>1)</sup> Allgemeine gemeinsame Merkmale und Wirkungen in den gesetzgeberischen Verfassungs- und Gesellschaftsreformen zu Zeiten politischer und socialer Krisen; Sklavenwirtschaft und Fabrikarbeitertum; Das Schwinden des Mittelstandes (Bauern, Handwerker) in verschiedenen Kulturepochen; Sklaverei, Leibeigenschaft, Hörigkeit, freies Arbeiterverhältnis; Entwicklung der Ständeversammlung und der Parlamentsherrschaft in England, Frankreich, Deutschland; Vorbereitungen für eine Parlamentsherrschaft auf dem Gebiete der socialen und geistigen Entwicklung einer Nation u. a.

Schwieriger ist die vergleichende Darstellung der Fälle, in denen die äußere Politik die innere staatliche Gestaltung in politischer und religiöser Hinsicht beeinflusst und bestimmt hat, die Betrachtung der Wechselbeziehungen zwischen innerer Geistesentwicklung und politischer

1) Vgl. Böhlmann, Die Überbevölkerung antiker Großstädte, im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung städtischer Civilisation, 1884. Gesch. des antiken Kommunismus und Socialismus 1893.

Machtentfaltung, man denke an das Erlühen von Kunst und Litteratur in national und politisch erstarkten Staaten (an das goldene Zeitalter der griechischen und römischen Litteratur, die Litteraturblüte des 13. Jahrhunderts in Deutschland, des 16. in Spanien, des 16./17. in England, des 17. in Frankreich).

Selbst die leichteren dieser Aufgaben können nur unter bestimmten Voraussetzungen mündlich oder schriftlich behandelt werden; ihre zureichende Lösung ist nur dann möglich, wenn der ganze Geschichtsstoff nicht allein seinem chronologischen Gange nach gründlich durchgearbeitet ist, sondern auch mit seiner zusammenhängenden Verkettung innerhalb dieses chronologischen Rahmens dargeboten und begriffen ist.

Dem vorbereitenden Geschichtsunterricht der Quarta und Tertia bleibt ein Hervorfuchen des Gemeinsamen, Typischen in der Fülle der geschichtlichen Erscheinungen und ein Aufdecken des Kausalnexuses ebenso fern wie jede Reflexion und Abstraktion. Nur für das Vorher und Nachher, aber nicht für das Verhältnis von Ursache und Folge hat der Knabe Sinn. An dem konkreten, individuellen Leben, an der Persönlichkeit haftet sein Interesse: Schönheit und Heldengröße, ritterlicher Edelsinn und heldenmütige Tapferkeit, abenteuerlicher Thatendrang und wunderbare Begebenheiten, Kampf und kriegerische Ereignisse reizen seine Phantasie und fesseln seinen Geist. Alles, was sich auf Verfassung und staatliche Territorialentwicklung bezieht, was auf das Gebiet der politischen Beziehungen hinübergreift, und was in den Bereich der Verfassungskämpfe, socialer bürgerlicher Streitigkeiten und der Volkswirtschaft gehört, läßt ihn kalt und stößt ihn zurück. Und selbst Kunst und Wissenschaft bleiben ihm im Rahmen der politischen Geschichte ein vile corpus ohne Blut und Seele, meist auch dann, wenn ihm ihre Denkmäler in Wort und Bild vorgeführt werden. Daher ist es ein Unding, das Wesen der elementaren Geschichtsdarstellung bereits auf der Mittelstufe in der „Kulturgeschichte“ zu suchen, deren Verständnis doch erst eine recht genaue Kenntnis der politischen Geschichte zur Grundlage hat.<sup>1)</sup>

1) Ein sonst scharf und klar denkender Kopf wie H. Grimm urteilt über die Behandlung der vaterländischen Geschichtserzählung in der Quinta (Deutsche Rundschau, 1891, [68] S. 442): „Mir scheint am einfachsten, bei der Erzählung ihrer (der preußischen Könige) Thaten den materiellen Zustand des Landes immer an die erste Stelle zu bringen und die Beurteilung der Persönlichkeit dem späteren Studium anheimzugeben. Statistische Daten müssen die vornehmste Grundlage der Anschauung bilden. Der erste König von Preußen ist dem Quintaner als der Herr einer Macht darzustellen, die in Bevölkerungs- und Produktionszahlen einzuprägen ist (!).“

Schließen wir doch das ganze materielle, geistige und religiöse Leben der Völker mit der ganzen Fülle seiner Einzelercheinungen in den Bereich der Kulturgeschichte ein. Man schlage den „großen“ Weber auf und sehe, welch gewaltige, buntschillernde Schleppe, genannt „Kulturgeschichte“, Frau Klio auf ihrem erhabenen Gange hinter sich herzieht! Und gar da, wo die Kulturgeschichte mit allen ihren geistigen und materiellen Elementen sich mit der rein politischen Geschichte zu einem kunstvollen Organismus verwebt, wie bei Lamprecht, ragt die Geschichtsbehandlung über den geistigen Auffassungsbereich und die Aufgabe der Schule weit hinaus.

Außerdem verkenne man nicht die versteckte Gefahr, die ein Hervorkehren der materiellen Elemente der Kulturgeschichte, die Bevorzugung der wirtschaftlichen vor den politischen Einflüssen, in sich birgt. Sie kann den unreifen Menschen leicht zu jener grundsätzlichen Geschichtsauffassung verleiten, die in den materiellen Bedürfnissen der Volksmassen geschichtsbildende Faktoren erkennen will. Muß nicht das Zurücktreten der Idee und der machtvollen Persönlichkeit, ein Verkennen der Bedeutung der moralischen Antriebe und der überragenden Individualität die Geschichte ihres idealen, geist- und seelenerhebenden Gehaltes entkleiden? Sobald wir die wirtschaftlichen Einflüsse vor die politischen stellen, die materiellen Güter vor den idealen, geistigen bevorzugen, und hier wieder die Wissenschaft höher achten als Religion und Moral, da verwandelt sich naturgemäß die Völker- und Staatengeschichte in eine Geschichte der sozialen Massenentwicklung: Mechanische Gesetze auf Grundlage einer materialistischen Weltanschauung wirken auf das gesellschaftliche, staatliche und geistige Wachstum der Völker. Wenn ein Mann von gründlichem Studium, umfassender Geschichtskennntnis, wissenschaftlichem Ernst und Geisteskraft mit dieser Grundauffassung an die Geschichte herantritt, bleiben Leben und Wissenschaft ungeschädigt. Selbst ein Conte hat den gewaltigen geschichtlichen Einfluß der Ideen zu würdigen gewußt. Wo aber diese geistige Reife und wissenschaftliche Grundlage fehlt, muß eine solche Geschichtsphilosophie volksvergiftende Wirkungen ausüben.<sup>1)</sup> Möge der Himmel unsere Jugend vor der Umgestaltung des Geschichtsunterrichts im Sinne der Du Bois-Reymond und anderer naturwissenschaftlicher Kulturgeschichtler und Socialphilosophen bewahren. —

1) Zu einseitiger Konsequenz von Buckle ausgebildet haben die Ideen Contes in Deutschland Eingang gefunden; sie gehören heute in dem geistigen Arsenal der Socialdemokratie zu dem eisernen Bestand.

Betrachten wir die Verwertung des Geschichtsstoffes für die deutschen Arbeiten in Rücksicht auf die Lehraufgaben der einzelnen Klassen.

Die mündliche, erzählende Reproduktion hat Geist und Sprache hinreichend vorgebildet<sup>1)</sup>, um zu der schriftlichen Wiedererzählung von Leben und Thaten der großen Männer des klassischen Altertums und der deutschen Geschichte vorzuschreiten. Erfolgreich werden die ersten schriftlichen Übungen unterstützt von einer methodischen Klassenlektüre der deutschen Lesestücke und der lateinischen Lebensbeschreibungen griechischer und römischer Helden.<sup>2)</sup> Der erste wirkliche Geschichtsunterricht und Schulaufsatz sucht seine Kraft und Wirkung in einer einfachen Erzählung sich anreihender fesselnder Handlungen und Ereignisse.<sup>3)</sup> Die Erzählung braucht den Anschluß an die von dem Kinde mitgebrachte Volks- und Hausprache nicht zu scheuen. Die verwandte Erzählungsweise Herodots soll als Muster gelten; der Geschichtslehrer kann nicht besser erzählen, als der Vater der Geschichtschreibung. Natürlich muß er sich kürzer fassen, das Rankenwerk der Episoden abschneiden und vieles zusammenziehen, das Ausgewählte aber mit möglichst treuer Anlehnung an den Wortlaut der Herodoteischen Erzählung wiedergeben. Worauf beruht wohl der fesselnde Zauber, den die Herodoteischen Erzählungen auf das jugendliche Gemüt ausüben? Vorwiegend darauf, daß die reflektierende geschichtliche Abstraktion umgesetzt wird in dramatische Handlung. Er giebt keine allgemeinen Erörterungen über die weltgeschichtlichen Gegensätze Asiens und Europas, die im Kampf aneinanderprallen, er ergeht sich nicht in Betrachtungen über das moralische Übergewicht des Hellenentums über das asiatische Wesen, obwohl er die Ursachen der hellenischen Siege scharf und sicher erfaßt hat: er er-

1) Zu Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht (Reden und immer wieder reden lassen von Dingen, die das Kind versteht, das ist der rechte Durchgang zum Schreiben) Völker, Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen, Programm Schönebeck, S. 31 f. 45 f.

2) „Die einzigen sicheren Muster sind die alten Klassiker. Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen (wobei der Erzähler es vermeidet, mit eigenen Reflexionen aufzutreten) ist sorgfältig nachzuahmen“ (Herbart).

3) Vgl. D. Willmann, Pädagogische Vorträge, 1886.

Zum methodischen Übergang von der mündlichen Reproduktion zu den ersten Aufsatzübungen vgl. H. Schiller, Handbuch, S. 360 ff. — Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Zugleich eine Ergänzung zu jedem Lesebuch und zu jeder Grammatik, 1893.

kennt sie in der Überlegenheit eines für Vaterland und Freiheit kämpfenden Bürgertums gegenüber einer dem allmächtigen Despotenwillen blind gehorchenden Masse. Durchdrungen von dem ethischen Grundgedanken, daß der Menschheit Leben und Los nichtig und ungewiß ist, daß frevelhafte menschliche Überhebung dem göttlichen Strafgericht nicht entgeht, personifiziert er wie in einem großartigen Epos diese abstrakten Gegensätze; sie erhalten Fleisch und Blut und werden so dem Verstand und Herzen des naiv empfindenden Lesers näher gerückt. Der Vater der Historie ist kein Geschichtsschreiber im Geiste der Ranke'schen Schule, er ist kein nüchterner Quellenkritiker und Geschichtsphilosoph, sondern ein Künstler! Das zeigen vorzüglich jene Dialoge zwischen Xerxes und Demaratos; in ihnen sind jene weltgeschichtlichen Gegensätze künstlerisch episch zum Ausdruck gebracht.

Diese Gespräche des Xerxes bilden in der Erzählung des Lehrers vor den Quartanern das wesentlichste Element und zwar unter Wahrung des direkten Wechselgesprächs. Schulgeschichtsbücher, welche die Färbung dieses Erzählungstones verwischen, verstehen nicht Herodot und das sympathische Gefühl unserer Knaben. Wir haben hier als Probe einer Geschichtsverwertung für die deutsche schriftliche Übung das Stück griechischer Geschichte vom Aufbruch des Heeres des Xerxes bis zur Ankunft vor dem Thermopylenpaß dargeboten. Mehrere Gespräche des Demaratos, die Herodot bei verschiedenen Gelegenheiten eingeflochten hat, sind kombiniert. Es sind doch diese Dialoge nur freie künstlerische Komposition des Geschichtsschreibers; oder glaubt jemand noch, daß Herodot die hinterlassenen Tagebücher eines Geheimsehreibers des Großkönigs eingesehen hat?

### Der Zug des Xerxes.

Mit einem ungeheuren Heere, zu dem alle Völkerschaften Vorderasiens, Ägyptens und Nubiens ihre streitbare Mannschaft gestellt hatten, brach Xerxes aus Kappadokien auf und marschierte nach Sardes. Auf dem Wege dorthin, in Phrygien, traf er einen Lyder, der als der reichste Mann der Erde galt. Dieser, Pytheas mit Namen, machte sich ein Vergnügen daraus, das ganze Heer des Königs zu bewirten; außerdem bot er Xerxes ein Geschenk von vier Millionen Goldbareiken weniger siebentaufend an. Xerxes war über eine solche treue Gesinnung eines Unterthanen hoch erfreut und sagte zu ihm: „Lydischer Gastfreund, seit ich das persische Land verlassen habe, hat noch niemand mein Heer bewirtet oder mir freiwillig Geld für den Krieg beigezahlt. Dafür verleihe ich dir die

Ehre, fortan mein Gastfreund zu sein, und schenke dir zu deinen vier Millionen noch die fehlenden siebentaufend Goldbareifen, damit du die Summe voll hast."

Solche stolze Gefinnung hatte der Großkönig: ein Unterthan sollte sich nicht rühmen, seinen König an Freigebigkeit und Großmut übertroffen zu haben.

Als er in Sardes, der Hauptstadt des einstigen Lydischen Reiches, angekommen war, schickte er zuerst Herolde nach Hellas, welche von allen Staaten Erde und Wasser fordern sollten. Nur nach Athen und Sparta schickte er keine Gesandten. Diese hatten nämlich einst die Herolde seines Vaters Darios in den Brunnen geworfen mit der höhniischen Aufforderung, sich daraus Erde und Wasser zu holen. Xerxes glaubte jetzt, alle Staaten ohne Ausnahme würden aus Furcht vor seinem heranziehenden Heere diese Zeichen der Unterwerfung geben, selbst diejenigen, welche dem Darios noch nicht Erde und Wasser gegeben hatten. Zugleich hatte er von den Phöniziern und Ägyptern zwei Brücken über den Hellespont schlagen lassen. Da erhob sich aber ein gewaltiger Sturm, und die Wellen rissen die Brücken fort. Ergrimmt darüber ließ der König dem Hellespont 300 Peitschenhiebe aufzählen und in die Tiefe ein Paar Handfesseln hinabsenken. Er schickte auch Leute ab, welche das Meer brandmarken sollten wie einen Rebellen, den der König bestraft. Während der Geißelung des Wassers sollten sie die frevelhaften Worte ausrufen: „Du bitteres Wasser, diese Strafe legt dir unser Herr auf, weil du ihm nicht gehorcht hast, und der König Xerxes wird doch über dich hinweggehen, magst du wollen oder nicht!“

Dazu ließ er die Aufseher beim Brückenbau köpfen. Es wurden darauf über die Meerenge zwei neue Schiffbrücken von anderen Baumeistern geschlagen. Als der König die Meldung bekommen hatte, daß die Brücken fertig wären, brach er von Sardes nach dem Hellespont auf. Unterwegs kam wieder der reiche Lyder zu ihm und bat sich vom König eine Gnade aus. Gnädig gewährte ihm dieser eine solche. Wie erstaunte aber Xerxes, als jener sagte: „Herr, ich habe fünf Söhne, diese alle ziehen mit deinem Heere in den Krieg, und ich bin ein alter Mann. Laß mir wenigstens den ältesten zurück, damit mir ein Erbe für meine Güter übrigbleibt.“

Da geriet der König in heftigen Zorn, weil er jetzt erkannte, daß der Lyder in eigennütziger Absicht sein Heer bewirtet und ihm das große Geschenk angeboten hatte, und erwiderte:

„Du schlechter Mensch, du wagst deinen Sohn zurückzubehalten, während ich mit allen meinen Söhnen, Brüdern und Verwandten in

den Krieg ziehe? Und doch bist du mein Sklave und verpflichtet, mir mit deiner Person und deinem ganzen Hause in den Krieg zu folgen! Dir und deinen vier Söhnen rettet meine Gastfreundschaft das Leben, aber der eine, an dem du am meisten hängst, soll's mit dem Leben büßen!"

Er ließ den Unglücklichen ergreifen, ihn in zwei Stücke hauen, diese an die beiden Seiten des Weges legen und das Heer durchmarschieren. Sie sollten alle sehen, wie streng der König den hinterlistigen Eigennutz und den Versuch sich der Kriegspflicht zu entziehen bestrafe. Wir aber erkennen hierin die maßlose und entsetzliche Grausamkeit des orientalischen Despoten.

Xerxes kam mit seinem gewaltigen Heere an den Hellespont. Dort hielt der Herrscher von einem Thron aus weißem Marmor, der auf einer Anhöhe erbaut war, eine Flottenschau ab und sah das Gewimmel der Menschen auf dem Lande und dem Meere. Da pries er sich laut glücklich, dann aber weinte er. Erstaunt fragte ihn sein Oheim Artabanos, warum er weine. Er antwortete: „Es ergreift mich ein Gefühl des Mitleids, wie ich daran denke, wie kurz und vergänglich das menschliche Leben ist und daß von den vielen, die ich da unten sehe, keiner mehr nach hundert Jahren am Leben sein wird.“

So konnte auch der grausame Despot, der allmächtig das Leben von Tausenden in seiner Hand hielt, ein menschliches Nühren fühlen.

Am Morgen des Tages, an dem das Heer über den Hellespont zog, spendete der König bei Sonnenaufgang aus goldener Schale Wein ins Meer und betete zum Sonnengott, er möchte jeden Unfall von ihm fern halten, bis er Europa unterworfen hätte bis an die Westgrenze — das war das Endziel seines Eroberungszuges! Darauf warf er die Schale in den Hellespont und dazu noch einen goldenen Mischkrug und ein persisches Schwert. Sieben Tage und Nächte dauerte der Übergang des Heeres über die beiden Brücken. Xerxes sah von der Küste Europas zu, wie die endlosen Scharen unter Geißelhieben hinüberzogen.

Durch Thrakien zog die Heeresmasse und die Flotte an der Küste entlang. Die Schiffe fuhren jedoch nicht um das Vorgebirge Athos, an dem einst des Mardonios Flotte scheiterte, sondern durch einen Kanal, der die Landenge der Halbinsel durchschnitt; ihn hatte der König von den Phöniziern und den Eingeborenen graben lassen drei Jahre lang. Xerxes wollte zeigen, daß der Perserkönig auch Herr sei über die Natur und unabhängig von ihren Mächten. Zu Doriskos veranstaltete er eine Heer- und Flottenschau.

10 000 Menschen mußten sich zuerst gedrängt aufstellen. Um sie wurde eine Furche gezogen und darauf eine Umzäunung errichtet; in diese wurden immer je 10 000 Mann hineingetrieben und so das ganze Heer wie Herdenvieh gezählt. Es sollen 1 700 000 Mann Fußtruppen gewesen sein, im ganzen soll der König  $2\frac{1}{2}$  Millionen Menschen aus Asien nach Europa mit sich geführt haben. Die ganze thrakische und makedonische Küste war bereits dem König seit dem Skythenfeldzug des Darios und dem Zuge des Mardonios zinspflichtig. So konnte er ungefährdet das Land bis nach Thessalien durchziehen. Aus dem Tempepaß, zwischen Olymp und Ossa, hatten die Hellenen die Besatzung zurückgezogen, und so mußten sich die Thessaler dem Perser ergeben. Erst an dem Thermopylenpaß, zwischen den Ausläufern des Ota und dem Meer, sperrte der König Leonidas mit 300 Spartiaten und 4000 anderen Griechen den Durchzug. Sobald Xerxes davon Kunde erhielt, schickte er Reiter vor, welche die Stärke des Feindes auskundschaften sollten. Diese sahen zu ihrem Erstaunen vor der Mauer, die den Engpaß sperrte, einige griechische Krieger, die miteinander wettrangen, andere, die ihr Haar kämmten und es mit Kränzen schmückten; ihre Waffen hatten sie an die Mauer gelehnt und kümmerten sich um die feindlichen Reiter nicht. Als die Kundschafter das dem König meldeten, kam ihm ihr Treiben lächerlich vor, und er ließ den Demaratos, den einstigen König der Spartaner, der in der Verbannung bei ihm weilte, zu sich rufen und fragte ihn, was die Männer da trieben. Der antwortete ihm:

„O König, diese Männer rüsten sich dazu, dir den Eingang streitig zu machen, und sie schmücken sich zum Sieg oder Tod wie zu einem Fest! Jetzt hast du die tapfersten Männer und das ruhmvollste Königtum von Hellas dir gegenüber. Hast du diese bezwungen, so wird dir niemand mehr in Hellas widerstehen.“

Da antwortete Xerxes: „Wie, diese wenigen Männer wollen es wagen, meinem Heer sich entgegenzustellen?“

Und Demaratos erwiderte: „Ja, diese Spartaner werden dir widerstehen, selbst wenn alle Hellenen auf deine Seite treten. Wie viele ihrer sind, frage nicht; und wenn auch nur 1000 ins Feld gezogen sind, so werden sie mit dir kämpfen, auch wenn es weniger sind oder mehr!“ Da lachte Xerxes und sprach:

„Demaratos, was hast du gesagt! 1000 Männer sollen mit diesem Heer den Kampf wagen? Wohlan, willst du sofort mit zehn Persern kämpfen? Und wenn nun jeder von euch zehn Persern gewachsen sein will, so mußt du, da du doch ihr König warst, es mit 20 aufnehmen können. Das ist eitel Prahlerei! Wie können selbst

10 000 oder 50 000, die alle gleich frei sind und nicht von einem befehligt werden, einem so großen Heere entgegentreten! Ja, wenn sie unter dem Befehle eines Einzigen ständen, so würden sie wohl, aus Furcht vor diesem und von Geißelhieben gezwungen, gegen eine Übermacht vorgehen! So aber, glaube ich, werden die Hellenen, selbst wenn sie alle einig wären und an Zahl den Persern gleich, schwerlich es allein mit den Persern aufnehmen! Es giebt unter meinen Lanzenträgern Männer, welche mit drei hellenischen Kriegerern zugleich kämpfen wollen. Die kennst du nicht, daher sprichst du so einfältiges Zeug!"

Betrübt antwortete Demaratos:

"Ich mußte wohl, daß ich dir nichts Angenehmes sagen würde, wenn ich die Wahrheit rede. So wisse, daß ich es nicht übernehmen will, mit zehn oder auch nur mit zwei Männern zugleich zu kämpfen. Ja, aus freien Stücken möchte ich auch nicht mit einem kämpfen. Wenn es aber einen großen Preis gilt, dann möchte ich am liebsten mit denen deiner Krieger den Kampf wagen, die es mit drei Hellenen aufnehmen wollen. So sind auch die Spartaner, wenn es den Preis des Vaterlandes gilt, die tapfersten von allen Männern. Zwar sind sie frei, aber nicht in allem: denn über ihnen steht ein Gebieter, das Gesetz! Das fürchten sie weit mehr als deine Krieger ihren König und die Geißelhiebe. Das Gesetz befiehlt ihnen aber, vor keiner Menschenmenge im Kampf zu fliehen, sondern in der Schlachtreihe zu stehen und zu siegen oder zu sterben!"

Der Großkönig, verblendet von dem Anblick seiner ungeheuren Macht, verstand den Demaratos nicht, er lachte über seine Worte und entließ ihn gnädig.

Vier Tage ließ der König verstreichen. Und als die Hellenen am Engpaß noch nicht davongelaufen waren, hielt er ihr Aushalten für Unverschämtheit und Ratlosigkeit; zornentbrannt ließ er die Meder und Kiffier gegen die Mauer vorgehen. Diese waren nächst der persischen Garde, den 10 000 „Unsterblichen“, die tapfersten seiner Truppen. Ihnen gab er den Befehl, die Unverschämten lebendig zu fangen und vor sein Angesicht zu bringen u. s. w. —

\* \* \*

Der Geschichtsstoff der altsprachlichen Lektüre läßt sich für den Aufsatz nur dann fruchtbringend verwerten und ausschöpfen, wenn die deutschen mit den lateinischen oder den griechischen Unterrichtsstunden in der Hand eines Lehrers vereinigt sind. Zu allernächst erwächst aus den zweckmäßig geleiteten Übersetzungsübungen mannigfacher Nutzen. Nicht nur die logische Strenge in

Formenlehre und Syntax, die klaren und bestimmten Fügungen des Satzbaues und der Periode, das geordnete Denken an sich, das besonders dem Lateinischen einen ewigen Bildungswert verleiht, üben nachhaltigen Einfluß auf das Denken, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache aus: selbst die Gegensätze in Syntax, Satzbildung und Periodenbau können der deutschen Stilbildung zu gute kommen. Nur müssen bereits den Tertianern diese Gegensätze in klaren und festen Formen zum Bewußtsein gebracht werden. Die praktische Übung macht sie darauf aufmerksam, wie sich die lateinische Periodisierung mit der Vorliebe für subordinierende Einfügung von der deutschen Eigenart der Beiordnung der Satzglieder unterscheidet, wie die Perioden dort durch formale, hier durch rein gedankliche Verbindung aneinander geknüpft werden. Wird bei der Übertragung frühzeitig darauf hingewirkt, das lateinische Periodengebäude in einzelne selbständige Satzglieder zu zerteilen, die zahlreichen Participial- und Infinitivkonstruktionen sinngemäß in oft ganz kurze substantivische oder adverbiale Ausdrücke umzuwandeln, wird der Übersetzer dazu angehalten, die eigenartigen relativen Anknüpfungen und die sogenannten „Daß“-Sätze zu beseitigen, so ist schon etwas für einen brauchbaren deutschen Stil gethan.

Der reifere Übersetzer wird den reicheren Wortschatz der deutschen Sprache ausnutzen lernen und durch praktische Übung belehrt werden, daß unsere höhere Entwicklung des Geistes, der Empfindung und des äußeren Lebens viel feinere und vielgestaltigere Modifikationen des Ausdrucks herausgebildet hat. Welchen Reichtum an Substantiven hat nicht das Deutsche vor dem Lateinischen voraus; man denke z. B. nur an die Fülle der (allerdings durch ein rationales Band verknüpften) Bedeutungen des Wörtchens *res*, das philologische Forschungen bei Nepos 284 mal, in Cäsars gallischem Krieg 375 mal gezählt haben!

Andererseits dürfen wir nicht unsere Ansprüche zu hoch schrauben und vom Schüler gar noch verlangen, er solle auch die wechselnde Originalität des Stils bei allen Autoren bis zur feinen Färbung des Tones nachahmen;<sup>1)</sup> es ist das Höchste, was wir erreichen können, wenn er im allgemeinen die Dichter in ein poetisches, die

1) „In der Lektüre des Homer sei sie (die Sprache der Übersetzung) naiv und lieblich, des Herodot einfach und treuherzig, des Demosthenes feurig und patriotisch, des Sophokles erhaben und geistreich, des Tacitus ernst und scharf, bisweilen bitter, des Horaz lebensvoll und heiter, des Cäsar sachlich und gehaltvoll, des Plato ideal und tief, in der Lektüre aller aber kraftvoll und maßvoll“! Rothfuchs Programm, Gütersloh, 1887. (Dasselbst eine Reihe treff-

Historiker in ein korrektes und präcises, Tacitus vielleicht in ein gedrungenes, feierliches Deutsch zu übertragen versteht. Die Verdeutschung sei nur treu und angemessen, möglichst fließend und stilrein, dann wird sie nicht unbeträchtlich die stilistische Sicherheit des Schülers fördern, während hingegen die Gewöhnung an ein slavisches Übersetzen und ein Kleben am lateinischen Satzgefüge alle stilistischen Übungen in der deutschen Stunde zu einer Danaidenarbeit macht. Dann hätten diejenigen recht, die da beklagen, daß unter dem Druck der alten Sprachen die Stilbildung verkümmere. „So kann das Lateinische zwar ein arger Sprachverderber, aber auch ganz gewiß ein sehr guter, wenn nicht geradezu der beste deutsche Sprachbildner sein.“<sup>1)</sup>

Wie sollte der Notbehelf deutscher Übersetzungen in den Händen der Schüler diese sprachbildenden Vorzüge ersetzen? Nirgends wie bei den Alten sind Inhalt und Form so untrennbar zu einer Einheit verbunden, und gerade diese harmonische Übereinstimmung enthält eine unersehbare gedanken- und sprachbildende Kraft für den unreifen Menschen. Nicht minder hat die Erfahrung gezeigt, wie gerade in der Einseitigkeit und Beschränkung der römischen Autoren die beste Vorschule und Vorbereitung des unfertigen, wachsenden Geistes für das Studium unserer besten Sprachdenkmäler beruht, die ein reiferes Denken und ein hochentwickeltes Empfinden verlangen.

Das Suchen nach treffende Ausdrucksformen und Redewendungen erweitert bei dem Übersetzen einer fremden Sprache den Sprachschatz, indem es die typische Armut auf lexikalischem Gebiet bereichert und das Sprachvermögen zu einer wachsenden Mannigfaltigkeit, Kraft, Freiheit und Geschmeidigkeit erzieht. So finden klares Denken, Sprachfertigkeit und Sprachgefühl ihre wechselseitige wirksame Förderung. Gleichwohl weisen wir die schriftlichen Musterübersetzungen nicht gern den an sich stofflich sehr belasteten drei deutschen, sondern den fremdsprachlichen Stunden ausschließlich zu. Wird einmal eine häusliche Musterübersetzung aus Cäsar, Dvid oder Xenophon und Thukydides einer Aufsatzleistung gleichgestellt, so muß man mit Rücksicht auf die vielen unkontrollierbaren Hilfsmittel, die dem Schüler zu Gebote stehen, bei der Beurteilung der grammatischen und logischen

licher Bemerkungen zur Methodik der Übersetzung und Interpretation, besonders über die Anwendung der Normalstufen- und Interessendidaktik in der Lektüre. Vgl. Rothschuß, Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. 3. Aufl. 1893. Bekennnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts.

1) Steinmeyer in den Blättern für höheres Schulwesen, 1886.

Richtigkeit sowie bei der Anforderung an Feinheit und Fluß in Ausdruck und Satzbau recht genau und streng verfahren.

Meister der deutschen Prosa haben von jeher die schriftlichen Übersetzungsübungen sehr hoch geschätzt.<sup>1)</sup> Unter dem Einfluß einer utilitaristischen Zeitströmung sind weite Kreise heute nur zu sehr geneigt, die fruchtbaren Elemente zu verkennen, die unsere Sprache dem Lateinischen und Griechischen verdankt. Viele denken heute nicht mehr daran, daß unsere Prosa ohne die strenge lateinische Schulung sich überhaupt nicht einen logisch korrekten und durchsichtigen Satzbau erworben hätte; sie beachten nicht mehr, daß die Römer und Griechen nicht bloß in den Kunstformen der Sprache, sondern auch in der treffenden Schärfe und logischen Klarheit des Ausdrucks und der Gedankenentwicklung die Lehrmeister unserer besten deutschen Prosa-  
 Schriftsteller und Dichter gewesen sind und vergessen, daß einst Klopstock, Lessing, Wieland,<sup>2)</sup> Schiller, Goethe in Form und Stoff der Darstellung herangewachsen sind an den Mustern des klassischen Altertums. Eine hohe Würdigung dieses Einflusses schließt keineswegs die Anerkennung der Einwirkungen aus, die das lebendige französische und englische Schrifttum auf die Entwicklung des Stils unserer ersten Autoren ausgeübt hat. Winkelmann, ein Meister deutscher Prosa von selbstgeschaffener Eigenart,<sup>3)</sup> erhielt von der Schule das Zeugnis, daß er zwar ein guter Lateiner, aber ein schlechter deutscher Stilist sei. Er verdankt zwar das Kräftige, Gehaltvolle und Edle in Ausdruck und Darstellung den altklassischen Sprachdenkmälern und dem Geist der Antike, aber das eigenartig Anschauliche, die sinnliche Fülle, das begeistert Gehobene seiner Diktion hat er erst am Italienischen herausgebildet. Mit Lessing, Kant und Herder ward Winkelmann der Schöpfer des deutschen Prosa-

1) Mommsen äußerte sich gelegentlich: „Meines Erachtens ist schriftliches Übersetzen aus fremden Sprachen bei weitem die zweckmäßigste Form der Bildung des deutschen Stils, natürlich muß der Lehrer darauf halten, daß dann Demosthenes so deutsch redet, wie Keiske ihn reden läßt.“

2) Herbeiziehen könnte man das Selbstzeugnis Wielands, er habe an Cicero sein Deutsch gelernt, wenn nur nicht die Kenien dem Freunde in lebenswürdiger Bosheit einen Lebensfaden wünschten, der der Länge seiner Perioden entspräche! — Über Goethe vgl. S. 83 f.

3) Vgl. Goethe, Winkelmann und sein Jahrhundert. Nach Gerwinus ist die Charakteristik Winkelmanns die beste, die Goethe geschrieben. Er hat die Schriften des genialen „Entdeckers“ der griechischen Schönheit eifrig studiert und verdankt ihnen viel. — Hervorragend in Hinblick auf Verarbeitung des biographischen Materials J u f i, Winkelmann, sein Leben, seine Werke und seine Zeitgenossen, 1866/72.

stils für wissenschaftliche Darstellung. Wieland, Lessing, Schiller haben von den Franzosen, besonders Voltaire, gelernt; hier fanden sie die fließende Leichtigkeit und geistvolle Eleganz, die glänzende Färbung und durchsichtige Gliederung. Goethes Prosa entsprang reicheren Quellen; es dürfte schwer zu entscheiden sein, welche fremde Sprache den tiefsten Einfluß ausgeübt hat. Weit mehr ist A. von Humboldt mit seiner Kunst der brillanten Schilderung bei den Franzosen in die Schule gegangen. Was dagegen heute unsere kunstmäßige Darstellung von den französischen Vorbildern lernt, schlägt oft durchaus nicht zum Vorteil der Entwicklung unseres Schrifttums, besonders der dramatischen Litteratur, aus.

Es ist wunderbar, welches Anpassungsvermögen und welche Ausnahmekraft unsere Sprache für die Eigentümlichkeiten fremden Schrifttums hat. Wie verstand es Voß, sein Deutsch der griechischen Eigenart bis ins kleinste anzuschmiegen, wie Wieland, das griechische Wesen zu dem deutschen hinüberzuziehen, wie schließlich Geibel, beide Vorzüge in seinen poetischen Übersetzungen zu vereinen! A. W. Schlegels Übersetzungen haben Shakespeare zu einem deutschen Dichter gemacht, der tiefe Spuren in der Entwicklung unserer Sprache und Gedankenwelt schon seit Lessing hinterlassen hat. Und in welchem Maße haben es Rückert und andere verstanden, den deutschen Sprachschatz selbst durch den fremdartigen Gedankeninhalt und die Gefühlswelt der orientalischen Litteraturen zu bereichern!

„Die Erhaltung und Fortbildung unserer reichen und herrlichen Sprache bleibt unbeschadet ihrer Eigenart auf stetige Fühlung mit anderen alten und neuen Kultursprachen angewiesen.“<sup>1)</sup>

Unsere Ausführungen wollen die Auswertung der altsprachlichen Lektüre für den deutschen Aufsatz rechtfertigen, sie wollen die rein formale und geistige stilbildende Kraft der altklassischen Sprachen, besonders des Lateinischen, mindestens gleichwertig neben den sprachbildenden Einfluß des Französischen und Englischen stellen.

\* \* \*

Im Gegensatz zu der Ansicht unseres geistvollsten Systematikers des Schulgeschichtsunterrichts sind wir überzeugt, daß für die Tertia

1) Vgl. die lehrreichen Aufsätze von Rümelin in der Deutschen Rundschau, Bd. 59 (1889) und S. Grimm das. Bd. 89 (1888) (auch Essays IV [1890] S. 33 ff.). Dazu B. Förster, „Der deutsche Prosaстиl in unseren Tagen“ und Logander in den preußischen Jahrbüchern, 1888, S. 109 ff. 1892, S. 782 ff. Vorzüglich Behagel, Die deutsche Sprache, 1886 (Wissen der Gegenwart, Band 54).

die Quellenlektüre Cäsars und Xenophons reiches Material zu deutschen Ausarbeitungen der mannigfachen Gattung bietet, von der einfachen, verkürzten Geschichtserzählung und dem Zusammenfassen getrennt erzählter, aber zusammengehöriger Vorgänge bis zur freien Umformung und Verwertung des Stoffes.

Die Rücksicht auf den Aufsatz nötigt die altsprachliche Lektüre, auf das Erfassen der sachlichen (geographischen, kriegsgeschichtlichen, verfassungsmäßigen, religiösen u. s. w.) Elemente das Schwergewicht zu legen, nicht auf die grammatische Ausbeute. Sicherlich darf man in der Obertertia schon etwas mehr als bloße Auszüge stofflich abgerundeter größerer Abschnitte verlangen. Eine für Lehrer und Schüler gleich anziehende Aufgabe ist es, den Stoff nach gewissen veränderten und allgemeinen Gedanken zu sammeln und zu beleuchten, um so die schriftliche Darstellung von den Fesseln zu befreien, in die sie die Sprache der lateinischen oder griechischen Vorlage einschränkt; so wird die Sprache des Aufsatzes an Beweglichkeit und Natürlichkeit in Ausdruck, Satzbau und Gedankenfolge gewinnen. Nach wechselnden Gesichtspunkten, die sich den geschichtlichen Verhältnissen anpassen, kann der vorliegende Stoff in andere Formen umgegossen werden. Es lassen sich z. B. die Thaten der einzelnen Legaten Cäsars bald als referierende Geschichtserzählung, bald als mündliche oder schriftliche Berichte behandeln. Und selbst die letzteren lassen noch mannigfache Modifikationen zu. Einige Beispiele: ein Winterlager ohne Befehl des Oberfeldherrn zu verlassen, ging gegen die römische Disciplin und militärische Ehre (vgl. *bell. gall.* 5, 28); da lasse man doch den Galba über die Verlegung seines Winterquartiers nach der Provinz, zu der ihn überlegene Angriffe nötigten, einen Rechtfertigungsbericht an Cäsar schreiben; — Der Legat D. Cicero, dessen Umsicht Cäsar rühmend hervorhebt, hat an seinen Bruder in Rom so manchen Brief über seine und Cäsars Kriegsthaten und über andere Dinge geschrieben, er hatte selbst auf dem zweiten Zuge nach Britannien noch Zeit zu poetischen Schilderungen; — Bei den interessanten Kämpfen um Vergovia spielt die Tapferkeit einiger Centurionen eine große Rolle; sollte nicht einmal einer der Braven von den eigenen und seines Feldherrn Heldenthaten seinen Angehörigen in Italien berichtet haben? — Das Vertrauen, das Cäsar dem Labienus entgegenbrachte, hatte das Selbstgefühl des Legaten in dem Maße gesteigert, daß er sich Cäsar gleich dünkte und nach seinem Abfall von Cäsar dem Pompejus und dessen Anhang eine blinde Verachtung der Macht Cäsars einflößte. Dabei hat Labienus von seinen Ruhmesthaten und seinem

Anteil an dem Eroberungswerk Galliens viel erzählt und reichlich geprahlt.<sup>1)</sup> —

Es eignen sich derartige Übungen, die den Stoff unter einem veränderten Standpunkt betrachten und in verschiedene Formen einkleiden, vorzüglich, eine selbständigere Geistesthätigkeit in der Klasse anzuregen.

Die Umformung der indirekten Rede Cäsars in die deutsche direkte möge man reichlich üben; die Verwandlung der direkten Xenophons in die indirekte wird geringere nutzbringende Vorteile bringen. Zwar bietet die Übung in der indirekten Rede ein fruchtbares Feld, die Anwendung der richtigen Tempora und Modi zu lernen, aber zeigt heute selbst die bessere deutsche Schriftsprache noch die korrekte Strenge im Gebrauch derselben? Wie weit ist heute überhaupt noch die strenge Form einer durchgeführten indirekten Rede üblich?

Neben Cäsars Denkwürdigkeiten ist die farbenreiche, lebendig subjektive Geschichtserzählung Xenophons in seinem Rückzug der 10 000 wie geschaffen für die Geistesstufe eines Obertertianers und Untersekundaners. Und gerade die Mängel, die der Geschichtsforscher an dem formal klassischen Werk des Atheners schwer empfindet, dieses liebevolle Haften an militärtechnischen Einzelheiten und an Ereignissen, die gerade mit seiner Person in engerer Berührung stehen, diese Ungleichmäßigkeit in der Würdigung der Ereignisse, das Außerachtlassen allgemeiner, rein geschichtlicher Gesichtspunkte, werden zu Vorzügen für den Schulzweck. Ausgewählte Abschnitte eignen sich zu ähnlichen freieren Reproduktionen wie bei Cäsar. Die Rücksicht auf das Verständnis und Interesse der Jugend muß hier gerade so maßgebend sein wie bei der Behandlung der anmutigen Erzählungen Dvids.

An Stelle Xenophons und Cäsars tritt auf der Mittelstufe der Realanstalten die eklektische Lektüre französischer und englischer Klassiker.<sup>2)</sup> Den stil- und gedankenbildenden Gehalt der altklassischen Autoren vermögen sie nicht vollständig zu ersetzen;<sup>3)</sup>

1) Vgl. die Themen.

2) Bequem zugänglich gemacht in den Schulausgaben.

3) Wir stehen hier auf dem Standpunkt der gründlichen Arbeit von Planck, Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel (gegenüber dem Französischen). Progr. Kgl. Realgymn. Stuttgart, 1888 und der Schriften von D. Zäger, Ziegler im Gegensatz zu Neudecker, Böcker u. a. Münch., Gesammelte Aufsätze, Deutscher Unterricht am Realgymnasium, S. 125 ff. möchte die vorbildliche erziehende Kraft der französischen und englischen Klassiker für eine wohlabgewogene, harmonische Darstellung über die alten Prosaisien stellen. — Im allgemeinen vgl. Laas, Der deutsche Unterricht, Kapitel 3 und 6. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, II.

die unerbittliche Logik und strenge Gesetzmäßigkeit der Grammatik, die Klarheit und Einfachheit in Ausdruck und Gedankenentwicklung, die große Kunst, das Erhabenste und Tiefste mit den einfachsten Worten zu sagen, die frische Ursprünglichkeit und natürliche Anmut der Darstellung — das sind Vorzüge der altklassischen Schriftwerke, die auf die formale und materiale Geistesbildung wie auf die ethische und ästhetische Erziehung des unreifen Menschen stets die höchste Wirkung ausüben müssen.

Die Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit bietet für die Mittelstufe in geringerem Maß dankbare Stoffe, sie kann fast ausschließlich nur da für den Aufsatz flüssig gemacht werden, wo die deutsche oder die französische und englische Lektüre ergänzend und vertiefend eintritt. Die Lesebücher und Quellenbücher zur Geschichte<sup>1)</sup> suchen deshalb reichlichen Stoff aus der neueren deutschen Geschichte darzubieten. Eine häusliche Lektüre umfangreicherer Geschichtsdarstellungen muß beim Übertritt zur Oberstufe fortan dem Klassenunterricht zu Hilfe kommen.<sup>2)</sup> Bei der Auswahl der Erzählungen aus dem Bereich der mittelalterlichen Geschichte vermeide man doch widerwärtige Streitigkeiten wie die Kämpfe der Kaiser mit ihren Söhnen, die Gebiete des Investiturstreites, religiöse und sociale Kämpfe mannigfacher Art ebenso wie die Zeiten des Glends und des Verfalls des Deutschen Reiches. Man wähle die Stoffe zur schriftlichen Reproduktion aus den glanzvollen Epochen, aus denen bedeutende Männer und wunderbare Thaten hervorleuchten. Unsere vaterländische Geschichte ist doch so reich an herzerhebenden Persönlichkeiten und erfreulichen Lichtbildern, daß es schier unbegreiflich erscheint, weshalb Themenverfasser an den unglücklichen Zeiten haften oder gar so grauenvolle Gestalten aus dem Schattenreich heraufbeschwören wie in Aufgaben der Gattung: Über gewaltsame Todesarten der Fürsten; Die Scheusale und die Wohlthäter der Menschheit; Die geschichtlichen Blutzengen der Wahrheit; Die Nachtseiten der Weltgeschichte; Die weltgeschichtlichen Selbstmorde!

Auf der Unterstufe muß sich die Geschichtsdarstellung um einzelne, die Zeit beherrschende Persönlichkeiten konzentrieren; auch in den mittleren Klassen wird sie den gleichmäßigen Entwicklungsengang auf-

1) Dazu Th. Flath, Deutsche Reden. Denkmäler zur vaterländischen Geschichte des 19. Jahrhunderts. 2 Bände. 1893/94.

2) Man empfehle dem eifrigen, geistig regen Schüler der Sekunda nicht die Lektüre rein wissenschaftlicher Darstellungen, selbst nicht Mommsens römischer Geschichte; wir haben so vorzügliche Darstellungen für das jugendliche Verständnis, unter denen wir nur auf die Bücher Oskar Jägers hinweisen.

geben und den Stoff um die Gestalten gruppieren, in denen sich die geschichtliche Idee und der Charakter der Epoche zu Fleisch und Blut verdichten; sie wird mit vertiefender Ausführlichkeit nur an den Abschnitten verweilen, wo die Geschichte von idealen Antrieben bewegt sich episch und dramatisch gestaltet. Die Erzählungen aus dem Lesebuch treten in enge Beziehungen zu der Geschichtsstunde. Vor allem kommt das Helden und Thaten verherrlichende Gedicht als Förderer phantasiereicher Geschichtsanschauung hinzu.<sup>1)</sup> Mit seinem ethischen Gedankengehalt trägt das Gedicht zur Vertiefung und Verinnerlichung des Geschichtstoffes das meiste bei.

Ist die Fähigkeit erworben, einen Geschichtstoff unter einem veränderten Gesichtspunkt zu gruppieren und darzustellen, hat man den Gedankengehalt eines Gedichtes für die Erzählung zu verwerten gelernt, so darf man ein freieres Schalten über einen bestimmten Geschichtsinhalt in der schriftlichen Aufsatzübung damit anbahnen, daß man das Schwergewicht der Darstellung mehr und mehr von der Folge der Thatfachen auf den in ihnen ruhenden ethischen Gehalt verlegt. Man stellt einen inhaltvollen Erfahrungssatz auf und fordert, es soll die allgemeine Wahrheit desselben aus der Geschichte erläutert und bestätigt werden. Wenngleich die exempla der Geschichte in dem rhetorischen Schema nur einen Teil der allgemeinen Beweisführung ausmachen, so bringt es doch dem Schüleraufsatz nicht geringen Nutzen, den Siltigkeitsnachweis auf den Bereich des geschichtlichen Erfahrungstoffes zu beschränken und die in den Geschichten ruhende sittliche Wahrheit als Beleg und Beweis herbeizuziehen. Die Geschichte ist die angesammelte Erfahrung des Menschengeschlechts, sie schließt Gedanken- und Lebenskreise von Jahrhunderten in sich ein. Das Begrenzte und Sachliche des aus diesem reichen Quell schöpfenden Beweismaterials hat für diese Stilübungen besondere Vorzüge, sie sind die beste Vorarbeit für die „Abhandlungen“ der Oberstufe.

Wollen wir den hohen Anforderungen, die der Geschichtsunterricht an die Auffassungskraft der Untersekunda nach den neuen Lehrplänen stellt, gerecht werden,<sup>2)</sup> so müßten die elementaren Anfänge einer geschichtlichen Lehrmethode, welche die innere Verkettung der politischen

1) Während des ganzen Lauses dieses Unterrichts (der Geschichte) geführt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn auch nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf ihn beziehen. — Immer bleibt die Hilfe der Poesie nötig, um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken und sie gleichsam zu verklären (Herbart).

2) Lehrpläne: Im Anschluß an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesell-

und religiösen Erscheinungen mit den Vorgängen der vergangenen Epoche begreifen lehrt, bereits mit der preussischen Geschichte der Obertertia einsetzen. Wir würden aber der geistigen Aufnahmefähigkeit des Schülers zu viel zumuten, wenn wir die Forderung, „die inneren Verhältnisse müssen vor den äußeren in den Vordergrund treten, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit müssen vor allem geweckt werden“, auf das ganze Gebiet der Geschichte der Mittel- und Oberstufe ausdehnen wollten. Alle überspannten Bestrebungen, die den Zungen von der Obertertia aufwärts ein „tieferes Verständnis“ für die Geschichtsentwicklung beibringen wollen, die gar Charakterisierungen geschichtlicher Perioden geben und geschichtsphilosophische Fragen erörtern wollen, um sie für den Aufsatz zu verwerten, erziehen bei den unreifen Geistern nur zu leicht ein überfluges und vorwitziges Aburteilen, ein großthuendes und hohlgeistiges Phrasentum, sie erzeugen Wahnvorstellungen über den Umfang und die Tiefe des eigenen Wissens, das sich doch nur recht oberflächlich und geringfügig darstellt.

Mit dem Unterricht in der vaterländischen Geschichte fällt für uns Preußen die Erziehung zu einer nationalen und monarchischen Gesinnung zusammen.<sup>1)</sup> Haben Vorschriften der Behörden die Kraft, dieses kostbare geistige Gut in die Herzen der Lehrer und Schüler einzupflanzen? Nicht Unterrichtsreglements, nicht Wissen noch Methode, nicht die verherrlichende Schilderung der Gestalten und Thaten der Herrscher schlecht hin bilden im Bereich dieses Unterrichts das Wesen der gesinnungsbildenden Erziehung. Nicht schöner und schärfer können wir ihren Inhalt und Geist ausdrücken als mit den Worten, die ein edelgesinnter Mann zur Zeit des heftigen Streites zwischen Idealbildung und Nützlichkeitsbildung kund gab: „Der religiösen Empfindung zunächst steht die nationale Gesinnung, dazu erzieht man nicht durch Breite und Fülle patriotischer Worte, nicht auch dadurch, daß man alle Gelegenheiten aufsucht und aufgreift, bei denen man den Zöglingen mit Ansprachen beikommen könnte oder wenn man patriotischen Sinn mit nationalem Hochmut verwechselt. Zweifellos überträgt sich Gesinnung durch Anschauung, durch jene geheimnisvolle

schastlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis zur Gegenwart unter der Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes.

1) Trefflich H. Meier, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe in Lehrpr. und Lehrg. 14. (1888).

Wirkung, welche von Person auf Person ausströmt, sie wird auch geweckt durch erleuchtenden Hinweis, durch Anempfehlung, in einem gewissen Sinn und Maß durch Lehre. Der eigentliche Boden aber, aus dem sie erwächst, ist das persönliche Empfindungsleben. Und dieses zu pflegen ist die wichtigste Aufgabe der Menschenerziehung.<sup>1)</sup>

Deshalb darf der Unterricht ebensowenig in der Geschichte wie in der deutschen Sprache sich einseitig an das rein verstandesmäßige Auffassen und Erkennen wenden, wozu die leidige Abschlußprüfung der Untersekunda heute mehr verführt wie früher, er wird sich auch die Pflege des Empfindungslebens bei der Darbietung angelegen sein lassen. Verkenne niemand, wie schwer es ist, die gedächtnismäßige Aneignung von so hohen ethischen Zwecken durchdringen zu lassen: Würdige man mit warmem Anteil die opfernde Hingabe des einzelnen zum Wohl des Mitmenschen und des Vaterlandes, die Unterordnung des persönlichen Vorteils unter eine höhere Pflicht, die Geringschätzung des eigenen Gutes und Wohles gegenüber einer erhabenen sittlichen und religiösen Idee!

Die Lektüre zeitgenössischer ProsaDarstellungen und passender Gedichte muß mit dem fortschreitenden Unterricht der neueren preussischen Geschichte seit Friedrich dem Großen Hand in Hand gehen. Die klassischen Darstellungen von Archenholz sind schon von früher her bekannt, sie haben die Vorzüge der Kriegsgeschichten Cäsars und Xenophons: ein Fachmann schildert mit lebendigem Schwung Ereignisse, an denen er selbst Anteil genommen hat. Auch Nettelbecks anschauliche Erinnerungen sind dem Schüler noch in Erinnerung. Arndts Schriften wirken auf Erziehung der Kraft und Wahrheit der Sprache und des vaterländischen Gefühls; sein Leben und die wichtigsten seiner Gedichte sind ebenso wie Körner, und andere Dichter aus der Zeit der Freiheitskriege bereits in der Obertertia behandelt worden. Die Bekanntschaft mit ihnen wird in der Untersekunda wieder aufgefrischt und erweitert.<sup>2)</sup>

Der planmäßig geleiteten Lektüre kommt vorzüglich die Aufgabe zu, in dem erfassen Geschichtstoff die Kräfte der Empfindung und

1) Vgl. Münch, Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart, 1890. (Vgl. dazu Kruse, Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1891. S. 45); Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst, 1.

2) Die amtlichen Lehrpläne und Lehraufgaben hätten die Behandlung der Dichter der Freiheitskriege in das Pensum der Obertertia aufnehmen müssen. — „Aus deutschen Lesebüchern“, IV. S. 883 ff. (Die Vaterlandslieder der Freiheitskriege, erklärt von Polack) und II. S. 162 ff. (historische Gedichte) S. 629 ff. (Vaterlandslieder).

Einbildungskraft zu heben und zu pflegen. Die schaffende Phantasie ist stets an einen bestimmten Gedächtnisinhalt gebunden, die Erinnerung ist der Grund, auf dem sie weiter aufbaut, sie ist gewissermaßen ein bewegliches, ein gelöstes Gedächtnis, eine verwandelnde Reproduktion. Und diese gestaltende Einbildungskraft wird in dem jungen Gemüt selbst da nicht leblos bleiben, wo der Geschichtsstoff recht unfruchtbar und tot zu sein scheint. Stets muß die lehrende Thätigkeit den beweglichen, körperlich gestaltenden Gedächtniskräften der Jugend Rechnung tragen, schemenhaften Gestalten Blut und Leben einhauchen, trockene Bruchstücke des geschichtlichen Verlaufes zu lebensvollen Bildern gestalten, ohne der geschichtlichen Wahrheit Gewalt anzuthun.<sup>1)</sup> Nicht schwer ist es, im Rahmen der Aufgabe der Oberstufe die Kräfte der gefühlvollen Einbildungskraft auf den Gebieten der vaterländischen Geschichte zu entfesseln, wo die Ereignisse und Charaktere ein höherer Schwung befeelt, wie in den Jahren 1870 und 1871, in der Zeit der Befreiungskriege mit ihrer jugendkräftigen Begeisterung, ihrem glühenden Idealismus, ihrer Erhebung der Seelen und Geister, mit ihrem Reichtum an eigenartiger dichterischer Schöpferkraft!

Viel spröder verhält sich naturgemäß der Geschichtsstoff des klassischen Altertums. Er ist jetzt in der Obersekunda auf ein Jahr eingeschränkt. Wollten wir diese Beschränkung beklagen, so wüßten wir nicht, wie das Geschichtsspensum der Untersekunda und Prima gekürzt werden könnte, um die nötige Zeit für eine eingehendere Behandlung der griechischen und römischen Geschichte zu gewinnen. So bleibt dem Verehrer der klassischen Geschichte nur die platonische Liebe zu ihr übrig, und mit Wehmut erinnert er sich der schönen Worte, mit denen einst Arnold Schäfer ihren hohen Wert für die ethische und politische Bildung der Jugend würdigte: „Die inneren Kämpfe, wie sie Griechen und Römer zu bestehen hatten, kehren in allen späteren Perioden wieder; denn sie entspringen dem Wesen der menschlichen Gesellschaft. Aber nirgends sind sie mit gleicher Spannkraft auf einem so engen Raume, so anschaulich und ich möchte sagen, so vorbildlich durchjochten worden. Die wirtschaft-

1) Ganz anders ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Geschichtsdarstellung, in der die Rankeschen Grundsätze zur Herrschaft kommen. Rein phantasievolles Überbrücken von Lücken in der Überlieferung, kein gefühlvolles Gestalten und Nachempfinden im Geiste der Zeit, sondern reale Darstellung dessen, was auf Grund der zuverlässigsten Quelle geschehen ist. Man achte auf die interessanten Gegensätze in der Art der Geschichtschreibung bei Max Duncker und Eduard Meyer, bei Droysen und B. Niese!

lichen Verhältnisse, die Entwicklung des Gemeindefens, Sklaverei und Hörigkeit, Geschlechterherrschaft und bürgerliche Gleichberechtigung, Tyrannis und Pöbelgewalt und militärische Autokratie, die Kleinstaaterei und die Bundesgenossenschaften, die Ausgestaltung des Großstaates und die Bildung von Weltreichen treten uns nach Ursprung, Wesen und Wirkung in hellem Lichte entgegen. Es giebt kein besseres Mittel, hohlen Doktrinen und überspannten Vorstellungen zu begegnen und eine echte politische Bildung zu erzeugen, als das Studium des Altertums. Denn wer dieses recht erkennt, bleibt frei von dem Banne willkürlich ausgeklügelter oder erbogter Formeln. Er hat sein Urteil geschärft für die Aufgabe unserer Zeit und unseres Volkes und hat gelernt, den Wert eines den Lebensbedingungen unserer Nation entsprechenden Rechtsstaates zu würdigen, wie Preußens Könige ihn zum Segen des deutschen Volkes geschaffen haben.“<sup>1)</sup>

Einer mehr nach geschichtlichen als nach sprachlich-grammatischen Gesichtspunkten geleiteten Quellenlektüre des Livius und Thucydides, des Tacitus und Demosthenes, des Homer und Horaz muß heute das Schwergewicht der Unterweisung in der klassischen Geschichte überlassen bleiben. Im Quellenstudium findet hier der deutsche Aufsatz seine stoffliche Grundlage. Dem Trieb zum phantasievollen Gestalten kann man auch hier hinreichend Spielraum gewähren, wenn man z. B. Themen wie „der welthistorische Kampf zwischen Asien und Europa“ in die Form faßt: „Was die Welle des Hellenpont erzählt.“

Der im Sinne Arnold Schäfers an der klassischen Geschichte erzogene historische Sinn kann in der Prima an schwierigeren Aufgaben seine Kraft erproben. Nur bleibe auch hier der propädeutische Charakter des Schulunterrichts stets gewahrt und versteige sich auch bei der Verwertung des Stoffes für den Aufsatz nicht zu so erhabenen Aufgaben, als sie manche Themen in Programmen verraten.“<sup>2)</sup> —

1) A. Schäfer, Historische Aufsätze und Festreden. 1873.

2) Je tiefer und gründlicher das Studium und die Kenntnisse der Lehrer auf dem Schulkatheder oder der akademischen sella curialis sind, desto bescheidener und vorsichtiger pflegen sie mit ihren Anforderungen hervorzutreten; denn sie kennen die gewaltigen Schwierigkeiten, die sich der Erkenntnis des „inneren Zusammenhangs des geschichtlichen Verlaufes“ entgegenstellen, sie kennen auch das Schwankende dieser Erkenntnisse. Quellenstudium und selbständige kritische und darstellende Arbeit schafft und erhält dem Historiker nicht nur robur und acies ingenii, sondern lehrt ihn auch das richtige Maß für das geistige Eindringen in den inneren Gehalt der Geschichte finden. Im Quellenbade erstarbt wird der sich nicht in byzantinischer Ruhmredigkeit oder demokratischer Verkleinerungssucht über Verdienste und Größe unserer Herrscher ergehen, der die Thatsachen, die

## VII.

Die deutschen Lesebücher suchen bei der Auswahl der Prosastücke den Forderungen nach Berücksichtigung der neuesten Geschichte und der Kulturgeschichte in weitem Umfang zu genügen. So finden wir bereits in dem neuen Lesebuch von Muff für Obertertia einen Aufsatz über Steuern. Viel Vortreffliches aus der neueren Geschichtslitteratur hat in diesem und anderen Lesebüchern<sup>1)</sup> Aufnahme gefunden. Die nationalen, patriotischen Interessen stehen beim Übergang zur Oberstufe im Vordergrund. In dem Muff'schen Lesebuch für Tertia und Untersekunda tritt offenbar das Bestreben hervor, auf beschränktem Raum möglichst reichhaltige Proben verschiedener Darstellungen der preussischen Geschichte, eigenartige Quellenberichte und Urkunden mit ihren verschiedenen Stilarten darzubieten. Mannigfache Muster einer erzählenden und betrachtenden Darstellung liegen dem jungen Stilisten vor, an ihnen kann er sein unvollkommenes Sprachvermögen und Sprachgefühl heranbilden.<sup>2)</sup> „Wie man in edler

Urkunden reden lassen kann, Werke, Wort und Schrift der Hohenzollern. Das erhabene ideale Pflichtbewußtsein, der weite politische Blick und die überlegene Einsicht, die in diesen Denkmälern hervorleuchten, üben, richtig zur Wirkung gebracht, auf das empfängliche jugendliche Gemüt eine vorbildliche, emporziehende Kraft aus. Was bedarf es da noch besonderer Unterweisungen und Widerlegungen der Anschauungen, die in der Ausdehnung der Volksherrschaft das Heil der Zukunft erblicken? Erfahrene und geschickte Lehrer behandeln die bewegenden innerpolitischen und sozialen Fragen gelegentlich, anknüpfend und ausblickend bei analogen Erscheinungen der Geschichte. Stuzer (die sociale Frage der Neuzeit und ihre Behandlung in DI, Lehrg. und Lehrpr. 37. 1893) und Asbach in seinem gediegenen Bericht zur 31. Direktorenkonferenz der Rheinprovinz (1893) über Umfang, Verteilung, Methode der durch die neuen Lehrpläne geforderten Belehrungen über unsere gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen (vgl. dazu Rietzschmann, S. 192 f.) geben vorzügliches Material zur Belehrung und Vorbereitung des Lehrers; dem Schüler bieten sie viel zu viel. Die auf das Referat Asbachs sich gründende These: „der Deutsche Aufsatz ist ein geeignetes Mittel, die Schüler der oberen Klassen zum Nachdenken über sociale und wirtschaftliche Fragen anzuregen“ wird allgemeine Zustimmung finden, wenn sie nicht auf die Gegenwart Bezug nimmt. Stoffe, die mit den Programmen politischer und sozialer Parteien in Berührung kommen, dürfen zu häuslichen Aufsätzen nie verwendet werden. Die Schule hat in dem heranwachsenden Staatsbürger nur die allgemeinen geschichtlichen Grundlagen zu legen für die spätere selbständige Auffassung der Fragen und Gegensätze der Gegenwart.

1) Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher, 1894.

2) Vgl. Jonas, Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1891<sup>2</sup>. Sanders, Stilmusterbuch 1886.

und ungezierter Weise schreiben soll, kann man zunächst nur an wohlgewählten Mustern lernen, die man fleißig studieren muß: wirkliche Fülle, Varietät, Geschmeidigkeit, wohl gar Geschmack ist nur durch anhaltende Lektüre musterhaft geschriebener deutscher Poesie und Prosa zu gewinnen“ (Laas).

Für die Obertertia und Untersekunda bedarf das Lesebuch, das sich in Auswahl und Länge der Prosastücke beschränken muß,<sup>1)</sup> einer Erweiterung durch die Lektüre abgeschlossener Musterdarstellungen. Nicht gern möchten wir den Aufsatz in den Dienst einer strafenden Kontrolle der Privatlektüre stellen,<sup>2)</sup> wenngleich zeitweilig ein zweckmäßig gewähltes Thema wohl geeignet ist, uns davon zu überführen, bis zu welchem Maße das Gelesene sich verfestigt hat und verwertbares geistiges Besitztum geworden ist.

Es ist üblich, größere Abschnitte aus Schillers geschichtlichen Werken als Stilmuster lesen zu lassen und zu Aufsätzen zu verwerten. Der Geschichte des Abfalls der Niederlande gebührt nach Form und Inhalt der Vorzug. Die Auswahl geeigneter Stücke wird von der Rücksicht auf die spätere Lektüre der Dramen *Egmont* und *Wallenstein* mitbestimmt. Zunächst ist es höchst mißlich, die Klassenlektüre gerade hier mit einem fortlaufenden, die Thatfachen richtig stellenden historischen Kommentar zu begleiten. Sodann mag man der Meisterschaft der stilistischen Formgebung dieser Geschichtsprosa Bewunderung und Verehrung entgegenbringen und doch der Ansicht sein, daß gerade die glänzende Rhetorik und einseitige Behandlung des Stoffes für den Schüleraufsatz nicht zur Nachahmung geeignet ist. Die stolze Fülle und die stets gleichbleibende, blühende Schönheit der Sprache, den enthusiastischen Ideenschwung und die phantasievolle Betrachtung der Ereignisse kann der Anfänger nicht nachahmen. Zwar hat diese eigenartige Geschichtsbehandlung der öden deutschen Geschichtschreibung des 18. Jahrhunderts einen neuen Geist eingehaucht und die Geschichtslektüre in weiteren Kreisen des Volkes eingebürgert; doch waltet für unseren heutigen Geschmack das reflektive

1) Veranlaßt durch die Forderung der neuen Lehrpläne, hat man dem altnordischen Sagenstoffe in den Lesebüchern zu großen Raum gewährt. Im allgemeinen bringen die Jungen den Göttergeschichten der Eddasage mit ihrer nebelhaften Verschwommenheit der Gestalten und der mangelnden Plastik der Handlung zu wenig Interesse entgegen. Dazu hasten die vielen Namen schwer im Gedächtnis. Mir fallen in der Wagnerschen Bearbeitung nur zwei Zeilen in die Augen: „Es ist Widofnir, der krähend Ragnarök ankündigt“, flüsterte Högni, zu Gunnar gewandt. „Guthorm, lieber Junge“, fuhr Sigurd fort u. s. w.

2) Vgl. Laas, *Der deutsche Aufsatz*, Kap. 9: Vor allem dient der Aufsatz zur Kontrollierung, Vertiefung, Leitung und Ausschöpfung der Privatlektüre.

Element zu sehr vor. Voran steht überall die große leitende Idee; von ihrer Allgemeinheit geht der Dichter und Philosoph überall ins einzelne. Der Popularphilosoph ist Geschichtschreiber, der die Einzelheiten der geschichtlichen Erscheinungen auf die vorsehwebende allgemeine Idee zurückzuleiten sucht, der nicht alles Wichtige mit ebenmäßiger Ausführlichkeit und Gründlichkeit behandelt, sondern sich nur für einzelne Charaktere, Situationen und interessante Wechselwirkungen interessiert, insofern sie Träger der großen Idee sind oder Beziehungen zu ihr haben. In der geistigen und politischen Freiheit erkennt er den Wesensinhalt der Geschichte. Wo im Rahmen dieser einseitigen leitenden Grundidee der Stoff trocken und reizlos ist, scheint das Bedürfnis nach Verschönerung durch den Schmuck der Rede um so reger zu werden. Der urteilende und betrachtende Schriftsteller tritt überall aus dem Stoff heraus in den Vordergrund; unser Ideal einer Geschichtsdarstellung verlangt aber, daß der Schriftsteller hinter seinen Helden, die er in wahrheitsvoll scharfer Zeichnung ihres Strebens, Leidens und Vollbringens hinstellt, gänzlich verschwindet und daß die Situationen und Vorgänge zu anschaulicher Wirklichkeit herausgearbeitet sind.

Dieser Mangel der Geschichtschreibung Schillers erklärt sich aus dem reflektiven Grundzug seiner Dichternatur. Wir wissen, daß philosophische Studien ihn schon von der Akademie her beschäftigten und Neigung und Arbeitskraft des Dichters (nach der ersten Bekanntschaft mit Kant'schen Schriften 1787) seit dem Jahre 1792 ganz in Anspruch nahmen. Andere Umstände kamen hinzu, die seine Geschichtstudien ungünstig beeinflussten. Während Schiller an seinen dramatischen Werken, wie wir aus dem Briefwechsel mit Goethe wissen, nur nach sorgfältigen Vorstudien und mit größter Gewissenhaftigkeit arbeitete, hat er für seine Geschichtswerke nur das auf der Oberfläche liegende Material zusammengerafft und, weniger aus innerem Drang als von äußerer Not getrieben, den Litteraturstoff mit journalistischer Eilfertigkeit verarbeiten müssen. Aus seinen vertraulichen Briefen an Körner gewinnen wir einen intimen Einblick in die Werkstatt seiner Geschichtschreibung. Einen inneren Beruf und die notwendige Ruhe und Sammlung des Geistes für die Darstellung großer historischer Stoffe hat er nicht in sich gefühlt. Bereits am 7. Januar 1788, mit der Geschichte des Abfalls der Niederlande beschäftigt, klagt er, daß er mit einem heterogenen, trockenen und oft undankbaren Stoffe ringe, dem er Leben und Blüte geben solle, ohne die nötige Begeisterung von ihm zu erhalten. Bei der Geschichte des 30 jährigen Krieges ist das Mißverhältnis zwischen dem flüchtigen Studium der

Quellen und Litteratur und dem schimmernden Stiltgewande, das die Mängel verdeckt, noch größer. Diese Schattenseiten seiner Geschichtsschreibung hat der Dichter selbst so rückhaltlos scharf beurteilt, daß die geringschätzigen und höchst absprechenden Urteile von Niebuhr und Gerwinus nicht mehr viel hinzuzufügen brauchten.<sup>1)</sup>

1) Die Beschäftigung mit philosophischen Problemen hat die schriftstellerische Thätigkeit Schillers von den ersten Anfängen an begleitet. Seine ersten Schriften waren philosophischen Inhalts. Das erste Werk, das er selbst herausgab, hat den Titel: „Über den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen.“ (Zweite Probechrift zum Zweck der Entlassung aus der Akademie, vgl. K. Fischer, Schiller als Philosoph, I, 1891.) Später entstehen während seines Zusammenlebens mit Körner die philosophischen Briefe der Thalia v. J. 1786. Aus den Jahren 1788/89 stammen die Briefe über Don Carlos, das philosophische Gespräch im 2. Buch des Geistersehers und das philosophische Gedicht „die Künstler“. Bereits 1787 hatte Schiller zwei Kant'sche geschichtsphilosophische Abhandlungen kennen gelernt, die seiner Geschichtsphilosophie die bestimmende Richtung gaben. Geschichtstudien unterbrachen eine Zeitlang die philosophische Beschäftigung, ohne sie ganz in den Hintergrund zu drängen, bis schließlich der Strom der Geschichtsschreibung von der Philosophie gehemmt und von der dramatischen Dichtung schließlich ganz aufgesogen ward: Seit seiner Übersiedelung nach Weimar, Herbst 1787, wandte er sich fast ausschließlich dem Quellenstudium der Geschichte zu. Der 1. Band der Geschichte des Abfalls der Niederlande erschien 1788 und 89, im 8. Heft der Thalia das Bruchstück Leben und Tod des Grafen Egmont. Am 28. September 1789 klagt er dem Freunde: „Warum habe ich nicht Griechisch genug gelernt, um den Xenophon und Thukydides zu lesen? Mein eigener Stil ist noch nicht historisch und überhaupt noch nicht einfach, und nach den Neuern möchte ich ihn doch nicht gern bilden, am wenigsten nach Gibbon, dem so hoch gepriesenen.“ Seine Vorstudien für geschichtliche Forschung und Darstellung erstreckten sich auf französische Geschichtsschreiber (Übersetzungen von Mercier und Real!), die im Geist der Aufklärung des 18. Jahrhunderts mit sophistischer Dialektik den flüchtig aufgelesenen Geschichtsstoff behandelten und sich kein Gewissen daraus machten, das Geschehene und die Personen mit subjektiver Willkür umzuformen. Philosophische Gesichtspunkte, ein lebhafter Stil, eine fließende Sprache waren die Hauptsache. Das Bekenntnis des geschichtsschreibenden Dichters an Karoline von Beulwitz: „Die Geschichte ist nur ein Magazin für meine Phantasie, und die Gegenstände müssen sich gefallen lassen, wie sie unter meinen Händen werden“ dürfen wir nicht zu Ungunsten Schillers in der Manier Janssens (Schiller als Historiker, 2. Aufl., 1879) ausbeuten, sondern müssen mit Ueberweg (Schiller als Historiker und Philosoph, 1884, hrsg. von Braßch) unter Phantasie die geistige Aktivität in der Auffassung des Gegebenen verstehen. Seit 1789 bekleidete Schiller die Geschichtsprofessur in Jena und hatte sich am 22. Februar 1790 vermählt. Seit April d. J. ist er mit der Geschichte des 30 jährigen Krieges für den Damenkalender Göschens beschäftigt. Bezeichnend für die schnelle, summarische Arbeitsweise und die Behandlung des Geschichtsstoffes ist es, daß schon am 31. Mai die ersten Bogen in die Druckerei gingen und Anfang September die beiden ersten Bücher bis zur Schlacht bei Breitenfeld fertig waren, die den Jahrgang 1791 des Kalenders füllten (vgl. Jonas, Schillers Briefe, Nr. 537. 522. 524. 528. 546 (27. Oktober). Quellen-

Die Geschichtschreibung hat heute den einseitigen rationalistisch-reflektierenden Standpunkt überwunden, sie hat den Stil und die Betrachtungsweise Voltaires mit ihrer philosophisch-rhetorischen Gedankenenwicklung und der Kunst einer fließenden und verschlungenen Periodisierung aufgegeben; sie verschmäh't den Glanz der Worte, der Mängel und Schwierigkeit der Quellen und der Geschichtserkenntnis verdeckt, wahrlich nicht zum Nachteil der Wahrheit und Klarheit der Darstellung, des kritischen Durchbringens und der gründlichen Auswertung eines vielseitigen reichen Materials! Eine Summe von Faktoren hat seit dem ersten Drittel dieses Jahrhunderts auf äußeres und inneres Leben, auf Wissenschaft und Sprache eingewirkt, diese Wandlung herbeizuführen.

studien hatte Schiller, dem Lesepublikum und der engen Zeitfrist entsprechend, nicht gemacht, er beschränkte sich auf die Lektüre übersichtlicher Bearbeitungen des Gegenstandes. In vier Monaten hatte er die Arbeit fertig gestellt („Ich sollte im Mai den Druck anfangen lassen, und ich hatte noch den ersten Bogen zu schreiben und das erste Buch darüber nachzulesen!“). Interessant ist ein Brief an Göthe (Jonas, Nr. 528, vgl. 580), aus dem wir ersehen, wie die Rücksicht auf das Damenpublikum maßgebend für die Gestaltung des Geschichtsstoffs gewesen ist. Körner schreibt er: „Die Eilfertigkeit selbst war vielleicht vorteilhaft für den historischen Stil, den ich hier wirklich weniger fehlerhaft finde, als in der niederländischen Geschichte.“ Schwere Krankheit und ihre Nachwehen hemmten seit Winter 1790/91 die Fortsetzung der Geschichte, für die sein Interesse schon erkaltet war. Einen kleineren Abschnitt schrieb er nieder im September 1791; er erschien im Kalender für 1792 (S. 389—472). Den Rest arbeitete er Ende Mai bis zum 21. September 1792 aus (Ich bestimme höchstens vier Stunden zum Schreiben und etwa zwei zum Nachschlagen; im Juli: Die Last des 30jährigen Krieges liegt schwer auf mir). Des mühseligen, trodenen Geschichtstudiums ist er herzlich satt. In einem Briefe vom 16. Mai 1790, wo er versichert: „Freilich zu einem meisterhaften Professor werde ich mich nie qualifizieren“, heißt es: „Die alte Lust zum Philosophieren erwacht wieder, und am Ende kommt es auch wieder an Julius und Raffael.“ Am 18. Juni 1790 schreibt er Körner (nach der Mitteilung, daß der 30jährige Krieg ihn kaum zu Atem kommen lasse): „Viel Glück zu der neuen Kant'schen Lektüre. Hier höre ich sie zum Sattwerden preisen. Hast du Reinholds Kant'sche Briefe gelesen —“? Nach der heftigen Brustkrankheit schreibt er am 3. März 1791: „Du erräthst wohl nicht, was ich jetzt lese und studire? Nichts schlechteres als Kant. Seine Kritik der Urteilskraft . . . reißt mich hin durch ihren lichtvollen geistreichen Inhalt und hat mir das größte Verlangen beigebracht, mich nach und nach in seine Philosophie hineinzuarbeiten.“ Vom 1. Januar 1792: „Ich treibe jetzt mit großem Eifer Kant'sche Philosophie. Mein Entschluß ist unwiderrüflich gefaßt, sie nicht eher zu verlassen, bis ich sie ergründet habe, wenn mich dieses auch drei Jahre kosten könnte.“ Vom 25. Mai, als er seit einigen Tagen die dritte Fortsetzung des 30jährigen Krieges wieder angefangen hat, lesen wir: „Ich lese in dieser Absicht Kants Urteilskraft wieder. Ich bin jetzt voll Ungeduld, etwas poetisches vor die Hand zu nehmen, besonders zuckt mir die Feder nach dem Wallenstein u. s. w.“ (Jonas, Nr. 608).

Carlyle und Ranke sind die Typen dieser neuen Voltaire und Schiller entgegengesetzten Art des geschichtlichen Stils. In Goethe verehrte der geniale Engländer seinen Sprachbildner. Wie er im englischen Schrifttum eine Umwälzung herbeigeführt hat, ist bekannt. Aber auch auf die deutsche Darstellungskunst und besonders auf den Stil der wissenschaftlichen Publizistik hat er Einfluß ausgeübt. Fassen wir seine französische Revolution und die kleinen Schriften ins Auge, in denen die Eigentümlichkeit seines Stils am reinsten hervortritt: diese scharf geschnittenen kleinen Satzbauten von ausgeprägter Eigenart, die gedrängte Ausdrucksweise, die mit der Bewältigung der Gedankenfülle ringt; das farbig Anschauliche in der Diktion und das nach Wahrheit Strebende in der ganzen Haltung; das Erregte, Geistsprühende, oft Springende in der Gedankenfolge — Frage- und Ausrufzeichen hintereinander! Es ist der ungestüme, vorwärts drängende Zug in der Sprache, wie wir ihn, nicht bei den Nachfolgern des Voltaire'schen geschichtschreibenden Stils, wohl aber in den polemischen und kritischen Schriften Lessings und Goethes finden. Abgekehrt von den Vorbildern, welche die Stubengelehrten und Philosophen des 18. Jahrhunderts darboten, hat Carlyle und seine Schule den auf lebendigen Eindruck hinstrebenden Ton der Volksredner, den Ton des als Ansprache gedruckten Wortes sich zu eigen gemacht, die Form der Rede, die sich im Wechselgespräch mit dem Leser denkt und ihn überzeugen und fortreißen will.

Das sind die Einflüsse, die Wesen und Haltung des neuen geschichtlichen Stils im Geschichtswerk und im Essay bestimmten: die öffentliche Rede, die auf Wirkung zielt, das Referat im Parlament und Gerichtsfaal, welches Begründung und Gegengründe kraftvoll zusammenfaßt, der populäre Vortrag, die politische Flugschrift und das Bulletin, dazu die politische Publizistik der Tageszeitung und Zeitschrift in bald polemisch hinreißender, bald überlegen ironischer Haltung.

Männer des öffentlichen Lebens, die in Parlament und Staatsdienst eine Rolle spielten, schrieben in England Geschichte. Die parlamentarische und staatsmännische Thätigkeit schuf die Eigenart eines ebenmäßig ruhigen, referierenden Stils mit seinem einfachen klaren Satzbau. Abschnitte bei Macaulay lesen sich wie eine groß angelegte politische Parlamentsrede oder wie das Referat eines parlamentarischen Ausschusses; man lese die charakteristische Einleitung zu seiner Geschichte von England. — In Frankreich hat die kampflustige, parteipolitische Publizistik einen neuen Zug in die Geschichtschreibung gebracht. Ihre Vorzüge kennzeichnen sich in der ausdrucksreichen und

treffenden Schärfe bei Angriff und Abwehr, in der schlagfertigen Sicherheit der Begründung und Verwertung eines Beweismaterials, das alle Gebiete des geschichtlichen Daseins durchsucht: eigenartig ist die Würdigung kleiner psychologischer Motive wie großer politischer und volkswirtschaftlicher Gesichtspunkte, die effektvolle Gruppierung des Stoffes und die Virtuosität in der Handhabung der Sprachmittel. Die Schattenseite dieser Darstellung äußert sich dagegen in der Unruhe und Befangenheit einer mehr oder minder bewusst einseitigen Behandlung. Der Publizist hat die Geschichtsdarstellung aus ihrer ruhenden Objektivität herausgerissen: nur auf eine Seite der Wahrheit kommt es dem Parteigänger an, die bringt er in einseitiger Beleuchtung zur Wirkung und stattet sie für seine Tendenz mit allen Kunstmitteln seiner Sprache aus. In Deutschland hat diese publizistische Stilgattung seit Gutzkow Bedeutung gewonnen; sie hat zweifellos den alternden Strom der Fachgelehrtensprache mit frischen, feurigen Sprachstäben verjüngt, wie z. B. die Arbeiten Delbrücks und Treitschkes erweisen.<sup>1)</sup> — Die neuen Formen des öffentlichen Lebens wirkten aber noch weit mächtiger auf die Vielseitigkeit und Gründlichkeit der wissenschaftlichen Behandlung als auf die Schreibart selbst.

Die parlamentarische und publizistische Wirksamkeit brachte es mit sich, daß die Geschichtschreiber sich weit mehr in das Studium der Einzelheiten des geschichtlichen Lebens versenkten; sie waren genötigt, sich die Ergebnisse der Staatswissenschaften und Volkswirtschaftslehre, der Verfassungsgeschichte und Statistik weit gründlicher nutzbar zu machen, als es die philosophische Geschichtschreibung für erforderlich gehalten hatte; ihr Wahrheitstrieb suchte die geheimen Vorgänge in den Höhen und Tiefen der Gesellschaft aufzudecken, sie durchforschte die diplomatischen Urkunden, die Memoiren, das Tagebuch, die Tageszeitungen. Die Verwertung eindringender Detailstudien und die Bewältigung einer spröden Stoffmasse zog notwendig eine gedrängte, konzentrierte Behandlung nach sich, der Thatsächlichkeit und Wirklichkeit wichtiger waren als Glanz und Schönheit. Das Streben nach Wahrheit und Thatsächlichkeit, die Verarbeitung einer ins Endlose gesteigerten Specialforschung und die Forderung nach eindringender Quellenkritik mußte sich andere Stilformen schaffen, als sie die rhetorisch blühende, gemüthlich anregende und sich behaglich ausbreitende Kunstdarstellung der Schule Voltaires bot.

Bereits bei Gervinus beobachteten wir den bewußten Verzicht

1) Man denke auch an den bewegten publizistischen Stil in den drei ersten Bänden der römischen Geschichte Mommsens aus dem Jahre 1854.

auf die ästhetische Wirkung eines künstlerisch gehaltenen Stils,<sup>1)</sup> Wahrheit und Belehrung stehen ihm voran: er will den Eindruck, den eine Zeit mit ihrer Produktion macht, in dem Geschichtswerk rein und ungetrübt wiedergeben, er strebt danach, „das Innere, das Geistige und Lebende überall zu ergründen“, er will „durch Anordnung und Verbindung wirken, nach Geschlossenheit und Totalität streben“, die gleichmäßig Gutes wie Schlechtes der Betrachtung unterwirft. Es ist die Eigenart der deutschen Historiographie, daß ihre Vertreter Gelehrte und Universitätsprofessoren sind, durchaus zu Gunsten der Gründlichkeit und Objektivität der Geschichtsforschung und Darstellung. Niebuhr, der mit den englischen staatsmännischen Geschichtschreibern manche verwandte Züge trägt, und der in Kritik und Stoffgestaltung mannigfach von ihm befruchtete und beeinflusste Ranke sind die Meister eines geschichtlichen Stils, der in parteiloser packender Sachlichkeit, in konkret anschaulichen Charakterbildern, in gedankenschwerer Zusammenfassung des Tatsächlichen seine Kraft sucht. Wie versteht es Ranke, mit dem Enthüllen universalpolitischer und fein psychologischer Motive Licht auszustreuen, wie meisterhaft durch geistvolle schlagende Aperçus Wirkungen zu erzielen, mit welcher Ruhe eine kühle und unbefangene Haltung selbst dann nicht zu verlieren, wenn Begeisterung den Autor durchglüht! Stets bewahrt er die überlegene freie Stellung auch da, wo die ungeheure Masse des Stoffes die Klarheit und Übersichtlichkeit der Darstellung zu trüben und zu erdrücken droht. In der Geschichte der Päpste, dem künstlerisch und wissenschaftlich vollendetsten Werke der deutschen Geschichtschreibung, treten diese Vorzüge am glänzendsten hervor: Keiner Galerie von Meisterporträts vergleichbar, sondern den mit Fresken Raffaels geschmückten Sälen des Vatikans, wo Bild, Ornament und Architektur, harmonisch zu einander gestimmt, den Eindruck der höchsten künstlerischen Einheit und Vollendung hervorbringen. Der Geschichte der

1) Auch Schloffer hat es oft ausgesprochen, daß er den Ruhm eines Virtuosen und Geschichtskünstlers verschmähe, und hat an Johannes Müller und anderen die Sorgfalt und Mühe getadelt, die sie auf den Stil verwandten. Form und Darstellung waren ihm nur Nebenwerk, der Inhalt, die philosophische und ethische Seite der Wissenschaft die Hauptsache. Auf die ethische Einwirkung kam es ihm hauptsächlich an; hier hat er manche Berührungspunkte mit Schiller. Unter den Erzeugnissen der „subjektiven Geschichtschreiber“, die sich unmittelbaren Seeleneindrücken hingeben und mit warmer Parteinahme die Weltgeschichte vor ihr Richtertribunal ziehen, gebührt der Schloffer'schen Geschichte der Vorzug. Der lebhafteste Ton, der moralische, liberale Grundzug, der feste Standpunkt in Lob und Tadel erhalten ihr noch heute einen breiten Leserkreis (23. Aufl., 1893). In der Darstellung überragt seinen Lehrer der vortreffliche Häusser.

Päpste schließt sich die französische Geschichte mit ihrer jugendfrischen Färbung, ihrer lebendigen und scharfen Zeichnung der Charaktere und Vorgänge zunächst an. In späteren Werken überwiegt die gleichmäßige kühle Ruhe mit ihren gleichförmigen, meist einfachen und scharfgeschnittenen Satzbauten. Die strenge Thatsächlichkeit und Wahrheit, auch wenn sie uninteressant und unschön ist,<sup>1)</sup> der Verzicht auf das Erwecken der ästhetischen Interessen und auf die gemüthlichen Einwirkungen des Stils, bringt es mit sich, daß die Lektüre der Ranke'schen Prosa dem unruhigen jugendlichen Geist Überwindung kostet; erst das fortgeschrittenere Geschichtswissen und das gereifere Denken kann ihr Verständnis und wahren Genuß abgewinnen.<sup>2)</sup>

Die klare und einfache Prosa der Ranke'schen Schule (vor allen Sybels), der Gustav Freytags klassische Eigenart nahe steht, bietet mit ihren Vorzügen der Sachlichkeit und Gedankenklarheit Muster der erzählenden, der geschichtlich betrachtenden und schildernden Sprache; an ihr übe man die Sprachformen in Auszügen und Abhandlungen der obersten Stufe. Natürlichkeit und Gradheit des Empfindens und Denkens, Schlichtheit des Wesens sind auch die Grundlage eines reinen und edlen Prosa-Stils. Sind diese Eigenschaften von einer wahrhaft genialen Natur getragen, so äußern sie sich in einer Sprache voll Wahrheit, Schönheit und klassischer Einfachheit, wie wir sie so vollendet in den Schriften unseres Moltke wiederfinden.

Ein moderner Denker und Meister deutscher Prosa sagt:<sup>3)</sup> „Auch sehen wir jeden wirklichen Denker bemüht, seine Gedanken so rein, deutlich, sicher und kurz wie möglich auszusprechen. Demgemäß ist Simplicität stets ein Merkmal nicht allein der Wahrheit, sondern auch des Genies gewesen. . . Die Wahrheit ist nackt am schönsten, und der Eindruck, den sie macht, um so tiefer, als ihr Ausdruck einfacher war; theils, weil sie dann das ganze, durch keinen Nebengedanken zerstreute Gemüt des Hörers ungehindert einnimmt; theils

1) In der Vorrede zu seinen Geschichten der romanischen und germanischen Völker sagt er: „Man kann von einer Historie nicht die freie Entfaltung fordern, welche wenigstens die Theorie in einem poetischen Werke sucht; strenge Darstellung der Thatsachen, wie bedingt und unschön sie auch sei, ist ohne Zweifel das oberste Gesetz.“ — Vgl. den Essay von Julian Schmidt, Leopold von Ranke in der Deutschen Rundschau, 1886.

2) Strenge Wissenschaftlichkeit und Sachlichkeit mit künstlerischer Schönheit des Stils verbinden Gregorovius und Hausrath in ihren historischen und poetischen Werken.

3) Schopenhauer, Über Schriftstellerei und Stil, S. 558 f. (Parerga und Paralipomena, Band IV).

weil er fühlt, daß er hier nicht durch rhetorische Künste bestochen oder getäuscht ist, sondern die ganze Wirkung von der Sache selbst ausgeht.“

Nur teilweise berechtigt ist die Klage Jakob Burckhardts, jenes feinsinnigen Verehrers des Sprachkultus der Renaissance und Meisters einer geschichtlichen Kunstdarstellung, daß man heute im Reden und Schreiben überall der Formlosigkeit nachgehe, weil „unter hundert unserer Gebildeten kaum einer von der wahren Kunst des Periodenbaus eine Ahnung besitzt“. Auch ein Scherer schrieb in ganz einfachen, knappen Sätzen, und man kann doch nicht sagen, daß sein Stil einer eigenartigen Schönheit, eines poetischen Schwunges und farbenreichen Glanzes entbehere.<sup>1)</sup>

Man erziehe einen Stil, der schlicht und natürlich ist, sachgemäß, von Einsicht und Überzeugung eingegeben; geschmackvolle, geschmeidige und wohlgerundete Formen werden bei freudiger Übung gewiß nicht ausbleiben. —

Auf der Aneignung des Inhaltes und der stilistischen Ausbeute ruht das Schwergewicht der Schullektüre, nicht in der Masse des Gelesenen. Mit voller Überzeugung wird jeder Schmelzer beipflichten, wenn er für die Unter- und Mittelstufe eindringlich Beschränkung im Lesen prosaischer und poetischer Stücke fordert; der Sprachunterricht muß sich vor Verflachung durch Vielleserei hüten, und sicherlich fördert eine strenge knappe Auswahl unter den Meistern, die man kennen lehrt, die Korrektheit der Sprache ungleich mehr, als ein Allerlei. Von diesen alterprobten Grundsätzen, die man aber nicht auf die Spitze treiben darf, hat sich seither der deutsche Unterricht der Oberstufe leiten lassen und sich auf Schiller, Lessing und Goethe konzentriert. Die Sprache der Leidenschaft, des erwärmenden Gefühls und der Phantasie soll Schiller lehren; Muster des Verstandesstils, Vorbilder einer knappen, scharfen, aller lügenerischen Hohlheit und Phrase abholden Ausdrucksweise giebt Lessing; und die Vereinigung der höchsten Vorzüge beider Stilgattungen zu vollendeter Harmonie enthält Goethes Sprache. Nur müssen wir der Wandelbarkeit unseres Sprachgebrauches Rechnung tragen und berücksichtigen, daß ein Jahrhundert sprachlicher Entwicklung uns bereits vom klassischen Schrifttum trennt. Manche Wörter und Wortverbindungen, manche Flexion und syntaktische Eigenart sind

1) Scherers Streben war auf immer größere Einfachheit gerichtet; Hermann Grimm versicherte er einst: „Wenn ich die Litteraturgeschichte jetzt zu schreiben hätte, würde ich alles noch viel straffer zusammenfassen.“

heute nicht mehr üblich und berühren uns fremdartig; und besonders in Lessings Prosawerken ist kaum eine Seite von einem veralteten Sprachgebrauche frei. Gleichwohl bleiben wir unseren klassischen Mustern treu: ruht doch die vorbildliche Kraft ihres Stils nicht im Wort, sondern im Geist. Und sollte nicht gerade das Auffinden des Abweichenden das Sprachgefühl des Schülers schärfen und ihn geistig hineinversetzen in den fließenden Strom der lebenden Muttersprache?

Auf der eindringenden, Geist und Form ausschöpfenden Lektüre der Musterstücke beruht das wirksamste Korrektiv für die typischen Stilmängel: 1) für den schülerhaften Pleonasmus, die hohle Phrase und das Flickwort, 2) die Zerflossenheit und Weitschweifigkeit, die Nachlässigkeit in der Syntax und die Vermischung verschiedener Konstruktionen, Redensarten und Bilder, für das Gefünstelte und Geschraubte in Ausdruck und Wendungen. 3) Eine gediegene Schullektüre ist die beste Schutzwehr gegen die schädigenden Einflüsse des loddrigen Zeitungs- 4) und Romanstils der Gegenwart. Mit der liebevollen und eindringlichen Pflege der klassischen Schriftdenkmäler hat der deutsche Unterricht die ideale Aufgabe auf sich genommen, ein Hort und Hüter zu sein für das Schöne und Edle in Gedanken und Schrift, ein Hort gegen die zunehmende Vergröberung und Verflachung, gegen die Demokratisierung des Empfindens und des Geschmacks, die heute in der breiten Masse der Tagesliteratur unheilvoll hervortritt.

Die Dichter der klassischen Periode und der späteren Jahrzehnte schrieben für die Aristokratie der Gebildeten, sie schrieben für ein Publikum, bei dem sie den vollen Bildungsbesitz und die Geisteshöhe des eigenen Geschmacks voraussetzten; und selbst die beliebten Schriftsteller, die sich an die breite Masse des niederen Bürgertums wandten und das bürgerliche Kleinleben der Mittelklassen und untersten Volksschichten in Erzählung, Roman und Schauspiel darstellten, verschmähten es, die eigene Anschauung und Empfindung einem niederen Geschmacks zuliebe herabzusetzen; vielmehr galt es ihnen für selbstverständlich, das Triviale und Gemeine zu meiden und den

1) Zu Seite 11 vgl. K. F. Becker, der deutsche Stil. Neu bearbeitet von Lyon.

2) Vgl. Goethe, Hempel XXIX. S. 253 f.: Redensarten, welche der Schriftsteller vermeidet, sie jedoch dem Leser beliebig einzuschalten überläßt. Goethe weist hier auch auf Fichtes Haß gegen die euphemistischen, heuchlerisch höflichen Redensarten hin.

3) Vgl. Vaas, Der deutsche Unterricht. Kap. 9.

4) Zeitschrift für deutschen Unterricht, 1890. S. 518.

Tieferstehenden zur Höhe der eigenen Bildung emporzuziehen. Das ist seit der „volkstümlichen“ Wendung des öffentlichen Lebens und der Litteratur seit Mitte des Jahrhunderts anders geworden. Der demokratische Zug des französischen Schrifttums mit seiner Verherrlichung des Natürlichen, dem psychologischen Studium der rohen Instinkte des Individuums und der Volksmassen, der raffiniert kunstmäßigen Verwertung grober Wirkungen auf Nerven und Sinne hat Eingang in die deutsche schriftstellerische Kunstdarstellung gefunden, ohne einmal die blendende Eleganz und Leichtigkeit der Vorbilder in Stil und Komposition zu erreichen. Die geistesohle Trivialität des Wirklichen, die Gemeinheit und Armut des niedrigsten Lebens, bar jedes tieferen Lebensinhaltes und idealer Ziele, sind des künstlerischen Studiums würdig und des Schweißes des Dichters wert! Wenn die flache Unbildung und Unbedeutendheit sich in Roman, Novelle oder Schauspiel wiedererkennt, so ist das Kunstwerk des Beifalls der Masse sicher, sie muß sich nur naturgetreu photographiert wiederfinden! Und unmöglich kann eine industrielle Massenschriftstellerei der politischen Zeitungen, der Feuilletons, der sogenannten wissenschaftlichen und belletristischen Beilagen, eine auf den Erwerb abzielende Fabrikation von Schauspielen, Novellen und Romanen sich zu durchgebildeten Formen herausarbeiten; alle wollen das Denken überflüssig machen und bieten die häßliche Weisheit des Tages aufdringlich dar. Sie wirken nicht allein geschmackvergiftend, sie ertöten auch das Sprachgefühl, das sicherlich zu Anfang dieses Jahrhunderts unter den „Gebildeten“ ein feineres und edleres gewesen ist. Das deutsche Publikum des sogenannten Mittelstandes hat seine geistige Physiognomie verändert: ein scheingebildeter und eingebildeter Großstadtpöbel hat sich als Kunsttrichter an seine Stelle gesetzt und wirkt mit seinem gröberem Empfinden und rohen Geschmack auf die Schriftstellerei für das Theater, die Presse und den Büchermarkt.

Demnach hat gerade der deutsche Unterricht der Gegenwart in einem weit höheren Maße wie früher die verantwortungsvolle Pflicht, mit der liebevollen Aneignung der Schätze des vaterländischen Schrifttums sich die Bildung des Gefühls und Geschmackes vornehmlich zum Ziel zu setzen. Liegt nur der Stoff des Kunstwerkes, es gehöre der Prosa oder Poesie an, in dem Interessentfreien des Schülers, ruht das Schwergewicht der Darbietung und Vertiefung mehr in der Sphäre des gemütvollen Erfassens als des verstandemäßigen Erkennens, so wird es auch sein Gemüt ansprechen und mit einer ewig wertvollen Substanz erfüllen, die Geist und Seele halt und Nahrung giebt; dann wird der deutsche Unterricht seiner

idealen Aufgabe nahe kommen: erstarrt an der verinnerlichenden Reproduktion eines nach Inhalt und Form vollendeten Gegenstandes, wird der Geist mit einem Schatz wertvoller Gedanken bereichert, der Sinn für das Schöne gebildet, die Seele vom Geisteshauch des Kunstwerkes durchdrungen und geläutert.

\* \* \*

Der Mittelstufe unserer höheren Lehranstalten fällt die Aufgabe zu, die innere Empfänglichkeit der Sinne für dieses Bildungsziel in dem schlummernden Bewußtsein zu wecken. Der vorbereitende methodische Lehrgang arbeitet zunächst darauf hin, Sprachvermögen und Sprachsinn durch Lehre und Beispiel zu stärken; er legt die geistige Grundlage für das selbstthätige sinnvolle Erfassen.

Gewandtes Sprechen und Schreiben auf Grundlage folgerichtigen Denkens haben erst in der klaren Auffassung der stofflichen Gliederung und des Satzgefüges ihre Grundlage. Die zerlegende Behandlung der materialen und formalen Elemente des vorliegenden Lesestücks darf deshalb beim Übergang von der Unter- zur Mittelstufe besonders an den lateinlosen Anstalten nicht aus dem Auge verloren werden. Auf der Unterstufe treten das Auswendiglernen zweckmäßig ausgehobener kleinerer Prosastücke und vor allem eifrige Sprechübungen lebendig fördernd hinzu.<sup>1)</sup> Der Betrieb der Unterrichtsstunden bringt es mit sich, daß ein korrektes Schriftdeutsch, welches die stille Arbeit einer aufmerksamen und emsigen Lektüre zu allermeist heranbildet, die stete Wechselwirkung mit der gebildeten gesprochenen Sprache doch nicht verliert:<sup>2)</sup> dafür sorgt Vortrag und Rede des Lehrers und die mündliche Reproduktion der Schüler. Man gewöhne sie daran, daß sie ihre schriftlichen Erzeugnisse sich selbst laut vorlesen, dann wird ihnen mancher Mißklang in Wort und Gedanken ins Ohr fallen, der bei stummem Sehen des Geschriebenen nicht ins Bewußtsein tritt. Daß der Lehrer des Deutschen sich vor der Reinschrift der Aufsätze die in der Kladde niedergeschriebenen Arbeiten einiger Schüler laut vorlesen läßt, ist nicht allein empfehlenswert, sondern aus einer Reihe von Gründen durchaus notwendig.

1) Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Zugleich eine Ergänzung zu jedem Leseb. und zu jeder Gramm. 1893.

2) Goethe, Wahrh. u. Dicht. (Ende des 10. Buches): „Schreiben ist ein Mißbrauch der Sprache, stille für sich lesen, ein trauriges Surrogat der Rede“, vgl. Hildebrand, Vom deutsch. Sprachunterricht. S. 32 ff. Münch, Gesamm. Aufs. 2.

Erscheint trotz des vielen lauten Lesens und Sprechens, trotz der Schreibübungen und Aufsätze und des eindringlichen Betriebes der lateinischen Grammatik eine besondere Lehre der deutschen Grammatik und Stilistik noch notwendig?

Es ist recht auffällig, wie gerade bei unseren besten Sprachkennern und Lehrern der methodische Unterricht in der deutschen Schulgrammatik eine recht geteilte Wertschätzung findet. Berufene Beurteiler halten deutsch=grammatische Lehrgänge für überflüssig, andere gar für schädlich und weisen die ganze schulmäßige Behandlung des Lehrstoffes dem Lateinischen und Griechischen zu.<sup>1)</sup> Ein Sprachkennner wie Jakob Grimm behauptete, daß durch die übliche Lehrweise der deutschen Grammatik gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens bei den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie im Befange des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen will, verkannt werde.

Die Sprache, wie alles Natürliche und Sittliche, ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten und Weichen bestimmt. Auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, jehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde keine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruht darauf die Unerlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Übung. „Wer könnte nun glauben,“ sagt Grimm, „daß ein so tief angelegtes, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebendes Wachstum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde, und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolframs von Eschenbach, eines Hartmanns von der Aue, die weder von Deklination noch von Konjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf

1) Vgl. Lyon in der Zeitschrift f. deutschen Unterricht, 7 (1893) S. 730.

gelehrtem Wege wieder entdecken müssen.“ — Und doch haben sprachgewaltige Geister grammatische Belehrung nicht verschmäht, sondern oft eifrig gesucht. Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe legt Zeugnis davon ab, mit welcher Sorgfalt beide selbst das Kleinste in der schriftstellerischen Kunst sorgfältig abwogen, wie sie über die sprachliche Form nachgedacht haben, um den besten Ausdruck für das Gedachte zu finden. Besonders Klopstock und Lessing sind Vorbilder in der Kunst des Feilens und Besserns, jener strengen Selbstzucht, die nicht eher ruht, als bis der treffende Gedanke das beste Wort gefunden hat. Freilich haben die Meister unseres klassischen Schrifttums keinen grammatischen und stilistischen Unterricht in moderner Systematik und Methodik genossen, sie haben zum Teil gar keine Schulaufsätze in heutigem Sinne geschrieben, und doch beherrschen sie bereits in ihren Jugenderzeugnissen Geist und Regel der Sprache und sind Quell und Norm für die Sprachgesetze des neuhochdeutschen Schrifttums geworden. „Jeder große Dichter ist ein Sprachgenius, sein Geist fällt mit dem Sprachgeist des Volkes zusammen, und er steht daher über der Grammatik und dem Wörterbuch.“<sup>1)</sup>

Es sind wahrhaft schöpferische Geister, ausgestattet mit einem natürlichen feinen Sprachsinn, die schaffend und bildend in sich Quell und Regel finden, die dazu alles Gute, Schöne, Gesunde, Lebenspendende aus Schrift und Leben selbstthätig aufnehmen und in sich neu umbilden. Doch der gewöhnliche Durchschnittsmensch und mäßig Begabte, mit dem wir es in der Schule zu thun haben, vermag aus eigener Kraft nichts Eigenartiges und Selbständiges zu schaffen. Nur Lehre und Übung können ihm Sprachfertigkeit und Sprachsinn heranbilden.

Schließen sich die grammatischen Unterweisungen in der Quarta und der Untertertia an das Satzgebäude geeigneter Lefestücke an,<sup>2)</sup> beschränkt sich die Behandlung nur auf die Elemente, gegen die am meisten gefehlt wird und in denen die Sprache selbst Schwanken

1) Lyon, Das Schrifttum der Gegenwart und die Schule. Zeitschr. für deutschen Unterricht, 1. 1887. S. 143 ff.

2) Die Synthetiker, wie Ph. Wadernagel, Der Unterr. in der Muttersprache (im 4. Teil seines deutschen Leseb.), R. v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen, 1857. 3. Aufl. (Aus R. v. Raumers Gesch. d. Päd.), Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, sind Gegner eines deutsch-grammatischen Lehrbetriebes; Schrader sagt: Zunächst ist ein systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik namentlich in der Formenlehre auf den unteren und mittleren Lehrstufen nicht nur überflüssig, sondern in mehr als einem Betracht geradezu schädlich. Allerdings können grammatische Zuthaten zu dem im Mittelpunkt des Unterrichts stehenden Lefestoff nicht ganz entbehrt werden.

und Wandlungen zeigt, so wird jede systematische Vollständigkeit und ermüdende Ausführlichkeit vermieden werden. Und schreitet mit der Rücksicht auf den fließenden Prozeß des Werdens und Wachsens einer lebenden Sprache die grammatikalische Sicherheit mit den stilistischen Betrachtungen wachsend fort, — man läßt die Verzweigungen fruchtbarer Wortfamilien aufsuchen, synonyme Ausdrücke und Wendungen bilden, die wechselnden Formen desselben Gedankenkomplexes finden, bildliche Redensarten gruppieren,<sup>1)</sup> hebt gelegentlich rhetorische Kunstmittel hervor, wie Parallelismus der Sätze und Steigerung, Eigenarten in der Fügung der Sätze und Perioden, — so wird der Sprachbesitz und die Sprachgewandtheit am kräftigsten und nachhaltigsten gehoben. Denn ohne weiteres, ohne planmäßigen Hinweis und energische Einwirkung, fließen die lexikalischen und formalen Elemente des deutschen Sprachschazes nicht in den unverlierbaren Besitz des Tertianergeistes hinüber. Deshalb sind grammatische, stilistische und logische Übungen in unseren Schulen von jeher üblich. Die Lehrpraxis kann sie nicht entbehren;<sup>2)</sup> nur auf ihrer Grundlage vermag man die Unsicherheit in Flexion und Rektion, in Syntax und Satzbau am zuverlässigsten zu beseitigen und aus den Aufsätzen die Dürre und Einförmigkeit, die Platttheit und farbenarme Kraftlosigkeit allmählich zu entfernen.

1) Prosastoffe und erzählende Dichtwerke in Rücksicht auf Bereicherung und Festigung des Wortschazes, der Kenntnis der Sinnverwandtschaft, der Grammatik und des Stils in praktischen Beispielen ausgewertet bei Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache, I (Sexta — Tertia) 1890, vgl. S. 304 ff. (die Übungen), S. 396 ff. (Gudrum).

2) Über den deutsch-grammatischen Unterricht und die einschlägigen Hilfsmittel Gronau a. a. D. Verhandl. der vierten rhein. Direktorenversamml. 1890 (die Behandl. der Gramm. und des Lesestoffes im deutschen Unterr. vorzugsweise in den unteren und mittleren Klassen). Litteratur bei Schiller, Handb. S. 405. Litteratur und Verteilung der einzelnen grammatischen Lehrpenen bei Schnippel, Ausgef. Lehrpl., S. 11 ff. 40 ff. Die hier gegebenen Vorschläge dürfen nicht als Norm gelten; sie bieten für Schüler und Lehrer zu viel! Bezeichnend für den Zwiespalt der Ansichten unter den berufenen Fachmännern ist die neunte Direktorenversamml. der Provinz Schlesien (1891): Der Unterricht in der deutschen Gramm. nach Umfang, Methode und Lehrbüchern auf der höh. Anst. [im Anschluß an die Reformen von Franz Kern]. Die Versammlung erklärt den selbständigen, planmäßigen Unterricht in der Grammatik für notwendig und folgt dabei dem Bericht; der Gegenbericht äußert sich dagegen: Ein selbständiger, planmäßiger Unterricht in der Grammatik der Muttersprache ist neben dem fremdsprachlichen weder notwendig noch nützlich. — Über den Betrieb des deutsch-grammatischen Unterrichts an den bayerischen und sächsischen Anstalten s. S. 14. Die österreichischen Bestimmungen legen noch ein

Mit feinem pädagogischen Geschick zeigt Hildebrand in Lehre und Beispiel, „wie der alte hohle Formalismus auch im grammatischen Unterricht durch ein lebensvolles Verfahren zu ersetzen ist, daß nicht Leere und Langeweile, sondern Teilnahme und Neugier und hohe Freude den Unterricht begleiten“. Nichts soll gelehrt werden, was die Schüler nicht aus sich selbst finden können; die planmäßige Anlage des Sprachunterrichts leitet sie zum Selbstfinden und Selbstbeobachten hin. Aber nur eine eindringende und umfassende geschichtliche Kenntnis der deutschen Sprache, wie sie der Fortsetzer des Grimm'schen Wörterbuchs bereit hielt, macht die Kunst praktisch durchführbar, in so geistvoller und lebenswürdiger Art selbst die Wortbildung für die Schule zu verwerten, daß der Schüler durch die tote Form der Wörter ins lebendige Innere schaut.

Schwerlich wird der Durchschnittslehrer die Fähigkeit und das Wissen haben, jederzeit die vielen herrlichen Sprachbilder aus dem inneren und äußeren Leben der Vorfahren, womöglich bis zum Augenblick des Entstehens zurück, in sich wieder lebendig zu machen. Manches Treffliche ist beherzigenswert, was unser Altmeister über den Bildergehalt unserer Sprache und die Verwertung für die Schule sagt.<sup>1)</sup> Und es ist gewiß unsere Aufgabe, neben der Form auch den reichen Inhalt der Sprache zur Geltung zu bringen und des Schülers Auge für die schönen und tiefen Lebensbilder, von denen die Sprache voll ist, zu öffnen. „Die deutliche Anschauung, die gesättigte Bildlichkeit ist uns abhanden gekommen, die Schule muß sie durchaus wieder pflegen.“ Und um das Gefühl für Anschaulichkeit und Bildlichkeit des Ausdrucks zu wecken und zu stärken, dazu sind keine anderen Vorbilder besser geeignet als die Denkmäler der

viel größeres Gewicht auf den grammatischen Unterricht als die preussischen. Der österreichische Lehrplan schreibt eine zweimalige Durcharbeitung der Hauptkapitel der deutschen Grammatik vor: ein empiristisch-induktives Verfahren in den zwei untersten Klassen, ein systematisch-deduktives Vorgehen in den zwei folgenden. An den preussischen Gymnasien erstrecken sich die grammatischen Unterweisungen über vier, an den österreichischen über sechs Schuljahre. Zeitschrift für deutschen Unterricht, 1894. S. 836 ff.

1) Hildebrand a. a. D. S. 89 ff. Dazu Beiträge in der Zeitschrift für deutschen Unterricht. Beisp. und Lehrpr. bei Münch, Ein Blick in das Leben der Muttersprache. Gesammelte Aufsätze, 2. Lyon, Die Lektüre als Grundlage u. (zur Vorbereitung des Lehrers). A. Richter, Deutsche Redensarten, 1889 (Goppf und Pauspiel III, Nr. 34. III, Nr. 44; vgl. VIII, deutsche Ausdrücke, Redensarten und Sprichwörter). W. Borchardt, Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmunde nach Sinn und Ursprung erläutert. 2. Aufl. von G. Wustmann, 1894 (1277 Artikel in alphabetischer Ordnung der Hauptbegriffe).

Goethe'schen Sprache.<sup>1)</sup> Herman Grimm weist einmal darauf hin, wie in der Sprache der Gegenwart der zunehmende häufige Gebrauch unechter Hauptwörter die Kraft der Anschaulichkeit vermindert, und findet als eine Eigenart des Goethe'schen Stils, daß er die wenigsten Hauptwörter gebraucht; nur je das sechste Wort sei durchschnittlich ein solches, dabei seien die echten weit überwiegend.

Die Trennung des allgemeinen Bildungsgebietes in Fachwissenschaften und das Streben nach verkürzendem Zusammenfassen hat die ausgedehnte Verwendung der Substantiva herausgebildet. Die Sprache der Wissenschaft braucht eine Fülle von Hauptwörtern, sie kann auch Gruppen von Fremdwörtern substantivischer Bildung nicht entbehren. Freilich haftet vielen dieser Fremdwörter, besonders aus der Philosophie und Rhetorik, etwas Abstraktes an, es fehlt ihnen das Anschauliche, Bildliche. Gleichwohl behält eine Anzahl auch außerhalb der rein wissenschaftlichen Schriftsprache der Gegenwart ihr wohlervorbenes Bürgerrecht. Hervorragende Stilisten und echt deutsch fühlende Männer verschmähen diese viel angefeindeten sprachlichen Neubürger durchaus nicht, um den Ausdruck bisweilen feiner zu „nuancieren“, um die Anmut des Stils durch bessere Klangfarben zu erhöhen, vor allem um Begriffe schärfer und kürzer zu bestimmen. Man verpöne deshalb auf der Schule das Fremdwort grundsätzlich nicht und schütte als Anhänger der hochverdientlichen Bestrebungen des deutschen Sprachvereins nicht gleich das Kind mit dem Bade aus;<sup>2)</sup> man beherzige vielmehr eine Mahnung Wilhelm Wackernagels: „Wir können einmal den ganzen Gang und Ursprung, den unsere wissenschaftliche Bildung genommen hat, nicht umgekehren machen und die Grundlagen, die sie in Rom und Griechenland und in Frankreich hat, nicht aufheben. Und erwägt man die Sache nur unbefangen, so sieht man alsbald, wie nöthig und unentbehrlich grade für die Deutlichkeit der Belehrung der Gebrauch fremder Wörter ist . . .“ Es hat sich eine puristische Richtung, die sich die Aufgabe stellt, fremde Worte auszurotten und sie

1) Zusammenstellungen von Binder, Sprachbilder. Aus Goethes Werken gesammelt (für den Schulunterricht.) 1885. Henkel, Das goethe'sche Gleichniß, 1886. Goethe und die Bibel, 1890.

2) Vgl. Kümelin, Die Berechtigung der Fremdwörter, 1887. Dunger, Die Sprachreinigung und ihre Gegner, 1887. Zeitschrift des deutschen Sprachvereins. — Behagel, Die deutsche Sprache, S. 130 ff. Hildebrand, Der deutsche Unterricht, S. 129 ff. (Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule.) Leuchtenberger, Verhandlg. der Direktorenversamml. Posen, 1888. (Zu wie weit kann die Schule die Bestrebungen um Reinigung der deutschen Sprache von Fremdwörtern unterstützen?)

Strehl, Der deutsche Aufsatz.

durch gute deutsche oder zu diesem Behuf neugebildete Ausdrücke zu ersetzen, in Deutschland vor 1871 zweimal geltend gemacht, nach der Mitte des 17. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts. „Weidemale entsprang der Purismus aus einer übertreibenden Reaktion gegen die herrschende Ausländerei, und es wurde nicht bloß gegen die eigentlichen Fremdwörter gewüthet, sondern auch gegen solche, die schon längst durch allerlei Umgestaltungen zu deutschen geworden waren. So namentlich im 17. Jahrhundert: man stieß sich nicht bloß an den Worten Lieutenant, Natur, Minute und sagte dafür: Waltmann, Zeugemutter, Zeitblick, sondern auch Fenster, Pabst mußte noch für fremd gelten und sich eine Vertauschung gegen Tagedeuchter, Großervater gefallen lassen . . . Ganz so weit sind nun freilich die Puristen der neueren Zeit, wie deren Vorfechter Joh. Heinrich Campe (1746—1818), der Bearbeiter des Robinsons und eines eigenen Wörterbuches, nicht gegangen. Aber sie haben es doch auch verkehrt genug getrieben. Es giebt, abgesehen von den philosophischen und grammatischen und naturwissenschaftlichen Kunstausdrücken, noch sonst fremde Worte die Menge, die man ganz wohl belassen kann, weil sie eigentlich außerhalb der lebendigen Sprache liegen und nur in eng eingeschränkten Kreisen gebraucht werden: indessen auch solche wurden verdeutschte“ u. s. w. —

Beim Übergang zu der Oberstufe treten die sittlich-ästhetischen Interessen, denen das Lesebuch dienen soll, vor den rein sprachlichen zwar mehr und mehr in den Vordergrund; aber auch hier findet gewandtes Sprechen und richtiges Denken im Zerlegen des Aufbaus einzelner Musterstücke fruchtbare Stärkung, ohne daß man mit einer ermüdenden Analyse alles einzelne zergliedert.<sup>1)</sup> Auf diesem Wege erlangt der Schüler ein elementares Verständnis dafür, wie das Verhältnis von Koordination und Subordination sich gestaltet, wie sich das Besondere dem Allgemeinen unterordnen muß, wie die in Stoff und Gedankenfolge ruhende Verknüpfung sich von äußerlichen Übergängen unterscheidet, worauf das Wesen der Einleitung, des Schlusses und

1) Es erfordert längere Erfahrung, um auf diesem schwierigen Gebiete geistigen Aufbaus die richtige Mitte zwischen den formalen und logischen, den materialen und sittlich-ästhetischen Zwecken des Lesebuches zu finden. Nur keine grammatischen und logischen Übungen in planmäßigem Anschluß an die Klassenlektüre, nur kein „Kombinieren“ und „Konzentrieren“ des Sachlichen mit dem Sprachlichen! Das Lesebuch ist nicht dazu da, wie Konzentrationsfanatiker zu meinen scheinen, daß mit Erklärungen und Erläuterungen aller Art die mannigfachen Wissensfächer miteinander verquickt werden, um für alle möglichst viel Frucht zu gewinnen. Was sich für die Volksschule mit ihrem Einlehrersystem und dem geringen Umfang von Denken, Anschauung und Wissen der Schüler

ihr Verhältnis zum Thema beruht.<sup>1)</sup> Es empfiehlt sich, den Gedanken Aufbau in knappen, vollständigen Sätzen in seiner architektonischen Gliederung aufzuzeichnen, um das ganze Gebäude mit durchsichtiger Klarheit dem Schüler vor Augen zu bringen. Ist die Anordnung des Stoffes in einem Prosastück größeren Umfangs genau festgelegt und erfasst, so kann man zu einem schriftlichen Auszug oder einer Inhaltswiedergabe schreiten.<sup>2)</sup> Da achte man streng darauf, daß die einzelnen Punkte der Disposition eine entsprechend gleichmäßige Behandlung erfahren, damit eine zu enge Anlehnung an einzelne Teile der Vorlage verhütet wird.

Man gewöhne bereits den Untersekundaner, ernste und gediegene Sachen mit der Feder in der Hand zu lesen. Diese „schriftliche“ Lektüre wird einzelnes, besonders Treffliches und Bezeichnendes, wörtlich vermerken, größere Abschnitte in knappen Inhaltsangaben zusammenfassen. Wie wichtig wird für den jungen Menschen, mag er ein Studium ergreifen oder ins praktische Leben treten, die Fertigkeit, aus einem gelesenen Buch oder Schriftstück, aus einem Vortrag oder einer Rede eine knappe, zusammenfassende Inhaltsangabe zu machen! Er gewöhnt sich an eine den Gedankeninhalt scharf zusammendrängende Behandlung und lernt den Wert einer knappen, inhaltreichen Sprache im Gegensatz zu dem seichten und breiten Schwall des heutigen Tageschrifttums würdigen. „Viele Worte machen, um wenig Gedanken mitzuteilen, ist überall das un-

als nützlich erweist, paßt keineswegs auch für das Gymnasium. Zerstreung anstatt Sammlung und Vertiefung ist der Erfolg, und schon der alte Quintilian sagt: „Neque enim se bona fide in multa simul intendere animus totus potest.“ — Praktische Winke und Beispiele, wie die Prosastücke in den mittleren Klassen nutzbringend zu behandeln sind, findet man in dem alten verdienstlichen Buch von Ditto, Anleitung das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 7. Auflage. 1873.

1) Laas, Der deutsche Aufsatz, S. 249 ff. (Über Einleitung und Schluß). — Vgl. De in hardt, Beitrag zur Dispositionslehre, 4. Aufl. 1890. Ferd. Schulz, Meditationen, 1885/86.

2) Laas, Der deutsche Unterricht, Kapitel 9. Die zum Aufmerken und Nachdenken anregende Besprechung der deutschen Musteranfänge muß endlich eine Einsicht in den Plan des Schriftstellers verschaffen, die Disposition bloßlegen. Man zeigt das Fundament, die Bausteine und die Fügungen. Namentlich wird auf die Punkte aufmerksam gemacht, von denen der Verfasser den Ausgang nimmt, um sein Ziel zu erreichen. Man zeigt die Stufen des Fortschritts und die Wendungen, die ihn markieren, die Übergänge, die Partikeln und Konjunktionen, welche den Bezug der Gedanken unter einander und zum Propositum andeuten u. s. w.; zuletzt wird die Abhandlung in ein übersichtliches Schema aufgelöst; das Ganze wird reproduziert; der Analyse folgt die Synthese; es entsteht die vorliegende Komposition aus ihren Elementen von neuem.

trügliche Zeichen der Mittelmäßigkeit; das des eminenten Kopfes dagegen, viele Gedanken in wenige Worte zu schließen.“<sup>1)</sup>

Bei der Auswahl der Prosastücke bevorzugen wir für die schriftliche Reproduktion die Geschichtserzählungen unbedingt. Auszüge von Beschreibungen und Schilderungen verbieten sich meist von selbst. Das gilt auch von den sogenannten Charakterisierungen.

Wir verstehen unter Charakterisierung die Darstellung einer durch Lebenserfahrung und Grundsätze gefestigten Art des Denkens und Handelns, deren einzelne Züge als untergeordnete Merkmale in einer beherrschenden großen Einheit ihre gemeinsame Wurzel finden. Der Schüler liefert aber nur ein Zergliedern in Einzelheiten ohne organischen Zusammenhang und Abhängigkeit vom leitenden Grundzug; seine Ausarbeitung kann die sittliche Eigentümlichkeit eines bedeutenden Menschen nur in einem Aneinanderreihen körperlicher und geistiger Eigenschaften darstellen und bleibt bis zum Abiturientenaufsatz weit entfernt von einem geschlossenen, abgerundeten Bilde, das die Mannigfaltigkeit der Handlungen unter einer einheitlichen Mittelrichtung zusammenfaßt, oder gar einem biographischen Mikrokosmos, in dem ganze Epochen sich wieder spiegeln. Diese Kunst kann die Schule nicht verlangen und nie erreichen. Sie muß sich mit einem minder strengen Erfassen der Aufgabe bescheiden, unter dem Gesichtspunkt, daß die Schwierigkeiten der Darstellung sich steigern, je mehr der innere Zusammenhang der einzelnen sich oft widerstrebenden Eigenschaften gefunden werden soll; sie muß zunächst darauf Verzicht leisten, den unveränderlich ruhenden Grund der vorüberfließenden und wechselnden Neigungen und Bethätigungen in psychologischer Entwicklung aufdecken zu lassen. Die Schulleistung wird sich zuerst mit einer biographischen Skizze und einem planvollen Zusammenhang hervorragender Tugenden und Fehler begnügen. Die Oberstufe lernt Charakter und Schicksal, geistige Eigenart und Lebenslauf scheiden. Beobachtung und Sammlung gruppieren die Materialien, in denen sich Eigenschaften und Handlungen befunden; sie richten zuerst ihr Augenmerk auf die natürlichen Bedingungen (innere Anlage, äußere Anregungen und Einwirkungen), aus denen die Charaktereigenart herausgewachsen ist. Auf besonders wirkungsvolle Wendepunkte in einzelnen Lebensabschnitten ist die Aufmerksamkeit hinzurichten, und in der Fülle der Lebensschicksale und Lebensabschnitte vorzüglich das Hauptmoment

1) Schopenhauer a. a. D. Vgl. auch S. 569 f. gegen die Wort- und Phrasenbeschneider.

ins Auge zu fassen, das für die Entfaltung und Bewährung des Charakters das bedeutungsvollste und interessanteste ist.<sup>1)</sup>

Eine solche Charakterdarstellung aus einem Dichtwerk, besonders aus den griechischen und deutschen Epen oder aus einem Drama, wo die Gestalten in klaren, durch Handlungen bestimmten Umrissen sich herausheben, bietet dem jungen Schriftsteller geringere Schwierigkeiten als die Zeichnung des Wesens und Strebens eines Helden auf Grund seiner Geschichtskenntnisse. Der stilistische und ethische Gewinn, der aus dieser Ausschöpfung der dichterischen Quelle fließt, ist zudem ein weit höherer: der dramatische Dichter vermag die Figuren seiner Helden lebendiger und körperlicher herauszugestalten, kunstvoller und durchsichtiger in der Motivierung ihrer Handlungen, edler und ansprechender in ihrem Streben darzustellen als der Geschichtschreiber, welcher der Wirklichkeit nachspüren muß; so hat der Dramatiker weit wirksamere Mittel, seine Helden dem Herzen des Lesers näher zu bringen. Goethe weist in seinen Gesprächen mit Eckermann treffend darauf hin, daß der Dichter in seinen Charakteren etwas Höheres und Besseres geben muß als der Geschichtschreiber, daß er nach den Wirkungen, die er hervorbringen will, die Natur seiner Charaktere einrichten muß.

Die Kunst, auf Grund eines Geschichtstoffes einen Charakter schriftstellerisch zu gestalten, läßt sich bisweilen zweckmäßig auf dem Wege einer stilistischen Nachahmung von Musterbildern erlernen. Zu passenden Vorlagen wähle man jedoch nicht die kunstvollsten Denkmäler unserer Prosa, sondern schlichte, einfacher gehaltene Darstellungen. Je höher ein Schriftsteller und Künstler steht, um so schwerer kann man ihn nachahmen, und vergeblich wird man sich bemühen, z. B. Lessings Stil in seiner wirkungsvollen Schärfe und ausgefeilten Vollständigkeit in Gedanken und Ausdruck nachzubilden. Auch liegt heute sein vorbildlicher Wert nicht mehr in den rein formalen Vorzügen. H. Grimm<sup>2)</sup> sagt treffend von den Nachahmern der Schiller'schen Sprache: „Die Kraft der Sprache Schillers liegt viel mehr im Rhythmus seiner Sätze als in der Wahl der Worte, und Alles läßt sich nachthun und nachahmen, nur Kraft und Klarheit nicht. Die muß man mitbringen, und wer sie nach Mustern sich anzueignen sucht, verliert sich in leerer Pracht und Bombast. Bombast ist uns heute gefährlich. Die neueste Schule der voll ausgießenden Begeisterung bringt ihre Diktion mit der Schillers gern

1) Zu hohe Anforderungen bei Laas, Der deutsche Aufsatz, S. 100 ff.

2) H. Grimm, Fünfzehn Essays (1890) S. 81.

in Verbindung. Bei Schiller aber bilden die Gewänder und Vorhänge deshalb große Falten, weil der Sturm wirklich hineinbläst, während heute sehr viel Tapezierarbeit thätig ist, dieses künstlich arrangirte heroische Faltenwerk herbeizuschaffen, das kein frischer Luftzug hervorgebracht hat, der es zerstören würde“. Eine ursprüngliche, aus den Tiefen eines kraftvollen Geistes emporschwachsende Fähigkeit und Eigenart läßt sich nicht durch mühsames Anlernen aneignen. Zu den kunstvollendeten Charakter schilderungen eines Schiller, Goethe, Ranke, Treitschke steht der nachahmende Durchschnittsmensch etwa in demselben Verhältnis wie der junge Musikbiletant zu den Meister schöpfungen der Tonkunst, wenn ihm zugemutet wird, ein Musikstück mit der individuellen Auffassung und Technik eines Wagner, Liszt, Bülow oder Sarasate zu reproduzieren.

Nur bei Naturen von scharf ausgeprägter Geistes eigenart und Willensrichtung behält der Stil in jüngeren und älteren Erzeugnissen seine charakteristische Besonderheit, wie etwa bei Ranke und Bismarck. Der vielseitigste und vollendetste aller deutschen Prosais ten, Goethe, schrieb im Alter einen anderen Stil als in seiner Jugend, deren Vollkraft der Schwung feuriger Leidenschaft, der Reichtum und die quellende Frische der Diktion unter dem Einfluß Herders auszeichnet; Werthers Leiden, Wilhelm Meisters Lehrjahre <sup>1)</sup> und die Wanderjahre sind die drei Stufen seiner Entfaltung. Diese edle und einfache und doch so sinnlich anschauliche Sprache, die eine so schillernde Mannigfaltigkeit der Stil färbung und Stilgattung auszeichnet, nachzuahmen würde sich wohl schwerlich jemand übernehmen; denn wie erwuchs das Wesen dieser eigenartigen Größe? In Goethes Sprache hat alles Aufnahme und Nahrung gefunden, was die Welt aus Vergangenheit und Gegenwart an Form und Wesen, an That sachen und Begriffen darbot: seine Geistes- und Sinnenwelt ist ein großes befruchtetes Erdreich, aus dem die kraftvolle Pflanze die rohen Nahrungsstoffe mit tausend Fasern aufsaugt und für das eigene Wachstum zu Blüten und fruchttreibenden Säften umgestaltet. <sup>2)</sup> Aus den fremden und heimatlichen Litteraturen, aus

1) Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur S. 681 erkennt in den Wahlverwandtschaften das prosaische Meisterstück seines stilvollen Realismus, wie in Hermann und Dorothea das poetische. Vgl. S. 767. Dagegen hält ein Goethekenner wie Lewes die Prosa in den Wahlverwandtschaften für oft schwach, kalt, mechanisch im Satzbau und wegen der überwiegend abstrakten Ausdrücke ohne Leben.

2) In den Gesprächen mit Eckermann sagt er: „Wir bringen wohl Fähigkeiten mit, aber unsere Entwicklung verdanken wir tausend Einwirkungen einer

Altertum und Gegenwart, selbst aus den deutschen Dialekten und der volkstümlichen Alltagsprache, und am tiefsten und nachhaltigsten aus Luthers Bibeldeutsch hat der Goethe'sche Genius Lebenskräfte gesogen;<sup>2)</sup> die lebendige Volkssprache gab seinem Stil das Element der anschaulichen Sinnlichkeit und einfachen Natürlichkeit, jene Gegenständlichkeit in Ausdruck und Gedanken, die wir als den einheitlichen Grundzug des Goethe'schen Geistes betrachten. Und wenn die Götzen des modernen Schrifttums längst in Staub und Vergessenheit zerfallen, behält die allumfassende Schönheit des Goethe'schen Stils ihren ewig vorbildlichen Wert, sie bleibt der Zauberborn für deutsche Sprache und deutsches Empfinden in Schule, Wissenschaft und Leben.<sup>3)</sup>

Einer unserer feinsinnigsten Goethekenner spricht gelegentlich von einer idealen Biographie Goethes, in der die Kapitel über Stil und Sprache noch zu schreiben seien; in ihnen werde am überzeugendsten hervortreten, in welchem Maße Goethe heute noch wirke, wie sehr die Verbindung bestimmter Begriffe mit bestimmten Worten sein Werk sei. Jedes Wort ein Gefäß, das er mit eigenem Wachstum bis zum Rande angefüllt hat. Man könnte sagen, das deutsche

großen Welt, aus der wir uns aneignen, was wir können und was uns gemäß ist. Ich verdanke den Griechen und Franzosen viel, ich bin Shakespeare, Sterne, Goldsmith Unendliches schuldig geworden. Allein damit sind die Quellen meiner Kultur nicht nachgewiesen; es würde ins Grenzenlose gehen, und wäre auch nicht nötig. Die Hauptsache ist, daß man eine Seele habe, die das Wahre liebt und es aufnimmt, wo sie es findet u. s. w. Am Ende des 6. Buches „Dichtung und Wahrheit“ spricht er von den Einflüssen und der Eigenart des oberdeutschen Dialekts und der rheinischen Mundart und bemerkt: „Mir sollten die Anspielungen auf biblische Kernstellen unterzagt sein, sowie die Benutzung treuherziger Chronikenausdrücke. Ich sollte vergessen, daß ich den Geiler von Kaisersberg gelesen hatte, und des Gebrauchs der Sprichwörter entbehren, die doch, statt vieles Hin- und Herackeln, den Nagel gleich auf den Kopf treffen; alles dies, was ich mir mit jugendlicher Hefigkeit angeeignet, sollte ich missen“ u. a. — Vgl. H. Grimm, Fünfzehn Essays, IV. 1890. Dürich, Nachahmung der klassischen Sprachen in Goethes Wortstellung und Wortgebrauch. Diss. 1891. (Vgl. „Studien zum Einfluß der klassischen Sprachen auf Goethes poetischen Stil,“ 1891.)

2) Treffend Vogander, Preuß. Jahrbücher, 1892, S. 790 f., über die Nachahmung der Goethe'schen Diktion: „Wenn wir mit einem Hauch seiner erquickenden Ursprünglichkeit unseren Stil beleben wollen, so gelingt das nicht, indem wir äußerlich ihm nachahmen; sondern wir müssen die empfängliche, auf die Anschauung gerichtete Stimmung, die ihm natürlich war, in uns zu erzeugen suchen, damit aus ihr, wenn sie durch die überlieferte Sprache befruchtet wird, lebendige Formen der Gedanken hervorwachsen.“ Es ist ein Verdienst der Vorlesungen und Schriften von Hermann Grimm, auf den unschätzbaren Wert der Goethe'schen Prosa unablässig hingewiesen zu haben.

Wörterbuch habe nur den Zweck, gerade dies zu zeigen. Nach und neben Luther ist Goethe der gewesen, der unsere Sprache neu geschaffen hat. Wir alle fahren doch nur in seinen Geleisen, und wer ablenken möchte, sinkt früher oder später in die gewaltigen Spuren zurück. . . „Goethes Periodenbau ist so klar, daß er als etwas Notwendiges und Selbstverständliches erscheint. Goethe ist im Besitz jener wunderbar wirkenden Adjektiva, die, erweiternd oder beschränkend, mit dem Substantive, dem sie verbunden werden, neue Begriffe bilden. Goethe weiß seine Sätze so zu einander in Abhängigkeit zu bringen, daß er seinen Gedanken damit unmerklich zarte Lichte und Schatten verleiht. Ihm steht der uner schöpflische Schatz von Bildern und Vergleichen zu Gebote, die, indem sie den Gedanken erst zu verhüllen scheinen, ihn nur um so leuchtender doch aufblühen lassen. Er flößt jedem Leser das Gefühl ein, als sei auf ihn gewartet worden, um dem Gesagten das letzte, höchste Verständnis entgegenzubringen. Er weiß seiner Rede den vertraulichen Schein des Zufälligen zu geben, der das Gefühl erweckt, als ob die höchste Kunst nichts sei als ein Sichhingeben an die Natur, die mit ihren Reichtümern spielt. Er gewährt den Genuß, uns tiefer und tiefer in seine Gedanken eindringen zu lassen, die, je einfacher sie erscheinen, oft nur um so uner schöpflischer werden.“

Es ist nicht schwer, gegen die Verehrer der Stilmachungen berühmter Muster noch eine Reihe gewichtiger Zeugnisse ins Feld zu führen. Hinweisen wollen wir nur auf die Äußerungen zweier neuerer Philosophen, eines deutschen und eines englischen, die beide Mustergiltiges auf dem Gebiet einer gedankenvollen schönen und leichtflüssigen Prosa geschaffen haben. Schopenhauer sagt in seinem ebenso scharf als geistvoll gehaltenen Aufsatz über Schriftstellerei und Stil: „Fremden Stil nachahmen heißt eine Maske tragen. Wäre diese auch noch so schön, so wird sie durch das Leblose bald insipid und unerträglich; so daß selbst das häßlichste lebendige Gesicht besser ist.“ Das tote Phrasengeklänge, der Mangel an ursprünglicher Frische ist es, was uns aus den Aufsätzen unserer jungen Schriftsteller der Tertia, Sekunda und Prima so oft recht trostlos anmutet. Das kostbare Gut einer quellenden Unmittelbarkeit des Ausdrucks und der Empfindung wird durch den Mißbrauch solcher Imitationen erdrückt. Je inhaltreicher und formvollendeter ein klassischer Prosaisch schreibt, um so inniger sind Gedanke und Sprachform zu einer Einheit verschmolzen, um so unerreichbarer ist das Vorbild dem Nachahmer entrückt. Recht hat Stuart Mill, wenn er aus diesem Grunde über die Stilmachung sich ab-

sprechend äußert: <sup>1)</sup> „Es ist die unausbleibliche Folge der Nachahmung von Mustern, daß die Form den Inhalt in den Hintergrund drängt... Die Alten hätten sich, wenigstens nicht in den guten Zeiten ihrer Litteratur, ebensowenig etwas von einem abstrakten Stil träumen lassen, wie von einem abstrakten Rock, da das Verdienst des Stils in ihren Augen eben nur darin bestand, daß er sich dem Gedanken auf das genaueste anpaßte. Ihr erstes Ziel war immer, sich durch ein genaues Studium ihres Gegenstandes einen Vorrat von Ideen zu sichern, welche verdienten, ausgedrückt zu werden; ihr zweites Bestreben ging dahin, Worte zu finden, welche geeignet waren, diese Gedanken mit der höchsten Genauigkeit wiederzugeben; erst wenn sie mit diesen Punkten im reinen waren, dachten sie an den Schmuck der Rede. Deshalb wächst ihr Stil, mag er nun schmuckreich oder einfach sein, immer naturgemäß aus dem Charakter ihres Gedankenganges hervor und kann von jedem, dessen Ideentkreis von dem ihrigen abweicht, zwar bewundert, aber nicht nachgeahmt werden.“

Für die Schulübungen handelt es sich demnach nicht um eine in Geist und Form eindringende Stilmachung, sondern nur um eine ganz elementare Nachbildung einfacher, in Inhalt und Sprache leicht durchsichtiger und anschaulicher Muster. Ihnen entlehnt der Anfänger den nötigen Vorrat an Wort und Wendung und lernt Satzbau und Gliederung, zu dem Ziele, seinen Wortschatz zu erweitern, seine Sprach- und Satzformen zu reinigen und zu veredeln, seine Gedanken an logische Korrektheit in Verknüpfung und Folge zu gewöhnen. Fassen wir diese rein praktischen Zwecke, die Gewöhnung zu größerer Beweglichkeit und Gelenkigkeit in der Muttersprache zunächst ins Auge, so wird der alte Spruch *artis magna pars continentur imitatione* auf der Schule seine Wahrheit bewähren.

Früher waren Nachbildungen von Fabeln und Parabeln als Stilübungen beliebter wie heute; die Aufgabebücher liefern noch Duzende von methodisch ausgeführten Entwürfen. Lessing empfahl die Erfindung äsopischer Fabeln als eine Übung, die dem Alter eines Schülers am angemessensten wäre. Für die mündliche Behandlung in der Stunde ist sie zwar recht zweckmäßig; aber bei der schriftlichen häuslichen Bearbeitung wird es der Lehrer schwer vermeiden können, daß die geistige Arbeitsleistung nicht auf ein mechanisches Umsetzen und Umschreiben herabsinkt. Von hervorragenden Metho-

1) Vgl. Zeitschrift für deutschen Unterricht, 1892, 1 (Wehrmann, Über Stil im Unterricht und Leben).

dikern wird der Rat erteilt, den Schüler mit unseren besten Fabeldichtern bekannt zu machen, eine Anzahl Fabeln zu lesen und zu besprechen; dann werden einige moralische Wahrheiten aufgestellt mit der Aufgabe, sie mit selbst erfundenen Fabeln zu veranschaulichen; derartige Arbeiten wären größtenteils gelungen.<sup>1)</sup> Man wird sich jedoch auf der Mittelstufe vor einer allzu eingehenden zeitraubenden Behandlung dieser Gegenstände hüten, in Hinblick darauf, daß noch andere Stoffe der Darbietung und Verwertung harren, die an gemüth-, verstand- und stilbildender Kraft weit mehr enthalten und das geistige Interesse für alles, was gut, wahr und schön ist, viel energischer anregen.

Wir meinen Aufgaben, die auf eine planmäßige Auswertung der Epen und Balladen hinzielen.

### VIII.

Das Lesebuch bietet dem Tertianer Stücke aus dem heroischen, dem romantischen und dem Tierepos.<sup>2)</sup>

Die Erzählung der Handlungen und Ereignisse einzelner abgerundeter Abschnitte in der zeitlichen Folge, wie sie vom Dichter gegeben wird, ist das erste. Dann darf man zu einer gruppierenden Zusammenfassung einiger Hauptmomente der fagenhaften und geschichtlichen Vorgänge aufsteigen, indem man sie dem leitenden sittlichen Princip unterordnet.

Der sittliche Grundsatz soll in der Handlung des Helden hervorgekehrt werden, die Erzählung giebt die Bestätigung, den Beweis der Wahrheit des Satzes. Leichtere Aufgaben lassen sich gewinnen, wenn wir den thatsächlichen Inhalt der fortschreitenden Erzählung einer der beteiligten Personen in den Mund legen. Wir erzielen damit eine größere stilistische Freiheit für die Wiedergabe und eine lebendigere, subjektive Färbung des Erzählungstones. Die Behandlung des Uhländ'schen Graf Eberhard führt z. B. ohne Schwierigkeit darauf hin, auch einmal von einer der handelnden Personen die Vorgänge erzählen oder in Briefform berichten zu lassen.<sup>3)</sup>

1) Vgl. u. a. Heidingsfeld, Lehrpr. und Lehrg. 10.

2) Gattungen der epischen Poesie: C. F. A. Schuster, Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. 1884. W. Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik. Akad. Vorl. 1873. 2. Aufl. 1888.

3) Empfehlenswert ist es, Schillers Kriegslieb, Graf Eberhard der Greiner von Württemberg, herbeizuziehen.

Handlungen und Begebenheiten des Epos bilden in der Einheit des Verlaufes der Thatfachen, der Hauptbegebenheiten und der Hauptpersonen eine durch Kausalität in sich zusammenhängende und abgeschlossene Reihenfolge. Sobald die inhaltliche Reproduktion die Episoden und die ausmalende Beschreibung von Zuständen und Umgebungen, welche die Haupthandlung umranken, ausschaltet, bietet das Epos mit seiner einfachen, in Zeit und Raum gestellten Verkettung von Vorgängen unseren ungeübten Stilisten geringere Schwierigkeiten als die anderen Dichtungsgattungen. Die charakteristische Selbständigkeit der Teile kommt der inhaltlichen Geschlossenheit des kleinen Schüleraufsatzes zu gute. Es müssen nur die im Episodenwerk beschriebenen Zustände und Umgebungen in sich ein kleines einheitliches und abgerundetes Bild bieten, so läßt sich leicht daraus ein Vorwurf für den Aufsatz schaffen, wemgleich der Anfänger hier eine schwerere Aufgabe zu lösen hat als mit der Erzählung der ablaufenden Haupthandlung.

Verfehlt ist dagegen die Sammlung und Verwertung zerstreuter sogenannter „Realien“, die sich aus unseren großen deutschen Epen zusammenstellen lassen. Von einem sonst geistvollen Interpreten findet man für Sekunda die Themen aufgestellt: Die Zahl zwölf im Nibelungenliede — Vergleiche Waffenrüstung und Kriegführung des Zeitalters des Nibelungenliedes mit der unsrigen — Beschreibung der Lage der im Nibelungenliede erwähnten Orte u. a.<sup>1)</sup> Derartige Themen dienen schwerlich einer geistigen Vertiefung in das Dichtwerk noch einer besonderen stilistischen Schulung. Eine trockene Aufzählung ist das Ergebnis eifriger Lektüre, und die Frucht der Arbeit lohnt nicht die aufgewendete Mühe. Unsere Sekundaner- und Primaneraufsätze sollen doch kein Tirocinium sein für neuphilologische Doktordissertationen der Art wie: Das Pferd in den altfranzösischen Epen; Die Pflanzen in den altfranzösischen Epen u. a. Im vollen Gegensatz zum Geist dieser langweiligen Zettelarbeiten hat derselbe hochgeschätzte Schulmann ein anderes Thema gestellt, „Der Humor im Nibelungenlied“. Man beachte: dort werden an die selbständige Geistesfähigkeit des Schülers viel zu geringe Anforderungen gestellt, hier geht der Vorwurf über den Reifegrad seines ästhetischen Erkenntnisvermögens weit hinaus. Erzeugt doch erst der verfeinerte Sinn des Alters ein Verständnis für das Wechselspiel zwischen dem Erhabenen und Komischen und schärft die Empfindung

1) Gegen diese zusammenstellenden Sammelarbeiten vgl. auch Apeit, der deutsche Aufsatz in I. S. 34.

für den wahren Humor, der von dem Hauch eines warmen Gemütes durchweht wird. Unmöglich wird selbst der gereifere Schüler ein hinreichendes Verständnis besitzen für jene feinen Schattierungen und Lichtblitze des Humors, die im Epos und Drama wie blinkende Sonnenstrahlen über düsteren Gewässern spielen; und sicherlich wird der Zunge den Humor auch da nicht herausfühlen, wo er sich zu tragischer Größe erhebt, wie in der Brautnachtszene zwischen Gunther und Brunhilde!

Man halte sich also bei der Ausnutzung epischer Dichtungen nicht mit der äußeren Ornamentierung der Beschreibung auf, gehe weniger auf die beherrschende Idee und den ethischen und ästhetischen Gedankeninhalt im einzelnen ein als auf die Darstellung des sich entwickelnden geschichtlichen Verlaufes der äußeren Thatsachen; man schäle nur die Elemente dieser zusammenhängenden Entwicklung von Begebenheiten aus den retardierenden Motiven, der episodischen Gliederung und den begleitenden Schilderungen heraus. Damit wird die Wiedererzählung des Schülers in nahe Berührung mit der Reproduktion sagenhafter und geschichtlicher Profastoffe gebracht; denn die Stufe der stilistischen Arbeitsleistung ist fast dieselbe: die Thaten eines Helden, die Schicksale eines Menschen, die Kämpfe und Verwickelungen ihres äußeren Lebens, alles fortschreitende Menschenthätigkeit in ihren äußeren Erscheinungsformen, werden als etwas Werdenendes erzählt. Hat doch das Jugendzeitalter des Epos und der Geschichtschreibung in seiner Entwicklung so vieles gemeinsam, was den jugendlichen Sinn sympathisch berührt: die Anschaulichkeit und Einheit des geschichtlichen Verlaufes, d. h. eine Hauptbegebenheit, auf die sich alle Strahlen der Lebensthätigkeit aus mannigfacher Verschlingung und reichem Episodenwerk heraus sich wieder vereinigen, und eine Hauptperson, um deren Geschick sich alle nebeneinander laufenden und sich kreuzenden Handlungen beziehen; Wechselreden der handelnden Personen begleiten den Fortschritt der Begebenheiten und erhöhen die Teilnahme des Hörers und Lesers; verwischt ist noch die Grenze zwischen Sage und Geschichte, von Phantasie und Wirklichkeit, und die Kräfte der Einbildungskraft nehmen hier wie dort zunächst fast gleichen Anteil an der Gestaltung des Stoffes wie der Verstand.

Die epische Dichtung wird zum Idyll, wenn nicht mehr die Erzählung einer bewegten großen Handlung, der die Nebenpersonen, Örtlichkeit und Natur nur als Staffage und Hintergrund dienen, Hauptsache bleibt, sondern sobald das ruhende Leben, die Lage und Umgebung, in der die dargestellten Personen sich befinden, im Rahmen einer einfach und langsam fließenden, übersichtlichen Handlung

dichterisch dargestellt werden. Menschen und Begebenheiten dieser Dichtungsgattung, meist der Gegenwart entnommen, werden in der gemächlichen Alltäglichkeit des kleinen Stadt- und Landlebens geschildert; Beschreibung und landschaftliche Schilderung, in möglichst anschaulicher Lebendigkeit gehalten, treten ein; geflüffentlich wird das Gefühl angeregt, und mit Behagen verweilt die Schilderung bei dem liebevollen Ausmalen der Gegenstände und Situationen. Dieses Wesen des Idylls verursacht der prosaischen Reproduktion des Anfängers unüberwindliche Schwierigkeiten, und aus diesem Grunde ist die Bearbeitung der epischen Idyllen von Voß nicht ratsam.

Unter den sogenannten poetischen Erzählungen, zu denen der Dichter die Stoffe aus Sage, Wirklichkeit (Geschichte, Leben) oder Phantasiwelt geschöpft hat, eignen sich zu stilistischen Schulübungen vorwiegend die Dichtungen mit epischer oder balladenähnlicher Haltung. Weniger passend erscheinen die, welche sich der Gestalt der Fabel oder des Idylls nähern. Die Meinung des Dichters tritt in diesen poetischen Fabeln und lehrhaften Erzählungen bereits mit dem mitgetheilten Dichtstoff in den Vordergrund, während in Epos und Ballade die Person des Dichters hinter den dargestellten Thatfachen und Meinungen gänzlich verschwindet. Darum kann man auf die Bewertung jener lehrhaften Gattung zu Stilübungen Verzicht leisten; sind wir doch so reich an anderen im Ton des Epos gehaltenen Dichtungen.

So giebt zum Beispiel Chamisso's *Salas y Gomez* einen recht dankbaren, den jugendlichen Sinn ungemein fesselnden Stoff. Vielleicht tragen gerade die Schwächen der Dichtung, die das ästhetische Urtheil übel empfindet, das meiste dazu bei, das Interesse so lebhaft anzuregen: das Hinstreben nach einer sinnlichen Wirkung, jenes Uebermaß des Phantastischen und Schaurigen, dem kein versöhnliches Moment zur Seite tritt, wodurch es in wahrhaft tragischem Sinne gemildert würde.

Keine scharf abgrenzbare Übergänge führen vom Epos und der epischen poetischen Erzählung zur Romanze oder Ballade.<sup>1)</sup>

1) Das eine ein englisches, das andere ein spanisches Wort bezeichnen beide dieselbe Dichtungsgattung. Einen Unterscheid könnte man nur in der Form aufstellen. Die Ballade pflegt in vierzeiligen Strophen, die Romanze meist in assonierenden trochäischen Tetrametern abgefaßt zu sein. W. Wackernagel, *Poetik, Rhetorik, Stilistik*, S. 128, macht darauf aufmerksam, wie Dichter und Theoretiker sich bei dieser Doppelbenennung in Verlegenheit befinden: Goethe selbst nennt seine lyrisch-epischen Dichtungen nur Balladen, manche jedoch, die diesen Namen oder den der Romanze gleichfalls tragen könnte, steht unter den Liedern. Auch Schiller bedient sich eben jenes Ausdruckes; bei zwei Gedichten

Mannigfache Schattierungen von der epischen bis zur lyrischen Haltung tönen den Grundzug der Balladendichtungen ab. Tritt das erzählende Element in einer einfachen durchsichtigen Handlung hervor, so wird hier die schriftliche Reproduktion des Inhaltlichen zunächst einsetzen. Wir denken an einige Balladen Bürger's und Uhlands. Der Stoff ist einfach gruppiert, und selbst eine große Begebenheit ist in derselben zeitlichen Ordnung erzählt wie ein geschichtlicher Vorgang in Prosa. Die Wiedergabe des Schülers beschränkt sich auf ein abwickelndes Nacheinander der Erzählung in Anschluß an die Strophenfolge des Gedichtes.

Bürger's volkstümliche Einfachheit, die Innigkeit und der Reichtum seines Gemütes und der feurige Anteil des Dichters am Stoff, seine Kunst, mit geringen Mitteln Handlungen, Menschen und Zustände plastisch und eigenartig zu gestalten, geben seinen Balladen unvergänglich jugendfrische Reize und üben ihren Zauber am kräftigsten auf die Jugend aus. Und das reifere Verständnis wird gerade dieser dichterischen Besonderheit, die das Wirkliche, Alltägliche mit dem Zauber der Poesie so zu verschönen und zu verklären weiß, das Dichterwort zu eigen geben:

Er machte mir das Wirkliche zum Traum, um die gemeine Deutlichkeit der Dinge den goldnen Duft der Morgenröte webend — Im Feuer seines liebenden Gefühls erhoben sich, mir selber zum Erstaunen, des Lebens flach alltägliche Gestalten. —

Die Einfachheit und Klarheit, die ursprüngliche Natürlichkeit in Sprache und Anordnung des Stoffes, welche vielfältig verschlungene Verwickelungen der Begebenheiten meidet, die Verherrlichung der Heldenkühnheit und Heldenkraft, des Rittertums und Sängertums in Sage und Geschichte, das sind Vorzüge der Uhländ'schen Ballade für den Unterrichtszweck. Scene und Umgebung werden nur wichtig in Beziehung auf den Helden, ganz dem Sinn des Knaben gemäß. In den konkreten Umrissen der altdeutschen Meisterzeichnungen treten ihm die mittelalterliche Welt und die Heldenfiguren der deutschen Vergangenheit entgegen.<sup>1)</sup>

zieht er, ohne daß ein Grund der Abweichung nur zu ahnen wäre, den Titel Romanze vor, beim Kampf mit dem Drachen und bei der Bürgerschaft. Genau besehen, paßt freilich keiner von beiden Namen, da all diese Dichtungen so weitläufig sind u. s. w. Uhländ endlich, dessen lyrisch-epische Dichtungen das ganze Wechselspiel aller hier nur möglichen Farben durchlaufen, glaubt am sichersten zu gehen, wenn er ihnen allen den gemeinschaftlichen Doppeltitel giebt „Balladen und Romanzen“.

1) Götzinger, Deutsche Dichter erl. I (1863). S. 492 rühmt treffend an Uhlands vaterländischen Gedichten: „Es zeigte sich in ihm eine Verbindung

Wie vieles haben nicht in ihrem inneren Wesen und in ihrer sprachlichen Gestaltung die Uhländ'schen Balladendichtungen mit dem deutschen Volksliede gemeinsam! Darauf beruht nicht zum wenigsten ihr hoher bildender Wert für die Jugend. Ihre Natürlichkeit und Frische der Empfindung, gefaßt in eine körnige und plastische Sprache, sind so recht dazu angethan, den gesunden Geschmack für unser gutes Schrifttum groß zu ziehen, dem jungen Geiste Widerwillen und Haß einzuimpfen gegen alle Unnatur und gespreizte Gefühlsroheit, gegen Künstelei und Formenspielerei, gegen moderne Anempfindelei, kraftlose Geziertheit und Phrasenschwulst.<sup>1)</sup> —

Die echte Ballade lyrisch-epischer Art hat nichts mehr mit der ruhig fortschreitenden Entwicklung des Epos gemein, sie verwebt nicht die lange Kette menschlicher Begebenheiten und Schicksale in leidenschaftsloser Erzählung zu einem großen Gemälde, sie verweilt nicht mit liebevoller Ausführlichkeit bei Einzelheiten der Handlung — stürmisch und kraftvoll drängt sie dem Ausgang zu, Zwischenglieder der Handlung überspringend; Personen, Schauplatz und zeitliche Vorgänge deutet sie nur an und überläßt der Phantasie die Ergänzung.<sup>2)</sup> Sie konzentriert sich auf eine Scene, greift aus einer größeren Hand-

von Einfachheit und Würde, von Innigkeit und Klarheit, von Schönheit und Männlichkeit, eine Größe des Gehaltes und eine Vollenbung der Form, wie sie bei Gegenständen dieser Art nie in Deutschland dagewesen und auch nicht wieder vorgekommen ist, da seine Nachahmer immer nur als Seher, oder als Redner oder als Sänger auftraten, diesen dreifachen Charakter aber nicht unter dem höhern des wahrhaften Dichters und Künstlers zu vereinigen vermochten.“

1) Vischer, *Ästhetik* III (1857), S. 1367: „Man hat unsern in diesen Formen so reichen Umland als den Klassiker der Romantik bezeichnet; am Marke des Volkslieds genährt, eine gediegene, einfach körnige Natur, die sich doch mit offener Seele den verschiedenen Stimmungen der nord- und südfranzösischen, spanischen Romantik, des klassischen Alterthums, wie der dunkleren, härteren, biederben altdeutschen Welt öffnet, führt er überall einen scharfen Meißel, der jedem Gesteine klar bestimmte, reine Gestalt gibt.“

2) Vgl. Lyon in der *Zeitschrift für deutschen Unterr.*, 7 (1893) S. 725 ff.

2) Goethe, *Bd. 45*, Hempel: „Der Ballade kommt eine mysteriöse Behandlung zu, durch welche das Gemüt und die Phantasie des Lesers in diejenige Stimmung versetzt wird, wie sie sich der Welt des Wunderbaren und den gewaltigen Naturkräften gegenüber in schwächeren Menschen notwendig entfalten muß.“ Vischer, *Ästhetik* III (die Zweige der Dichtkunst), § 893. „Es ist die nordische Stimmung mit ihrem bewegteren, ahnungsvolleren, mehr andeutenden, als zeichnenden Ton, ihrem stoßweisen, Mittelglieder überspringenden Gange, es ist, was Goethe die mysteriöse Behandlung nennt, welche der Ballade zukomme. . . In diesem Überspringen, Ahnenlassen liegt etwas Vanges, und so ist mit solchem Stile auch die Neigung zu tragischen Stoffen gegeben.“

lung oft nur den Augenblick heraus und wirkt mit ihrer Kürze und Gestaltungskraft wie ein Augenblicksbild aus einem Drama. Oft ist aber in den bald scharf beleuchteten, bald in dämmerhaftes Licht getauchten Szenen nicht die dramatische Entwicklung an sich Hauptsache, sondern der gemüthliche Vorgang, die Empfindung der Personen innerhalb der fesselnden Handlung. Da findet der Dichter Klänge und Stimmungen der mannigfachsten Art: Alle Töne dichterischer Sangeskunst rauschen aus bewegten Herzen herauf. „Das Geheimnisvolle der Ballade entspringt aus der Vortragsweise. Der Sänger hat nämlich seinen prägnanten Gegenstand, seine Figuren, deren Thaten und Bewegung so tief im Sinn, daß er nicht weiß, wie er sie ans Tageslicht fördern will. Er bedient sich daher aller dreier Grundarten der Poesie, um zunächst auszudrücken, was die Einbildungskraft erregen, den Geist beschäftigen soll; er kann lyrisch, episch, dramatisch beginnen und nach Belieben die Formen wechselnd fortfahren, zum Ende hinein eilen oder es weit hinauschieben. Übrigens ließe sich an einer Auswahl solcher Gedichte die ganze Poetik gar wohl vortragen, weil hier die Elemente noch nicht getrennt, sondern, wie in einem lebendigen Urei zusammen sind, das nur bebrütet werden darf, um als herrlichstes Phänomen auf Goldflügeln in die Lüfte zu steigen“ (Goethe). —

Wie werden wir nun die Balladen, die so eigenartig den Sagenstoff behandeln und gestalten, am zweckmäßigsten für die Aufsätze verwerten?

„Das Schloß am Meer“, „Der blinde König“, „Das Glück von Edenhall“, „Bertran de Born“ zeigen uns die balladische Eigenart in den reinsten Formen: sie setzen in den Höhepunkt der dramatischen Handlung ein; ohne Handlungen, Situationen und Empfindungen anreichend auszumalen, wird die Situation rasch skizziert, nur die Hauptpunkte der Handlung treten in hellerer Beleuchtung hervor; ihre Zwischenglieder und Beweggründe sind verschwiegen oder nur angedeutet; Ort, Zeit und Personen erscheinen in einem reizvollen Helldunkel. Und gerade diese skizzenhafte, dramatisch bewegte Handlung können wir für unsere Zwecke zu ansprechenden, mannigfach abgestuften Aufgaben verwerten. Man lasse die in einzelne Teile zerlegte und in die eigentliche Handlung eingestreute „Vorfabel“ zusammenstellen und ergänzen, die Vorgänge, die die Ballade selbst darstellt, anfügen, Lücken der fortschreitenden Handlung ausfüllen, sei es mit Vorgängen, die sich aus den Andeutungen der Dichtung selbst ergeben, sei es auch aus analogen Stoffen der Sage und Geschichte. Wenn man einmal streng darauf geachtet hat, daß der Schüler nichts

sagt, was er nicht aus dem Gedicht belegen kann<sup>1)</sup>, dann gewähre man doch fortschreitend einer selbständigeren Geistesfähigkeit mehr Spielraum und gestatte, die knappe skizzenhafte Handlung einer kleinen Ballade aus dem verfügbaren Sagen- und Geschichtsstoff zu erweitern. Die Anordnung und Auswahl dieses Ergänzungstoffes hat der Lehrer in Gemeinschaft mit der Klasse sorgfältig für den Aufsatz vorzunehmen und vorzubereiten. So läßt sich die Handlung in Uhlands Rache aus der Kenntnis des Ritterwesens zu einer ausführlicheren kleinen Geschichte ausbauen, ähnlich in dem Schloß am Meer. In der Lieblingsballade der Jugend, „Der blinde König“, können die Zwischenglieder in der zeitlichen Folge der Begebenheiten, die zum Teil ganz unterdrückt, zum Teil nur angedeutet sind, aus der Normannengeschichte und aus Elementen der Gudrunsjage ergänzt werden: Frauenraub, Manneskühnheit und Kampfesabenteuer als Inhalt der Handlung, und die Nordseelandschaft mit ihrem grünen Strand, ihren Felseninseln und Küsten als ihr Schauplatz sind hier wie dort dieselben.<sup>2)</sup> Die aus der Normannensage und Geschichte verknüpfend und erweiternd eintretenden Elemente setzen das nebelhaft Unbestimmte der Zeit, des Ortes und der Personen in eine hellere Beleuchtung. Wir wissen, der Sinn des Knaben neigt sich dem Festbestimmten, Konkreten zu, seine Helden haben Fleisch und Blut, sie müssen wirklich gelebt haben.

Gefühl und Phantasie sind unentbehrliche Helfer des Verstandes und bedürfen ebensowohl der Bildung und Nahrung.<sup>3)</sup>

Größere Schwierigkeiten haben unsere jungen Stilisten zu überwinden, wenn sie die großen Romanzen Schillers für ihre häuslichen Ausarbeitungen verwerten sollen. Bei Uhland schätzen wir die großartige Einfachheit in der Stoffgestaltung und in der sprachlichen Darstellung, wir schätzen die Treue und Sicherheit der Charakter-

1) Vgl. Faust, Zeitschrift für deutschen Unterricht, (1893), 8, S. 537. Meine Thesen waren schon aufgestellt und erprobt vor Erscheinen dieser Arbeit.

2) Es ist gerade in der Ballade „Der blinde König“ recht charakteristisch, wie Uhland seinen ganz nüchternen Quellenstoff für den dichterischen Zweck umgestaltet hat. Die Quelle findet sich bei Saxo Grammaticus, Historia Danica. 4. Bd. S. 113 ff. (Holder). Der blinde alte Dänenkönig Vermundus und sein Sohn Uffo werden von einem sächsischen König zum Kampf herausgefordert. Preis des Siegers ist das Land des Besiegten. Uffo erschlägt mit dem alten ruhmvollen Schwerte Screy einen riesigen Krieger des sächsischen Königssohnes und diesen selbst. Das dichterische Motiv des Kampfes, die Befreiung der Königstochter, fehlt.

3) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Vgl. Bogumil Goltz, Buch der Kindheit, S. 266 u. a. D. Über die schöpferische Thätigkeit der kindlichen Phantasie.

Strehl, Der deutsche Aufsatz.

zeichnung, welche die Grenzen der strengen Natürlichkeit nie verläßt: bei Schiller überragt die sittliche Idee im Rahmen einer künstlerisch verwobenen Anordnung und eines erhabenen Stils die naturwüchsigste Ursprünglichkeit; idealgestaltete Helden sind die Träger der großen Idee. Schillers Balladenstoffe enthalten eine verwickelte Fabel, deren Lösung kunstvoll herbeigeführt wird. Ein reicher Stoff ist meisterhaft um den Höhepunkt der Handlung gruppiert, vielgestaltete Momente in Handlungen und Situationen sind mit großer Kunst zu einer scenischen Einheit zusammengefügt, alle einzelnen Teile organisch untereinander verbunden. In diesen Dichtungen tritt uns der dramatische Dichter in seiner Größe entgegen: die Handlung der Idealgestalten nimmt ihren Beweggrund und Fortgang nicht so sehr aus dem Widerstreit der Gegensätze, die aus dem Gemütsleben des Helden erwachsen, als aus der feindlichen Einwirkung und dem Widerstande der äußeren Mächte. Gegen die irdischen Mächte der Wirklichkeit und des Lebens kämpft der Held, der im Dienste der sittlichen Idee steht, an. Der Ausgang stellt sich dar wie in einem Drama: der Sieg des Guten und Edlen oder ruhmvolles Unterliegen!

Die Bürgschaft bietet den eigenartigen Charakter dieser Dichtungsgattung am reinsten dar. Der Stoff forderte notwendig Wechsel des Ortes, der Zeit, der Handlung, die Ballade forderte aber Einheit; der Stoff legte das Erzählen und Schildern nahe, und doch liegt ein Drama in drei Akten vor. Alles Erzählen ist vermieden und in Handlung umgesetzt; ihr einheitlicher Mittelpunkt ist Mörös, um den sich alles gruppiert. Ort und Zeit wechseln nur in enger Zusammengehörigkeit mit dem rasch fortschreitenden Schicksal des Helden; des Freundes getrenntes Schicksal wird durch kunstvolle Zwischenglieder — die beiden Wanderer und Philostratus — mit der Haupthandlung zu einer scenischen Einheit verbunden. Die Reihe der Hindernisse steigert sich in kunstvollem Aufbau, um die Seelenstärke des Helden zu zeigen; der Dialog, meisterhaft in seiner gedrängten Schärfe, beleuchtet blitzartig Situationen und Motive und erhöht die Frische und dramatische Lebendigkeit der Handlung.

Noch greifbarer springen diese Gegensätze der Prosaform und der dichterischen Gestaltung bei anderen Balladen hervor. Dem „Ring des Polykrates“ liegt die bekannte Geschichte Herodots zu Grunde; sie ist das Muster einer Prosaerzählung. In der Komposition des dramatischen Gedichtes wird der Briefwechsel zwischen den Herrschern, der einen Zeitraum von Jahren umfaßt, vom Dichter in den Gedankenaustausch eines Dialogs verwandelt; ein reicher, wechsel-

voller Lebensinhalt wird auf die Zeitspanne von zwei Tagen konzentriert. „Statt uns an die verschiedenen Orte der Handlung zu führen, zeigt er uns von dem Dache des Palastes den ganzen Schauplatz und läßt uns auch das, was nicht im Gesichtsfelde liegt, im Geiste deutlich schauen. Statt die einzelnen Ereignisse umständlich zu erzählen, rollt er den Vorhang des Theaters auf und läßt dramatisch Bild auf Bild, Handlung auf Handlung erscheinen. In das Gespräch einiger Stunden, wundervoll illustriert durch die Zwischenhandlungen, legt er den reichsten Gedanken- und Thateninhalt eines Lebens. So hat er durch die Einheit der Zeit, des Ortes und der Handlung den historischen Stoff in ein Kunstwerk verwandelt.“<sup>1)</sup> Ähnlich im Kampf mit dem Drachen. Der Geschichtschreiber kann nicht anders erzählen als Bertot in seiner Geschichte des Johanniterordens, zu der Schiller eine Vorrede schrieb. „Die Thatfachen sollen dargestellt werden, wie eine auf die andere folgt, eine aus der anderen hervorgeht; seine Aufgabe ist es, die Reihenfolge der Begebenheiten so klar zu berichten, daß wir ihren Zusammenhang fassen und ein Urteil darüber fällen können. Ganz anders verhält es sich beim Dichter. Seine Aufgabe ist es, die Massen so zu ordnen, daß unsre Einbildungskraft alle zusammen als ein lebendiges Gemälde anschaut; nicht den Zusammenhang der Begebenheiten nach Anfang und Ende wollen wir entwickelt sehen, sondern in der Begebenheit selbst wollen wir mitleben; nicht ein Urteil wollen wir über die Thatfachen fällen, sondern ihre Größe empfinden. So sehen wir also auch an diesem Gedicht, daß die poetische Form nicht bloß in der Verschiedenheit der Sprache, sondern vorzüglich in der Anordnung der Teile besteht.“<sup>2)</sup> Von der ersten Strophe ab ragt als Mittelpunkt einer reichen Handlung der jugendliche Sieger hervor und bleibt es bis zum Schluß. Alles, was vor dem Eintritt der auf wenige Stunden zusammengedrängten Handlung geschehen ist, erfahren wir aus dem Munde des Helden. Die Gestalt des Ungeheuers, dessen Beschreibung die lebendig dramatische Schilderung der Kampfeszene stören würde, vergegenwärtigen wir uns viel wirksamer und sinnfälliger, wenn uns vorher ein Drachengebilde in allmählichem Aufbau vor Augen geführt wird. Meisterhaft verwendet hier Schiller den bekannten Kunstgriff Homers, den Lessing im Laokoon so glänzend würdigt: das Nebeneinander der Eigen-

1) Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert (Dietlein, Gosche, Polack), III, S. 330.

2) Götzinger, Deutsche Dichter, I, S. 393.

schaften wird von dem Dichter in ein Nacheinander, in ein Werden und Verwandelndes verwandelt; der Dichter malt nicht nebeneinander Befindliches, sondern stellt Körper in lebendigen Handlungen dar. Die fürchterliche Erscheinung des Ungeheuers wird darum vorzüglich in seiner Wirkung auf Roß und Hunde sinnlich veranschaulicht. Wenn auch der Dichter die Eigenart des Häßlichen bis ins einzelne beschreiben darf, so wird er doch nimmermehr durch ein Ausmalen der ruhenden körperlichen und seelischen Eigenschaften mit Worten eine anschauliche Vorstellung des Schönen und Edlen erzielen.<sup>1)</sup> Diesem dichterischen Gesetze zufolge finden wir in unseren Dichtungen die Gestalt der Helden nirgends beschrieben, nur die Wirkung, die sie auf ihre Umgebung ausüben, nur Handlungen vergegenwärtigen uns ihre Erscheinung. Schönheit in der Bewegung und Handlung ist Reiz. Auch die Örtlichkeit wird nicht beschrieben und ausgemalt, sondern tritt uns in Verbindung mit der Handlung des Helden vor Augen: hier der Ort und die Umgebung des Drachenkampfes, dort die Felsenküste und die Tiefen der Charybdis oder die griechische Landschaft mit Theater und Volksmassen, die Schweizerlandschaft und der Krönungsaal zu Aachen. Auch wird die Idee, welche dem Dichtstoffe zu Grunde liegt, in ihrer Kraft und Eigenart niemals allgemein erörtert und ausbreitet, sondern in der Handlung zur Entfaltung und Wirkung gebracht: die Idee der Selbstverleugnung und Demut, der Freundes-treue bis in den Tod, der Wandelbarkeit des Menschenglückes, der Frömmigkeit und Herzensunschuld, der Göttlichkeit der Kunst.<sup>2)</sup> Nur der Künstler, der den Stoff souverän beherrscht und über ihm steht, vermag so weit auseinanderliegende Vorfälle in eine Scene zusammenzubringen und nach Kunstgesetzen umzuformen; nur er vermag einer überragenden Idee so gewaltige Stoffmassen organisch unterzuordnen und kann ihre Elemente so ungezwungen miteinander zu einem harmonischen Ganzen, einer jenischen Einheit, verknüpfen. Unmöglich überwältigt die prosaische Darstellung des unreifen Stilisten eine so großartige, so kunstvoll gegliederte Komposition. Schwerlich versteht er ein so kompliziertes und doch so einheitvolles Gemälde von Seelentampf und christlich heldenhafter Selbstüberwindung, das der Dichter so kunstvoll zusammengefügt hat, nach den Gesetzen der erzählenden Prosa in künstlerischer Anordnung aufzurollen; und in kläglichem Ohnmacht steht seine unbeholfene Prosa der unnachahm-

1) Vgl. Klauke, Deutsche Aufsätze und Dispositionen (1881). S. 100 ff.

2) Vgl. Brock, Der Grundgedanke der Romanzen (Balladen) Schillers. Nach seinen eigenen philosophisch-ästhetischen Abhandlungen erläutert. Zeitschrift für deutschen Unterricht, 1888. S. 247 ff.

lichen Pracht und Fülle und dem Schwunge der Schiller'schen Balladensprache gegenüber. Wie verfehlt erscheint da ein Verfahren, das ein so feingliedertes Kunstwerk in eine schülerhafte Prosa-Reproduktion, etwa gar noch im Anschluß an die Strophenfolge, umsetzen will! Anders sind die Gesetze des Stils und der Komposition einer Prosaerzählung oder Abhandlung, anders die einer dramatisch gehaltenen Dichtung. Die stilistische Reproduktion in der Tertia muß entweder die scenische Einheit auflösen und die Vorgänge in zeitlich folgender Abwicklung vorführen oder sich darauf beschränken, nur einzelne Teile der Handlung herauszugreifen und von bestimmten Gesichtspunkten aus zu beleuchten.

Ähnlich wie bei den Balladen verfähre man bei der Behandlung des Erzählstoffes, der aus der Lektüre von Dramen gewonnen wird; unter ihnen stehen Wilhelm Tell und Briny für die Mittelstufe voran.<sup>1)</sup> —

Keinesfalls gehe man auf das Verhältnis der Dichtung zu ihrer Quelle näher ein und gebe in der Obertertia und Untersekunda ein Thema, das die Umgestaltung des Quellenstoffes in der Dichtung analysieren soll, so verführerisch auch solche Entwürfe in den Handbüchern ausgebreitet sind. Der unreife Geist darf noch nicht in die Werkstätte des Dichters blicken. Der naive ästhetische Genuß an dem Dichtwerk, die ehrfurchtsvolle Bewunderung seiner Höhe wird in diesem Alter durch eine secierende Quellenkritik nüchterner Berstandesthätigkeit beeinträchtigt; unter Umständen kann sie auf jede erhebende, reine Empfindung erkältend und vergiftend wirken.

Sollen die Balladenstoffe für Ausarbeitungen verwertet werden, die höhere Ansprüche an die Geistesthätigkeit und das Darstellungsvermögen erheben, so stelle man den ethischen Grundgedanken der Dichtung als Überschrift: seine Wahrheit soll in der Erzählung der Vorgänge hervorleuchten und sein Erweis herausgearbeitet und aufgezeigt werden. Die stilistische Arbeitsleistung ist eine ähnliche wie bei der Behandlung allgemeiner Wahrheitssätze, deren Beweis wir oben für den Geltungsbereich der Geschichte begrenzten: hier beschränkt sich der Wahrheitsnachweis auf das konkrete Beispiel des Vorganges, den die epische Dichtung enthält. Der Grad der Schwierigkeit der Arbeit steigert sich, je mehr der Entwicklung von ethischen Gedanken und Urteilen Raum gegeben wird, und je tiefer und höher die allgemeinen Gedanken gewählt sind, nach denen derselbe Stoff

1) Themen aus Schillers Tell siehe oben.

bearbeitet werden soll. Die eigene geistige Freiheit, unabhängiger von Leitung und Vorlage, kann sich zu selbständiger Thätigkeit erst am Ziele der Schullaufbahn erheben.

Unter diesen Voraussetzungen kann dasselbe Dichtwerk in oberen und mittleren Klassen passenden Stoff für stilistische Übungen bieten. Es kommt nur darauf an, daß die Art der Gruppierung und Behandlung des Stoffes mit dem ihn durchdringenden und beherrschenden Gedankeninhalt sich der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Altersklasse anpaßt und ihren Vorstellungskreis nicht überschreitet. Mit der zunehmenden Reife kann das begriffliche und ethische Verständnis mehr und mehr angeregt, das spekulative und moralische Interesse tiefer in Bewegung gesetzt werden. Sucht und besitzt der gesamte Stoff- und Gedankengehalt der Aufgabe in dem klassischen Dichtwerk eine festbegrenzte Grundlage, so bildet der Aufsatz am besten das inhaltliche, gegenständliche Denken und Schreiben und verhütet die Gefahr der allgemein gehaltenen moralischen und reflektierenden Themen, das phrasenhafte Moralisieren und Ästhetisieren. Zugleich hat sich auf Grundlage dieses theoretischen Erfahrungsmaterials die Erhebung zur Abstraktion unwillkürlich vollzogen; der Anfang zum Aufsteigen von realen Einzelheiten zu allgemeiner Gedankenentwicklung ist angebahnt.

Sobald der Schüler imstande ist, den ethischen Gedankengehalt einer Ballade auszulösen und synthetisch ihren Stoffgehalt abzuhandeln, dann wird sicherlich eine fortschreitende kombinierende Behandlung mehrerer der Grundidee nach verwandter Dichtungen seine Auffassungskraft nicht übersteigen. Unzweifelhaft erzielt eine vergleichende Durcharbeitung zweier solcher Balladen in Hinsicht auf Gemeinsamkeit und Verschiedenheit in Situationen, Personen und Motiven eine größere Vertiefung und ein klareres Verständnis, sie schärft das Kombinationsvermögen und erweitert den Gedanken- und Anschauungsreichtum des jungen Geistes. Eine begrenzte Aufgabe liegt ihm auch hier nur vor: seine Leistung beschränkt sich auf Ordnung und Zusammenhang der Gedanken, auf ein Umgießen in eine ansprechende Form. Bei dieser Arbeit ist der Lehrer nicht allein der Gebende. Von seinem überragenden Erkennen geleitet, besteht die Geistesthätigkeit des Anregens und Erweckens, des Emporziehens und Ordnen, des Abklärens und Darstellens in einem wechselseitigen Austausch zwischen Geben und Empfangen. An die gedanklichen und sprachlichen Übungen dieser Art schließt sich gelegentlich eine zweckmäßige Behandlung synonymen und verwandter Begriffsgruppen ethischen Gehaltes an. Man hebe sie aus der Dichtung

heraus und lasse sie im Rahmen ihrer Handlung nach Wesen und Umfang begrenzen, z. B. die Synonymenskala: „Verwunderung, Erstaunen, Staunen, Besorgnis, Furcht, Bestürzung, Schrecken, Grauen, Entsetzen, Grausen“, aus Schillers „Ring des Polykrates“, oder die Gruppe: „Wißbegierde, Neugierde, Vorwitz“ aus Schillers „Taucher“, vielleicht einmal auch die Reihe: „Dreistigkeit, Keckheit, Kühnheit, Mut,<sup>1)</sup> Wagemut, Übermut, Frevelmut, Berwegenheit, Waghalsigkeit, Vermeßtheit, Tollkühnheit“ aus Schillers „Taucher“, „Handschuh“ und „Kampf mit dem Drachen“ oder aus Uhlands „Glück von Edenhall“ und Heines „Belfazar“. Solche zweckmäßige Abgrenzungen und Erklärungen von Synonymen, die, von jeder rhetorisch-dialektischen Manier frei, sich an den vorliegenden Lesestoff eng anlehnen, tragen das Ihre dazu bei, den Mängeln des Sprachvorrates abzuweichen und das Sprachgefühl für die feineren Unterschiede zu schärfen. Diese gelegentliche mündliche Behandlung synonymmer Begriffsgruppen darf jedoch erst auf der Oberstufe zu einer schriftlichen Abhandlung emporsteigen. —

Auch Aufgaben, die in anderer Richtung eine selbständigere Darstellungsfähigkeit verlangen, fließen aus diesen Dichtungen. Beachten wir, in wie hervorragendem Maße sich einzelne Balladen durch eine anschauliche Handlung auszeichnen: fast nichts ist beschrieben und geschildert, alles ist in dramatische Handlung umgesetzt, so daß das ganze Bild des Vorganges dem Leser körperlich und lebendig vor Augen steht. Liegt es da nicht nahe, interessante Situationsbilder herauszugreifen und als Gemälde schildern zu lassen? Es wird allerdings nötig sein, daß die Vorbesprechung des Themas die Momente, auf die es ankommt, ihrer Bedeutung nach würdigt, und daß entsprechende Musterschilderungen den Anfänger in die Darstellungsform und in die stilistische Handhaben einführen. Lohndend ist auch einmal der Versuch, die Kette der Handlungen eines Dichtwerkes, z. B. Schillers „Bürgschaft“, in einen Illustrationscyklus auflösen zu lassen. Man vergegenwärtige sich, was wir über die Erziehung zum „malerischen Sehen“ ausführten. —

Wir sind davon überzeugt, daß eine Behandlung der Dichtungen epischen Charakters nach so mannigfach wechselnden Gesichtspunkten

1) Vgl. Vollert, Lehrpr. Nr. 17 (1888), über die Behandlung der um Mut und Treue sich gruppierenden ethischen Begriffe aus Gedichten der IV und III. — Stilistische Behandlung von synonymen Wörtern auf der Mittelstufe in der Sammlung ausgeführter Stilarbeiten (ein Hilfsbuch für Lehrer bei Erteilung des stilistischen Unterrichts IV für Mittelklassen) von Hentschel und Jung-hänel, 1882. S. 268 ff.

gerade am nachhaltigsten darauf hinwirkt, den Gedanken- und Anschauungskreis und den Sprachschatz des Schülers zu verbreitern und zu vertiefen. Der aus dem Dichtwert gewonnene Gedankeninhalt ist für ihn ein theoretischer Erfahrungsquell; er hat zwar die Dinge nicht praktisch durchlebt, aber geistig erschaut. Das Durchdringen dieses theoretischen Erfahrungstoffes in einer möglichst vielseitigen und lebendigen Reproduktion schließt in sich ein ewig bildendes Element: es entwickelt nicht nur die stilistische Gewandtheit, die logische Kraft und Gründlichkeit, sondern es weckt auch das Gefühl für die Schönheit und den Sinn für große ethische Gedanken.<sup>1)</sup> Demnach fließt aus den Epen und Balladen unter allen verfügbaren Stoffen der reichste Quell für die Stilübungen der Mittelstufe.

## IX.

Unter den Balladendichtungen haben wir die Goethe'schen noch nicht gewürdigt, weil wir ihrer Bearbeitung und Ausschöpfung im Schüleraufsatz eine Ausnahmestellung einräumen.

Den allgemeinen Grundzug haben sie mit den Balladen Uhlands und Bürgers gemeinsam. Sie sind durchaus dramatisch gehalten; die einfache Sprache verzichtet auf Wirkung durch äußeren Schmuck; ihre Kürze und Gedrungenheit liebt das Geheimnisvolle, das Springende der Handlung und zeichnet den Moment so meisterhaft, wie nur eine echte Ballade kann. Allerdings haben sie nicht das Feuer der Bürger'schen und die Ideentiefe der Schiller'schen, sie wollen nicht auf Herz und Gemüt in so hohem Grade erwärmend und erhebend wirken. Die Vorzüge ihrer Schönheit ruhen in „der unendlichen Klarheit der Gegenstände, in einer gleichsam spielenden Leichtigkeit der Behandlung, einer milden Ruhe der Darstellung, einer Durchsichtigkeit der Sprache“. Den wesentlichen Unterschied und ihr charakteristisches Merkmal erkennen wir also hierin: dort ist der im Kampfe sich bethätigende Mensch, der individuelle und ideale Charakter, Hauptgegenstand der dichterischen Gestaltung, hier der Vorfall, die Umgebung, die Scene mit den in ihr sich bewegenden, meist leidend sich verhaltenden Personen. „Der Dichter führt uns gar keine Begebenheit vor, in welcher der Mensch handelt, sondern nur eine Scene; nicht das bewegte, fortschreitende Leben, sondern

1) Vgl. Siede a. a. S. S. 193.

das ruhende; nicht eine Reihe in ein Ganzes gebrachter Handlungen, sondern nur den einzelnen Moment“; <sup>1)</sup> die Wirkung der Goethe'schen Ballade geht auf die Phantasie und die Empfindung. Hier ruht die Schwierigkeit ihrer Behandlung für die stilistischen Übungen der Schule. Und je mehr das empfindungsvolle Versenken in den Stoff, der wallende Empfindungston des seelischen Vorganges, die äußere Handlung auflöst, je mehr das lyrisch Ruhende und nicht das episch Fortschreitende überwiegt, desto ungeeigneter muß die Dichtung für unsere Unterrichtszwecke erscheinen. Ganz verzichten müssen wir auf die Stoffe einzelner Balladen, wie „Der Edelknecht und die Müllerin“, „Der Junggefelle und der Mühlbach“ u. a., in denen die fortschreitende Begebenheit hinter dem rein anmutigen und heiteren Gefühlshalt gänzlich verschwindet. Dasselbe gilt von allen Dichtungen, die ein geheimnisvoller Gefühlsklang durchweht, wie „der Fischer“ u. a.

Wir haben bereits in einem anderen Zusammenhange auf die Wesensverschiedenheit der objektiv darstellenden und der subjektiv empfindenden Kunst hingewiesen und dargelegt, wie die empfindsamen Regungen des Gemütes und ein bewußtes seelisches Nachempfinden dem jugendlichen Verständnis und dem gesunden natürlichen Sinn fremd sind.

Der erzählende Dichter schöpft dort seine Anschauung aus der Volksjage und Geschichte und aus der Wirklichkeit der sinnlichen Außenwelt; er gestaltet vorwärts schreitend und entwickelnd die Fülle der äußeren Thatsachen mit möglichst objektiver Ruhe zu einem einheitlichen Bilde. Die Anschauung des lyrischen Dichters entquillt vielmehr der Innerlichkeit des schöpferischen Geistes, dem erregten Gefühl der dichterischen Individualität; es sind die inneren Zustände des Seelenlebens, des Geistes und Gemütes, denen er in reinen, schönen Formen Ausdruck giebt. Der Gedanken- wie der Gefühlsdichtung ist eine durchaus subjektive Natur zu eigen: sie spiegelt die Reflexe und Eindrücke der Lichter und Schatten wieder, die Gott und die Welt in die unerforschlichen Tiefen des Gemütes ausstrahlen. Und wenn der Dichter rein lyrisch empfindet, wenn aus seinem Inneren die Gefühlsklänge in abgeklärter Eigenart und zarter Schönheit emporquellen, dann verzichtet er auf die Gestaltung der Mannigfaltigkeit und Gesamtheit aller dieser wechselnden Eindrücke: nur eine Seite der Erscheinung macht er mit ganzer Kraft und Innigkeit zum Eigentum seiner Empfindung, nur den gegenwärtigen Moment

1) Gözinger a. a. D. S. 411 f.

der Gemütsstimmung läßt er voll ausklingen: ein tief empfundener Accord in einer Symphonie!<sup>1)</sup>

Erst eine äußere und innere Lebenserfahrung und ein Bewußtsein von der eigenen Innerlichkeit vermag die Vorgänge des Gemütslebens zu belauschen und dem subjektiv lyrischen Empfinden Ausdruck zu geben. Vergleichbar dem Menschen im Zeitalter des natürlich empfindenden hellenischen Volksgeistes, der sich, seiner eigenartigen Innerlichkeit nicht bewußt, noch nicht im Zwiespalt mit dem eigenen Wesen und mit Welt und Gott fühlt, verhält sich heute der Mensch in der Geistesentwicklung des Knabenalters. Auch er hat ein viel zu gesundes Nervensystem, um zarte Eindrücke auf sich wirken zu lassen und lyrisch zu empfinden: leise Einwirkungen fühlt er nicht, und bei starken durchbricht die Heftigkeit der Erregung das künstlerische Maß über die schöne Form. Vor allem ringt er noch mit der Herrschaft über die Sprache; er kann noch nicht über die Ausdrücke und Sprachbilder, über Wendungen und Formen frei schalten, die eine Darstellung von Gegenständen der Gedanken- und Gefühlswelt verlangt.

Des Knaben Sprache, Verständnis und seelisches Interesse haftet an der bewegten, mit der ganzen Fülle individuellen Lebens ausgestatteten Außenwelt. Die findet er in den Zaubergärten der erzählenden Dichtung mit ihrem Reichtum an Handlung und Bewegung. Es ist die Welt, die erfüllt ist von wechselnden Vorgängen und farbenreichen Schilderungen, die in reicher Fülle mächtige Geschehnisse und heldenhafte Leidenschaften gestaltet. So führe man die junge Phantasie in die thatenfreudige Welt der Ritter und Sängere und nicht in das lustige Reich unverstandener Gedanken und Empfindungen. „Gebt mir Märchen und Rittergeschichten, aus ihnen läßt sich alles machen“, rief Schiller auf seinem Totenbette.

Nicht eindringlich genug kann die Mahnung erhoben werden, daß wir die Erklärung lyrisch gehaltener Dichtungen auf das allernäppste Maß beschränken müssen, daß ein Zuviel in der kommentierenden, zergliedernden und reflektierenden Behandlung die Blüte der Dichtung zerpflückt und die Kraft einer unbewußten und unmittelbaren seelischen Einwirkung, mag sie auch noch unklar aufkeimen, zerstört.<sup>2)</sup> Und nur mit Einschränkung auf die oberste Stufe des schulmäßigen Unterrichts wollen wir den Worten aus der Einleitung

1) Über Ursprung, Antrieb, Wesen und Art des dichterischen Schaffens und der Offenbarungen des Dichtergeistes vgl. Scherer, Poetik, 1888 und die Litter. S. 29. Vgl. die Aussprüche Goethes über seine Gelegenheitspoesie, besonders in Eckermanns Gesprächen.

2) Vgl. Lyon a. a. D. S. 119.

des Werkes „Aus deutschen Lesebüchern“ beipslichten: „Der Interpret hat die Dichtung wie eine keusche, duftige Blume nicht zu zerpfücken, um ihren inneren Bau zu zeigen, sondern sie hin und her zu drehen und zu wenden, um ihr von allen Seiten das rechte Licht zu geben, störende Blättchen beiseite zu schieben und mit leisem Finger den Farbenglanz, den inneren Bau und gleichsam wie durch ein Fensterlein die Blumenseele zu zeigen.“ Der unreife jugendliche Geist begnüge sich mit dem unbestimmbaren Gefühl des Wohlgefallens und der scheuen Ehrfurcht. Der gereifte fühlt sich mit dem bewußten Erkennen der dichterischen Schönheit seelisch erhoben und entrückt der Niedrigkeit und Widrigkeit des gemeinen Lebens. So wirkt die Dichtung mit ihrer Geist und Seele erziehenden Kraft hin zu dem höchsten Bildungsideal der Schule: sie erfüllt Herz und Sinn des Menschen mit hohen ethischen und ästhetischen und über die Welt des materiellen Lebens hinausragenden allgemeinen Vorstellungen.<sup>1)</sup>

Die trefflichen Erläuterungen deutscher Dichtungen, die von Polack und anderen hervorragenden Schulmännern herausgegeben sind, bringen den jungen Lehrer zu leicht in die Gefahr, daß er zu viel erklärt. Die nützlichen Kommentare, Lehrgänge und Lehrproben darf er nicht als verbindliche Normallehrmuster betrachten, sondern nur als geistige Nährquellen, an denen er sich ohne allzugroße Mühe mit Lehrstoff sättigen kann. Die eigene Verarbeitung lehrt ihn eine freie Stellung zu den Gegenständen nehmen, und der richtige Takt giebt ihm den Maßstab für eine beschränkte Auswahl und eine Umformung des Dargebotenen für den jedesmaligen Lehrzweck an die Hand. Gewiß ist ihm „ebenso dringend das Studium der von Fric wiederholt empfohlenen Litteratur zur Herbart-Ziller-Stoy'schen Pädagogik ans Herz zu legen, als von einer mechanischen Nachahmung der gelieferten Muster und einer verftiegenen Anwendung der einzelnen Vorschriften abzuraten.“<sup>2)</sup> Ein geistvoller und vielgeübter Mann wie Fric konnte diese kunstvolle, auf philosophischer Grundlage aufgebaute Lehrmethode ohne einseitigen beengenden Schema-

1) Vgl. Muß, Idealismus, 1892.

2) Vgl. Gronau a. a. D. S. 35 ff. Ein Zuviel in der Zergliederung und Behandlung nach den verschiedenen Interessestufen bietet z. B. das Muster bei H. Schiller, Handbuch, S. 367 ff.: Die Behandlung von Uhlands blindem König soll sich bis auf die Erweckung des socialen, ethischen und gar des vaterländischen Interesses ausdehnen. — Vgl. D. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und zeitgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt I, 1890. Vgl. Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts, 1883 (S. 35 ff. Behandlung dichterischer Lesestücke).

tismus mit „didaktischer Virtuosität“ und „pädagogischem Takt“ handhaben, aber der Anfänger in der Unterrichtskunst darf von ihr nicht dermaßen gefesselt werden, daß er darüber sein eigenes bißchen Originalität ganz vergißt. Die Praxis wird ihn im Lauf der Jahre belehren, daß eine sorgfältige und bis ins einzelne gehende Vorbereitung, die die jungen Geister in ein festgelegtes Fachwerk hineinzwängt, oft jedes Spontane bei der Anregung, das Impressionelle bei der Wechselwirkung, beim Austausch von Empfangen und Geben erstickt.

In einem richtigen und schönen Vorlesen, das von einer schlichten und warmen Empfindung durchdrungen ist, ruht für Lehrer und Schüler zu allermeist das Schwergewicht der anschließenden Erläuterung und eines inneren Verständnisses<sup>1)</sup>; und je tiefer der Gefühlsgehalt der Dichtung ist, desto weniger darf kommentiert und zergliedert werden. Es darf nur das erklärt werden, was der Anregung der Empfindung beim Schüler im Wege steht.<sup>2)</sup>

Wer wollte wohl die Gebilde geweihter Dichterstimmung, die sich in der abgeklärten Ruhe des seelischen Empfindens zur schönsten Blüte entfalten, nach den Herbart-Ziller'schen Normalstufen zergliedern? Wer macht sich der Sünde am Heiligtum der Poesie so schuldig, daß er ein zartes Gewebe von Blumenduft, Mondenschein und holder Melancholie wie Venaus Postillon von den derben Fäusten der Zungen zerpflücken und zu Aufsätzen verarbeiten läßt?<sup>3)</sup> Hier trete die deutsche Unterrichtsstunde im Geiste eines Rudolf von Raumer in ihr Recht, erfüllt von dem idealen Bewußtsein, daß der deutschen Dichtung eine zugehende, seelenbildende, ewige Kraft innewohnt, die selbstthätig das menschliche Sinnen aus dem Erdenunst niedriger Vorstellungen emporzieht zu edlen Gedanken und reinen Gefühlen. Die deutsche Stunde erhebe sich zur Weihstunde. Mit stiller Seele empfangen der Schüler das Geschenk der Muse

Aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit,  
Der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit.

1) Falleske, Kunst des Vortrages, vgl. Münch, gef. Aufg. S. 78 ff. S. 97 ff. Hilty, Lesen und Reden 1895.

2) Jede kommentierende Behandlung von Gedichten und Dramen will ausschließen und selbst das Unverständene und Unverständliche bei Dichtungen grundsätzlich unerklärt lassen R. von Raumer, Der Unterricht im Deutschen, S. 220 ff. (in R. v. Raumers Gesch. der Päd. Bd. III).

3) Vgl. Aus deutschen Lesebüchern, Bd. II. S. 594 (Schilderung einer Maiennacht! — Wie zeigt der Postillon sein Geschick, wie seine treue Freundschaft, und wie seine Einfachheit und Treuherzigkeit? — Wie zeigt sich der Friede der Nacht auf einem Dorfe? — Kurze Erzählung des Gedichtes in Prosa!)

m Jahr  
von ihr  
s bischen  
der Jahre  
nde Vor  
et hinein  
tonelle  
nd Geben

on einer  
ür Lehrer  
stehenden  
tiefer der  
tiert und  
der Er-

y, die sich  
schönsten  
uren ges-  
Boeße ja  
denischen  
n derben  
dige?)  
ndolf von  
daj der  
ist inne-  
edendunst  
d reiner  
de. Wi

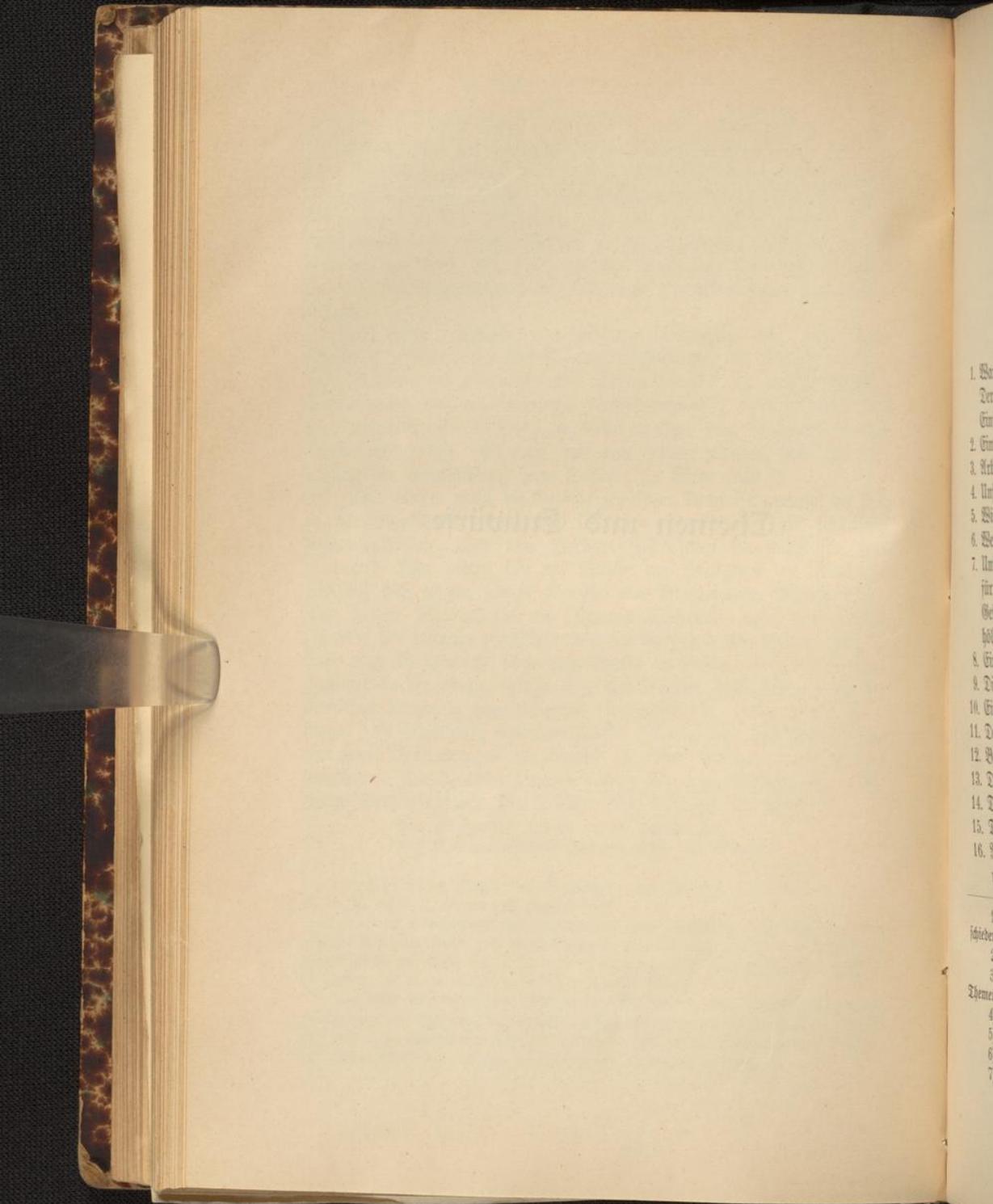
S. 78 f.

men will  
chtungen  
Denkfen,

ung einer  
unmöglich,  
der Nacht

## Themen und Entwürfe.

---



1. 20  
2. 20  
3. 20  
4. 20  
5. 20  
6. 20  
7. 20  
für  
bei  
8. 20  
9. 20  
10. 20  
11. 20  
12. 20  
13. 20  
14. 20  
15. 20  
16. 20  
1  
17. 20  
18. 20  
19. 20  
20. 20  
21. 20  
22. 20  
23. 20  
24. 20  
25. 20  
26. 20  
27. 20  
28. 20  
29. 20  
30. 20  
31. 20  
32. 20  
33. 20  
34. 20  
35. 20  
36. 20  
37. 20  
38. 20  
39. 20  
40. 20  
41. 20  
42. 20  
43. 20  
44. 20  
45. 20  
46. 20  
47. 20  
48. 20  
49. 20  
50. 20  
51. 20  
52. 20  
53. 20  
54. 20  
55. 20  
56. 20  
57. 20  
58. 20  
59. 20  
60. 20  
61. 20  
62. 20  
63. 20  
64. 20  
65. 20  
66. 20  
67. 20  
68. 20  
69. 20  
70. 20  
71. 20  
72. 20  
73. 20  
74. 20  
75. 20  
76. 20  
77. 20  
78. 20  
79. 20  
80. 20  
81. 20  
82. 20  
83. 20  
84. 20  
85. 20  
86. 20  
87. 20  
88. 20  
89. 20  
90. 20  
91. 20  
92. 20  
93. 20  
94. 20  
95. 20  
96. 20  
97. 20  
98. 20  
99. 20  
100. 20

## Unter-Tertia.<sup>1)</sup>

### I. Aus Natur und Leben.

1. Warum freuen wir uns auf den Winter?<sup>2)</sup>  
Der erste Schnee.<sup>3)</sup>  
Einfluß des Winters auf das Leben von Mensch und Tier.
2. Ein Erntetag.
3. Arbeiten des Landmannes in den verschiedenen Jahreszeiten.
4. Unsere Moore; ihre Ausnutzung und Urbarmachung.
5. Wie vermehren und verbreiten sich die Pflanzen?<sup>4)</sup>
6. Wert der Kartoffel — der Zuckerrübe.
7. Unsere Gespinnstpflanzen; ihre Verarbeitung und Bedeutung für Industrie und Leben. — Was verdanken wir unseren Gespinnstpflanzen? — Der Wert unserer Nadelhölzer (Laubhölzer).<sup>5)</sup>
8. Eine Windmühle und eine Wassermühle.<sup>6)</sup>
9. Die Türme in alter und neuer Zeit.
10. Ein Hausbau.
11. Der Wand Schmuck in unseren Wohn-, Fest- und Schulräumen.
12. Bedeutung der Blumen für Haus und Leben des Menschen.
13. Die verschiedenen Arten der Beleuchtungsmittel.
14. Das Licht als Ausdruck der Freude.<sup>7)</sup>
15. Das Weihnachtsfest ein Freudenfest.
16. Reichtum und Armut. Nach Beobachtungen auf dem Weihnachtsmarkte.

1) Die hier gebotenen Themengruppen geben nur Proben aus den verschiedenen Stoffgebieten, ohne sie zu erschöpfen.

2) Vgl. Aus deutschen Lesebüchern II, S. 398 ff. 1. Naturklänge.

3) Vgl. S. 18 ff.: Die Voraussetzungen, denen die Behandlung dieser Themen untersteht.

4) Vgl. Muff, VIII. Nr. 33.

5) Vgl. Hopf u. Paulsief, IV. Nr. 61. 62.

6) Vgl. Hopf u. Paulsief, IV. Nr. 89.

7) Vgl. S. 19. Anm. 1.

17. Weihnachten in unserer Tierwelt.
18. Das Leben in einem Bienenstocke.<sup>1)</sup>
19. Leben des Storches — der Schwalbe — des Hasen — des Fuchses.
20. Mannigfache Arten der Jagd<sup>2)</sup> — des Fischfanges.
21. Leben von Mensch und Tier in den Ländern der kalten Zone.<sup>3)</sup>
22. Rentier und Kamel im Dienste des Menschen.
23. Kind und Pferd im Dienste menschlicher Kultur.
24. Verschiedene Arten der Gedankenvermittlung.
25. Mannigfaltige Arten des Reisens.
26. Verkehrswege zu Lande in alter und neuer Zeit.
27. Soldaten- und Seemannsleben. Ein Dialog.<sup>4)</sup>

## II. Aus Cäsars bellum Gallicum.

1. Land und Volk der Helvetier.
2. Der helvetische Krieg.
3. Wie versteht Cäsar den gesunkenen Mut seines Heeres zur Siegeszuversicht zu erheben? (Direkte Rede).
4. Kurzer Bericht über die Verhandlungen Cäsars mit Ariovist.
5. Die Unterredung Cäsars mit Ariovist. (Direkte Rede).
6. Ariovist, ein deutscher Heerführer; seine Persönlichkeit und sein Schicksal.
7. Die Zusammenkunft Cäsars mit Ariovist.
8. Cäsars Sieg über Ariovist.
9. Welches waren die ungewöhnlichen Schwierigkeiten, die Cäsar bei der Unterwerfung der Nervier zu überwinden hatte?
10. Die Nervierschlacht.
11. Bericht Cäsars an den Senat über die Unterwerfung der belgischen Stämme<sup>5)</sup> (cf. B. G. 2, 35).
12. Rechtfertigungsbericht des Galba an Cäsar über die notwendige Verlegung der Winterquartiere aus dem Rhonethal nach der Provinz zu den Allobrogern (cf. B. G. 5, 28. 41).
13. Cäsars Sieg über die gallischen Seestaaten.
14. Bericht des Crassus an Cäsar über die Unterwerfung der aquitanischen Gaue.
15. Die unglückliche Heerfahrt der Usipeter und Tencterer.

1) Vgl. Hoppf u. Paulsief, IV. Nr. 67.

2) Vgl. das. Nr. 88.

3) Vgl. das. Nr. 82. 84. Müff, VIII. Nr. 36.

4) Vgl. Hoppf u. Paulsief, IV. Nr. 74. 75. 92. u. 87.

5) Die Belegstellen bei Ziegler, Dispositionen zu den Aufsätzen für III und II, 1891<sup>2</sup>. Nr. 20. 21. 32. 33.

16. Cäsars erster Angriff auf Britannien.
17. Cäsars zweiter Feldzug nach Britannien. (Kurze Übersicht.)
18. Die eigenartige Kriegführung und Kampfweise der Britannier.
19. Die Druiden.
20. Krieg und Kampfweise der Germanen.
21. Das Land der alten Germanen.

### III. Aus der neu sprachlichen Lektüre.

1. Peter der Einsiedler. Nach Michaud, Hist. de la première croisade.
2. Der Verlauf des ersten Kreuzzuges.
3. Die Kreuzfahrer in Antiochia.
4. Die Eroberung von Jerusalem.
5. Das heilige Land unter der Herrschaft der Kreuzfahrer. Nach Michaud.
6. Schicksale der Führer des dritten Kreuzzuges. Nach Michaud, Hist. de la troisième croisade.
7. Richard Löwenherz.
8. Friedrich, Philipp August und Richard. Ein Vergleich.

### IV. Aus der deutschen Prosalectüre<sup>1)</sup> und Geschichte.

1. Das Kriegerleben der alten Germanen. (Erzählt nach Sach; Hopf und Paulsief, IV. Nr. 49.)
2. Leben eines Germanen zu Friedenszeiten; desgleichen.
3. Rosamundes Rache. (Erzählung nach Wagner; Muff, U III. Nr. 9.)
4. Gelimer, der letzte Vandalenkönig. (Geschichtserzählung nach Klopp; Muff, U III. Nr. 8.)
5. Lebensgeschichte des Ritters R. v. H. (Erzählung auf Grundlage von Stade; Muff, U III. Nr. 42.)
6. Heinrich der Löwe, der Germanisator des deutschen Nordens. (Nach Kallfen; Muff, U III. Nr. 19.)
7. Heinrichs des Löwen Kampf mit Friedrich Barbarossa; desgl.
8. Die Entstehung der Hanja. (Nach Sach; Muff, U III. Nr. 44.) — Die Hanja der deutschen Nordsee- und Ostseestädte.
9. Die Befreiung Deutschlands durch Arminius.

1) Die Auswahl der prosaischen und poetischen Lektürestoffe ist im Anschluß an die Lesebücher von Hopf und Paulsief, bearbeitet von Muff, für IV und Muff, für U III, D III, U II getroffen.

Strehl, Der deutsche Aufsatz.

10. Des Drusus Feldzug in Deutschland und Tod. Erzählt mit Benutzung des Gedichtes von Simrock (Hopf und Paulsief, IV. Nr. 97) und des Aufsatzes von Bähler (Hopf und Paulsief, IV. Nr. 50).
11. Die Hunnen und die Völkerwanderung. (Vgl. den Abschnitt aus Luden. Muff, VIII. Nr. 15.)
12. Der Untergang der Ostgoten.
13. Kaiser Karl überwindet den Sachsenherzog Wittekind. Vgl. das Gedicht von Platen. (Muff, VIII. Nr. 56.)
14. Karls des Großen Sorge für deutsche Sitte und Bildung. Erzählt mit Hinblick auf die beiden Gedichte von Gerok. (Muff, VIII. Nr. 67; S. 335.)
15. Karl der Große als Kaiser und Landesvater. (Nach Einhard.)
16. Otto III. Geschichtserzählung mit Anlehnung an Siehebrecht. (Muff, VIII. Nr. 17.)
17. Ursachen des ersten Kreuzzuges. (Mit Benutzung des Aufsatzes bei Muff, VIII. Nr. 18.)
18. Der Untergang des Herrschergeschlechts der Hohenstaufen.

#### Aus der Privatlektüre.

19. Aus dem Leben eines kanadischen Fallensellers.
20. Ein Indianerhäuptling im Wigwam und auf dem Kriegspfade.
21. Robinson als Jäger und als Fischer. — Ein Tag aus dem Leben des Robinson Crusoe.
22. Eine Elefantenjagd. — Eine Löwenjagd im Sudan.
23. Die erste Fahrt Roberts des Schiffsjungen über den großen Ocean.
24. Der Untergang einer Karawane in der Wüste Sahara.<sup>1)</sup>

#### V. Aus deutschen Dichtungen.

1. Hochherzige Heldenthat eines Bauersmannes. (Erzählung nach Bürgers „Der brave Mann“. Muff, VIII. S. 346.)  
Wahrer Edelmut. Eine Erzählung.  
Der Lohn echter Menschenliebe. Eine Erzählung.
2. Ein Zuschauer schildert die Rettungsthat des braven Mannes.
3. Nicht Gold, sondern Verherrlichung durch Dichtermund ist der höchste Lohn der edlen That. (Vgl. auch „Der Sänger“ von Goethe. Muff, VIII. Nr. 77; für VIII.)
4. Kaiser Maximilians, des letzten Ritters, Heldenkraft und Edel-

<sup>1)</sup> Auch auf Grundlage des Aufsatzes „Sahara“ von Lauchard. (Hopf und Paulsief, IV. Nr. 83.)

- mut. Eine Erzählung nach Anastasius Grün, „Der letzte Ritter“. (Muff, U III. Nr. 46 b.)
5. Wie Kaiser Max den übermütigen Pinzenauer bezwang; desgl.
  6. Wie der Junker von Schlebusch die Mönche von Dünwald foppte. Eine Erzählung nach Simrocks „Die Eichenfaat“. (Muff, U III. Nr. 60.)
  7. Schlimmer Handel. Erzählung nach Chamisso's „Böser Markt“. (Muff, U III. Nr. 85.)
  8. Der Überfall im Wildbad. Erzählung nach Uhlands „Graf Eberhard“. (Muff, U III. Nr. 47.)<sup>1)</sup>
  9. Der treue Hirt erzählt seinem Sohne die Rettung seines geliebten Herrn aus dem Hinterhalt von Wildbad; desgleichen.
  10. Wie sich Graf Eberhard für den Überfall im Wildbad rächte. (Muff, U III. Nr. 47 b.)
  11. Bericht eines württembergischen Ritters über die Niederlage des Grafen Ulrich bei Reutlingen; desgleichen.
  12. Wie Graf Ulrich die Schmach der Niederlage bei Reutlingen tilgte. (Muff, U III. Nr. 47 c.)
  13. Kaiser Rudolfs Demut und Frömmigkeit. Erzählung nach dem Liede des Sängers in Schillers „Graf von Habsburg“. (Muff, U III. Nr. 70; vgl. IV. Nr. 53.)
  14. Kaiser Rudolf auf der Jagd. Kaiser Rudolf im Krönungsjaal. (Kleine Erzählungen.)
  15. Der Tod des jungen Sängers. Eine Erzählung nach Uhlands Ballade „Des Sängers Fluch“.<sup>2)</sup> — Des Sängers Fluch. Eine Erzählung. (Muff, U III. Nr. 78.)
  16. Die wunderbare Rettung des Sängers Arion. Erzählt nach Schlegels Arion. (Muff, U III. Nr. 50.)
  17. Arion erzählt dem Periander seine wunderbare Rettung; desgl. Der Sänger steht in heiliger Hut. Erzählung nach Schlegels „Arion“.
  18. Frevel und Untergang des Königs Belsazar. (Nach der Ballade von Heine; Muff, U III. Nr. 63.)
  19. Eines Helden Wort heilig Wort. Eine Erzählung nach Platens Romanze Harmonian. (Muff, U III. Nr. 65.)
  20. Siegfrieds Jugend. (Erzählt nach der Simrock'schen Übersetzung des Nibelungenliedes; Muff, U III. Nr. 45.)

1) Materialien zur Behandlung auch bei R. Werner, praktische Anleitung zur untern. Behandlung poetischer und prosaischer Lesestücke, 1883.

2) Für den Lehrer: Hiecke, Gesammelte Aufsätze; Wendt, 1885: Rede über den Ideengehalt in Uhlands Ballade „des Sängers Fluch“.

21. Eine Jagd im Mittelalter. Nach dem Nibelungenliede.
22. Der Verrat Siegfrieds.<sup>1)</sup> — Siegfrieds Tod.
23. Des edelen Nüdigers von Bechlaren Kampf und Tod.  
24. Nüdigers Seelentampf (für II).
25. Beispiele der Vasallentreue im Nibelungenliede.
26. Wie rächt Kriemhilde Siegfrieds Tod? — Kriemhildes Leid und Rache.  
27. Die Leiden der Kriemhilde und der Gudrun (für II).  
28. Hagen und Nüdiger als Helden und Menschen (für II).
29. Bruderliebe. Erzählung von der Wahl des Kaisers Konrad II. nach Uhlands „Ernst von Schwaben“. (Muff, U III. Nr. 69.)
30. Heimatliebe. Die Geschichte von der Vertreibung und der Rückkehr des Grafen Archibald Douglas, in der zeitlichen Folge der Vorgänge erzählt nach Fontanes Ballade. (Muff, U III. Nr. 73.)
31. Die Werbung. (Eine Schilderung nach Lenaus Gedicht; Muff, U III. Nr. 86.)
32. Marichs Tod und Grab. (Nach Platens „Grab im Busento“; Muff, U III. S. 343.)
33. Listige Klugheit siegt über unbesonnene Kraft. Die Fabel vom Fuchs und vom Bär, erzählt nach Goethes „Reineke Fuchs“. (Muff, U III. Nr. 48.)
34. Die Liebe verträgt alles, sie glaubt alles, sie hofft alles, sie duldet alles. Eine Legende, erzählt nach Herders „Der gerettete Jüngling“. (Muff, U III. Nr. 107.)
35. Die Rettung des Tauchers aus den Tiefen der Charybdis. Nach der Erzählung des Edelknappen in Schillers „Taucher“.
36. König und Edelknappe. Eine Volks Sage, entwickelt aus Schillers „Taucher“.
37. Beschreibung der Charybdis.
38. Untreue schlägt den eigenen Herrn. Die Geschichte vom Ritter A. v. B. und seinem Knappen D., herausgesponnen aus Uhlands Ballade „Die Rache“.<sup>2)</sup>  
Der goldene Panzer des Grafen C. v. D. Eine Rittergeschichte aus dem Mittelalter.

1) Erklärung des Nibelungenliedes von Polack für den Schulgebrauch: Aus deutschen Lesebüchern, IV. Themata aus Nibelungen Sage und -lied für die Oberstufe bei Kluge, Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. 7. Auflage, 1894. Vgl. dazu Apelt, d. deutsche Aufs. S. 49 ff.

2) Vgl. S. 96 f.

39. Gunnildes Befreiung. Eine Heldensage aus der Normannenzeit, nach Uhlands Ballade „Der blinde König“.

1. Ein mächtiger König, vom Alter gebeugt, ergraut und blind, doch reich an Heldenruhm, würdevoll und ehrfürchtigbetend an Gestalt, regiert auf Seeland in seinem Schloß am Meere. Vasallen und Ritter umgeben seinen Thron.
2. Das Glück seines Alters ist ein jugendkräftiger Sohn, voll Thatenlust und Heldenkühnheit, doch noch unerprobt im Kampf, und eine Tochter in goldglänzendem Haare, blühend in Jugend und Liebreiz. Ihr Harsenpiel und Lied verschönt den Lebensabend des greisen Vaters.
3. Ein normannischer Seeräuberfürst von Norwegens Felsenküste, dessen Riesenkraft bisher noch kein Feind widerstanden hat, wirbt um die Hand der schönen Gunnilde, wird aber abgewiesen.
4. Unbemert landet er auf schnellem Schiffe und entführt die Königstochter aus der Mitte ihrer Gespielen, mit denen sie sich bei Spiel und Tanz am Strande erfreute, ohne daß des Königs Krieger es hindern können. Gunnilde, von Schmerz ergriffen und voll Jörn und Absehen gegen den Räuber, widerstrebt seiner Werbung und wird in ein Felsverließ geschlossen.
5. Der greise König fährt mit seinem Sohne und den tapfersten seiner Ritter dem Räuber nach. Sie landen am Festlande gegenüber der Burg, die unzugänglich auf einer Felseninsel liegt. Ein schmaler Meeresarm trennt die Ritter von dem Räuberfürsten, zu dessen Behausung nur ein schmaler Pfad hinaufführt.
6. Mit Schwert und Schild tritt der Räuber trotzig kühn hervor und fordert höhnennd die Streiter des Königs zum Kampfe heraus. Niemand will den gefährlichen Zweikampf wagen trotz der Aufforderung und Klage des Königs.
7. Da erbietet sich der junge Königssohn, von zornigem Ehrgefühl und Heldenmut erfüllt, zum Kampfe. Im Vertrauen auf des Sohnes Heldenkraft gewährt der Vater den ungleichen Streit und giebt dem kühnen Jüngling sein altes, ruhmreiches Schwert, dessen Thaten die Lieder der Skalden preisen.
8. Der Jüngling fährt zur Felseninsel des Räubers hinüber, und der Kampf entbrennt; Schwertschlag und Tosen hallen an den Felswänden wieder. Mit einem gewaltigen Schlage trifft der Königssohn des Räubers Haupt. Der Feind ist gefallen, der Jubelruf der zuschauenden Ritter verkündet es dem freudig laufhenden Vater.
9. Der junge Held befreit Gunnilde und führt sie zurück in die Arme des glücklichen Greises.
10. In friedvollem Glücke regiert der greise König noch manches Jahr. Und als die Todesstunde naht, singt Gunnilde ihm den Grabgesang. In die Gruft legt der junge König das alte Sieges Schwert dem Toten zur Seite.<sup>1)</sup>

1) Es werden hier keine ausgeführten Dispositionen für den Schüler gegeben, sondern nur Entwürfe und Skizzen für den Lehrer. — Vgl. S. 96 f.

40. Was ein Hütchen werden will, krümmt sich beizeiten. Erzählung nach Uhlands „Klein Roland“. (Hopf und Paulsief, IV. Nr. 98. vgl. 99: Muff, U III. S. 341.)

Einleitung: Bedeutung des Sprichwortes: die Eigenschaften, die einst den Mann auszeichnen, treten beim Knaben schon im Keime hervor.

Ausführung: Erzählung von der Unerfrohenheit und Kühnheit des kleinen Roland.

Schluß: Klein Rolands Knabenkeckheit reifte beim Jüngling und Manne zur Heldenkühnheit und Heldenkraft.

41. Gott verläßt den Mutigen nimmer. Erzählung nach Körners „Harras, der kühne Springer“. (Hopf und Paulsief, IV. Nr. 105.)

Einleitung: Dem Mutigen gehört die Welt; — Hilf dir selbst, so hilft dir Gott; fortes fortuna adjuvat; frisch gewagt, ist halb gewonnen; — Und setzet ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein. —

Ausführung: Wie der Ritter Harras von Übermacht überfallen wird und seiner unbefiegbaren Tapferkeit und entschlossenen Kühnheit die Rettung verdankt.

Schluß: Hinweis auf Ähnliches: Überfall der Lützowschen Freischar, Theodor Körner.

42. Wer sich selbst erniedrigt, der wird erhöht werden. (Eine Erzählung nach Schillers „Graf von Habsburg“. Vgl. Hopf und Paulsief, IV. 53. Rudolf von Habsburg.)

43. Die treue Liebe des Volkes ist der Herrscher mächtigster Schutzgeist; nachzuweisen aus Uhlands „Der letzte Ritter“ und „Überfall im Wildbad“.

44. Wie durften die deutschen Fürsten den Grafen Eberhard von Württemberg als den reichsten preisen, dessen Land Edelstein trüge? Nachzuweisen aus Uhlands „Graf Eberhard, der Kaufshebart“.

Einleitung: Der reichste Fürst von Kerner.

Ausführung: Die Liebe des Volkes ist das kostbarste Kleinod in einer Herrscherkrone; ihr verdankte Eberhard die Rettung seines Lebens und den Sieg über seine Feinde.

1. Die Rettung des Grafen durch den Hirten bei dem Überfall im Wildbad.

2. Die Überwältigung der drei Könige von Heimsen mit Hilfe der treuen Bauern.

Schluß: Die Treue zum angestammten Herrscherhause ist nicht nur eine Tugend des Schwabenstammes, sondern des ganzen deutschen Volkes. So konnte der Dichter der Freiheitskriege singen: Doch die Treue ehrenfest und die Liebe, die nicht läßt zc. (Arndt, Deutscher Trost; Muff, U III. Nr. 170.)

45. Mannesstolz und Fürstendienst. Eine Erzählung nach Uhlands „Der Schenk von Limburg“. (Muff, U III. Nr. 74.)

1. Der Graf von Limburg verschmäht den höfischen Dienst aus Mannesstolz und aus Liebe zum freien Jägerleben.
2. Als er einst wieder allein jagend den Forst durchstreift, da trifft ihn an einem Duell der Hohenstaufenkaiser.
3. Der Kaiser weiß Manneskraft und Mannesstolz zu schätzen, er fordert den Grafen auf, ihm Hof- und Kriegsdienste zu leisten. Doch der weist dies Auerbieten ehrfurchtsvoll, aber selbstbewußt von sich.
4. Wider Willen wird der überraschte Graf vom Kaiser, dem er den Labetrunk vom Duell reicht, zum erblichen Schenkten seines Reiches erhoben.
5. Überwunden von der Leutseligkeit des Kaisers, der ihn nicht wie einen widerwilligen Diener, sondern wie einen Freund behandelt, beugt der Graf seinen Stolz und seine Freiheitsliebe. (Der Kaiser hatte alle Ursache, ihn seinen Unwillen fühlen zu lassen! vgl. 1.)

46. Die Gegensätze in Schillers „Graf von Habsburg“ und Uhlands „Des Sängers Fluch“ (für D III und II).<sup>1)</sup>

Gemeinsam ist beiden Gedichten das Auftreten eines greisen Sängers vor einem Herrscher und seinem Hofstaate im königlichen Palaste; eine Handlung in drei Teilen: einem Ereignis, einer Prophezeiung und ihrer Erfüllung. —

Ausführung: Verschieden sind 1. der Schauplatz und die Zeit der Handlung, hier auf geschichtlichem, dort auf sagenhaftem Hintergrund; 2. die Personen der Sänger; 3. ihre Absichten und ihr Lied; 4. die Wirkung des Liedes auf die Könige, ihr Verhalten zu den Sängern; 5. der Ausgang der Handlung. — Hier hat die mitfühlende fromme Demut ihren Lohn gefunden, dort die blutige Tyrannenroheit ihre Strafe.

Des Sängers Fluch und Segen. Eine vergleichende Betrachtung der Sänger in den beiden Balladen in Hinblick auf Wirkung und Lohn ihres Sanges. (D III und II).<sup>2)</sup>

### Ober-Tertia (und Unter-Sekunda).

#### I. Aus Erdkunde, Naturgeschichte, Leben.<sup>3)</sup>

1. Bedeutung des Rheins (der Elbe, der Weichsel) für Handel und Verkehr der anliegenden Länder (Städte).

1) Für die Prima: Schillers und Uhlands Auffassung von der Bedeutung und Würde des Sängers (des Dichters), vgl. Zeitschrift für deutschen Unterricht, 6 (1892) S. 48.

2) Vgl. S. 98 ff.

3) Vorwiegend, zum Teil ausschließlich für Realanstalten. Über die Voraussetzungen bei Behandlung dieser Themen. Vgl. S. 16 f. S. 32 f. S. 38 f. Darnach müssen wir die Mehrzahl der beschreibenden und kulturgeographischen

2. Weshalb liegen so viele große Städte an Flußläufen und Flußmündungen? Mit besonderer Rücksicht auf Hamburg (Stettin, Danzig, Königsberg u. a.).
3. Ursachen und Bedingungen des Entstehens und Emporblühens der ältesten Kulturstaaten in Flußniederungen. (VII.)
4. Die Ströme, die Kulturadern der Erde. (VII.)
5. Die handelsgeographische und politische Bedeutung der Ostsee für die deutschen Küstenländer. (II.)
6. Der Nordostseekanal und seine Bedeutung für das Deutsche Reich. — Über Flußschiffahrtskanäle.
7. Deutsch=Südwestafrika und Kamerun. Ein Vergleich.
8. Deutsch=Ostafrika, Land und Leute.<sup>1)</sup>
9. Bedeutung der englischen Kolonien für das Mutterland. (I R.)
10. Die Natur in der arktischen Zone.<sup>2)</sup> (Vgl. Themen, U III. I. Nr. 21.)
11. Die Einwirkung des Klimas auf Leben und Sitten der Menschen.<sup>3)</sup> (II.) Einfluß des Klimas auf die Tierwelt.<sup>4)</sup>
12. Wüste, Steppe, Heide.<sup>5)</sup>
13. Einfluß des Meeres auf Leben und Geschichte europäischer Völker. (I R.) — Einwirkungen der Meere auf Gestaltung der Landes- und Volksnatur. Desgl.
14. Ursachen und Grundlagen der Weltstellung Englands.<sup>6)</sup>
15. Spanien und England, zwei Gegensätze der Landes- und Volksnatur. (II.)
16. Griechenland und England. Ein geographischer Vergleich.<sup>7)</sup> (VII.)
17. Japan und England. (II.)
18. Die Lombardei und Hindostan.<sup>8)</sup> (II.)
19. Welche geschichtlichen Vorgänge und geographischen Verhältnisse haben die lombardische Tiefebene zum Schauplatz so vieler Schlachten gemacht? — Die lombardische Tiefebene als Schauplatz weltgeschichtlicher Kämpfe. (VII.)

Gattung der Oberstufe zuweisen. Die Verteilung der einzelnen Themen auf die verschiedenen Klassenstufen erhebt nicht den Anspruch überall zutreffender unbedingter Gültigkeit. Die Abgrenzung der Anforderungen von der Obertertia aufwärts schwankt je nach der geistigen Individualität der Lehrer und Schüler.

- 1) Vgl. Ruff, VIII. Nr. 23. Vgl. Kirchhoff, Erdb. f. Schulen.
- 2) Vgl. Ruff, VIII. Nr. 36. IV. Nr. 82. 84. — Vgl. VII. Nr. 31.
- 3) Vgl. Ruff, VIII. Nr. 18. 20.
- 4) Ruff, VIII. Nr. 18.
- 5) Vgl. Hopf und Paulsief, IV. Nr. 83 (vgl. VIII. Nr. 83). VIII. Nr. 37. VIII. Nr. 23 b. IV. Nr. 72. — Vgl. S. 31. Anm. 1.
- 6) Vgl. Ruff, VII. Nr. 29.
- 7) Vgl. Ruff, VII. Nr. 27.
- 8) Vgl. Ahlheim in d. Lehrpr. u. Lehrg., Nr. 19: die drei südlichen Halbinseln Asiens.

20. Europas Machtstellung.<sup>1)</sup>
21. Europa, das Erziehungshaus der Menschheit. (Vergleich mit den anderen Erdteilen, bes. Afrika.) (I R.)
22. Welche Bedeutung haben für uns die Kulturpflanzen gewonnen, mit denen Amerika die alte Welt beschenkt hat?
23. Die Umgestaltung des Welthandels seit der Entdeckung Amerikas. (I R.)
24. Der Einfluß der neuen Welt auf die europäischen Kulturstaaten in Handel und Volkswirtschaft. (I R.)
25. Wie ist der landschaftliche Charakter der Mittelmeerländer und das Leben ihrer Bewohner durch die Einwanderung fremder Kulturpflanzen verändert worden?<sup>2)</sup> (D II)
26. Bedeutung unserer einheimischen Kulturpflanzen für gewerbliche Zwecke.
27. Erntetage auf einem Landgute.
28. Bauer und Bergmann, ein Vergleich.<sup>3)</sup>
29. Roß und Dampfmaschine.<sup>4)</sup>
30. Die wichtigsten modernen Verkehrsmittel (I. Teil: Verkehrsmittel zur Beförderung von Personen und Gütern, II. Teil: Zur Vermittlung von Nachrichten).
31. Die Dampfkraft (die Elektrizität) in ihrer Bedeutung für Industrie, Handel und Verkehr.<sup>5)</sup>
32. Das Wasser im Haushalte der Natur.<sup>6)</sup>
33. Die Winde, ihre Bedeutung im Haushalte der Natur und für den Menschen.
34. Luft, Wolken, Wind.<sup>7)</sup>
35. Des Menschen Herrschaft über die Natur.
36. Der Mensch und die Ameise, ein Vergleich.
37. Die Schutzfarben (Schutzmittel) der Tiere. — Schutzmittel der Behrlosen im Tierreich.
38. Wohlthätig ist des Feuers Macht, wenn sie der Mensch bezähmt, bewacht.
39. Furchtbar wird die Himmelskraft, wenn sie der Fessel sich ent-

1) Muff, U II. Nr. 26.

2) Für den Lehrer: Victor Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere in ihrem Übergang aus Asien nach Griechenland und Italien sowie in das übrige Europa. Neumann-Paris, Physikalische Geographie von Griechenland. Rissen, Italisches Landeskunde I.

3) Vgl. Bergmannslied von Novalis (Aus deutsch. Lesebüchern, III. S. 198f.)

4) Vgl. Aus deutschen Lesebüchern, III. S. 194 ff.

5) Vgl. Muff, U II. Nr. 23.

6) Vgl. Muff, U II. Nr. 18.

7) Für den Lehrer F. Th. Vischer, Ästhetik, II (1847) § 254 ff.

rafft, einhertritt auf der eig'nen Spur, die freie Tochter der Natur.<sup>1)</sup>

40. Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand.
41. Das Licht. (Vgl. Themen U III, I, 13 f.)<sup>2)</sup>
42. Das menschliche Auge. (Vgl. Muff, U III. Nr. 124 c.)
43. Gold und Eisen.
44. Diamant und Kohle.
45. Vulkane und vulkanische Erscheinungen. — Die Inseln des Stillen Oceans und ihre Bewohner.<sup>3)</sup>
46. Ein Steinkohlenbergwerk.
47. Betrieb und Einrichtungen einer Eisengießerei. (Nach dem Besuch einer Fabrik.)
48. Der Glockenguß. (Desgl., dazu Schillers Glocke.)
49. Wie ein Zeitungsblatt entsteht. (Auf Grund eines Besuches in einer Druckerei.)
50. Welchen Einfluß hat die Erfindung der Buchdruckerkunst auf die Entwicklung des geistigen und religiösen Lebens der deutschen Nation ausgeübt? (I R.)  
Bedeutung der Buchdruckerkunst für die Entfaltung des geistigen Lebens unserer Zeit. (I R.)

## II. Aus der altsprachlichen Lektüre.

Aus Cäsars bellum Gallicum (VIII und XII).

1. Weshalb verließen die Helvetier die Heimat und zogen nach Gallien?
2. Welche Gründe bewogen Cäsar, den Eroberungszügen der Helvetier und des Ariovist in Gallien entgegenzutreten?
3. Britannien und seine Bewohner.
4. Ein römischer Kriegsrat (direkte Rede).<sup>4)</sup> (Vgl. Bell. Gall. 5, 28.)
5. Bericht des Labienus an Cäsar über die Vernichtung der 15 Kohorten des Cotta und Sabinus. (Vgl. Bell. Gall. 5, 37. 47.)
6. Brief des Legaten D. Cicero an seinen Bruder, den Redner M. Tullius Cicero in Rom, über die Belagerung seines Winterlagers und seine Entsetzung durch Cäsar.
7. Staat und Familie in den gallischen Gauen.

1) Vgl. Hopf und Paulsiek, IV. Nr. 90. Muff, VIII. Nr. 121. (Das Lied von der Glocke.)

2) Vgl. Vischer, Ästhetik, II § 241 ff.

3) Vgl. Muff, VIII. Nr. 39.

4) Ziegler a. a. D. I. Nr. 37.

8. Der Freiheitsinn der Gallier. An einzelnen Beispielen dargestellt.
9. Unbeständigkeit und politische Unfähigkeit der Gallier. An einzelnen Beispielen erläutert.
10. Leidenschaftlichkeit, Leichtsinn und Wankelmuth der Gallier (mobilitas, levitas animi, novis rebus studere). (An einzelnen Beispielen abgehandelt mit Hinblick auf verwandte Eigenschaften der französischen Nation.)
11. Kampfweise und Kriegsführung der gallischen Stämme.
12. Germanien und die Germanen nach Cäsars Darstellung.
13. Wissen wir von Leben und Sitten unserer Vorfahren noch mehr, als Cäsar berichtet? (I.)
14. Mündlicher Bericht des Legaten D. Cicero von dem Überfall seines Lagers durch die Germanen; Cäsars Antwort. (cf. Bell. Gall. 6, 42.) Direkte Rede.
15. Ambiorix. — Vercingetorix.<sup>1)</sup>
16. Die Belagerung und Eroberung von Avaricum.
17. Welche Beweggründe trieben die gallischen Stämme im Jahre 52 zur allgemeinen Erhebung gegen die römische Herrschaft?<sup>2)</sup>
18. Weshalb mußte Cäsar von Gergovia abziehen? Aus dem Brief eines Centurionen.
19. Einschließung und Eroberung von Alesia. In kurzer Übersicht nach Cäsars Darstellung erzählt.
20. Der Entscheidungskampf vor Alesia. Von einem Augenzeugen geschildert.
21. Die Kampfweise der Germanen und der Anteil germanischer Krieger an den Siegen Cäsars. (Vgl. Bell. Gall. 1, 48 f. IV. — vgl. 7, 13. 65. 67. 70. 80.)
22. Marsch- und Lagerordnung Cäsars.
23. Die Verwendung der Reiterei bei Cäsar.<sup>3)</sup>
24. Cäsars 10. Legion.<sup>4)</sup>
25. Soldatischer Geist: Tapferkeit, Ehrgefühl und Disciplin in Cäsars Legionen; an Beispielen erläutert.<sup>5)</sup> (II.)
26. Wie sichert Cäsar militärisch und politisch die römische Herrschaft über die unterworfenen gallischen Gaue? (II.)
27. Labienus rühmt nach seinem Übertritt zur pompejanischen

1) Vgl. Ziegler a. a. D. Nr. 52. 55.

2) Das. Nr. 53 ff.

3) Vgl. das. Nr. 24. 29.

4) Das. Nr. 61.

5) Das. Nr. 45. 56 II.

Partei dem Pompejus seinen Anteil an den Siegen Cäsars und seine Mitwirkung an der Unterwerfung Galliens.<sup>1)</sup> (II.)

28. Die Anfänge der Völkerwanderung, soweit sie in Cäsars Denkwürdigkeiten hervortreten.

29. Rede des Volkstribunen Curio im Senat über die Verdienste, die sich Cäsar mit der Eroberung Galliens um sein Vaterland erworben hat. (VII.)

Aus Xenophons Anabasis. (VIII und XII.)

1. Ursache und Ziel des Feldzuges des jüngeren Cyrus gegen seinen Bruder Artaxerges.
2. Ein Augenzeuge erzählt die Vorgänge bei der Meuterei der hellenischen Söldner in Tarjos.
3. Der Zug des Cyrus durch Syrien und Mesopotamien.
4. Wie wissen Klearchos und Cyrus die hellenischen Söldner zur weiteren Teilnahme am Feldzuge gegen den König zu bewegen?
5. Der Verrat des Orontas. (Indirekte Rede.)
6. Der Sieg des hellenischen Söldnerheeres bei Kunaxa.
7. Lebensbeschreibung des jüngeren Cyrus.
8. Bericht über die hinterlistigen Verhandlungen des Tissaphernes mit Klearchos nach dem Tode des Cyrus. (Indirekte Rede.)
9. Tagebuchbericht über das Verhalten der Hellenen nach der Ermordung ihrer Führer.  
Die freiwillige Unterordnung im Heere der 10 000 hellenischen Söldner. (II.)
10. Klearchos, das Musterbild eines hellenischen Söldnerhauptmannes.
11. Wie kam der Athener Xenophon dazu, sich dem Zuge des jüngeren Cyrus anzuschließen? (Auch als Rechtfertigungsrede zu behandeln, die er selbst nach seiner Rückberufung in Athen gehalten hat.)
12. Wie versteht Xenophon den gesunkenen Mut der hellenischen Söldner zur Zuversicht zu erheben?
13. Xenophons Verdienste um die Rettung der 10 000 Hellenen nach der Ermordung ihrer Führer. Lobrede eines Freundes in Athen.
14. Xenophon erzählt seinen Söhnen Diodoros und Gryllos von der Neuordnung des Söldnerheeres, die er auf dem Rückzuge

1) Die Thätigkeit des Labienus in einzelnen Abschnitten behandelt Ziegler, Nr. 22. 43. 50. 59. 62. — Wendt, Aufg. 3. d. Aufg. aus d. Altert. 1884.

in Hinsicht auf Bewaffnung und Gliederung, Führung und Taktik durchgeführt hat.

15. Land und Volk der Karduchen.
16. Der Übergang des Heeres über den Kentrites. (Anab. 4, 3).
17. Die Zehntausend im armenischen Gebirgslande.
18. Erstürmung einer feindlichen Festung. (Anab. 5, 2).
19. Würdigung der Größe und Mannigfaltigkeit der Gefahren, die den Zehntausend auf dem Rückzuge entgegentraten. (In kurzer Übersicht dargestellt. (D II.)
20. Zustände im persischen Reich, soweit wir sie aus Xenophons Anabasis kennen lernen.<sup>1)</sup> (D II.)

Aus Ovids Metamorphosen.

1. Dädalus und Ikarus.
2. Die kalydonische Jagd.
3. Perseus und Andromeda.
4. Phaetons Sonnenfahrt.
5. Wohnung und Gefährt des Sonnengottes. Eine Beschreibung.
6. Cadmus und die Gründung von Theben.
7. Medea.
8. Tod des Herkules.
9. Philemon und Baucis.
10. Orpheus und Eurydice.
11. Macht des Gefanges. Dargestellt nach der Sage von Orpheus. — Die Macht des Gefanges. Dargestellt nach den Sagen von Orpheus, Arion und Simonides.<sup>2)</sup>
12. Die lykischen Bauern.
13. Der Gott Somnus und sein Haus.
14. Narcissus und Echo. Ein Märchen, erzählt nach Ovid.
15. Beschreibung der Unterwelt. — Die Beschreibung der Unterwelt bei Ovid und Homer. (D II.)
16. Die Sündflut in der griechischen Sage und im alten Testament.
17. Ceres und Proserpina nach Ovid, verglichen mit Schillers Klage der Ceres. (D II.)
18. Das goldene Zeitalter. Ein Dichtertraum.

1) Die einschlägigen Stellen aus den drei ersten Büchern bei Ziegler a. a. O. Nr. 101. Die Materialien im allgemeinen bei Dunder, Geschichte des Altertums, Band IV.

2) Vgl. Arion von Schlegel (Muff, VIII. Nr. 50) und Simonides von Apel (Hopf und Paulsief, III. 17. Aufl. 1890. Nr. 18).

19. Die Entwicklung des Menschengeschlechtes im Gegensatz zu Ovids Dichtung.<sup>1)</sup>

### III. Aus der neusprachlichen Lektüre.

1. Die Siegeslaufbahn Karls XII. bis zum Höhepunkte seiner Machtstellung und seines Ruhmes. Nach Voltaire, *Histoire de Charles XII.*
2. Karls XII. Feldzug in die südrussische Steppe.
3. Welche Umstände führten den Sturz Karls XII. vom Höhepunkte seiner Erfolge herbei?
4. Karls XII. Aufenthalt in Bender, Gefangenschaft und abenteuerlicher Ritt nach Stralsund.
5. Karls XII. und Alexander der Große. (Gegenüberstellung ihrer Eigenschaften als Menschen, Feldherren und Herrscher, ihrer Bestrebungen und Erfolge.)
6. Karl XII. und Richard Löwenherz. — Themata aus Walthers *Scotts Tales of a Grandfather.*

### IV. Aus der deutschen Prosalectüre und Geschichte.

1. Die Wiedergeburt der Welt nach altgermanischer Sage. (Auf Grundlage des Aufsatzes „Götterdämmerung.“ Muff, DIII. Nr. 3.)
2. Der Untergang der altgermanischen Heidenwelt in Sage und Geschichte (I.)
3. Kurze Darstellung der deutschen Heldensage von Walthar und Hildegunde. (Nach Klee, *deutsche Heldensagen*; Muff, DIII. Nr. 4.) 1. Teil: Bis zum Zusammentreffen mit Hagen. 2. Teil: Bis zum Sühnetrunf.
4. Die Sage vom heiligen Gral. (Nach Robert König; Muff, DIII. Nr. 5.)
5. Selig sind, die da hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit; denn sie sollen satt werden — der Grundgedanke der Gralsage. (I.)
6. Parzivals Jugend, erzählt nach Robert König. (Muff, DIII. Nr. 6.)
7. Parzival auf der Gralburg, desgleichen.
8. Wie Parzival Gralkönig ward, desgleichen.<sup>2)</sup>

1) Vgl. Kretschmann, *Musteraufsätze* Nr. 4: Vom goldenen Zeitalter, vgl. Nr. 5: Das Hirtenleben; wie es in der Phantasie des Dichters erscheint, wie es im frühesten Altertum war, wie es in der Neuzeit ist.

2) Vgl. *Aus deutschen Lesebüchern*, IV. S. 136 ff. Parzival von Wolfram von Eschenbach.

9. Wie haben die geistlichen Ritterorden das Ideal mittelalterlichen Rittertums: daz guot und weltlich  re und gotes hulde m ere zesame in ein herze komen erstrebt und erreicht? (I.)
10. Die geistlichen Ritterorden und ihre geschichtliche Bedeutung, mit besonderer Hervorhebung des deutschen Ritterordens.
11. Die Kulturarbeit des Deutschherrnordens in Preußen. (II.)
12. Maximilian, der letzte Ritter. Geschichtsdarstellung mit Benutzung des Abschnittes aus Ranke's deutscher Geschichte im Zeitalter der Reformation. (Muff, VIII. Nr. 10). Vgl. das Epos von Anastasius Grün. (Muff, VIII. Nr. 46.)
13. Luthers Glaubens- und Mannesmut, an seinem Leben nachgewiesen. (Vgl. Muff, VIII. Nr. 11.) (II.)
14. Vergleichende Beurteilung der reformatorischen Bewegungen in den europäischen Staaten. (I.)
15. Die Einwirkung der politischen Bestrebungen der europäischen M chte, besonders des französischen Königtums und des Papstes, auf den Fortgang der reformatorischen Bewegung in Deutschland. (I.)
16. Gustav Adolf in der Schlacht bei L zen. Dargestellt nach Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges.
17. Gustav Adolfs Feldzug in Deutschland und Tod. Kurze Übersicht auf Grundlage der im Lesebuch enthaltenen Abschnitte aus Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges.
18. Politische und religiöse Beweggründe Gustav Adolfs zu dem Feldzuge. (I.)
19. Gustav Adolf als Staatsmann und Feldherr, als König und Mensch.
20. Wallensteins Leben und Thaten bis zu seiner Entsetzung vom Oberkommando der kaiserlichen Armee.
21. Der Tod Wallensteins.  
22. Banjanias und Wallenstein. (VII.)
23. Die Entstehung des Geusenbundes nach Schillers Geschichte des Abfalls der Niederlande.
24. Albas Maßregeln nach seinem Eintreffen in den Niederlanden.
25. Der Tod des Grafen Egmont.
26. Die Gründung der Mark Brandenburg. (Mit Benutzung von Berner, Geschichte des preußischen Staates; Muff, VIII. Nr. 20.)
27. Karl IV. und der falsche Waldemar. (Im Anschluß an Schillmann; Muff, VIII. Nr. 21.)
28. Der erste Hohenzoller in der Mark Brandenburg. (Mit Anlehnung an Schillmann; Muff, VIII. Nr. 22.)

29. Der Große Kurfürst in der Schlacht bei Fehrbellin. (Vgl. Muff, VIII. Nr. 50.)<sup>1)</sup>
30. Wie befreite der Große Kurfürst sein Land von den Schweden? (Mit Benutzung des Abschnittes aus Evers; daselbst Nr. 14.)
31. Friedrich Wilhelm der Große Kurfürst, der Begründer des brandenburgisch-preussischen Staates (Vgl. daselbst Nr. 14, vgl. Nr. 145.)

Wie ist der Wunsch des Großen Kurfürsten: „exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor“ in Erfüllung gegangen?

Friedrich Wilhelm ist es, dem Preußen die Gründung seines Heeres und damit sein ganzes Glück zu verdanken hat (Ausspruch Friedrichs des Großen). (I.)

Wie haben sich die Könige Friedrich Wilhelm I. und Wilhelm I. die Regierungsgrundsätze, die der Große Kurfürst in seinem Testament niedergelegt hat, zu eigen gemacht? (I.)

Wie beruht auf dem Grundsatz aus dem Testament des Großen Kurfürsten „Allianzen sind gut, eigene Kräfte besser“ Preußens Emporwachen und Deutschlands Machstellung? (I.)

32. Die Mark Brandenburg, eine Schöpfung deutscher Arbeit von Fürst und Volk. (Vgl. Trinius; Muff, VIII. Nr. 25.)
33. Die Erwerbung der preussischen Krone. (Vgl. daselbst Nr. 15.)
34. König Friedrich Wilhelms I. Sorge für die Wehrkraft Preußens (vgl. Rogge, Hopf und Paulsiek, IV. Nr. 55).
35. Friedrich Wilhelm I. als Kronprinz und König. (Muff, VIII. Nr. 16.)
36. Die Jugendjahre Friedrichs des Großen. (Erzählt nach Rogge, Hopf und Paulsiek, IV. Nr. 56 oder nach Paganel, Jeunesse de Frédéric le Grand.)
- Die Erziehung des Kronprinzen Fritz.
37. Theodor Körner und die Lützow'sche Freischar.

Aufruf zur Bildung freiwilliger Jägercorps vom 3. Februar 1813. Das Volk steht auf, der Sturm bricht los u. (Körner).

Ausführung: Körners Eintritt, Streifzüge und Kämpfe. Vgl. Briefe Körners (Muff, VIII. Nr. 30), Lützows wilde Jagd (ebenda Nr. 142), Gebet während der Schlacht (Muff, VIII. Nr. 167), (vgl. Muff, VIII. Nr. 169). — Vgl. Hopf und Paulsiek, IV. Nr. 118.

38. Vater Körner macht einem Freunde aus den Briefen seines Sohnes Mitteilungen: Entschluß Körners, in die Freischar einzutreten; Einsegnung der Schar in der Kirche zu Kochau.

1) Vgl. S. 59 ff.

- (Übung im Gebrauch der indirekten Rede auf Grund der im Lesebuch gebotenen Briefe Körners; Muff, DIII. Nr. 30.)
39. Süß und ehrenvoll ist der Tod für das Vaterland. Aus der vaterländischen Geschichte zu erweisen. (II.)
  40. Jeder ist seines Glückes Schmied. An Beispielen aus der Geschichte nachzuweisen.
  41. Per aspera ad astra. Der Wahlspruch der Hohenzollernherrscher. (Kurfürst Friedrich Wilhelm, König Friedrich II., Wilhelm I.) (II.)
  42. Eintracht macht stark. Nachgewiesen aus der Geschichte.
  43. Verbunden werden auch die Schwachen mächtig. Desgleichen.
  44. Wie bewahrheitet die Geschichte den Ausspruch: „Noch keinen sah ich frühlich enden, auf den mit immer vollen Händen die Götter ihre Gaben streun?“ (II.)
  45. Die Heimatliebe der Gebirgsbewohner.<sup>1)</sup>

#### VIII. Stoffe aus deutschen Dichtungen. (DIII und UII.)

1. Wie König Herwig Gudrun gewann und Hartmut sie raubte. Erzählt nach dem Gudrunliede. Muff, DIII. Nr. 39.)
2. Wie Herwig und Ortwein nach Normannenland heerfahrteten.
3. Wie Herwig Gudrun aus der Gewalt Hartmuts befreite.<sup>2)</sup>
4. Macht des Gesanges. Geschichtserzählung nach Uhlands „Talliefer“. (Muff, DIII. Nr. 45.)
5. Lebensschicksale des Troubadours Bertran de Born. Auf Grundlage der Uhländ'schen Ballade in chronologischer Anordnung der Begebenheiten erzählt (daf. Nr. 46).
6. Der Untergang des Geschlechts von Edenhall. Nach Uhlands Ballade in der zeitlichen Folge der Ereignisse erzählt (daf. Nr. 47).
7. Göttliches Strafgericht trifft frevelhaften Übermut. Abgehandelt nach Uhlands „Glück von Edenhall“ und Heines „Belsazar“.
8. Des Lebens ungemischte Freude ward keinem Irdischen zu teil. Die Wahrheit dieses Wortes soll aus der Lebensgeschichte des Polykrates nach Schillers „Ring des Polykrates“ bekräftigt werden. (Muff, DIII. Nr. 43.) —

1) Vgl. Hopf und Paulstet, IV. Nr. 73. 77. 54. Vgl. Muff, UII. Nr. 28.

Zu ansprechenden Themen bietet die Privatlektüre reichen Stoff: die Erzählungen und Romane von Walter Scott, von Wilhelm Hauff (Richtenstein), von H. v. Kleist (Michael Kohlhaas), Victor von Scheffel (Eckhard), Gustav Freytag a. a.

2) Aus deutschen Lesebüchern, IV. S. 114 ff. Gudrun erläutert.

Strehl, Der deutsche Aufsatz.

Mir grauet vor der Götter Reide zc., der ethische Grundzug in den herodoteischen Geschichten von Krösos, Polykrates, Xerxes. (Der Nachweis knüpft an Schillers Ballade an.) (D II.)

9. Den Tapferen schützt Gottes Hand. Eine Erzählung nach Geibels Gedicht „die Türkenfugel“. (Muff, D III. Nr. 70).
10. Wo die Gefahr am größten, ist Gott am nächsten. Erzählung eines alten Zietenhusaren. (Auf Grundlage des Gedichtes von Sturm, (daf. Nr. 52.)

Der greise Großvater (Figur des alten invaliden Handegens) auf dem Bauernhofe seines Sohnes in der Mark erzählt seinen Enkelsohnen ein Erlebnis aus dem siebenjährigen Kriege:

**Ausführung:** Wie er das Gottvertrauen in höchster Lebensgefahr wiedergewann.

Unter heißen Thränen der Reue und des Dankes fühlte er sich zu Gott zurückgeführt, die Not des Lebens hatte ihn beten gelehrt: wo die Gefahr am höchsten, war Gott am nächsten (vgl. S. 56—59, 67—70, 99—108).

Brief eines alten fridericianischen Soldaten in seine Heimat nach dem nächtlichen Überfall bei Hochkirch.

11. Der Überfall von Rippoldsau. Eine lustige Geschichte nach Scheffel. (Muff, D III. Nr. 67.)
12. Leiden eines Schiffbrüchigen auf dem Felseneiland Salas y Gomez im Stillen Ocean. Erzählung seiner Lebensgeschichte in chronologischer Anordnung der Begebenheiten nach Chamisso's Romanze. (In direkter oder indirekter Rede.) (Muff, D III. Nr. 56.)
13. Der Kampf des Ritters Gozon mit dem Drachen. Eine Volksfage, erzählt mit Anlehnung an Schillers „Kampf mit dem Drachen“ (daf. Nr. 64).
14. Welche Beweggründe trieben den Ritter an, den Kampf mit dem Drachen zu wagen? —

Wie verteidigt sich der junge Held vor dem Ordensmeister in Schillers Ballade?

Der Ritter übertritt das Gebot des Ordensmeisters; dieser klagt ihn an wegen Verletzung der ersten Ordenspflicht, des Gehorsams.

**Ausführung:** Die Verteidigungsrede des Ritters (in direkter oder indirekter Rede). I. Beweggründe seiner Handlung: 1. Unbezwingbare Kampfbegierde und Zorn, christliche Nächstenliebe, Schmerz über den Tod der Genossen und Mitgefühl mit den Leiden der Pilger und der Hirten; 2. die Erinnerung an die Helden des Altertums; 3. das Bewußtsein von den Aufgaben des Streiters Christi. II. Rechtfertigungs- und Entschuldigungsgründe seiner Handlung: 1. seine Auffassung vom Wesen des Gebotes, das in der Voraussetzung

der Ausichtslosigkeit des Kampfes erlassen war: der Verzicht galt das Verbot nicht als unbedingt, sobald kluge Vorbereitung Aussicht auf Erfolg gewährleistete; 2. die sorgsame und umsichtige Durchführung dieser Vorbereitungen zum Kampfe; 3. der Erfolg des Kampfes selbst: Gottes Hilfe, mit dem er sich im Gebet versöhnt, seiner kampfeskundigen Voraussicht und Geistesgegenwart hat er den Sieg zu verdanken. —

Schluß: Der Urteilspruch des Meisters erkennt die Entschuldigungs- und Rechtfertigungsgründe nicht an; erst der Sieg der selbstverleugnenden Demut über das stolze Heldebewußtsein überzeugt den Meister, daß dem Sieger eitle Ruhmsucht fern liegt. —

Verteidigungsrede eines Ordensbruders für den Drachentöter, entwickelt aus Schillers „Kampf mit dem Drachen“. —

Sich selbst bekämpfen, ist der schwerste Krieg; sich selbst besiegen, ist der schönste Sieg. Die Wahrheit dieses Gedankens soll die Erzählung vom Drachentöter Gozon bekräftigen.

15. Mut oder Tollkühnheit? Abzuhandeln nach Schillers „Taucher“ und „Kampf mit dem Drachen“. Vgl. S. 103.

Wie steigert sich des Knappen Wagemut zur Tollkühnheit?

16. Des Königs Borwitz und des Knappen Berwegenheit sollen aus Schillers „Taucher“ dargelegt werden. —

17. Der Triumph der Freundestreue über tyrannisches Mißtrauen; eine Erzählung nach Schillers „Bürgschaft“. —

Damon auf dem Heimwege nach Syrakus. —

Wie überwindet Damon die Hindernisse, die sich seiner rechtzeitigen Rückkehr entgegenstellen?

Die Überwindung der verschiedenartigen Hindernisse wird erzählt, indem die Steigerung der Gefahren äußerer und innerer Art hervorgehoben wird. 1. Hindernisse und Gefahren äußerer Art a) der angeschwollene Strom, b) der Überfall. 2. die Anfechtung durch Durstesqual und Ermüdung. 3. die Prüfung in den Worten der Wanderer. 4. die Versuchung in der Mahnung des Philostratus, die ihm die letzte Hoffnung auf Rettung des Freundes zu rauben drohte. — Die heldenmütige Treue überwindet nicht nur Gefahren und Versuchungen mannigfacher Art, sie überwindet selbst ihren größten Feind, den Tyrannen. —

Sind die Leiden und Versuchungen des als Bürgen zurückgelassenen Freundes geringer gewesen als die des Möros? (Vgl. Ruff, III. Nr. 26.)

18. Damon und Phintias, Ernst von Schwaben und Werner — Treue bis in den Tod!

19. Freundschaften in der alten und neuen Geschichte.<sup>1)</sup> (DII.)

1) Vgl. Niemeyer, Deutsche Aufsätze, 1886. Nr. 63.

20. Freundschaften in deutscher Sage und Dichtung. (D II.)  
 21. Deutsche Treue im deutschen Lied. (D II.)  
 22. Deutsche Treue in Freytags Jugo und Ingrabau.<sup>1)</sup> (II u. I.)  
 23. Wert der Freundschaft. Abgehandelt im Anschluß an das Bodensiedt'sche Gedicht (Muff, D III. Nr. 111. (I.)  
 24. Wer nicht sein Kreuz auf sich nimmt und folget mir nach, der ist meiner nicht wert. Eine Legende, erzählt nach Kinkels „Petrus“. (Muff, D III. Nr. 89. Vgl. Nr. 99, die Kreuzschau.)  
 25. Elfenkönigs Rache. Ein Märchen, erzählt in Anlehnung an Goethes „Erlkönig“. (Muff, D III. Nr. 58.)  
 26. Goethes „Erlkönig“ und Herders „Erlkönigs Tochter“. (II.)  
 Die beiden Gedichte „Erlkönig“ und „Erlkönigs Tochter“ sollen in Hinsicht auf die verwandten und verschiedenartigen Züge ihres Inhaltes betrachtet werden. (Vgl. Aus deutschen Lesebüchern III, S. 427 ff.)  
 27. Sänger und Held. Nach Uhlands „Taillefer“ und „Bertran de Born“. <sup>2)</sup> (Vgl. S. 129, Nr. 4 und 5.) (II.)

Im Liede des Mittelalters ist der Held ein Mann, der mit dem Schwerte die Feinde und mit seinem Sange die Herzen bezwingt: Volker, Horand, die Minnesänger des Mittelalters.

Ansführung: Taillefer und Bertran de Born als Sänger und als Helden.

1. Taillefer lebt als dienender Unfreier am Hofe Wilhelms von der Normandie; er wird seiner Sangeskunst und seines ritterlichen Wesens wegen vom Herzog zum Ritter geschlagen.

Der Troubadour Bertran de Born, berühmt als Sänger und kampflustiger Ritter, trogt auf seiner Felsenburg Antafort dem englischen König Heinrich II., dem Herrn des größten Teiles Frankreichs.

2. Taillefer gewinnt mit seinem Gesange und seiner Heldenerscheinung seinen Herrn und das Herz der Schwester desselben.

Bertran erwirbt sich die Freundschaft der Söhne seines Feindes und entflammt sie zum Kampfe gegen den Vater; sein Minnelied bezaubert das Herz der Tochter, eines Herzogs Braut.

3. Taillefer begeistert mit seinem Heldenmut und Heldenliebe das Normannenheer und führt es für seinen König zum Siege.

Bertran entzündet mit seinen Streitsliedern von neuem die Kampfeslust des ältesten Sohnes des Königs gegen den Vater, bis ihn der Todespfeil vor Montfort trifft. In die Hand Bertrands legt er seinen letzten Lebenswunsch, nicht unverzöhnt mit dem Vater zu sterben.

1) Vgl. Laudmann, Zeitschrift für deutsch. Unterricht, 6. 1892. S. 82 ff. (Deutsche Liebe und deutsche Treue in Gustav Freytags „Mhen“.)

2) Für den Lehrer Hiecke, Gesammelte Aufsätze, Wendt, 1885. (13. Bertran de Born.)

4. Tauscher wird nach dem Siege, dem Herzog Wilhelm die Königskrone von England verdankt, durch den Ehrentrock vor allen ausgezeichnet; sein Heldenfang soll im Ohr seines Königs nimmer verklingen.

Bertran sind nach dem Tode seines Freundes Harpe und Schwert zerbrochen, Sangeslust und Kampfesfreudigkeit geschwunden. Ergriffen von dieser Seelengröße, die sich in der Treue zu seinem liebsten Sohne so bewährt, schenkt der König dem Feinde, der ihm das größte Herzleid zugefügt, Freiheit und Leben. —

Gleich gewaltig bei beiden die Zauberwelt des Sanges, verschiedenartig die Wirkungen, die sie ausübt. Bei Tauscher ist es die dankbare Treue zu seinem Herrn, bei Bertran die Macht der Freundestreue, welche die Helden unserem Herzen näher bringen.

28. Der Sänger steht in heiliger Hut. Nachgewiesen aus Schlegels „Arion“ und Schillers „Kranichen des Ibykus“.

Einleitung: Die erhabene Stellung der Sänger bei den kunstliebenden Griechen: Orpheus, die fahrenden Sänger bei Homer; der Sänger der Liebling der Götter.

Ausführung: Die Himmlichen sühnen die an ihren Lieblingen Arion und Ibykus begangenen Frevelthaten. Die Frevel an den beiden Sängern werden unter göttlicher wunderbarer Mitwirkung entdeckt und vergolten.

Schluß: Hinweis auf Verwandtes, Simonides u. a. oder: der Genuß der Werke der Dichter im Theater war den Hellenen Gottesdienst.

29. Die Macht des Gesanges, geschildert nach Sage und Lied.<sup>1)</sup>

30. Die Entdeckung der Mörder des Sängers Ibykus. Bericht des Prynataner der istsmischen Spiele. (Entwickelt aus Schillers „Kraniche des Ibykus“.)

1. Thatbestand. (B. 7. 8.)
  - a) Entdeckung des Leichnams.
  - b) Wiedererkennen durch den Gastfreund.
  - c) Schmerz der Festteilnehmer.
2. Untersuchung (B. 9. 10. 11. 12.)
  - a) Forderung der Volksmenge nach Sühne der Frevelthat.
  - b) Erfolglosigkeit der Untersuchung und der Erforschung der Thäter.
3. Entdeckung (B. 15—23.)
  - a) Auftreten der Erinnyen bei Beginn des Schauspiels.
  - b) Eindruck ihres Racheesanges auf die Zuschauermenge.
  - c) Verräterischer Anruf der Thäter.
  - d) Aufregung des Volkes, Ergreifen der Mörder.

1) Vgl. Aus deutschen Lesebüchern, III. Nr. 1—10.

4. Geständnis (in direkter oder indirekter Form!) a) Beweggründe zum Mordanschlag (B. 1).  
b) Ausführung der That (B. 4. 5. 6).  
c) Beweggründe des Geständnisses (B. 19. 23).

## 5. Urteilspruch (B. 23).

## 31. Verwandte Züge in den beiden Balladen „Der brave Mann“ von Bürger und „Johanna Sebus“ von Goethe.

1. Der Grundgedanke: die Selbstanopferung aus reiner Nächstenliebe.
  2. Die Situation und Handlung: die Rettung aus höchster Lebensgefahr, in welche die anschwellenden Wasser des Stromes eine Familie bringen.
  3. Die handelnden Personen: Schlichte Leute aus dem Volke.
  4. Die Antriebe zur Rettungsthat: Menschenliebe, eine hohe und edle Sinnesart, Gottvertrauen, wahrhaft christliche Selbstlosigkeit, der Lohn- und Ruhmsucht fern stehen.
  5. Das ruhmvolle Andenken der edlen Retter lebt im Volksmund und im Dichtwerk unsterblich fort; die Unsterblichkeit durch das Lieb ist der Lohn der edlen That.
32. Der wilde Jäger. Eine Volksfage, erzählt mit Anlehnung an Bürger's Ballade. (Muff, D III. Nr. 57.)
33. Herbstnacht am Rhein. Ein Traum, erzählt nach dem Gedichte: „Nächtliche Erscheinung zu Speier“ von W. Müller; oder nach Gerok's „Die Geister der alten Helden“. (Muff, D III. Nr. 87.)
34. Leid nach Glanz und Glück. Eine Erzählung aus der Geschichte eines Königshauses, erfunden nach Uhlands „Schloß am Meere“ (daf. Nr. 60).
35. Der Höhepunkt der dramatischen Handlung in Bürger's „Lied vom braven Manne“ und Goethes „Johanna Sebus“. Zwei Bilder (daf. S. 352 und Nr. 74).
36. Der Sänger, ein Gemälde nach Goethes Ballade.
37. Zwei Situationsgemälde aus Uhlands „Des Sängers Fluch“.  
1. Der Mord des Sängeringlings im Thronsaal. 2. Der Fluch des Greises.
38. Schilderung einer Scene aus Schillers „Taucher“. Der Moment vor dem zweiten Hinabtauchen.
39. Gudrun und Naufitaa am Meeresstrande. Zwei Bilder. (I.)
40. Nicht an die Güter hänge das Herz, die das Leben ver-gänglich zieren! Wer besitzt, der lerne verlieren; wer im Glück ist, der lerne den Schmerz. Ein Lebensbild. (Vgl. Schillers „Glocke“. Muff, D III. Nr. 121.)

Im Anschluß an den anschaulichen Bilderzyklus aus dem deutschen Familienleben, den Schillers Glocke darbietet, geben wir in ein-

heitlichem Zusammenhange die Schilderung eines Manneslebens, das auf der Höhe des Lebens die Vernichtung seines häuslichen Glückes erfahren muß.

1. Die sorglose Kindheit und das glückliche Knabenalter.
  2. Wanderjahre des Jünglingsalters. Heimkehr ins Vaterhaus. Glück der ersten Liebe.
  3. Gründung des Hausstandes und Glück des Familienlebens.
  4. Gedeihen der Arbeit.
  5. Überhebung. Fest wie der Erde Grund gegen des Unglücks Macht zc.
  6. Vernichtung der Lebensarbeit durch elementare Mächte.
  7. Zerstörung des Familienglückes mit dem Tode der Mutter. Einkehr, Erkenntnis der menschlichen Schwäche, der Nichtigkeit irdischer Schätze gegenüber den himmlischen Gütern; Gottvertrauen.
41. Die kirchlich-christliche Bestimmung der Glocke, mit Anlehnung an Schillers „Glocke“.  
Beziehungen der Glocke zum menschlichen Leben. (Vgl. Muff, D III. Nr. 27.)
42. Der Feierabend. Eine Schilderung nach Schillers „Glocke“.
43. Deutschland über alles. (II.)  
„Deutschland, Deutschland über alles“ (Muff, U II. S. 361).  
Ausführung: „Das Vaterland“ von Schenkendorf. (Hopf und Paulsief, IV. Nr. 174). „Dem Vaterland“ von Heinick. (Muff, U III. Nr. 171.) „Mein Vaterland“ von Sturm. (U II. S. 353.) „Ein Heimatklang“. (D III. Nr. 138.) „Deutscher Trost“ von Arndt (U III. Nr. 170).  
„Gelübde“ von Maßmann. (Muff, U II. S. 361) oder Wacht am Rhein (daf. S. 348).
44. Deutschland, Land des Pfluges, Land des Lichtes, Land des Schwertes und Gebichtes. (I.)<sup>1)</sup>
45. Die Erhebung der Schweizer in den Waldstätten gegen die Zwingherrschafft der habsburgischen Landvögte. Erzählt nach Grubes Charakterbildern aus der Geschichte und Sage. (Hopf und Paulsief, IV. Nr. 54, vgl. Muff, D III. Nr. 48.)
46. Land und Volk der Schweizer Waldstätte. Nach der Exposition in Schillers Wilhelm Tell.<sup>2)</sup> (Vgl. Muff, U II. Nr. 28.)
47. Die Vorgesichte der Schweizer Waldstätte bis zur Verschwörung auf dem Rütli. Nach dem ersten Akte in Schillers „Wilhelm Tell“.

1) In der Aufsatzliteratur mehrfach empfohlen. — Vgl. Aus deutschen Lesebüchern, IV. S. 883 ff. Die Vaterlandsjäger der Befreiungskriege.

2) 424 Themen aus Schillers „Tell“ giebt Heinze, Aufgaben aus deutschen Dramen I. 1894. Vgl. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. 4. Teil von Junke. 1893.

48. Baumgarten erzählt Werner Stauffacher seine Flucht und Rettung.
  49. Was erfahren wir von Tell im ersten Akte des Dramas?
  50. Welche Beweggründe ziehen Rudenz in den Dienst des Hauses Osterreich, welche führen ihn wieder der vaterländischen Sache zu?
  51. Lebensgeschichte des Rudenz nach Schillers „Tell“.
  52. Die Lebensschicksale Melchthals bis zum Schwur auf dem Rütli.
  53. Der Bund der drei Waldstätte auf dem Rütli. Der Verlauf der Rütlicene.
  54. Was trieb die Waldstätte zur Erhebung gegen die habsburgische Herrschaft?
  55. Stauffacher erzählt seiner Gattin Gertrud die Vorgänge auf dem Rütli.
  56. Die drei Gründer der Schweizer Eidgenossenschaft. Nach Schillers „Wilhelm Tell“.
  57. Welche Eigenschaften kennzeichnen Tell und seine Gattin Hedwig in der ersten Scene des dritten Actes?
  58. Das Zusammentreffen Tells mit Gessler auf der Jagd, in Altorf und in der hohlen Gasse bei Rühnacht.
  59. Der Apfelschuß. Eine Erzählung nach Schillers „Wilhelm Tell“.
  60. Walter erzählt seiner Mutter Hedwig, wie der Vater vom Landvogt zum Apfelschuß gezwungen und darauf gefangen fortgeführt wurde.
  61. Der Apfelschuß, ein Situationsbild aus der dritten Scene des dritten Actes.
  62. Die Fürsprecher Tells bei Gessler vor dem Apfelschuß.
  63. Tells Rettung auf dem Vierwaldstätter See.
  64. Wie rechtfertigt Tell die Ermordung Gesslers?
  65. Der Tod des Landvogtes Gessler. Erzählung nach Schillers Drama.
  66. Gesslers Tod. Ein Gemälde nach dem dritten Auftritt des vierten Aufzuges.
  67. Wie gewannen die Waldstätte die Freiheit wieder? Geschichtserzählung nach dem Schiller'schen Drama.
  68. Die Lebensschicksale Tells.
  69. Die That Tells und Johannis Parricida: hier aufgezwungene Notwehr, dort selbstfüchtiges Verbrechen.
- 
70. Der Fall der Feste Szigeth nach Körners Briny.

In demselben Verlage sind ferner erschienen:

## Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.

Herausgegeben von Professor Dr. Chr. Muff.

### I. Für Vorschulen:

Deutsches Lesebuch für Vorschulen höherer Lehranstalten von Karl Paulsiet, neu bearbeitet von Professor Dr. Chr. Muff, Direktor des K. Wilhelms-Gymnasiums in Cassel.

- I. Für Oktava. 33. Auflage, 1. der neuen Bearbeitung. geb. *M* 1.50.
- II. Für Septima. 34. Auflage, 1. der neuen Bearbeitung. geb. *M* 1.80.

### II. Für höhere Lehranstalten:

A. Für die Unterklassen:

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten von J. Gopf und Karl Paulsiet, neu bearbeitet von Professor Dr. Chr. Muff, Direktor des K. Wilhelms-Gymnasiums in Cassel.

- I. Für Sexta. 42. Auflage, 4. der neuen Bearbeitung. geb. *M* 2.—.
- II. Für Quinta. 40. Auflage, 4. der neuen Bearbeitung. geb. *M* 2.20.
- III. Für Quarta. 40. Auflage, 4. der neuen Bearbeitung. geb. *M* 2.40.

B. Für die Mittelklassen:

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.

- IV. Für Unter-Tertia. Herausgegeben von Chr. Muff. 4. Auflage. geb. *M* 2.40.
- V. Für Ober-Tertia. Herausgegeben von Chr. Muff. 2. Auflage. geb. *M* 2.50.
- VI. Für Unter-Sekunda. Herausgegeben von Chr. Muff. geb. *M* 2.50.

C. Für die Oberklassen:

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.

- VII. Für Ober-Sekunda. Auswahl aus der klassischen Litteratur des Mittelalters. Von Professor Dr. Ferd. Hoffmann, Oberlehrer in Gera. geb. *M* 2.—.
- VIII. Für Prima. Herausgegeben von Chr. Muff. geb. *M* 2.80.

Boehm, Oberlehrer Dr. Otto, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Nach Gedichten aus deutschen Lesebüchern. brosch. *M* 2.—.

Cauer, Professor Dr. Paul, Anmerkungen zur Odyssee. 4 Hefte. 1. Hest: Gesang I—VI. 2. Hest: Gesang VII—XII. kart. à Hest *M* 1.20. (Hest 3 und 4 unter der Presse.)

Franz, Realgymnasialdirektor Dr. Rudolf und Lіндеcke, Oberlehrer Karl, Dichtungen der neueren Zeit nebst Lebensabriſſen der Dichter. brosch. *M* 2.60. geb. *M* 3.—.

Grube, Oberlehrer Dr. C., Wörterbuch zu Duruys kleiner griechischer und römischer Geschichte. Zweite Auflage. 1887. kart. *M* 1.20.

- Heraeus, Professor Dr. Carl, Homerische Formenlehre.** Zur Einführung in die Homerlektüre. Zweite Aufl. 1888. kart. *M* —.50.
- — **Präparationen zum 1. und 13. Buch der Odyssee.** Zur Einführung in die Homerlektüre und im Anschluss an die homerische Formenlehre. Zweite Auflage. 1888. kart. *M* 1.—.
- — **Lateinische Schulgrammatik.** 1885. geb. *M* 3.—.
- Heraeus, Dr. Wilhelm, Präparationen zu Caesars Gallischem Krieg.** 3 Hefte. (1. Heft: Buch I—III. 2. Heft: Buch IV—VI. 3. Heft: Buch VII.) kart. Jedes Heft *M* —.60.
- Hieke, Rob. Heinr., Gesammelte Aufsätze zur deutschen Litteratur.** Herausgegeben von Dr. G. Wendt. Zweite Aufl. 1885. brosch. *M* 4.—.
- — **Reden und Aufsätze.** Herausgegeben von Dr. G. Wendt. Mit dem Porträt Hiekes. 1865. brosch. *M* 3.—.
- Hopf, J. und Paulsiek, Karl, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten (bisherige Ausgabe).**
- I. Teil. 1. Abt. (für Sexta) 38. Auflage 1891. geb. *M* 2.—.
- I. Teil. 2. Abt. (für Quinta) 36. Aufl. 2. Abdr. 1893. geb. *M* 2.20.
- I. Teil. 3. Abt. (für Quarta) 36. Auflage 1891. geb. *M* 2.40.
- Josupeit, Oberlehrer Otto, Französisches Unterrichtswerk für Gymnasien und Realgymnasien.** In drei Teilen.
1. Teil: Französische Schulgrammatik. 1886. geb. *M* 1.—.
2. Teil: Elementarbuch für Quinta und Quarta. 1886. geb. *M* 1.20.
3. Teil: Lesebuch für Unter-Tertia und Übungsbuch für Tertia und Sekunda. 1886. geb. *M* 1.60.
- Krumme, Dr. W., Ober-Realschuldirektor in Braunschweig, Lehrbuch der Physik,** für höhere Schulen. Zweite ungearbeitete Auflage. 1885. geb. *M* 4.—. Daraus ist die erste Stufe apart gebunden für *M* 2.40 käuflich.
- Muff, Professor Dr. Chr. und Dammann, Direktor Adolf, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen.** 6 Bände.
- I. Band (für das zweite Schuljahr). geb. *M* 1.20.
- II. Band (für das dritte Schuljahr). geb. *M* 1.40.
- (III. Band und Folge unter der Presse.)
- Noodt, Dr. Gustav, Arithmetisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen.** brosch. *M* 2.50.
- Otto, Dr. Ferd., ordentlicher Lehrer an der Charlottenschule zu Berlin. Der Unterrichtsstoff für das erste und zweite Schuljahr,** methodisch geordnet. Zweite Auflage. 1890. brosch. *M* 1.20. geb. *M* 1.60.
- Paulsiek, weil. Realgymnasial-Direktor, Karl, Deutsches Lesebuch für Vorschulen höherer Lehranstalten (bisherige Ausgabe).**
- I. Abtheilung (für Oktava) 32. Auflage 1894. geb. *M* 1.50.
- II. Abtheilung (für Septima) 33. Aufl. 2. Abdr. 1895. geb. *M* 1.50.
- Prutz, Professor Dr. H., und Schiller, Professor Dr. H., Geh. Oberschulrat und Gymnasial-Direktor, Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht** in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3 Teile.
1. Teil: Das Altertum. Von H. Schiller. 1891. geb. *M* 2.60.
2. Teil: Das Mittelalter. Von H. Prutz. 1891. geb. *M* 2.—.
3. Teil: Die Neuzeit. Von H. Prutz. 1891. geb. *M* 1.80.

**Reidt**, Professor Dr. **Friedrich**, **Die Elemente der Mathematik**. Ein Hilfsbuch für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten. 4 Teile.

1. Teil: Arithmetik und Algebra. Siebente Auflage. 1893. geb. *M* 1.60.
2. Teil: Planimetrie. Zwölfte Auflage. 1893. Mit Ergänzungsheft: Einleitung in die Trigonometrie und Stereometrie. geb. *M* 2.25.
3. Teil: Stereometrie. Siebente verbesserte Aufl. 1895. geb. *M* 1.60.
4. Teil: Trigonometrie. Achte Auflage. 1894. geb. *M* 1.40.  
— — Achte Auflage. Ausgabe nach den neuen Preussischen Lehrplänen. 1894. geb. *M* 1.40.
- — **Aufgabenammlung zur Arithmetik und Algebra**. Vierte Auflage. 1895. geb. *M* 3.25. **Resultate dazu**. brosch. *M* —.80.
- — **Anleitung zum mathematischen Unterrichte an höheren Schulen**. 1886. brosch. *M* 4.—
- — **Einleitung in die Trigonometrie und Stereometrie**. Zweite Auflage 1895. brosch. *M* —.30.

**Schreiber**, Professor Dr. **A.**, **Grundriss der Chemie und Mineralogie** für Realgymnasien, Ober-Realschulen und Höhere Bürgerschulen. Vierte vollständig umgearbeitete Auflage. 1886. geb. *M* 2.—.

**Schürmann**, **Übungsstoff für die Regeln der deutschen Rechtschreibung**. brosch. *M* —.60.

**Sidinger**, Professor Dr. **A.**, **Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis Buch I**. Zur Einführung in die griechische Prosalectüre. Dritte Auflage. 1895. kart. *M* —.60.

— — **Buch IV**. 1892. kart. *M* —.60.

**Strehl**, Dr. **W.**, Realgymnasiallehrer, **Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel**. Für die Mittelstufen höherer Lehranstalten. (Unter der Presse.)

**Wendt**, Dr. **Gustav**, Oberschulrat und Gymnasial-Direktor in Karlsruhe i. B., **Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertume**. 1884. brosch. *M* 2.40.

— — **Griechische Schulgrammatik**. 3. Aufl. 1891. geb. *M* 2.60.

— — **Grundriß der deutschen Satzlehre** für untere Klassen der Gymnasien und Realschulen. Einundzwanzigste Auflage. 1895. kart. *M* —.50.

— — **Sammlung deutscher Gedichte** für Schule und Haus. Sechste Auflage. 1892. brosch. *M* 3.—, eleg. geb. *M* 3.60.

— — und Dr. **K. Schnelle**, **Aufgabenammlung zum Übersetzen ins Griechische**. Erste Abteilung. 1. Heft. 1882. brosch. *M* 1.—

— — Erste Abteilung. 2. Heft. 1882. brosch. *M* 1.—

— — Zweite Abteilung. Für Sekunda und Prima. Dritte Auflage. 1885. geb. *M* 3.25.



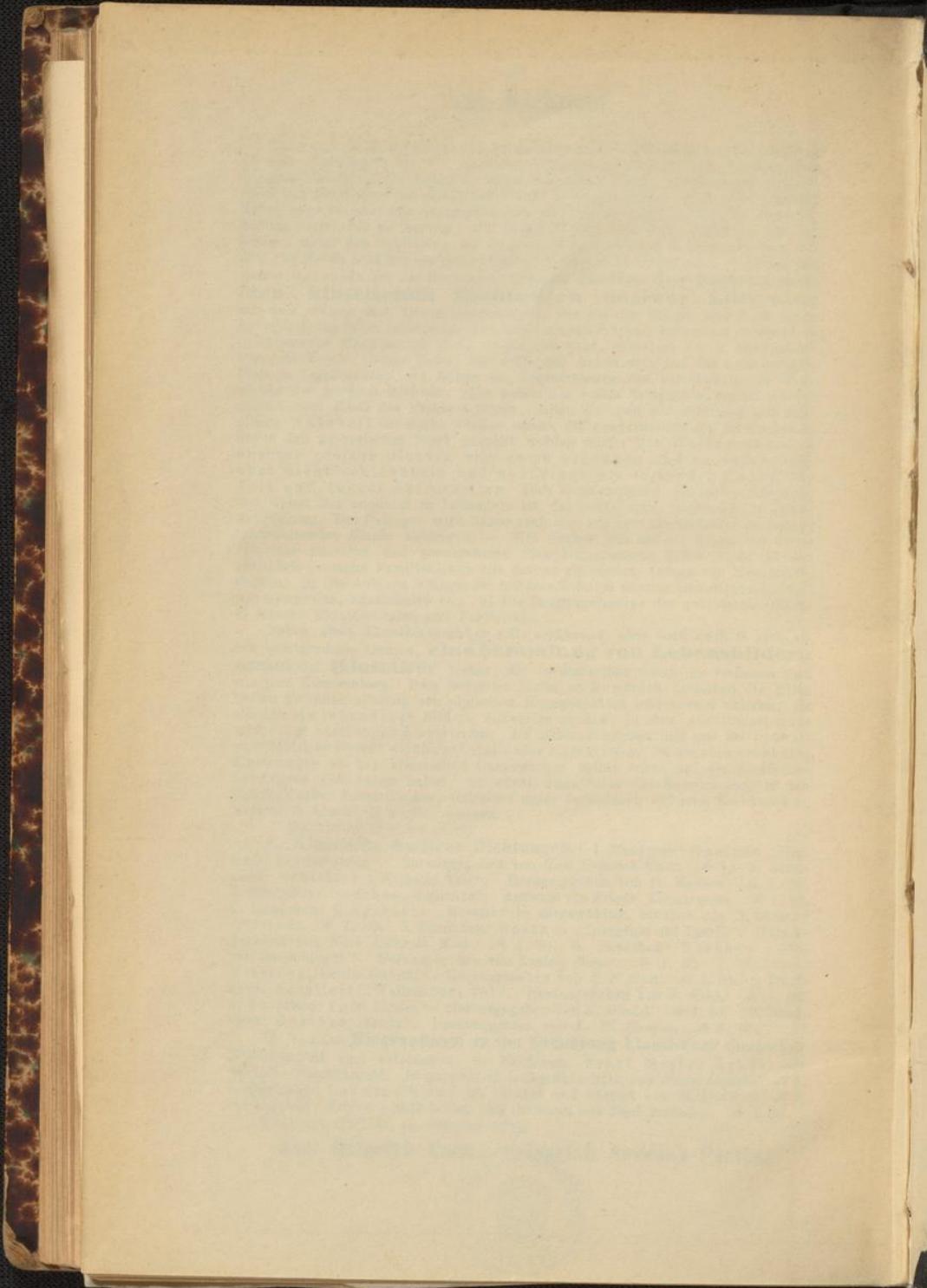
schick  
trischen  
trilich-  
bawien  
erwirk-  
lischen  
ein und  
sundult  
**end-**  
**atur**  
einem  
i kurze  
ige er-  
slichte  
Wit-  
nie der  
d rill-  
romanz  
suzung  
oben,  
n fir  
sonomy  
kinter  
besten  
denn  
1) Du  
biblio-  
topol,  
känd.

schick  
**lern**  
m sind  
m; sie  
punkte  
stern-  
kisten  
sachen  
in den  
ungen,

Her-  
Büch-  
l. 20  
l. 40  
sokord  
suzung  
Gitz  
sches:  
Büch-  
l. 90  
Büch-

erbet  
der  
A 1.  
A 2.  
40.

28 13000 + 251



28 13880 9 031

