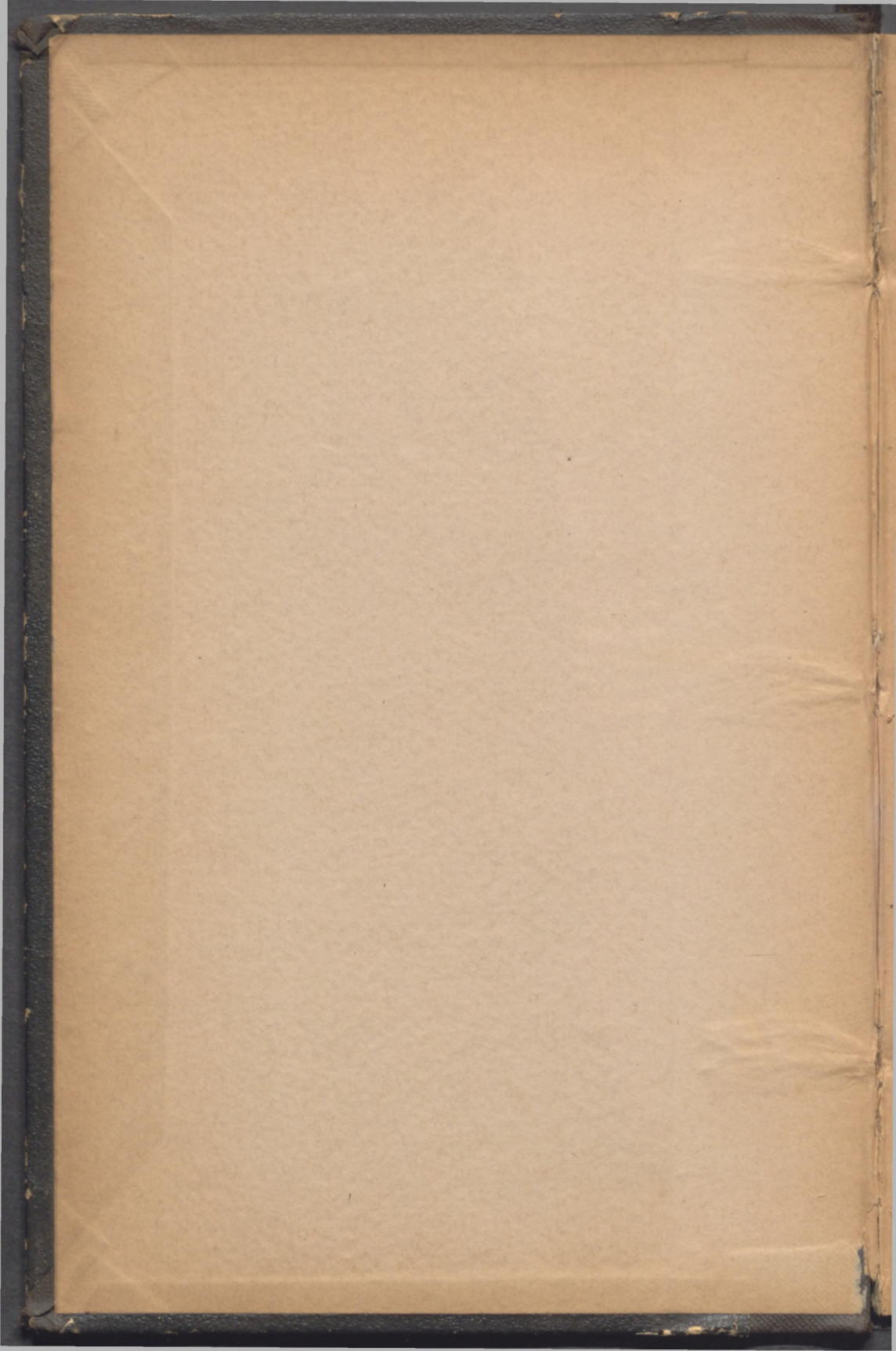
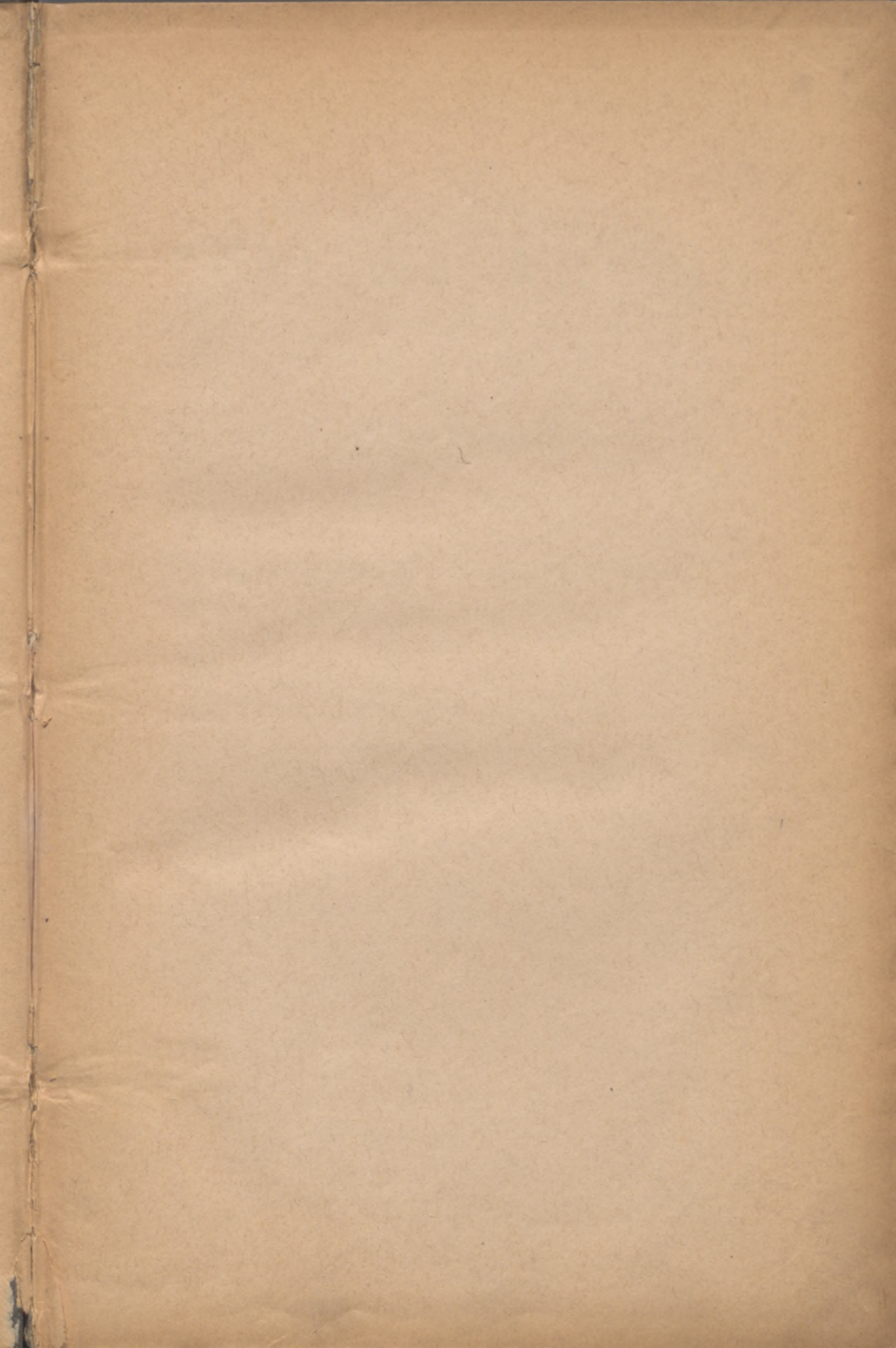
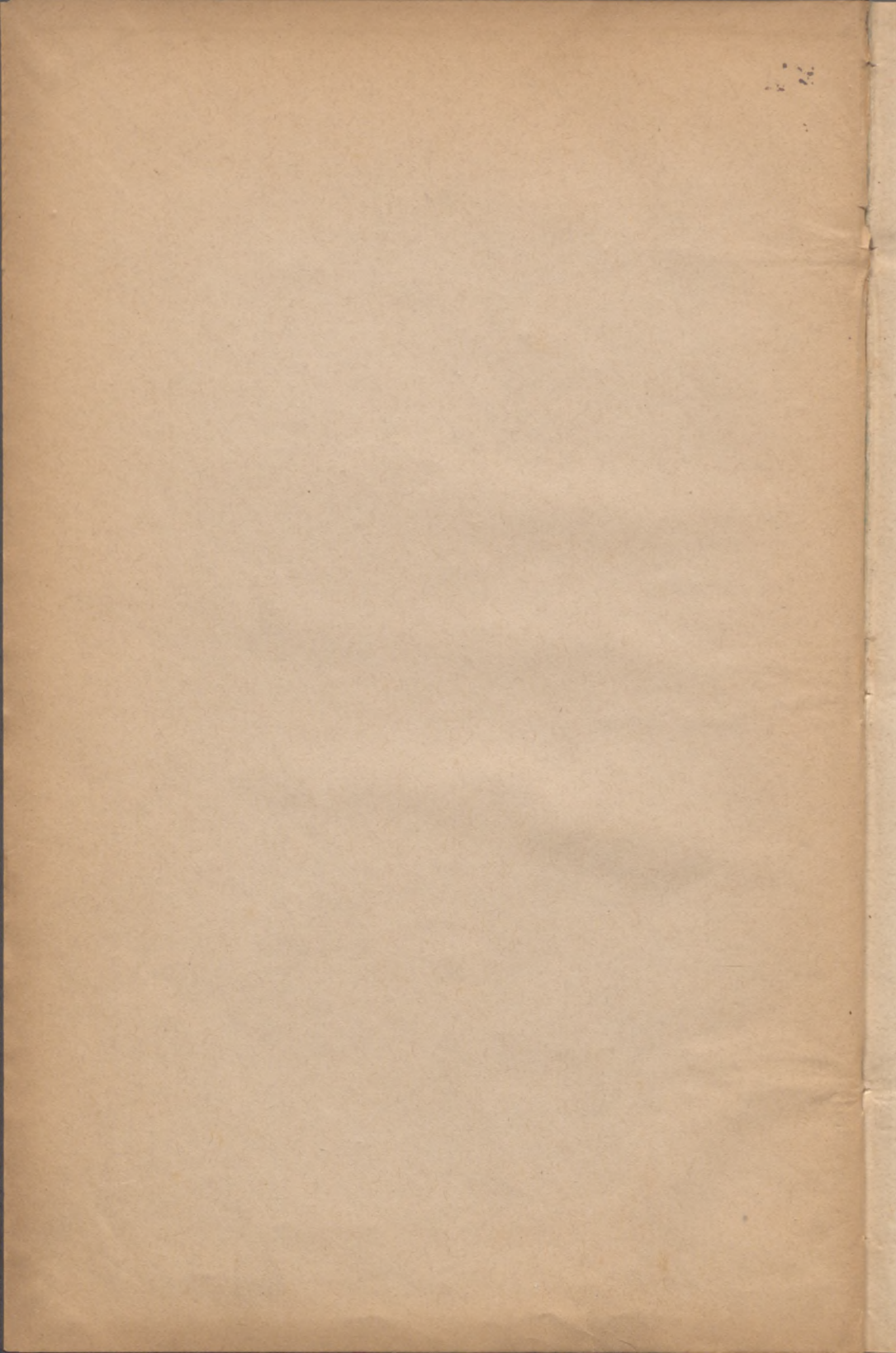


APELT

Der deutsche
Aufsatz







Leipzig

0.94

VII

Der

deutsche Aufsatz

in der

Prima des Gymnasiums.

Ein historisch-kritischer Versuch

von

Dr. Otto Apelt,

Professor am Gymnasium zu Weimar.



Leipzig,

Verlag von B. G. Teubner.

1883.



4/2617

Vorwort.

Die vorliegende Arbeit tritt nicht mit dem Anspruch auf, als eine Konkurrenzschrift zu dem bekannten Laasschen Werk eine systematische Anleitung zum deutschen Aufsatz geben zu wollen. Ihre Bestimmung ist eine ungleich bescheidenere: sie beabsichtigt nur, über den gegenwärtigen Stand der Praxis in Prima zu orientieren und aus der Fülle der durch das gesammelte Material gebotenen Anschauung heraus, also auf rein empirisch-induktorischem Wege, die Grenzen des Erreichbaren und Angemessenen zu bestimmen.

Wer einen Blick in das Werkchen thut, wird bald erkennen, daß dasselbe nichts weniger sein will, als eine Art Modifikation des bestehenden Rechts in dem Sinne, daß wir uns mit den im Laufe der Jahre aufgespeicherten Schätzen zufrieden geben und im stolzen Gefühle, es so herrlich weit gebracht zu haben, von dem errungenen Besitze behaglich zehren sollten. Die eigene suchende und erfindende Arbeit auf unserm Gebiete soll durch das Schriftchen so wenig erspart werden, daß es im Gegenteil überall darauf hinarbeiten strebt, das selbstthätige Schaffen, oder wenigstens das Nachdenken anzuregen, und wäre es auch bloß durch Erweckung des Widerspruchs gegen das Vorgetragene.

Die Arbeit ist vielmehr hervorgegangen aus der Überzeugung, daß eine übersichtliche Darlegung und Kritik des Bestehenden das beste Mittel ist, uns vor Abwegen zu bewahren. Denn die Untugenden und Schäden, welche diesem Zweige des deutschen Unterrichts teils seit langer Zeit anhaften, teils sich neuerdings in ihn eingeschlichen haben, wie können sie anders zu voller Anschauung kommen, als an der Hand eines umfassenden Materials? Was vereinzelt, in einem, in zwei Programmen angeschaut, nichts weiter scheint als unschuldige Liebhaberei oder zufällige Verirrung, das stellt sich im Zusammenhang einer erschöpfenden Gruppierung zuweilen als Glied einer ganzen Kette, als einzelner Fall einer weitverbreiteten Krankheit heraus. Dadurch nun, daß neben der Kritik die Thatfachen selbst durch ihre

Fülle zu dem Leser sprechen, drängt sich die Erkenntnis des Schädlichen und Ungesunden wie von selbst auf.

Vor allem ist es die Bekämpfung des Unjugendlichen und Verstiegeneu, worauf sich das Absehen der Schrift richtet. Sind es in dieser Beziehung vor allem übertriebene Ansprüche einer an sich ebenso berechtigten wie verdienstlichen neueren Richtung, welche im Vordergrund der Besprechung stehen, so wird doch anderseits vielfach auch an „den würdig alten Hausrat, das teure Erbstück unsrer Ahnen“ gerührt. Schleppen sich doch auch gewisse Themata wie eine ewige Krankheit fort; und in dieser Hinsicht mag die Veröffentlichung in den Programmen manche Gefahren in sich bergen. Daß nach beiden Seiten hin einiges Unkraut ausgerodet werde, dazu beizutragen kann im Interesse unserer Jugend immerhin schon als ein kleines Verdienst erscheinen.

Die Sammlung der Themata umfaßt im Ganzen 276 Gymnasien, d. h. alle deutschen Gymnasien, an denen überhaupt eine Veröffentlichung der Aufgaben üblich ist. Den Löwenanteil haben selbstverständlich die preussischen Gymnasien; neben ihnen sind es die bairischen, ein Teil der sächsischen und einige kleinstaatliche, die zu der Sammlung beitragen. Aber die Verteilung der Themata auf die einzelnen Anstalten ist keine ganz gleichmäßige. Eine Anzahl preussischer Gymnasien (26) veröffentlicht nämlich nur die Abiturientenarbeiten. Demgemäß sind mit voller Aufgabenzahl nur 250 Schulen beteiligt. Von etwa 10 Anstalten, deren Programme für das zu Grunde gelegte Jahr 1878—79 mir nicht zur Hand waren, habe ich die Programme des vorhergehenden Jahres benutzt, wodurch, bei der im Ganzen vorauszusetzenden Gleichartigkeit der Aufgaben innerhalb eines so kurzen Zeitraumes, das Gesamtbild, wie ich glaube, in keiner Weise beeinträchtigt worden ist.

Daß, um die Zahl der Rubriken nicht ungebührlich zu vermehren, manches Thema mehr als Gast denn als Bürger an seinem Platze erscheint, bedarf wohl kaum der Entschuldigung.

Sollte das Werkchen neben seiner hauptfächlichen Bestimmung, über den Stand der Dinge zu orientieren, sich auch als eine Art Führer für das Fach überhaupt brauchbar erweisen, so würde sich der Verfasser für die darauf verwandte Mühe reichlich belohnt fühlen.

Weimar, im November 1882.

O. Apelt.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung.	
1. Feststellung der Aufgabe	1
2. Zur Geschichte des deutschen Aufsatzes	3
Erster Teil.	
Vorbereitendes	31
Zweiter Teil. Themen aus der Litteratur.	
I. Deutsche Litteratur	37
1. Litteraturgeschichte	37
2. Allgemeines über Poesie	44
3. Nibelungen	48
4. Gudrun	53
5. Walthar von der Vogelweide	54
6. Klopstock	55
7. Lessing	57
8. Herder	75
9. Goethe	76
10. Schiller	95
11. Neuere deutsche Dichter	112
12. Sprachlich-Grammatisches	113
II. Ausländische neuere Litteratur	115
III. Antike Litteratur	117
1. Griechische Litteratur	117
a) Homer	117
b) Tragiker	125
c) Prosaliker	129
2. Römische Litteratur	133
a) Dichter	133
b) Prosaliker	136
Dritter Teil. Themen aus der Geschichte.	
I. Allgemeines	138
II. Alte Geschichte	143
1. Griechische Geschichte	143
2. Römische Geschichte	149
III. Mittelalter	156
IV. Neuzeit	163

	Seite
V. Anhang zur Geschichte	172
1. Geographisch-Historisches	172
Zusatz: Das Reisen	176
2. Politisch-Historisches	177
3. Kultur	184
4. Große Männer	187
Bierter Teil. Allgemeine Themata.	
1. Der Mensch	192
2. Erkennen und Wissen	195
3. Selbsterkenntnis	199
4. Freiheit	203
5. Gut und böß	204
6. Charakter. Sittlicher Kampf	205
7. Die einzelnen Tugenden	207
8. Handlung	213
9. Geselligkeit. Umgang. Freundschaft.	216
10. Wert und Bedeutung des Lebens	219
11. Jugend und Alter	221
12. Lebensstellung. Beruf	222
13. Armut und Reichtum. Geld und Besitz	225
14. Schicksal. Glück und Unglück	226
15. Hoffnung. Phantasie. Zukunft. Religion	230
16. Natur	234
17. Sprichwörter. Sentenzen. Sonstiges	238
Schluß	243

Der
deutsche Aufsatz
in der
Prima des Gymnasiums.

1871

БЕЛЫЙ ФОН

Содержание

Einleitung.

1. Feststellung der Aufgabe.

Es giebt, abgesehen von den Dispositions- und Materialiensammlungen, im allgemeinen zwei Wege, um schriftstellerisch die Aufgabe zu fördern, welche dem deutschen Aufsatz in unserem Gymnasium zufällt: einmal den der systematischen Anleitung, wie er zuletzt von Laas mit Erfolg betreten worden ist; zweitens den der kritischen Untersuchung des vorhandenen Thatbestandes. Erhalten wir auf ersterem Wege ein Bild von der Auffassung, die ein einzelner Vertreter unseres Faches von den Zielen des Unterrichtes hat, sowie von der Art, wie er dieselben erreichen zu können meint, so folgt der letztere dem von der Gesamtheit thatsächlich Geleisteten behufs Prüfung desselben rücksichtlich seiner Tauglichkeit oder Untauglichkeit für den Zweck, dem es zu dienen bestimmt ist. Belehrt uns der Systematiker über das, was nach seiner Ansicht sein soll, so zeigt uns der Empiriker — wie es mir erlaubt sei, den Vertreter der andern Richtung zu nennen — dasjenige, was wirklich ist. Ist der erstere Weg eher zu häufig, als zu selten betreten worden, so hat, wer den letzteren einschlägt, nicht nötig, sich durch eine Wolke von Vorgängern durchzuarbeiten. Es sind ziemlich jungfräuliche Pfade, die er wandelt.

Überhaupt ist eine Arbeit der letzteren Art erst möglich geworden, seitdem, wenn ich nicht irre, unter dem Vorgang von Schulpforta (1839)¹⁾, der Brauch, die Themata zu veröffentlichen, so allgemein geworden ist, daß man sich jetzt eine annähernd vollständige Übersicht über den Thatbestand des wirklich den Schülern Abgeforderten verschaffen kann.

Die Forderung einer kritischen Beleuchtung des auf solche Weise zugänglich gemachten Materials ist allerdings schon vor Jahren mit Entschiedenheit geltend gemacht worden. Es war Heiland, der in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1856 S. 81 sich darüber folgendermaßen äußerte: „Die Mißgriffe, die bis in die neueste Zeit in der Wahl der deutschen Themata gemacht sind, sind bekannt. Erst in den letzten Tagen warnte eine an die Gymnasien der Provinz Sachsen erlassene Verordnung vor den zum Moralisiren verleitenden und den überwiegen-

1) Vgl. Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwicklung seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts, in der Festschrift zur 300 jährigen Jubelfeier der Pforta 1843. p. 146.

litterarisch ästhetischen Aufgaben, sowie vor den zu unbestimmt und allgemein gefaßten Themen, wie sie bisweilen schon in den mittleren Klassen gegeben werden. Die Programme enthalten ein reiches Material. Hier sollte eine erfahrene Hand hineingreifen und sichtigend und ordnend das Beste zusammenstellen! Obgleich keine Frage in der neueren Zeit so lebhaft verhandelt ist, wie die deutsche Aufgabenfrage, so sind die Verhandlungen doch oft deshalb resultatlos geblieben, weil man zu sehr in Prinzipien und Theorien stecken blieb, statt durch Besprechung und Prüfung ganz bestimmt proponierter Exempel den Boden der Praxis zu betreten. Wenn irgendwo, so gilt es hier, die Schüler von der Überspannung durch offizielle Arbeiten zu befreien.“

Ist hier auch ein mir wichtig scheinender Gesichtspunkt, von dem gleich nachher die Rede sein soll, nicht hervorgehoben, so wird doch mit Recht das Eingehen auf das thatsächlich Vorliegende gefordert und als diejenige Bedingung hingestellt, ohne deren Erfüllung die Verhandlungen über den Gegenstand weder feste Grundlage noch praktische Bedeutung gewinnen können.

So beachtenswert ohne Zweifel diese Forderung Heilands war, so wenig ist ihr doch meines Wissens bisher Genüge geschehen. Zwar sind Sammlungen von Aufgaben im Anschluß an die Programmveröffentlichungen erschienen. Aber einerseits sind dies bloße Sammlungen, ohne Kritik, andererseits beschränken sie sich entweder auf einen einzelnen Gesichtspunkt — wie die Sammlung von Gmsmann (Repertorium der Themata zu deutschen Aufsätzen, 1. und 2. Heft, Leipzig 1869) auf Goethe und Schiller — oder sind ohne Rücksicht auf Vollständigkeit, auch ohne Rücksicht auf eine bestimmt umgrenzte Zeit hergestellt. So dankenswert dergleichen Sammlungen sind, so reichen sie doch für unsern kritischen Zweck nicht aus. Wie ich mir, bestimmter als Heiland, die Aufgabe denke, setzt sie eine umfassende und genaue Sammlung des einschlägigen Materials für ein bestimmtes Jahr — ich habe den Jahrgang 1878/1879 gewählt, mit strenger Beschränkung auf die Prima, für deren Standpunkt überhaupt die ganze Arbeit berechnet ist — voraus, und zwar nicht bloß mit Berücksichtigung der Themata selbst, sondern auch der Zahl der Wiederholungen, in der die einzelnen Themata auftreten. Nur dann erhalten wir ein scharf umgrenztes und genau ausgemessenes Beobachtungsfeld.

Eine solche Sammlung, obschon nur als Unterlage für die Kritik bestimmt, darf doch meines Erachtens auch auf einen gewissen selbständigen Wert Anspruch machen. Die Kritik kann von Subjektivitäten nicht völlig frei bleiben. Die gesammelten Thatsachen dagegen, welche den Gegenstand der Kritik bilden, gewähren ein objektives Bild dessen, was auf dem betreffenden Gebiet während eines bestimmten Zeitraumes verlangt und bearbeitet worden ist. Übersichtlich gruppiert geben sie Jedem das Material an die Hand, sich sein Urtheil über die Sache zu bilden. Auf diese statistisch-historische Seite der vorliegenden Arbeit lege ich einiges

Gewicht. Es muß für denjenigen, welcher die geschichtliche Entwicklung des Gegenstandes mit Interesse verfolgt, nicht unerwünscht sein, das gesamte Material eines Jahres geordnet überblicken zu können, indem er damit gewissermaßen einen reinlichen Querschnitt für einen bestimmten Zeitraum erhält.

In das rechte Licht würde dieser Querschnitt erst treten, wenn ihm auch ein Längenschnitt, d. h. eine Geschichte des Gegenstandes zur Seite gestellt würde. Dies mit dem Anspruch auf erschöpfende Vollständigkeit zu leisten, kann nicht in der Absicht dieser Arbeit liegen. Indes dürfte sie doch, da sie als eine Art Rechenschaftsbericht über den gegenwärtigen Stand unserer Angelegenheit das vorläufige Ende einer historischen Entwicklung darstellt und insofern überall auf die Vergangenheit zurückweist, nicht ohne geschichtlichen Hintergrund bleiben. Darum ist der Versuch gewagt worden, eine kurze historische Skizze voranzuschicken, deren hauptsächlichste Quelle die in neuerer Zeit in immer größerer Fülle fließenden Programmarbeiten über Geschichte der Gymnasien bilden. Viele derselben lieft man allerdings vergebens im Hinblick auf den vorliegenden Zweck durch, andere liefern nur winzige Bausteine. Aber aus vielen Steinchen, wie sie die Masse dieser Arbeiten ergiebt, läßt sich doch auch ein Ganzes zusammensetzen. Dasjenige Ganze nun, welches hier erscheint, ist weit entfernt, sich für das Bild der geschichtlichen Entwicklung des Gegenstandes auszugeben; es will nichts weiter sein, als ein Bild dieser Entwicklung.

2. Zur Geschichte des deutschen Aufsatzes.

Es wird immer eine bemerkenswerte Thatsache bleiben, daß die Reformation, die in so großartiger und unwiderstehlicher Weise die dem deutschen Geiste fremdartigen Fesseln abschüttelte, es nicht vermocht oder auch nur unternommen hat, dem gelehrten Schulwesen Deutschlands ein nationales Gepräge aufzudrücken. Während Luther durch seine Werke nicht nur die Lebens- und Gestaltungsfähigkeit der deutschen Prosa bewies, sondern in unvergänglichen Mustern ihr auch Gesetz und Regel gab, verzichteten die höheren Schulen, die auf Anregung der Reformatoren entstanden, fast ganz auf die Pflege der Muttersprache. Während hingerissen von der Macht des deutschen Wortes, wie es Luthers Munde entströmte, der streithafte Vertreter des Humanismus, Ulrich von Hutten, in seinen letzten Jahren sein klassisches Latein mit der reisenden Muttersprache vertauschte, ward in den gelehrten Schulen die Mißachtung und Mißhandlung der deutschen Sprache nicht nur erlaubt, sondern geradezu begünstigt. Der Stolz des Protestantismus ist die deutsche Predigt. Die herrschende Stellung, welche sie in unserem Gottesdienst einnimmt, hätte, wie man meinen sollte, dahin führen müssen, Übungen in der deutschen Sprache als ein unabweisliches Erfordernis für die höheren Schulen anzuerkennen.

Gleichwohl gönnte man dem Deutschen auch nicht den bescheidensten Platz im Unterricht. Das ebenso allmächtige wie unduldsame Latein ließ keinen Nebenbuhler aufkommen.

War es Kurzsichtigkeit oder eine bloße Grille, wenn unsere Reformatoren so verfahren? Gewiß keines von beiden. Noch stand Deutschland in seiner gelehrten Bildung, verglichen mit anderen Ländern, nichts weniger als in vorderster Reihe; noch folgte es mehr, als daß es führte. Und hätte es sich der Herrschaft der lateinischen Sprache entzogen, so hätte es sich selbst erniedrigt und von der wissenschaftlichen Bewegung der Zeit ausgeschlossen. Die ganze papierne Welt der Gelehrsamkeit drehte sich um die Achse des Latein; wer ihrem Schwunge nicht folgte, ward unbarmherzig zur Seite geschleudert. Dazu kam, daß es nicht mehr das wüste und barbarische Mönchslatein war, mit dem man es zu thun hatte. Hätte die Wahl so gestanden, so wäre es Erlösung und Wohlthat gewesen, sich mit ganzer Seele der heimischen Sprache zuzuwenden. Aber längst hatte der Humanismus siegreich seine Waffen gegen die Scholastik entfaltet und den Schutt der Jahrhunderte hinweggeräumt, der die Herrlichkeit der antiken Litteratur verdeckte. Das Latein glänzte wieder in seiner ursprünglichen Reinheit. War man also in Deutschland auch auf dem Wege, sich aus der Verwilderung der eigenen Sprache und ihrer Zerspaltung in Dialekte herauszuarbeiten und zu einer festen und durchgebildeten Schriftsprache zu gelangen, so war doch jedem Einsichtigen der Abstand zwischen der Formvollendung der klassischen Sprachen und der Ungeschliffenheit der heimischen zu fühlbar, als daß nicht die Erlernung der ersteren als ein höchst erstrebenswertes Ziel, die Vernachlässigung der letzteren verzeihlich hätte erscheinen müssen.

Indeß, Luther selbst lagen derartige Erwägungen weniger nahe: ihm stand in erster Linie die Rücksicht auf das Evangelium. Die Sprachen sind ihm der Schlüssel zum Verständniß desselben. Ohne sie sind wir nicht fähig, uns der Segnungen dieses Schatzes theilhaftig zu machen. „So lieb uns das Evangelium ist, so hart laßet uns über den Sprachen halten“ und „wo nicht die Sprachen bleiben, da muß zulezt das Evangelium untergehen“, sagt er in dem Schreiben an die Bürgermeister und Ratsherren Deutschlands. Mit den Sprachen stand und fiel ihm die Sache des Evangeliums. Darum dringt er mit ungestümem Eifer auf eine gründliche Erlernung derselben und macht es den Obrigkeiten zur Pflicht, gelehrte Schulen ins Leben zu rufen. Es fehlte in Deutschland wahrlich nicht an solchen, die es am liebsten beim Deutschen hätten bewenden lassen und die mißmutig fragten, „was es uns denn nütze, lateinische, griechische und ebräische Zungen zu lehren“; aber ihnen tritt Luther mit dem feurigen Worte entgegen: „Wir sind allzu lange genug deutsche Bestien gewesen. Laßet uns auch einmal die Vernunft brauchen, daß Gott merke die Dankbarkeit seiner Güter und andere Lande sehen, daß wir auch Menschen und Leute sind, die etwas nützlich es entweder von ihnen lernen, oder sie lehren könnten, damit auch durch uns die

Welt gebessert werde.“ Was die Luther und Melancthon angebahnt, das ward durch die Trozendorf und Sturm vollendet.

Die nachtheiligen Folgen dieser einseitigen Ausbildung auf Kosten der Muttersprache konnten nicht unbemerkt bleiben. Noch im 16. Jahrhundert finden sich vereinzelte Stimmen, die das Verkehrte dieses Schulbetriebes hervorheben und auf Besserung dringen. „Wenn wir, sagt ein tüchtiger Rektor im Jahre 1588¹⁾, uns beim lateinischen Ausdruck gewaltig abarbeiten, warum nicht auch bei dem deutschen? Vor den Verderbtheiten der lateinischen Rede empfinden wir Ekel, dabei aber ist unsere Muttersprache verderbt und barbarisch. Wie wird sich einst in Kirchen, Schulen, Rathhäusern und an Höfen für so schlecht Sprechende ein Platz finden? Deshalb, wenn irgendwo sonst, so ist sicherlich hier (in der Schule) Mühe darauf zu verwenden, daß der Gebrauch der Muttersprache gebessert werde.“ Solche Mahnrufe mochten hier und da Zustimmung finden: den Glauben an die allein selig machende Kraft des Latein konnten sie nicht brechen.

Das 17. Jahrhundert trägt die fremden Fesseln im ganzen noch ebenso geduldig, wie das 16.; aber der einfachere und natürlichere Geschmack des letzteren ist der Vorliebe für das Unnatürliche, Unwahre, Hohle gewichen: die Armseligkeit des Inhalts versteckt sich unter einer bombastischen Form. Nur Schüchtern wagt sich hier und da das Deutsche hervor und vielleicht ist es nicht zufällig, daß gerade schlesische Schulmänner den Anfang machten; denn diese Versuche fallen ziemlich zusammen mit dem Wirken der ersten schlesischen Dichterschule. Es war der Professor der Geschichte, Elias Major²⁾, der auf dem Gymnasium zu St. Elisabeth in Breslau den Übungen im Deutschen zuerst Eingang verschaffte. Im Programm zum 1. September 1621 sagt er, er bekenne sich zu der feyerlichen Meinung derer, welche glaubten, daß der Grund zur weiteren Ausbildung der schönen Muttersprache auf den sog. lateinischen Schulen gelegt werden müsse, und beruft sich dafür auf das Beispiel der Römer und auf die Aussprüche von Friedrich Taubmann, Adam Süber und Joachim Camerarius. Er habe daher auch neulich seinen Schülern bei der Erklärung der Ciceronischen Rede für den Archias empfohlen, sie in deutscher Rede nachzubilden, und diese Aufforderung habe so vielen Anklang gefunden, daß sie außerdem aus Cicero, Muret und anderen Autoren Aussprüche, Briefe und Reden übersetzt und ihm zur Korrektur überbracht hätten. Um daher auch die anderen zu gleichem Bestreben zu erregen, habe er einigen Schülern die Aufgabe gestellt, den ganzen Prozeß des Archias in einer deutschen Verhandlung darzustellen, und dies habe bei angesehenen Männern Beifall gefunden. Da er nun kürz-

1) Rektor Oldenburg in Hujum. Siehe Kallisen, Geschichte der Hujumer Gelehrtenschule, I. Programm. Hujum 1867.

2) Siehe Schönborn, Beiträge zur Geschichte der Schule und des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau, IV. Programm. Breslau 1857. p. 82.

lich die Rede für den Marcellus beendet, so habe er jetzt ebenso ein oratorisches Drama über diesen Prozeß in deutscher Sprache ausarbeiten lassen und das anzuhören, lade er ein. Dasselbe that er im folgenden Jahre mit der Geschichte der Catilinarischen Verschwörung. So taucht auch in Brieg¹⁾ in der Zeit des 30jährigen Krieges bei den Schulfeierlichkeiten neben dem Latein das Deutsch auf. Daß bei solchen Gelegenheiten, wenn einmal deutsch, auch in deutschen Versen gesprochen wurde, ist bei den Landsleuten und Zeitgenossen des Dpiß nicht zu verwundern.

Und Schlessien blieb nicht allein: so ward in einem Actus in Nordhausen im Jahre 1635 von einem oder mehreren Schülern bewiesen, non unam, sed plures linguas esse tractandas und zwar die hebräische, die griechische, lateinische und die deutsche, und als praktischer Beleg dafür konnte angesehen werden, daß in dem nämlichen Actus 19 Schüler — solche Truppenmassen ließ man damals aufmarschieren — teils in lateinischer, teils in deutscher Sprache in Anschluß an Luthers „Bermahnung an die Burgemeister und Rathsherren aller Stände 2c.“ darlegten, daß scholas constituere sei honestum, utile, necessarium, facile in genere, facile magistratui.²⁾ Ähnliches gehört fortan nicht zu den Seltenheiten. Man würde sich aber sehr täuschen, wollte man diesen unschuldigen Regungen der Liebe zum Einheimischen eine allgemeinere und tiefergehende Bedeutung beilegen. Es sind persönliche Liebhabereien, von denen auf einen geregelter und wirklich schulmäßigen Betrieb des Deutschen zu schließen, offenbar übereilt sein würde, wie denn die Erzeugnisse derselben auch nur für den Zweck von Schulfeierlichkeiten berechnet waren.

Allerdings bekundeten, seitdem die deutschen Sprachgesellschaften ihre Wirksamkeit entfalteten, in einzelnen deutschen Landen auch die maßgebenden Kreise ein lebhaftes Interesse für Einführung des deutschen Unterrichts auf den Schulen. Der Landgraf Moriz von Hessen erklärte sich in der Schulordnung von 1618 entschieden für den Unterricht in der deutschen Sprache. „Man soll zur lateinischen Sprache nicht schreiten, man habe denn unsere angeborene deutsche Sprache zuvörderst nach Notdurft und genugsam gelernt.“³⁾ Allein von der Erkenntnis des Besseren bis zur Durchführung ist ein weiter Schritt; zudem erstreckt sich die Forderung nur auf die unterste Stufe des Unterrichts. Noch steht überall die Herrschaft des Lateinischen so gut wie ungebrochen. Selbst Männer, die sich mit Glück um die Hebung der vaterländischen Litteratur bemühten, kannten als Lehrer in der Schule nur Latium, nicht Deutsch-

1) Schönwälder und Guttman, Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Brieg. Breslau 1869. p. 159.

2) Schmidt, Die Schulordnung des Nordhäuser Gymnasiums von 1640 und der Rektor Siverius. Programm. Nordhausen 1870. p. 4.

3) Hartwig, Die Hofschule zu Cassel unter Landgraf Moriz. Programm. Hersfeld 1865.

land. Simon Dach erschöpfte seine Kraft im Korrigieren lateinischer Arbeiten, wie er selbst wehmütig und rührend klagt:¹⁾

Nocte ego corrector puerorum scripta refinxi
Ut Latium induerent, vix subitura decus.
Saepe meis victor subrepsit somnus ocellis,
Correctique caput sustinere libri.

An Unterweisung im Deutschen war nicht zu denken.

Die eben angezogene Rede bei dem Actus in Nordhausen giebt zugleich einen Begriff von der Freude am leeren Schematismus, an subtilen Divisionen und Subdivisionen, die sich nicht nur in den Schulproduktionen, sondern in allen litterarischen Erzeugnissen der Zeit bemerklich macht. Es sind das die Früchte des Unterrichts in Dialektik und Rhetorik, und da aus diesem die deutschen Stilübungen hervorgewachsen sind, so lohnt es sich, einen Augenblick dabei zu verweilen.

Dialektik und Rhetorik, an sich bloß formale Disciplinen, ohne selbständige Bedeutung, uns behilflich, die eine, in unsere Verstandesoperationen Klarheit zu bringen, die andere, unsere Rede wohlgefällig und eindrucksvoll zu gestalten, können einem gedankenarmen Zeitalter leicht den Schein erwecken, als läge in ihnen schon ein eigener Gehalt. Man meint dann in ihnen die Zauberstäbe zu besitzen, mit denen man aus wenigem viel, aus nichts etwas machen könne und preist sie demgemäß als Krone der Weisheit. So sah sie das 17. Jahrhundert an. Wie verständig und richtig hatte sich doch Luther über sie geäußert: „Dialektika ist eine hohe Kunst, redet einfältig, schlecht und gerecht; als wenn ich sage: Gieb mir zu trinken. Rhetorika aber schmückt und spricht: Gieb mir des lieblichen Safts im Keller; das fein krause steht und die Leute fröhlich macht.“ Man sieht, die Rhetorik giebt die Regeln für die Erweiterung, Füllung und Ausschmückung der Rede. Aber für Luther war darum die Wohlredenheit nicht „eine gesuchte und angestrichene Schminke der Worte, sondern eine fein geschmückte Rede, die ein Ding und Sache fein geschicklich, klärlieh und vernehmlich anzeigt, wie ein schön Gemälde“, und die Dialektik war ihm nicht die Kunst, die die Materie giebt, davon man reden oder lehren will, „sondern lehret nur, wie man fein ordentlich, eigentlich und richtig, kurz und einfältig davon lehren und reden soll“.

Das 17. Jahrhundert scheint diese goldenen Worte Luthers völlig vergessen zu haben. Man betrachtet die Dialektik fast als Selbstzweck: die bis ins Abenteuerliche fortgesetzten Einteilungen erscheinen dieser Zeit als der Ausfluß tiefsten Wissens. Und die Wohlredenheit besteht in ihren Augen nicht in einem gewissen harmonischen Verhältnis zwischen Inhalt und Form, sondern in der Fertigkeit die Gedanken zu variieren, in der Fülle des Ausdrucks, in der möglichsten Erweiterung und Aus-

1) Strzeczka, Beitrag zur Geschichte des Rneiphöfischen Gymnasiums im 17. Jahrhundert. Programm. Königsberg 1865.

gestaltung eines Gedankens. Mit Entzücken lauschte man dem hohlen Getöse rhetorischer Floskeln, ohne zu ahnen, daß dies Wohlgefallen nichts anderes sei, als die Freude des Gefangenen an dem Klirren seiner Ketten. Die „durchdringenden, geschärften und löblichen Beiwörter“, in denen man damals „die reine Lieblichkeit“ der Poesie suchte, spielten auch in der Rede eine Hauptrolle. Der gerade Weg ward gemieden; je mehr Windungen, um so schöner. Erasmus habe, so bemerkt z. B. der Ludimoderator Tschonder in Breslau (zu Anfang des 17. Jahrhunderts) zwölf verschiedene Arten von überall möglicher Erweiterung angegeben und seine darüber handelnde kleine Schrift empfehle auch er oft seinen Schülern. „Erst müßten diese vorbereitenden Übungen längere Zeit getrieben werden, ehe der Schüler an die Abfassung ganzer Reden gehen könne, die ja nur aus solchen progymnasmata zusammengesetzt seien.“ Was konnte daraus anderes werden, als Reden, „unerquidlich wie der Nebelwind, der herbstlich durch die dürrn Blätter säufelt?“ Es war die systematische Züchtung zur Weitschweifigkeit, zum Wortreichtum und zum Schwulste.

Man kann es kaum beklagen, daß nur ausnahmsweise die deutsche Sprache zum Organ dieser Unnatur gemacht wurde, die in der Aneignung der *formulae, flosculi, suadae, gratiae et ornamenta orationis*¹⁾ das Ziel alles Lernens erblickte, die es fertig brachte, in 13 Teilen, Teilchen und Unterteilchen über den Todeskampf des sterbenden Christus zu handeln²⁾ und deren formale Künsteleien und Seiltänzerereien nur übertroffen wurden durch die Schälheit, Windigkeit und Albernheit des Inhalts³⁾.

Aber wie es das Schicksal jeder Unnatur ist, an ihrer eigenen Überspannung zu Grunde zu gehen, so mußte allmählich auch dieser tote Formalismus mit samt seinem Träger, dem Latein, ins Wanken geraten. Es erwacht das Bewußtsein von der Notwendigkeit eines einigermaßen vernünftigen Gehaltes. „Ohne Disputationen“, heißt es in dem Reorganisationsvorschlage für das Gymnasium zu Brieg vom Jahr 1671, „kann kein Gymnasium bestehen, in welchen der Gebrauch der Logik erhellet, aber es ist nicht zu disputieren über logische Termini und schwierige Gegenstände, wie der Schmied nicht über den Hammer disputiert, sondern mit ihm schlägt und arbeitet, sondern über solche, die in den öffentlichen Lektionen behandelt werden, vorzüglich *moralia und politica*“.

1) Ordnung des Gymnasiums zu Görlitz 1609. Bei Bornbaum, II. S. 99.

2) De agoniae patientis Christi I. causis, A) formali, per hypotyposes patheticas repraesentata a) generatim, b) speciatim, α) externa et ea 1) particularia quae aa) caput, bb) manus, cc) pedes, 2) totale corpus totum, β) internum, anima B) efficiente impell. interna et externa II. effectis tam privativis quam positivis. Schönborn I. I. S. 34.

3) An campanarum pulsu tempestates fugari possint. — Utrum stella, quae Magis apparuit, fuerit meteorum. — Utrum logica sit scientia etc. Schubart, Zur Geschichte des Gymnasiums in Budissin. I. Programm. Bautzen 1863. p. 23f. Auch das geistreiche Thema „Ob es erlaubt sei, sich einen Rausch zu trinken“, kommt vor. Köhnen, Fortsetzung der Geschichte des Gymnasiums zu Duisburg. Programm. Duisburg 1851. p. 13.

Gleichzeitig mit dem Erwachen der Erkenntnis von dem Unzureichenden des Inhalts, der den Übungen der Schule zu Grunde lag, zeigte sich ein bedenklicher Niedergang der Fertigkeit in der Handhabung des Latein; der faltenreiche lateinische Mantel begann sadenscheinig und löcherig zu werden und durch die Öffnungen blickte die deutsche Natürlichkeit hindurch. Es macht einen gewissen tragikomischen Eindruck, den Widerstreit zwischen Sollen und Können, wie er gegen Ende des Jahrhunderts, gewiß nicht mehr bloß vereinzelt hervortritt, an bestimmten Vorkommnissen zu beobachten. Bei der Visitation des Merseburger Gymnasiums im Jahre 1690¹⁾ lautete auf die 15. Frage „vom Lateinreden“ die Aussage des Tertius: „Ja, er halte darüber“; auch der Konrektor bestätigt: „Ja, es geschehe“, freilich mit dem Zusatz: „quantum possibile“, während der Rektor erklärte: „In Prima werde es strikte gehalten, aber in Secunda rede der Konrektor alles deutsch, wie auch der Tertius, multo maxime aber der Quartus.“

Man kann nicht sagen, daß der Rückgang im Gebrauche des Latein auf eine sich steigende Begünstigung des Deutschen von Seiten der Schulbehörden im 17. Jahrhundert zurückzuführen wäre. Im Gegenteil: sie hatten alles gethan, das Deutsche abzuwehren. Aber der rollende Wagen war nicht mehr aufzuhalten. Die Natur forderete ihre Rechte. Die Entwicklung der Dinge war mit dem Beginn des neuen Jahrhunderts auf einem Punkte angelangt, wo, wenn man nicht völliger Rohheit verfallen wollte, entweder eine kräftige Neubelebung der bisherigen, auf dem Latein beruhenden Bildungsmethode erfolgen, oder in der Pflege der Muttersprache wenn nicht ein Ersatz, so doch eine Ergänzung für das hinalternde System gesucht werden mußte. So viele *laudatores temporis acti* auch in dem Verlassen der lateinischen Heerstraße eine verhängnisvolle Verirrung sehen mochten, die Einsichtigen begünstigten die heimische Sprache, und die Behörden schlossen sich allmählich an. In seinem Jugendwerke, den *institutiones rei scholasticae*²⁾ (Zena 1715) giebt Matthias Gesner unverhohlen dem Wunsche Ausdruck, daß der Muttersprache eine eifrigere Pflege auf den Schulen zu Theil werden möchte, da wir uns in den Augen der anderen Völker durch die Unkenntnis unserer Sprache und unsere Gleichgiltigkeit gegen dieselbe selbst herabsetzten. In der vielverhandelten Streitfrage, ob im Unterricht die lateinische oder deutsche Sprache anzuwenden sei, spricht er sich demgemäß nach sorgfältiger Abwägung der beiderseitigen Gründe für die letztere aus und schließt mit den Worten³⁾: „Es giebt nur eines, was in deutscher Sprache

1) Witte, Geschichte des Domgymnasiums zu Merseburg. II. Teil. Festschrift. Merseburg 1876. S. 26.

2) Caput II. Sectio VI, § 7—9.

3) *Neque quidquam est, quod Germanica lingua commode proponi non possit, quam tristes illae scholasticorum nugae: propter quas tantum abest, ut istam hominum doctissimorum, qui Germanice docent consuetudinem reprobendam censeamus, ut vel eo nomine carior nobis commendatioque esse debeat.*

nicht sachgemäß vorgetragen werden kann: das sind jene widerwärtigen Düsteleien der Scholastiker, und dies giebt uns so wenig Grund, die deutsche Sprache im Munde angesehener Lehrer zu tadeln, daß es uns dieselbe gerade um so teurer und willkommener machen muß.“

Audere Schulmänner folgten. Selbst die Fürstenschulen verschlossen sich dem Zuge der Zeit nicht. In einem Gutachten des Rektor von St. Afra, Martinus, vom Jahre 1726 über eine Reform der Schule¹⁾ heißt es: „Zudem wäre billig nachzudenken, ob nicht zur Ehre der deutschen Nation und zum Nutzen der Republik die deutsche Sprache ein bißchen mehr in Consideration gezogen und excolirt werden möchte. Man finde hin und wieder Gelehrte, die aus den Fürstenschulen große Schätze von der griechischen und lateinischen Sprache weggebracht, aber in der deutschen nicht so viel gelernt, daß sie überall damit glücklich fortkommen könnten. Diesem Fehler nun abzuhelfen, wäre dienlich, wenn man die deutsche Sprache den übrigen, so viel sich thun ließe, an die Seite setzte und sich immerzu einbildete, daß dieselbe ebenso nötig als andere, am allerwenigsten aber mit der Muttermilch den Deutschen völlig eingeflößet, sondern sowohl als andere durch die Kunst und Übung erlernt werden müßte, ob man auch gleich hierwieder einzustreuen pflegt, daß die Fürstenschulen lateinische Schulen wären, und daß ihrem lustro ein großes abgehen würde, wenn auch die deutsche Sprache darin getrieben werden sollte.“ Das blieb allerdings vor der Hand ein frommer Wunsch. Aber in anderen Ländern wurde bald von oben her Ernst gemacht. In der kurfürstlich braunschweig-lüneburgischen Schulordnung von 1737²⁾ wird auf die Richtigkeit der deutschen Schreibung und auf gut deutsche geschmackvolle Übersetzung aus dem Lateinischen, sowie auf allerlei sonstige Übungen im Deutschen großes Gewicht gelegt. Allenthalben beginnt man das Eindringen desselben in die Schulen nicht nur zu dulden, sondern dahin gehörige Übungen eindringlich und warm zu empfehlen. Daß dabei zunächst das rein praktische Bedürfnis maßgebend war, darf nicht wunder nehmen. Vor allem wird das Brieffschreiben mit Eifer und Ernst gepflegt. Aber auch die Poesie forderte und erhielt ihr Recht. Die Schulfeierlichkeiten gaben Gelegenheit genug zu Versuchen in allen Dichtungsgattungen, der Lyrischen, didaktischen und nicht am wenigsten in der dramatischen; denn noch standen die dramatischen Aufführungen in hohem Ansehen und bildeten oft den Hauptreiz der Schullakte. So hölzern, schwulstig und geschmacklos zum weitaus größten Teil diese noch auf Vohensteinschem Boden erwachsenen Produkte waren, so förderten sie doch in nicht zu unterschätzendem Maße das Interesse und den Eifer für die Muttersprache³⁾. Die Sucht des Verschmehens nahm hie und da einen

1) Flathe, St. Afra, Geschichte seit ihrer Gründung. Leipzig 1879. S. 242 f.

2) Vormbaum II, S. 397.

3) In den Stundenplänen taucht seit den vierziger Jahren neben der Eloquentia latino-vernacula die poesis latino-vernacula auf; z. B. in Brieg seit 1744. Schönwälder und Gutmann a. a. D. S. 264 f. — Vereinzelt findet sie

förmlich epidemischen Charakter an: erlaubt und unerlaubt ward das edle Handwerk mit rührender Unverdroffenheit geübt; eine Anzahl Alumnen in St. Afra¹⁾ z. B. gründeten unter dem Namen „Pflanzenorden“ nach dem Muster der berühmten Gesellschaften einen Verein, dessen Mitglieder mit Ordensnamen geschmückt sich wöchentlich ihre deutschen Gedichte so lange zuschickten, bis dem bündnerischen Treiben von oben her ein Ende gemacht ward.

Der eigentlich stilistische Unterricht erfuhr, soweit ich verfolgen kann, am frühesten eine planmäßige Regelung auf dem Pädagogium in Halle²⁾, das in dieser Beziehung, wie in so mancher andern, einen gesunden Fortschritt vertritt. Für den *stilus germanicus* giebt es nach der Ordnung von 1721 besonderen Unterricht, der sich in den oberen Klassen im wesentlichen anschließt an die in diesen Klassen gebräuchlichen oratorischen Tabellen. Aber es wird ausdrücklich eingeschärft, daß die Erklärung der Regeln, unter denen natürlich das Chrienschema als „General-artificium“ einen hervorragenden Platz einnimmt, so kurz zu fassen sei als nur immer möglich: desto mehr muß auf die Übung gedrungen und alles so eingerichtet werden, daß die Anvertrauten eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief, und ein gutes *carmen* machen lernen. Es müssen um deswillen wöchentlich etliche „*memoriter peroriren*“, zum öfteren auch wohl eine Materie nach kurzer Überlegung *ex tempore* ausführen. Besonders wohlthätig berührt es, daß als unerläßliche Vorbedingung zu deutschen Ausarbeitungen eine gewisse Bekanntschaft mit den Realien, namentlich Geographie und Historie, gefordert wird. Also das bloß Formelle wird in seiner Unzulänglichkeit erkannt: es muß auch ein wirklicher Inhalt da sein. Darin liegt der Ausdruck der Überzeugung, daß man dem leeren Formalismus und der hohlen Wortbrecherei des vorigen Jahrhunderts, in dem es für ein großes galt, erborgte „Phrasen artig an einander zu henken“, entwachsen sei: ein erfreuliches Zeichen der Zeit, das durch manche andere Äußerung bestätigt wird. „Die Beredsamkeit“, sagt ein einsichtiger Schulmann³⁾ im Jahre 1736, ist heutzutage schwerer als im vorigen Jahrhundert, da man jezo nicht nur mit Gleichnissen, Exempeln oder gar Symbolis, sondern vornehmlich mit guten Gedanken und nachdrücklichen Worten seine Reden ausführen und annehmlich machen soll.“ Entsprechen solchen Forderungen die Leistungen gewiß auch nur zum geringen Teil, so ist es doch schon von Bedeutung, daß

sich allerdings auch schon viel früher. So finde ich, daß schon 1664 nach der Ordnung des Gymnasiums zu Baireuth, durch die überhaupt schon ein moderner Geist weht, neben der *poesis Latina* die *poesis Germanica* „*doceret und wöchentlich exerciret*“ werden soll.

1) Mathe a. a. D. S. 226.

2) Es folgten das Johanneum in Hamburg 1732, das graue Kloster in Berlin 1734, das Stephaneum in Halberstadt 1759.

3) Rektor Reinhard in Torgau. Siehe Sauppe, Beitrag zur Geschichte des Gymnasiums in Torgau. Programm. Torgau 1850. S. 7.

man sich so klar eines Gegensatzes zu dem vorhergehenden Jahrhundert bewußt war.

Hat so die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts den Boden der Schule für die Pflege der heimischen Sprache empfänglich gemacht, so mußte der glänzende Aufschwung unserer Litteratur in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts den Bann vollends lösen und dazu führen, dem Unterricht im Deutschen eine feste und geachtete Stellung im Lehrplan zu sichern. Die unvergänglichen Geisteswerke, die der Nation jetzt in der heimischen Sprache geboten wurden, mußten auch dem verstocktesten Anhänger der alten Richtung Achtung und Bewunderung abnötigen. Jeder verspürte die der Muttersprache innewohnende Kraft und erkannte ihre Fähigkeit, auch den höchsten und gereiftesten Gedanken eine würdige und tadellose Form zu verleihen. Das Gefäß, das so herrlichen Inhalt barg, war ferner vor Mißachtung und Verkennung geschützt. Jeder Berufene mußte eine Art Verpflichtung fühlen, den Sinn der Jugend für die Schönheit der eigenen Sprache zu wecken und sie im Gebrauche derselben behende zu machen. Namhafte Männer wie Gottsched kamen durch brauchbare Lehrbücher den Forderungen der Zeit, sowie den Bedürfnissen der Schule entgegen.

Dazu gesellen sich die reformatorischen Bestrebungen der pädagogischen Neuerer, der Basedow, Salzmann u. s. w., die seit Rousseaus großen schriftstellerischen Erfolgen auch in Deutschland hervortraten. Bezog sich ihre Forderung der Rückkehr zur Natur auch zunächst mehr auf die Zurückstellung des Sprachlichen und Geschichtlichen hinter die Realien, so lag doch in der Bekämpfung des lateinischen Formalismus von selbst schon mittelbar eine Empfehlung der Muttersprache für alle didaktischen Zwecke, denn in ihr eroberte man ja auch ein Stück Natur zurück.

Bei den engen Grenzen, die wir uns gesteckt, kann es nicht unsere Aufgabe sein, den Anteil im einzelnen zu untersuchen, den die allgemeine große Bewegung der Geister, wie sie sich in Theologie, Philosophie und anderen Gebieten in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts vollzog, an der Umgestaltung unseres Unterrichtswesens hatte, aber es ist nicht zu verkennen, daß die Gesamtwirkung aller dieser Erscheinungen auf die Schule namentlich der Pflege der deutschen Sprache zu gute kommen mußte.

Mit dem siegreichen Vordringen der Muttersprache aber schien sich überhaupt der Sieg der Natur über die Unnatur anzukündigen. Nicht nur der Geist, auch der Körper sollte sich wieder freier regen dürfen. Es ist gewiß nicht zufällig, daß zu derselben Zeit, wo das Deutsche in der Schule zu Ehren kommt, auch die unnatürliche Einschränkung der jugendlichen Bewegungslust, die pedantische Verkümmernng des freien Naturgenusses einer gesünderen Praxis Platz machte. War in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts Schwimmen und Schlittschuhlaufen den Zöglingen vieler deutschen Schulen noch untersagt¹⁾, so wurden

1) Gemäß der noch nicht beseitigten Bestimmung der Trogenborfischen Schulordnung: *Nec aestate frigidis aquis lavantur nec hieme aut glaciei se credunt aut nivis globos jaculantur.*

diese Fesseln jetzt abgestreift und der Jugend ihr natürliches Recht zurückgestellt.

Es bedarf kaum der Erwähnung, daß in dem vielgestaltigen und in seinen einzelnen Theilen mit so zahlreichen berechtigten Eigentümlichkeiten ausgestatteten deutschen Reiche die Umwandlung nicht auf einen Schlag und nicht überall in gleicher Weise sich vollzog. Ich gebe zunächst einige äußere Data für die zweite Hälfte des Jahrhunderts.

Die kurfürstlich sächsische Schulordnung von 1773 weist der deutschen Sprache bereits eine sehr bedeutende Stellung im Organismus des Unterrichts zu. Es heißt: „Je unentbehrlicher die Fähigkeit, sich in der Sprache unseres Vaterlandes wohl auszudrücken, zu den der menschlichen Gesellschaft zu leistenden Diensten ist, desto sorgfältiger müssen die Schüler frühzeitig angeführt werden, in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben. Daher soll ihnen der Lehrer die Übung in der deutschen Sprache sorgfältig empfehlen, und wenn sie hierzu durch ihre erste Erziehung erlangte vorzügliche Geschicklichkeit zeigen, diese noch mehr auszubilden suchen. Dieser Endzweck wird aber nicht allein durch die gewöhnlichen Übersetzungen der griechischen und lateinischen Schriftsteller erreicht werden. Vielmehr soll der Lehrer, wenn der Schüler die deutsche Sprachkunst sich hinlänglich bekannt gemacht, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichtume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben, fleißig mit ihnen lesen, ihm den Bau der Perioden erklären, das Edle oder Uedle im Ausdruck ihn bemerken lassen, und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerksam machen.“ Und weiterhin: „Damit die Schüler auch in ihrer Muttersprache gut, deutlich und zierlich schreiben lernen, ist ihnen zu deutschen Ausarbeitungen besonders in ungebundener Rede Anleitung zu geben und Übung zu verschaffen. Man muß hierbei stufenweise, von der leichten Erzählung zu der vollständigen Rede, fortgehen.“

In Preußen war es der treffliche Minister Jedlitz¹⁾, der mit sicherem Blick für die Bedürfnisse der Zeit, dabei fern von aller Überstürzung, mit ausgezeichnetem pädagogischen Takt das Neue zur Geltung zu bringen wußte. Wir werden auf ihn noch kurz zurückkommen müssen.

In der 1775 erschienenen Vorschrift einer besseren Lehrart in den lateinischen Schulen der Haupt- und Landstädte Hessens, einer Art kleiner Pädagogik, findet der deutsche Unterricht ganz besondere Würdigung.

Überall sehen wir den neuen Geist zum Durchbruch kommen, hier in vollendeterer, dort in unvollkommenerer Gestalt. Auch die entlegensten Teile des Reiches zeigen sich von der Bewegung ergriffen. So weist

1) Seine Thätigkeit und Bedeutung für die Entwicklung des Schulwesens in Preußen hat neuerdings gebührende Würdigung erfahren durch E. Kethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Jedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen. Berlin 1881.

z. B. für Oldenburg¹⁾ der Lehrplan von 1792 deutschen Unterricht in vier Abteilungen auf.

Besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß auch die alten Jesuitenschulen, zumal nachdem der Orden aufgelöst war, sich die Einführung des deutschen Unterrichts in den Unterrichtsplan gefallen lassen mußten. So wurde für das katholische Gymnasium in Breslau, ursprünglich Jesuitengymnasium, nach der Besitzergreifung durch Preußen, im Jahre 1774 ein neues Schulreglement gegeben²⁾, das sich namentlich durch die gleichmäßige Berücksichtigung der deutschen Sprache neben der früher ausschließlich beachteten lateinischen auszeichnet. In Trier wurde seit 1776 auf der Jesuitenschule, die bis dahin unverbrüchlich ihrer alten Lehrart treu geblieben war, der Unterricht in Religion, Geschichte, Geographie und Mathematik in deutscher Sprache erteilt. Gottscheds deutsche Sprachlehre, damals überall an der Tagesordnung, wurde den Schülern in die Hände gegeben.³⁾ Auch auf der Jesuitenschule zu Meppen findet sich seit 1776 deutscher Unterricht.⁴⁾

Am längsten wohl hat sich Schulpforta gegen die immer mächtiger andringende Neuerung gewehrt. Der Lehrplan von 1801 enthält noch gar kein Deutsch; erst in der Schulordnung von 1808 tritt dasselbe auf und zwar mit je zwei Stunden in Secunda und den unteren Klassen; für Prima sind zwei Stunden Litteraturgeschichte angesetzt, wogegen das Deutsch fehlt.⁵⁾ Indes bot die für das Selbststudium gewährte freie Zeit den Wissensdürstigen Gelegenheit genug, sich in der Muttersprache zu üben und mit den Erzeugnissen des deutschen Parnasses bekannt zu machen. War doch dies schon zu Lessings Jugendzeiten auf den Fürstenschulen der Fall gewesen, und der Reiz, es zu thun, war dadurch nicht vermindert worden, daß es damals noch eine Art verbotener Frucht war, an der man naschte.

Wie verschieden nach den Umständen, wie abhängig von persönlichen Verhältnissen Einführung und Gedeihen des deutschen Unterrichts war, zeigt in lehrreicher Weise, weil eigentlich in der Absicht gegründet, den modernen Geist in sich darzustellen, die hohe Karlschule in Stuttgart.

1) Meinardus, Geschichte des Großherzogl. Gymnasiums in Oldenburg. Programm. Oldenburg 1878. S. 105. Schon nach dem Lehrplan von 1703 gab es Deutsch 2 Stunden — aber nur in Quinta, sog. *Syntaxis Germanica*. In Secunda werden poetische Übungen, sowohl deutsch als lateinisch, angestellt (1 St.), in Prima prosaische und poetische Kompositionen angefertigt (1 St.), wöchentlich abwechselnd eine lateinische und eine deutsche.

2) Wilsowa, Geschichte des Königl. Kathol. Gymnasiums zu Breslau. Programm. Breslau 1845.

3) Wyttenbach, Beitrag zur Geschichte der Schulen in Trier. Programm. Trier 1841.

4) Wilken, Zur Geschichte des Gymnasiums zu Meppen. Programm. Meppen 1868.

5) Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwicklung seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts, in der Festschrift zur 300-jährigen Jubelfeier der Pforta. 1843. S. 62.

Im Lehrplan von 1782 wird das Deutsche noch völlig vermist. Erst dem wiederholten Andrängen der Lehrer, die in verschiedenen Gutachten auf die Wichtigkeit dieses Unterrichts überhaupt, und namentlich auch des Lesens guter Schriftsteller „in gebundener und ungebundener Schreibart“ hinweisen, gelingt es im Jahre 1783, daß die Sulzerischen „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens“ eingeführt werden und methodisch geleitete schriftliche Ausarbeitungen in Aufnahme kommen. Daß in den oberen Abteilungen teils das Interesse für Litteratur geweckt, teils die Zuhörer in Verfertigung deutscher Aufsätze geübt wurden, war im Grunde nur das persönliche Verdienst des Professors Abel, der in seinen philosophischen und ästhetischen Vorträgen seine Schüler in den Geist deutscher Dichterwerke einzuführen und dadurch den Sinn für das Ideale in ihnen mit seltenem Erfolg zu bilden suchte. Daher die hohe Verehrung, welche alle seine Zöglinge, unter ihnen Schiller, dem „engelgleichen“ Manne entgegenbrachten, den sie mit dem Höchsten, was sie empfanden, dankbar in Verbindung setzten.¹⁾

Wenn wir es nunmehr versuchen, diese Data über den äußeren Verlauf uns dadurch lebendig zu machen, daß wir uns die innere Entwicklung und Gestaltung des deutschen Unterrichts, immer in der engeren Begrenzung unseres besondern Gesichtspunktes, veranschaulichen, so ist vor allem ins Auge zu fassen, was der damaligen Zeit zunächst not that. Noch war die Klassicität der deutschen Schriftsprache erst im Werden begriffen, noch war die Umgangssprache der Gebildeten nicht so einheitlich nach dem Muster der Schriftsprache abgeklärten, daß auch den Kindern von früh auf das Gefühl für das Richtige und Zulässige geweckt und anerzogen worden wäre. Was man zunächst nötig hatte und suchte, wofür also die Schule vor allem zu sorgen hatte, war die Fertigkeit, sich mündlich und schriftlich korrekt auszudrücken. Dagegen traten die höheren Anforderungen, die wir gegenwärtig an den deutschen Unterricht zu stellen gewohnt sind, die eingehende Beschäftigung mit den hervorragendsten Dichterwerken zum Zwecke der Auffassung ihres geistigen Gehaltes, noch völlig zurück. Die oben angezogenen Worte der kursächsischen Schulordnung bieten dafür den besten Beleg. Beobachtung der Sprachlehre, Wahl und Gebrauch der Wörter und Redensarten, „Zierlichkeit“²⁾ des Ausdrucks, Bau der Perioden: das sind die Gesichtspunkte, die für die Lektüre der „besten Werke der Nationalschriftsteller“ maßgebend sind.

Und nicht allein das Ziel, das man sich nach der ganzen Lage der Dinge vernünftiger Weise steckte, sondern auch der Ursprung unseres Unterrichts führte zur Beschränkung auf das Sprachliche und Stilistische. Denn in merkwürdiger Übereinstimmung entwickelt sich auf den meisten

1) Kläiber, Der Unterricht in der ehemaligen hohen Karlschule in Stuttgart. Programm des königl. Realgymnasiums. Stuttgart 1873. S. 36.

2) So auch in der Frankfurter Schulordnung von 1765: Gestalten dann auch über dem Lateinischen das Deutsche nicht zu vergessen, sondern auf Rein- und Zierlichkeit dieser Sprache ebenfalls mit Ernst zu dringen ist.

Schulen der deutsche Unterricht aus der sog. Oratorie oder Rhetorik heraus, anfangs noch völlig mit dem Latein verwachsen, erst allmählich zu selbständiger Kraft erstarkend.¹⁾ Angesichts dieser Thatsache wird man es nicht anders als natürlich finden, daß der jungen Disciplin die Schalenreste des Eies, aus dem sie hervorgegangen, zunächst noch eine Zeit lang anhaften. Die Richtung auf das Sprachlich-phraseologische einerseits, auf das Rhetorische anderseits, ging wie eine Erbschaft auf den deutschen Unterricht über. Daher läßt sich, was für die Glanzzeit des Latein in Bezug auf diese Übungen die Görlicher Schulordnung von 1609 mit bezeichnendem Ausdruck sagt: es sollte in ihnen den Schülern allerhand Musterhaftes für die geschmackvolle Bildung der Rede vorgehalten werden, quae per imitationem modesto furto sua reddere possint, in gewisser Weise auf diesen Betrieb des deutschen Unterrichts anwenden: er bezweckte die Sprache des Schülers zu reinigen und zu veredeln und ihm einen Schatz guter Wendungen und Ausdrücke zuzuführen, die er sich zu eigen machen und passend verwerten sollte.

War das Chrienschema ein Haupttummelplatz für die lateinischen rhetorischen Übungen gewesen, so überträgt sich das jetzt naturgemäß auf das Deutsche, wie der ganze oratorische Charakter der Ausarbeitungen in den oberen Klassen sich in ungeschwächter Geltung erhält. Themata, die an sich nichts haben, was zu rednerischer Behandlung auffordern könnte, werden als Reden bearbeitet. Auch im einzelnen zeigt sich, wenn man die Themata betrachtet, eine gewisse Kontinuität zwischen Latein und Deutsch. Gewisse Fragen, die schon das 17. Jahrhundert in wohlgeordnetem Latein abgehandelt hatte, treten jetzt im neuen, deutschen Gewand hervor. Der Unhold der Privatschulen, mit denen die öffentlichen Schulen in beständigem Kampfe lagen, war schon im 17. Jahrhundert wer weiß wie oft²⁾ in tönenden lateinischen Phrasen vom Katheder der Aula herab niedergebommert worden. Doch so leicht war er nicht tot zu machen; denn noch im Jahr 1785 wird in deutscher Rede bewiesen: „daß öffentliche Schulen den Privatschulen vorzuziehen sind.“³⁾

Während gegenwärtig zwischen lateinischen und deutschen Arbeiten, ganz abgesehen von der Behandlungsweise, schon im Stoff ein sehr merklicher Unterschied herrscht, wird man sich nach dem Gesagten nicht wundern, wenn man in jener Zeit eine gewisse Gleichartigkeit in dem Charakter der

1) Dies zeigt sich schon deutlich in der Bezeichnung des Unterrichts: Eloquentia latino-vernacula u. dgl. Wenn sich schon frühzeitig auch geradezu die Bezeichnung „Deutsch“ findet, wie z. B. auf dem Wertheimer Gymnasium seit 1744 (vgl. Plaz, Beitr. zur Geschichte des Wertheimer Gymnasiums. Programm. Wertheim 1876. p. 30) so will das nichts anderes besagen, als Übersetzung der lateinischen Prosa in das Deutsche.

2) Z. B. in Königsberg 1641 auf dem Kneiphöfischen Gymnasium: de publica informatione privatae anteferenda. Strzeżca, Zweiter Beitrag zur Geschichte des Kneiphöfischen Gymnasiums im 17. Jahrhundert. Programm. Königsberg 1866. S. 15.

3) Zippel, Zur Geschichte des Greizer Lyceums. Programm. Greiz 1879.

beiderseitigen Themata wahrnimmt. Um dies an einem Beispiel zu veranschaulichen, hebe ich aus dem Semestralbericht der Lehrer des Dortmunder Gymnasiums an das Scholarchat im Jahre 1754 folgende Stelle heraus:¹⁾ Ad stilum non minus in lingua vernacula quam Latina rite excolendum nostros assuefacturi cum argumenta orationum vernacularum et Latinarum, tum epistolarum nostris dedimus. Ex quibus ea, quae orationibus elaborandis destinata fuerunt, recensebimus:

Deutsche Reden:

1. Von der im Frühling erneuerten Gestalt der Erde.
2. Von der Morgenstunde.
3. Das Bild des schadenfrohen Teufels.
4. Von der nötigen Lehrbegierde eines Schülers.
5. Von der schädlichen Einbildung eines Schülers, daß er bereits etwas wisse.

Orationes latinae:

1. De mendicitate gloriosa.
2. De mendicitate monastica.
3. De Petro piscatore apostolo.
4. De fuga operis litterarum cultoribus indignissima.
5. De assiduo sacrarum litterarum studio.

An die eigene Produktion des Schülers konnte man vor der Hand nur mäßige Anforderungen stellen. Die bisherigen lateinischen Arbeiten bewegten sich auf ziemlich engem Gebiete und konnten zu rechter Geltung doch erst in Prima kommen; denn vorher war eine leidliche Beherrschung der lateinischen Sprache noch nicht erreicht. Und selbst hier waren diese Produktionen oft mehr das Werk des Lehrers als des Schülers. Eine systematische Steigerung der selbständigen Leistungen war kaum möglich, da man in fremder Sprache von dem Tertianer und Sekundaner überhaupt noch keine freiere Bewegung erwarten konnte. Ein methodisches Aufsteigen konnte erst dann stattfinden, wenn man nicht mehr in geborgter, sondern in eigener Sprache redete und schrieb; da ließ sich einem Tertianer und Sekundaner schon ganz anderes zumuten als früher. Indes, dieser Übergang vom Alten zum Neuen war nicht das Werk eines Augenblicks, sondern erforderte Geduld und Umsicht. Hier das Richtige erkannt und in weiten Kreisen zur Anerkennung gebracht zu haben, ist das große Verdienst des Ministers Jedlitz. Hatte er durch Einführung einerseits der Sulzerischen „Vorübungen“, des ersten gediegenen und geschmackvollen und für den deutschen Unterricht geradezu epochemachenden Lesebuchs²⁾, anderseits der deutschen Sprachlehre Abelungs, zu deren Abfassung er selbst

1) Thiersch, Geschichte des Gymnasiums zu Dortmund bis 1800. Programm. Dortmund 1842.

2) Eine Charakteristik des 1768 erschienenen Buchs giebt C. Methwisch an dessen Ausführungen (S. 55 ff und S. 124 f.) überhaupt für diesen Abich vergleichen sind.



die Anregung gegeben, im allgemeinen den deutschen Unterricht auf feste Grundlagen gestellt, so bewährte sich sein pädagogischer Takt nicht minder in der Art, wie er die schriftlichen Übungen im Deutschen betrieb zu sehen wünschte. Mit Beschreibungen einfacher Gegenstände ist anzufangen, von da überzugehen zu denen eines zusammengesetzten Ganzen, hieran haben sich Fragen nach der Entstehung allgemein bekannter Dinge anzureihen, dann folgen Nacherzählungen, unter welchen der Minister auch auf Wiedergabe des Inhalts eines Gedichts, etwa eines Gellertschen, Wert legte, hernach kommen Versuche in eigener Erfindung in Form von Dialogen, Fabeln, Briefen, den Schluß machen Betrachtungen moralischer Art, wenn anders man solche überhaupt zulassen will, und Reden. Nichts darf behandelt werden, ohne daß der Schüler zuvor mit dem Stoff ausreichend vertraut gemacht ist.

Es entspricht nach alle dem ganz der Natur der Sache, wenn die Anregungen, die der Aufschwung unserer Litteratur der Schule brachte, sich zunächst mehr in der Pflege der Muttersprache zeigen, als in der unmittelbaren Verwertung und geistigen Aneignung der großen literarischen Schöpfungen selbst. Wie langsam selbst zur bloßen Lektüre die klassischen Werke in die Schule eingedrungen sind und welcher Geschmack dabei vorwaltete, dafür finden sich merkwürdige Belege. In dem Lehrplan von 1765 für das Gymnasium in Rastenburg¹⁾ heißt es: „Damit auch die größten Dichter unserer Muttersprache unserer Jugend nicht gänzlich unbekannt bleiben möchten, so hat Rektor einige lehrreiche Gedichte des weltberühmten Baron von Caniz, des Freyherrn von Haller, des Herrn von Hagedorn und des Preußischen Dichters, Herrn Professor Vock unvergleichliches Gedicht: die Furcht vor Gott, das größte Grundgesetz der Thronen, auswendig lernen und herjagen lassen.“ Bis zu Ende des Jahrhunderts waren in den Schulen Gellert, Hagedorn, Uz, Haller, Drollinger, Gekner, Kleists Frühling weit mehr einheimisch, als Klopstock, Lessing, Goethe.²⁾

1) Heinicke, Geschichte des Gymnasiums in Rastenburg. Programm. Rastenburg 1846. S. 59.

2) Es liegt außerhalb der Grenzen unserer Arbeit, wäre aber eine anziehende Aufgabe, das allmähliche Eindringen unserer Klassiker in die Schule im einzelnen zu verfolgen. Einige zerstreute Notizen füge ich bei: In dem Lektionsbericht der Meldorfer Schule von 1777 (Kofster, Aktenstücke zur Geschichte der Schule von Meldorf. Programm. Meldorf 1875. S. 24) ist eine Stunde angeführt für die Lektüre der besten deutschen Schriftsteller, namentlich Gellerts Moral und Klopstocks Messias. In Zauer (Vollmann, Rückblick auf die Geschichte des Lyceums zu Zauer. Programm. Zauer 1866. S. 10) ward 1783 bei einem actus dramaticus Goethes Clavigo aufgeführt. Lessings Schaz und Philotas finde ich bei ähnlicher Gelegenheit zuerst genannt gegen Ende des Jahrhunderts, wo sie Rektor Schmieder (1780—1808) in Halle zur Aufführung bringen ließ. (Eckstein, Beiträge zur Geschichte der Halle'schen Schulen. Programm. Halle 1850. S. 41.) In Wertheim (Platz a. a. D. S. 41) erscheint in dem Aktus zuerst 1810 Lessing und Klopstock, 1811 Schiller (das verschleierte Bild, Teilung der Erde). Besonders hervorgehoben zu werden verdient Halberstadt (Nichter, Beitr. zur Geschichte

Sehen wir also in dieser Beziehung aus begreiflichen Gründen die Schule ein gutes Stück hinter der Zeit zurück, so ist es andererseits natürlich, daß gewisse Hauptströmungen in dem geistigen Leben und Denken der gebildeten Schichten des Volkes sich in ihr bis zu einem gewissen Grade wider spiegeln. Man wird beispielsweise um die Mitte des Jahrhunderts und weiterhin in der Art der von den Schülern behandelten Aufgaben unschwer die Einwirkung jener herrschenden teleologischen Vorstellungswiese wiedererkennen, nach welcher die Natur ein System von sich entsprechenden Mitteln und Zwecken ist, deren Erkenntnis damals die Aufgabe der Naturforschung bildete. Die Brauchbarkeit der Hände, Füße, Augen zu allen möglichen Dingen ist ein beliebtes Feld schulmäßiger Betrachtungen nach Brokes'scher Manier, die sich um so mehr empfahlen, als sie reichlich Gelegenheit boten, die Allgüte Gottes zu preisen, der alles so wohlweislich eingerichtet, daß es gerade immer für seine bestimmten Zwecke unübertrefflich ist.

Und als diese hausbacken verständige, ehrsam spießbürgerliche Betrachtungsweise zurücktrat hinter der rasch um sich greifenden Gefühlschwärmerei, Empfindungsjeligkeit und Naturschwelgerei der Wertherperiode, blieb auch die Schule nicht unberührt von den alle Gemüter ergreifenden Regungen: gefühlvolle Naturschilderungen, rührende Stimmungsbilder, fingierte Situationen, in die man sich künstlich hineinempfinden mußte, sind nichts ungewöhnliches. Als Beispiel hebe ich heraus eine Abiturientenarbeit aus dem Jahre 1790, aus der Feder

des Stephaneums zu Halberstadt. Festschrift. Halberstadt 1875. S. 44). — Für das Weimari'sche Gymnasium, auf welches man bei dieser Frage wohl zuerst seine Blicke wenden dürfte, ist es mir nicht gelungen, bestimmte Anhaltspunkte für den Nachweis eines frühzeitigen Eindringens der deutschen Klassiker in die Schule aufzufinden. Der treffliche, von Herder und auch von Lessing geschätzte Rektor Heinze (bis 1790) hat auf Ausbildung des deutschen Stils großes Gewicht gelegt, wie er auch für die deutsche Litteratur das lebhafteste Interesse hegte. Indes war sein Hauptaugenmerk wohl auf das rein Sprachliche und Grammatische gerichtet. Im Jahre 1784 ließ er einen abgehenden Schüler im Altus „die grammatische Auslegung deutscher Dichter in den Schulen und Gymnasien“ in deutscher Rede empfehlen, ein anderes Mal Martin Opitz den „Vater der gereinigten deutschen Poesie“ preisen. Für die Klassenausarbeitungen wird er schwerlich die neueren Erscheinungen der deutschen Litteratur verwertet haben. — Herder stellte als Ephorus bei besonderen Gelegenheiten, wie bei Prüfungen, mitunter selbst deutsche Themata, die indes allgemeinen Inhalts gewesen zu sein scheinen. Was er dem Schüler zumuten zu dürfen glaubte, zeigen drei für einen Schüler wohl zur Auswahl bestimmte Themata, die sich auf einem Zettel, von Herders eigner Hand aufgezeichnet, im Besitze der Familie dieses Schülers erhalten haben. Ich teile sie hier mit: „1. Siebt's eine Kette der Gedanken? einen Fortgang im Menschengeschlecht? Worin? 2. Leben wirklich noch die vergangnen Jahrhunderte für und unter uns? 3. Wie werden wir in der Nachkommenschaft leben?“ — Später hat namentlich der rühmlich bekannte Johannes Schulze, 1808—1812 Professor am Gymnasium zu Weimar, den deutschen Aufsatz der Prima außerordentlich gefördert, wie ausdrücklich von seinen Zeitgenossen hervorgehoben wird. Doch läßt sich im einzelnen über die Art seiner Themata nichts mehr feststellen.

eines später sehr bekannt gewordenen Schriftstellers¹⁾, der in Landsberg an der Warthe sein Maturitätsexamen machte. Zur Darlegung seiner Fähigkeit im deutschen Stil erhielt er das Thema „Landsbergs Gegenden“, welcher Aufgabe sich der schon damals federgewandte junge Mensch in einer Weise entledigte, die den Examinatoren gewiß keinen Grund gab, sich über Berunglimpfung ihres heimischen Eldorados zu beschweren: „Ihr schlaft den eisernen Schlaf, welchen die Zauberin Natur, eure göttliche Mutter, über euch hingieß, Gefilde um Landsberg, mit doppelten Reizen, doppelter Kraft in kommenden Monden, von der Hand des rosenwangigen Lenzes dahergeführt, zu erwachen. Aber nicht ich werde euch erwachen sehen, werde ihn nicht sehen, den ersten rosigen Frühstrahl der Sonne hinter jenen Hügeln hervorgehn; werde nicht wieder lustwandeln an deinem Gestade, murmelnde Warthe, die du nachlässig deine gelben Blüthen vor dich hinrollst. Werde nicht sehen das herrliche Abendrot, das letzte zitternde Leben des Sonnenstrahls über der schimmernden Welle oder an der moosigten Kuppel des einsamen Kirchturms. Werde mich nicht mehr freuen in der magischen Dämmerung des Abends, wo Licht und Schatten in lieblicher Verwirrung streiten, der Odem der Natur matter weht, Linder der Lärmen der Stadt wird und in angenehmer Dunkelheit die dunkelrote Flamme auf dem Rachen des Schiffers lodert und sich widerspiegelt in der gebrochenen Woge. Fern von euch, liebe holde Gegenden, fern von euren zauberischen Schönheiten werde ich die Tage des Frühling vertranern, und trübe Sehnsucht wird dem Geiste noch oft Phantasie statt des Genusses gewähren müssen.“

Dies der Erguß eines befähigten Kopfes, der sich mit Manier aus der Schlinge zu ziehen wußte. So gewandt werden aber nur wenige Schüler geschrieen haben. Dürfen wir wenigstens nach einem Lehrplane des Landsberg benachbarten Frankfurt a. D., der wenige Jahre vorher verfaßt ist, urteilen, so ragt der junge Bichoffe über das, was damals von vielen Lehrern geleistet wurde, weit hinaus. Der Rektor des Frankfurter Gymnasiums berichtet da folgendermaßen²⁾: „Wir sind seit einigen Jahren in den Übungen in der Muttersprache so weit gekommen, daß wir von verschiedenen unserer Zöglinge auf Verlangen die feinsten, naivsten, launichsten Briefe, die natürlichsten, passendsten Gespräche, die rührendsten Schilderungen interessanter Gegenstände, malerische Beschreibungen angenehmer Gegenden, ja sogar unschuldsvolle Idyllen und nicht übel geratene Verse vorzeigen könnten.“ Wenn so in den Schülerwald hineingerufen wurde, wird man sich ungefähr einen Begriff machen, wie es daraus widerhallte.

1) Es ist Bichoffe. Entnommen ist diese Notiz der Abhandlung des Landsberger Programms von 1862: Tzschirner, Zur Geschichte der Schule II. Über das Abiturientenexamen Bichoffes wird da auf das Eingehendste berichtet. S. 32–36.

2) Schwarze, Geschichte des Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. D. Programm. Frankfurt 1869.

Überwiegt in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts entschieden noch das rein stilistische Moment, so mehrten sich seit der Wende des Jahrhunderts die Themata, welche auf eine allmähliche Steigerung des sachlichen Interesses hindeuten. Aus den hie und da veröffentlichten Themen der deutschen Abiturientenarbeiten, die seit der Einführung geregelter Maturitätsprüfungen nach und nach überall als ein Bestandteil der schriftlichen Prüfung in Aufnahme kamen, kann man sich eine Vorstellung machen von dem, was man seit Anfang des neuen Jahrhunderts etwa von den Schülern fordern zu können glaubte. 1802 lieferten die Abiturienten zu Jauer¹⁾ eine deutsche Abhandlung über den Satz: „Inwiefern sind Geschichtschreiber als Quellen historischer Wahrheit zu betrachten?“ ferner eine Arbeit unter dem Titel: „Empfindungen eines Jünglings bei dem Grabe seines akademischen Freundes.“ In demselben Jahre mußten die Abiturienten zu Brieg²⁾ über folgendes Thema arbeiten: „Sanftmut und Schonung gegen Beleidiger und Fehlende ist nicht nur billig, da wir selbst oft fehlen und andere beleidigen mögen, sondern auch nützlich bei Gott und Menschen; auch nicht unmöglich, weil sonst nicht Jesus sie so dringend empfohlen hätte, nur muß der Mensch sich, seine Vorzüge und Meinungen nicht zu hoch schätzen.“ In Gumbinnen arbeiteten die Abiturienten 1805 über das Thema: „Welchen Rücksichten soll der Studierende in der Wahl der Gesellschaft und des Umgangs folgen?“ u. dgl. m.

Moralische Betrachtungen sind fortan entschieden die bevorzugteste Art von Aufgaben für die Abiturientenarbeiten, und sicherlich auch für die gewöhnlichen häuslichen Arbeiten. Daneben laufen Schilderungen der mannigfaltigsten Art, historische und philosophische Aufgaben, Begriffs-erklärungen u. dgl. her, kurz, alles heutzutage übliche findet sich, nur noch nicht das, was gegenwärtig im Vordergrund steht: die an die deutschen Litteraturwerke sich anlehrenden Aufgaben. Man sollte meinen, die Zeit der Freiheitskriege müßte nach dieser Richtung eine entscheidende Wirkung geübt haben: allein der Schule müßte größere Beweglichkeit eigen gewesen sein, als sie besaß, wenn sie den in der Zeit liegenden Antrieben so rasch hätte folgen und sich neuen Bahnen zuwenden sollen. Sie überließ es der Jugend selbst, aus dem Quell der nationalen Litteratur Trost für die Gegenwart und Ermutigung für die Zukunft zu schöpfen. Und daß der bessere Teil derselben wohl wußte, was ihr frommte, dafür fehlt es nicht an erfreulichen Zeugnissen.³⁾ Vor allem

1) Volkmann, Rückblick auf die Geschichte des Lyceums zu Jauer. Programm. Jauer 1866. S. 7.

2) Schönwälder und Guttmann a. a. D. S. 279.

3) Wenn es überhaupt nötig ist, einzelnes anzuführen, so berufe ich mich z. B. auf Immermanns Memorabilien. In diesen Aufzeichnungen hat er nicht vergessen, dankbar zu bekennen, was ihm und der gesamten deutschen Jugend Schiller in jener Zeit gewesen.

war es Schillers hoher Genius, der den Sinn der damaligen deutschen Jugend erhob und das Feuer ihrer Begeisterung wach erhielt.

Wenn in den Arbeiten der Schule vereinzelt Spuren eines Einflusses der großen Zeitbewegung hervortreten, so liegen sie auf anderem Gebiete als dem bezeichneten. Es sind Betrachtungen, die sich unmittelbar an die großen Ereignisse der Zeit anlehnen, etwa derart, wie sie der treffliche Welcker, damals junger Lehrer an dem Pädagogium in Gießen, seine Schüler anstellen ließ: in einem Aufsatze mußten sie spanischen Heldenmut mit deutscher Gefügigkeit zusammenstellen und nachweisen, welches wohl das würdigere sei.¹⁾

Die allmähliche Vertiefung der Themata tritt immer unverkennbarer hervor. Die nunmehr zu völliger Reife und fester Gestaltung gelangte Schriftsprache war ein Gemeingut der Gebildeten geworden; das Haus arbeitete der Schule vor. So konnte, was bisher Zweck gewesen war, die sprachliche Ausbildung, in den Dienst höherer Aufgaben gestellt werden. Seit dem Anfange des dritten Jahrzehnts erreichen die Themata schon ganz das Niveau der jetzt üblichen, und der Unterschied zwischen damals und heute besteht viel weniger in einer Vertiefung des früher gepflegten, als in der Hinzugewinnung neuer, fruchtbarer Gebiete.²⁾ Ja, es scheint,

1) Kefulé, Das Leben Welckers. Leipzig 1880. S. 168.

2) Zur Bestätigung des oben Gesagten diene eine Zusammenstellung der deutschen Abiturientenarbeiten einer Anstalt für eine größere Reihe von Jahren. Eine solche findet sich z. B. in dem Programm von Lauban 1878 (Statistische Nachrichten über die Abiturientenprüfungen am Laubaner Gymnasium von 1821 bis 1878). Die Themata sind folgende: 1821 Worauf hat man beim pragmatischen Studium der Geschichte zu achten? 1822 Worin liegen die Ursachen, daß die christliche Religion, bei den großen Hindernissen, mit denen sie zu kämpfen hatte, doch so schnell und glücklich ausgebreitet wurde? 1823 Welchen Nutzen hat die Geschichte für den Studierenden, der sich dem geistlichen Stande widmen will? 1824 Einige Umstände, welche Luthers Kirchenverbesserung unterstützten. 1826 Über Ciceros Verdienste. 1827 Bestimmung des Begriffs der Humanität. 1828 Die wichtigsten Umstände, welche die Reformation durch Martin Luther vorbereiteten und begünstigten. 1829 Wodurch unterscheidet sich der Kosmopolitismus von dem Patriotismus? 1830 Unterschied zwischen Neugierde und Wisbegierde. 1831 Wie verhält sich die stoische Apathie zur christlichen Tugend? 1832 Welche Begebenheiten des 17. und 18. Jahrhunderts können als die Hauptmomente in dem Bildungsgange der deutschen Nationallitteratur angesehen werden? 1833 Welche Ursachen führten die römische Welt Herrschaft herbei? 1834 Kann man das Vorhandensein mannigfaltiger Übel in der Welt mit Recht als Einwand gegen den Glauben an die göttliche Vorsehung geltend machen? 1835 Wodurch erwirbt man sich die Liebe und das Vertrauen anderer? Michaelis: Über den hohen Wert des Bewußtseins, seine Pflicht erfüllt zu haben. 1836 Was ist Reinheit des Charakters? Michaelis: Über die wohlthätige Mischung der Freude und des Schmerzes im menschlichen Leben. 1837 Ist Tugend ohne Glauben an Unsterblichkeit möglich? 1838 Hindernisse als Beförderungsmittel menschlicher Vollkommenheit. 1839 u. 1840 Welches sind die vorzüglichsten Ursachen der Anhänglichkeit an die Heimat? 1841 = 1835. 1842 Welches sind die vornehmsten Kennzeichen der wahren Vaterlandsliebe? 1843 Wie kann man seine Dankbarkeit für empfangene Wohlthaten am würdigsten an den Tag legen? 1844 Über den rechten Begriff

daß man damals eine größere geistige Reife voraussetzte, als jetzt. Die philosophische und schüngeistige Richtung der Zeit, das gesteigerte literarische Interesse der gebildeten Kreise, die bei der niederdrückenden politischen Atmosphäre sich mit um so größerem Eifer und Behagen den Erscheinungen des Büchermarktes zuwandten, machten auch auf die Schule ihre Wirkung geltend. Wenn daneben noch immer auch die platteste Trivialität, die Begünstigung der leichtesten Phrasendreherei, ja mitunter reine Spielerei¹⁾ einhergeht, so hängt das damit zusammen, daß es im deutschen Unterricht, wo es ein festes, eingefahrenes Geleise, eine alt überlieferte Methode weit weniger giebt, als in den andern Fächern, vor allem auf die Persönlichkeit des Lehrers, auf seinen wissenschaftlichen Gesichtskreis, seine Studien und Liebhabereien ankommt.

Es fragt sich, welchen Anteil die Regierungen hatten an der allmählichen Steigerung der Anforderungen, die man an den deutschen

der Freiheit. Michaelis: Was ist Humanität? 1845 Welchen Einfluß übt die gebildete Geselligkeit auf die sittliche Entwicklung des Menschen aus? Michaelis: Was ist Toleranz? 1846 = 1844. 1847 Was ist Seelengröße? Michaelis: Was kann Jugendfreundschaften Dauer und Beständigkeit geben? 1848 Welchen Einfluß hat der Handelsverkehr auf die Kultur der Völker ausgeübt? Michaelis: Das Wichtige und Schwierige der Selbsterkenntnis. 1849 Wie soll sich der Mensch drohendem Unglück gegenüber verhalten? 1850 Die Weltgeschichte ist das Weltgericht. 1851 Es ist unmöglich, allen zu gefallen und thöricht, es zu wollen. Michaelis: Welche Pflichten ergeben sich aus dem Begriff der Vaterlandsliebe? 1852 Was gehört zur allgemeinen Bildung des Geistes? Michaelis: Wem erkennt die Geschichte den Namen des Großen mit Recht zu? 1853 Inwiefern ist das Studium der Geschichte als ein Beförderungsmittel der Religiosität zu betrachten? Michaelis: Was ist Gesezlichkeit des Charakters? 1854 Worin besteht der Einfluß der Intelligenz auf die Veredlung des Patriotismus? Michaelis: Darf die Ungleichheit des Standes und des Besitztums unter den Menschen als ein Unglück angesehen werden? 1855 Was gewinnen wir aus dem Studium der Geschichte für unsere sittliche Bildung? Michaelis: Welches sind die Bande, welche den Menschen aus Vaterland knüpfen? 1856 Die wahre Größe wird durch Triumphe nicht stolzer, sondern demütiger. 1857 Inwiefern kann die Selbsterkenntnis ein Förderungsmittel unserer geistigen und sittlichen Ausbildung werden? Michaelis: Warum schreitet mit der Bildung des Verstandes nicht immer die Sittlichkeit in gleicher Weise fort? 1858 Hat Horaz recht, wenn er sagt: Quid sit futurum eras, fuge quaerere? Michaelis: Wie kann auch Unglück zum Segen gereichen? 1859 Inwiefern kann der Gedanke an die Vergänglichkeit des Irdischen heilsam für uns werden? Michaelis: Woher kommt es, daß man fremde Fehler in der Regel strenger beurteilt, als die eigenen? 1860 Wie läßt es sich erklären, daß die Hoffnung mehr erfreut, als der Besitz? u. s. w.

1) So legt in dem Glogauer Programm von 1851 ein Veteran unseres Faches, Severin, seit 1812 ununterbrochen Lehrer des Deutschen in den beiden oberen Klassen, sozusagen Rechenschaft ab über seine langjährige Thätigkeit. Sein Unterricht ist weder tief, noch pädagogisch oder methodisch bedeutend gewesen, gewiß aber munter und amüßant. Das Charakteristischste sind die poetischen Rätsel, Anekdoten, Schmirrpfefereien, die ein Hauptingrediens seines Unterrichts gebildet zu haben scheinen. Er gab den Schülern allerhand kleine poetische Aufgaben, an denen sie sich die Köpfe zerbrachen, um dann von ihm selbst die wahre Lösung zu vernehmen. So Kenien auf die Schulzimmer. Die auf Quarta lautet:

Aufsatz stellte. Soviel scheint sicher, daß wenigstens in Preußen das Unterrichtsministerium dem Bestreben, diesen Arbeiten eine über das bloß stilistische immer weiter hinausgehende Bedeutung zu geben, wenn auch nicht ohne Einschränkung, entgegenkam. Dies im einzelnen nachgewiesen zu haben ist das Verdienst eines fleißigen und lehrreichen Aufsatzes von Giesebrecht in der Zeitschrift für Gymnasialwesen von 1856. Ist diese Abhandlung auch nicht frei von einer gewissen tendenziösen Auffassung¹⁾, so giebt sie doch die Akten in sehr dankenswerter Vollständigkeit und Übersichtlichkeit. Neben den unserem Gegenstand zugewandten Bemühungen bedeutender Pädagogen, wie Meierotto, Gedike, Niemeier, Bernhardi, Spilleke und anderer zu einem Urteil berufener Männer, die teils als pädagogische Schriftsteller, wie Schleiermacher (Erziehungslehre), teils in amtlichen Stellungen, als Mitglieder der Prüfungskommission u. dgl., wie Hegel, sich über die Sache zu äußern Veranlassung hatten, finden besonders auch die Gesetze über die Abiturientenprüfungen ihre gebührende Würdigung. Während die erste Verordnung über die Abiturientenprüfung in Preußen, erlassen im Jahre 1788, den ersten entscheidenden Schritt thut, indem sie die Muttersprache als einen notwendigen Gegenstand der Prüfung mit bezeichnet, ohne das Wie? näher zu bestimmen, giebt das zweite Gesetz vom Jahre 1812 schon als hauptsächlichste Seite des deutschen Aufsatzes die an, daß er die Bildung des Verstandes und der Phantasie beurkunden solle, daneben auch in seiner Abfassung die Kenntnis der deutschen Sprache und die Gewandtheit in deren Gebrauch. Deshalb wurde angeordnet, das Thema sei aus einem solchen Gebiet zu wählen, daß die Examinanden nach Neigung diese oder jene Form vorziehen könnten, doch müsse der Gegenstand niemals ein bloß faktischer sein. In gewisser Weise noch weiter geht das dritte Gesetz, vom Jahre 1834, nach welchem der in der Muttersprache abzufassende Aufsatz die Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife bekunden soll; doch sind, wie es heißt, solche Aufgaben zu wählen, über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgesetzt werden kann. Hiernach erscheint der deutsche Aufsatz bereits als der Gradmesser für die Gesamtbildung, eine Auffassung, der man eine gewisse Berechtigung nicht ab-

Vaterländisch ist alles in Quarta, doch russisch der Dfen,
Türkisch der Lärm und darum spanisch natürlich das Rohr.

Auf Tertia:

Zwischen Fenster und Thür steht unser Katheder, deswegen
Redet der Lehrer bei uns jegliches Wort in den Wind.

Unter den eigentlichen Aufsatzthemen finden sich auch sonderbare Schrullen, z. B. „der Kaiser im Schlafrock“, „die sogenannte sitzende Lebensart“ u. dgl.

1) Diesen Vorwurf hat ihr der von Giesebrecht in seinem Aufsatz hart angegriffene Kaumer in seiner Entgegnung (Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1856, S. 529—538) mit Recht gemacht.

sprechen wird, wie sie auch heutzutage von den meisten geteilt wird. Aber es war durch den vorsichtigen Zusatz in der Verordnung zugleich eine weise Beschränkung auf das den Schülern einigermaßen durch den Unterricht Bekannte empfohlen und damit vor einer Überspannung der Forderungen gewarnt.

Daß eine solche Überspannung in den Schulen sich vielfach bemerklich machte, dafür zeugt am unzweideutigsten der Umstand, daß ein besonderes Ministerialreskript vom Jahre 1837 eindringlich vor Mißgriffen und Verstiegenheiten warnte, wie sie in der Stellung der deutschen Aufgaben vorkamen. Themata, so heißt es, bei welchen der Schüler über ganz abstrakte oder ihm unbekannte Gegenstände sogenannte eigene Gedanken produzieren soll, überschreiten die Grenzen des Gymnasialunterrichts, sind folglich unzweckmäßig und gereichen dem Lehrer, der sie stellt, mit Recht zum Vorwurf, und dem Schüler, der sie bearbeiten soll, zur Dual. Vielmehr müssen diese Aufgaben stets so gewählt sein, daß die Schüler den Stoff, den sie in ihren Aufsätzen zu bearbeiten haben, bereits kennen und einigermaßen beherrschen; überdies muß ihnen der Lehrer bei jeder Aufgabe den Gesichtspunkt, unter und nach welchem sie den bekannten, ihnen gegebenen Stoff behandeln sollen, auf das bestimmteste bezeichnen und entwickeln.

An dieser Auffassung halten auch die späteren Verfügungen fest, wie die vom 12. Januar 1856, wonach nur solche Aufgaben zu wählen sind, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorausgegangenen Unterricht vorausgesetzt werden kann. Diese letztere Bestimmung findet sich zwar in den neuesten Lehrplänen für die höheren Schulen Preußens vom März 1882 nicht, doch wird man nicht sagen können, daß dieselben über das bisher Empfohlene hinausgingen, wenn sie „Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zum Ausdrucke der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines in dem eigenen Gedankenkreise liegenden Themas“ verlangen.

Der wiederholte Hinweis auf die Notwendigkeit vorhergehender Belehrung durch den Unterricht, wie ihn die früheren Verfügungen enthalten, führt uns auf die naheliegende Frage, ob es nicht möglich war, den deutschen Aufsatz in eine mehr als bloß äußerliche Verbindung mit dem eigentlichen Unterricht zu setzen. Denn mochten die Fragen, die in den deutschen Arbeiten zur Behandlung kamen, auch im allgemeinen im Gesichtskreis der Schüler liegen, so bewegten sie sich doch zum weitaus größten Teil auf Gebieten, die nicht unmittelbar dem Schulbetriebe unterworfen sind, wuchsen also nicht sozusagen aus dem Unterrichte hervor. Die Winke ad hoc, die aus Anlaß irgend eines Themas gegeben werden, waren doch nur gelegentliche Belehrungen, die mehr als Digressionen vom Unterrichte, denn als im Tenor desselben stehend zu betrachten waren. Und so wenig der unbefangene Beurteiler dergleichen freiere Aufgaben ganz verbannt sehen möchte, so durfte man doch mit Recht fragen, ob

nicht neben ihnen andere gefunden werden könnten, die ihren Gehalt dem entlehnten, was in der Schule selbst Gegenstand des zusammenhängenden Unterrichts war. Wie konnte man zur Erfüllung dieser Forderung gelangen? wie den vermißten Zusammenhang zwischen den Stoffen der Aufsatzübungen und denen des Unterrichts herstellen? Es konnte auf zwiefache Weise geschehen: einmal, indem man auch die andern Unterrichtsfächer mit in den Dienst des deutschen Aufsatzes stellte, und zweitens, indem man dem deutschen Unterricht selbst einen Inhalt gab, der an sich schon geeignet war, den Produktionsversuchen der Schüler als Unterlage zu dienen.

Jenes mag auf den ersten Blick etwas befremdendes haben. Die deutschen Aufsätze, so möchte man meinen, haben doch nichts zu schaffen mit dem Lateinischen, Griechischen, der Religion u. s. w. Was soll dies Eindringen in ein fremdes Gebiet, diese Beeinträchtigung fremder Rechte? Näher zugehoben verliert indeß der Gedanke etwas von dem Auffälligen, das ihm anzuhasten scheint. Alle Unterrichtsfächer arbeiten mit oder sollen wenigstens mitarbeiten an der Förderung des Schülers in Beherrschung seiner Muttersprache. Was hindert also, daß der Schüler über einen oder den andern Abschnitt des abgehandelten Pensums sich in zusammenhängender und zusammenfassender Darstellung ausspricht? Vor unangenehmen Überraschungen durch Fremdartiges bliebe dann der Schüler von selbst bewahrt. Die Dual der *inventio* wäre wesentlich verringert, wo nicht beseitigt. Mit den gefürchteten Kreuz- und Quersügen in allen möglichen Gebieten wäre es zu Ende. Jeder Fachlehrer, so gut wie der des Deutschen nähme an den Aufsatzübungen in der Weise Anteil, daß er nach geordnetem Turnus aus seinem Fach einige Arbeiten anfertigen ließe und selbst korrigierte. Dieser Vorschlag, zuerst von Wackernagel in seinem geistvollen und trefflichen Büchlein „der Unterricht in der Muttersprache“ gemacht, ist neuerdings von einigen Seiten wieder lebhaft aufgenommen worden. Daß und warum er in dieser Ausdehnung mir gleichwohl, wenigstens für die oberen Klassen, auf die ich es hier überhaupt nur abgesehen habe, undurchführbar erscheint, werde ich später darzulegen versuchen. Bei Wackernagel selbst finde ich übrigens nicht klar ausgesprochen, ob er den Vorschlag überhaupt auf die obersten Klassen und nicht vielmehr bloß auf diejenigen ausgedehnt wissen will, für die sein Buch zunächst berechnet ist.

Allein, man kann das Treffende, das in dem Gedanken liegt, sich aneignen, ohne ihn in der bezeichneten Weise auf die Spitze zu treiben. Führt man ihn auf sein richtiges Maß zurück, so liegt darin die gesunde Anschauung, daß der Lehrer des Deutschen nicht im Deutschen allein unterrichten soll, sondern womöglich auch in einigen andern Fächern, vor allem in solchen, deren Gegenstände der Natur der Sache nach sich am schicklichsten mit den deutschen Aufsatzübungen in Beziehung setzen lassen, wie Griechisch und Geschichte. Auf diese Weise bekommt der deutsche Aufsatz sein geräumiges Hinterland, das ihm seine Erzeugnisse zuführt

und ihn nährt, ohne daß eine Parzellierung seines Gebietes einträte, von der man im günstigsten Falle sich freuen könnte, wenn sie nicht direkt schädlich wirken würde. Die Einheit der Behandlung, auf die nicht genug Gewicht gelegt werden kann, wird so gewährleistet durch die Einheit der Person und darin liegt eine bessere Garantie, als in dem ideellen Wunsch, daß alle Lehrer desselben Geistes Kind seien.

Soviel über das eine der oben genannten Mittel, den deutschen Aufsatz seinem ganzen Gehalt nach in den Unterricht zu verlegen. Das andere betrifft den Betrieb des deutschen Unterrichts selbst. Wie er in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts sich darstellen mochte, als ein Allerlei von rhetorischen, poetischen, grammatischen und philosophischen Übungen, ermangelte er eines bedeutenden und fruchtbaren Gehaltes. Dieser mußte meist von außen geborgt werden. Die Lektüre der Dichter und großen Schriftsteller unseres Volkes war noch mehr als Erholung der eigenen Neigung der Schüler überlassen, höchstens daß in der Schule vom Lehrer dies oder jenes vorgelesen wurde. Ein wesentliches Hindernis lag auch wohl in dem Mangel an billigen und guten Ausgaben. Welche Fülle edeln Metalles lag also hier für die Schule noch so gut wie unaufgeschlossen! Hier mußte den Hebel ansetzen, wer den deutschen Unterricht vorwärts bringen wollte. Diesen Weg der Reform mit ebensoviel Entschiedenheit wie Geist eingeschlagen zu haben, ist das Verdienst von R. S. Hiecke, dessen im Jahre 1842 erschienenenes Buch „der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ mit eindringender Gründlichkeit und in warmer, edler Beredsamkeit die Notwendigkeit, unsere Dichter in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts zu stellen, darlegt: in einer wohl gewählten und anregend besprochenen Dichterlektüre erkennt er die ergiebigste und fruchtbarste Quelle für die allmähliche Entwicklung des eigenen Produktionsvermögens der Jugend, die kräftigste Anregung zu immer freieren und durch Inhalt, wie durch Wärme und Lebendigkeit ansprechenden Darstellungen.

Die Mahnungen einer aus so voller Überzeugung herausgeschriebenen Schrift, die sich zudem auf die eigenen Erfahrungen berief, konnten nicht wirkungslos verhallen. Gab es eine vernünftiger Forderung als die, daß die Beschäftigung mit unseren Klassikern nicht bloß dem freien Willen und gelegentlichen Trieb des Einzelnen anheimgestellt werden sollte, sondern daß die Schule selbst diese Lektüre als ein notwendiges Stück der Bildung in die Hand nehmen und in methodischer Weise pflegen solle? In der That ist seitdem allenthalben diese Lektüre einer der wichtigsten Bestandteile des deutschen Unterrichts und eines der lohnendsten Felder für den deutschen Aufsatz geworden. Aber auch sie ist, wie alles gute und löbliche, der Gefahr des Mißbrauchs ausgesetzt. Mit dem Verständnis der herrlichsten Werke unserer Litteratur soll die Liebe für dieselben in die Herzen unserer Jugend eingesenkt werden. Sie soll heimisch werden in dieser idealen Welt, um an der Begeisterung für sie dereinst einen Schutz und Schirm zu haben gegen die Einflüsse

einer egoistischen und nüchternen Weltgeschäftigkeit. Also Hingebung an das Werk und Hineinleben in dasselbe ist es, was wir vom Schüler verlangen, nicht vorwichtiges Urtheilen und Nichten über dasselbe. Es ist nicht Bildung, sondern Verbildung, wenn kaum dem Knabenalter entwachsene junge Leute mit allerhand Recensentenweisheit um sich werfen. So einleuchtend dies scheinen mag, so sehr würde man sich doch täuschen, wenn man meinte, daß es allseits anerkannt wäre. Schon bei Hiecke zeigen sich Ansätze zu einer gewissen übertriebenen Vorstellung von dem, was die Jugend einem dichterischen Kunstwerk gegenüber leisten kann. Zwar sagt er ausdrücklich (p. 164): „Der Schüler soll nicht darauf ausgehen, zu kritisieren, sondern Individualitäten fassen zu lernen, woraus sich erst die wahre Kritik, die für die Folgezeit aufgespart bleiben mag, ergeben kann.“ Gleichwohl trägt die Art der Behandlung bei ihm schon den Keim zu manchem Ungesunden in sich; er arbeitet doch zu sehr schon auf ein ästhetisierendes Beurteilen hin und hebt damit den Schüler aus seiner eigentlichen Sphäre heraus. Daher ist es begreiflich, wenn Männer wie Rudolf von Raumer sich entschieden der Verwertung unserer deutschen Litteraturwerke für den Aufsatz überhaupt widersetzten: die von Hiecke nicht ganz vermiedene Gefahr der Übertreibung mochte vor allem dazu beizutragen, auch gegen das Gesunde, was in dem Verfahren lag, mißtrauisch zu machen.

Durch seinen Protest ließen sich indeß andere nicht abhalten, nicht nur im allgemeinen den Hieckeschen Standpunkt zu befürworten, sondern gerade in derjenigen Richtung mit Entschiedenheit über ihn hinauszugehen, die er ausdrücklich mißbilligt, wenn er sie auch selbst nicht völlig gemieden hat.¹⁾ Hatte Hiecke wenigstens im Prinzip vor frühzeitiger Anregung zur Kritik gewarnt und dem Lehrer den heilsamen Rat erteilt, wenn sich in dem einen oder dem andern Schüler ein Keim dieser Art rege, ihm zu begegnen (S. 59), so heißt es bei dem namhaftesten jetzigen Vertreter der straffen Litteraturrichtung, bei Laas („der deutsche Aufsatz“ 2. Aufl. p. 646): „Der Schüler muß selbst den Anfang zur Kritik machen. Der Lehrer wird gegen Raseweisheit und Überhebung die nötigen Dämpfer und Gegengewichte zur Hand haben — wenn er nicht überhaupt ein Tropf ist.“ Das kommt mir ähnlich vor, als wenn ein Arzt,

1) Ich glaube, es ist auf die Anregungen des Hieckeschen Buches zurückzuführen, wenn in den vierziger Jahren schon recht sonderbare litterarische Themata auftauchen. So finde ich in dem Programm des Pädagogiums zu Halle vom Jahre 1849 folgende Themata als von den Schülern bearbeitet verzeichnet: 1. Ist Schillers Recension über Bürger gerecht? 2. Brodes, Gekner, Matthison als Naturmaler. 3. Revision des Preisurtheils über Lejewitz' Julius von Tarent und Klingers Zwillinge. 4. Wer verdankt dem andern mehr, Lichtenberg oder Hogarth? 5. Inwieweit ist Götz von Berlichingen ein historisches Schauspiel? 6. Ein Winterabend in Strassburg 1771. Dramatische Scene (Goethe, Herber, Lenz, Verse, Jung u. a.). 7. Hat Herder zu Antonio gelesen? 8. Die einzelnen Räubercharaktere in Schillers Räubern in absteigender Linie. 9. Warum loct die Aeneide vor andern Open zur Travestie?

der im Besitze eines sichern Mittels gegen eine bestimmte Krankheit ist, es sich angelegen sein ließe, diese Krankheit recht geflissentlich selbst erst hervorzurufen. So kommt es denn, daß Laas in seinem in vieler Hinsicht ausgezeichneten Werke den Schüler auf eine Höhe ästhetisierender Betrachtung emporzuheben sucht, die sich bis zu dem kritischen Urtheil über die schwierigsten Fragen der Poetik und Litteraturgeschichte versteigt. Übrigens beschränkt sich Laas mit seinen Vorschlägen keineswegs auf die deutsche Litteratur; vor allem ist auch die griechische Litteratur sehr reich bedacht, unter der richtigen Voraussetzung, daß der betreffende Lehrer auch andere Fächer als das Deutsche, an erster Stelle das Griechische, in der nämlichen Klasse vertritt. Auch Themata allgemeineren Charakters weist er durchaus nicht ab. Allein die ganze Stellung, die er dem deutschen Aufsatz auf den Gymnasien anweist, leidet insofern an einer gewissen Verstiegenheit, als er in ihm nicht eines der Mittel zur Schulung des Geistes für wissenschaftliches Denken und Arbeiten erblickt, sondern das Mittel *κατ' ἐξοχήν*, den Zauberstab, der die Gedankenwelt der Schüler erschließt, indem er sie zur Produktion nötigt. Der deutsche Aufsatz ist ihm das eigentliche Organ der wissenschaftlichen Propädeutik. Hinter der griechischen wie deutschen Lektüre, hinter der Geschichte und gelegentlich auch anderen Fächern steht als ernstest und unerbittlicher Mahner zu allseitiger Aneignung nicht nur, sondern auch zu selbständiger Durchdringung der deutsche Aufsatz, der die Schüler in beständiger Spannung und Aufregung, um nicht zu sagen, Angst erhält. Aus dieser Gesamtauffassung erklärt sich auch die völlig irrige Ansicht, daß der deutsche Aufsatz ausschließlich und einseitig der Verstandesbildung zu dienen habe.

Mit diesen Bemerkungen sind wir schon mitten in die Streitfragen der Gegenwart hineingeraten. Man kann im ganzen und großen jetzt zwei Richtungen auf unserem Gebiete unterscheiden: eine gemäßigtere und ich möchte sagen naturgemäßigere, sofern sie den Aufsatz nicht zu einer treibhausartigen Einrichtung gemacht sehen will, und eine ungestüm vorwärts oder nach oben drängende, welcher die Jugend nicht früh und nicht stark genug zu Produktionen angehalten werden kann. Sie unterscheiden sich weniger in der Grundlage, als in der Höhe, denn beide sind darin einig, daß so viel als möglich der Unterrichtsstoff selbst zur Verwertung für den Aufsatz herangezogen werde; beide erstreben eine Anlehnung an das Griechische oder ein anderes Fach, beide wollen die Lektüre der deutschen Klassiker gepflegt und zu einer Fundgrube für die schriftlichen Versuche der Schüler gemacht wissen, keine von beiden endlich geht in diesem Bestreben so weit, daß sie allgemeinere Themata völlig ausschließen möchte. Aber während die eine das Produktionsvermögen der Jugend nur in bescheidenerem Maße in Anspruch nimmt, glaubt die andere sich berechtigt, den Schüler auch an die schwierigsten Probleme heranzuführen, nicht etwa bloß zum Zwecke der Aufklärung von Seiten des Lehrers, sondern zu eigener Beurteilung und Entscheidung.

Damit stehen wir am Ende unserer kurzen Entwicklung, die nur die bedeutenderen Wendepunkte hervorheben und so auf die im Folgenden gegebene Übersicht über den gegenwärtigen Stand vorbereiten wollte. Diese Übersicht selbst wird uns leicht erkennen lassen, daß wir mit dem einen Fuß noch in der Vergangenheit, mit dem andern in einer neuen Zeit stehen. Denn noch nehmen die Themata allgemeineren Charakters einen recht beträchtlichen Raum ein: das ist das Erbe aus alter Zeit. Daneben aber ist ein neuer Zweig erblüht, der frisches Leben in die Entwicklung gebracht hat. Halten wir das Alte in Ehren und pflegen daneben froh das Neue.

Erster Teil.

Vorbereitendes.

Die vielgerühmte deutsche Gründlichkeit verleugnet sich gleich beim Eingang in unser Gebiet nicht. Wie aus den unten verzeichneten Aufgaben erhellt, genügt es für den deutschen Jüngling nicht, daß er im Stande sei, so schlechtweg deutsche Aufsätze zu schreiben. Auf daß er fein bedächtig „hinschleiche die Gedankenbahn“, soll er auch Aufsätze über den Aufsatz, über seine Eigenschaften und die Bedingungen, die er zu erfüllen hat, anfertigen. Das erinnert an das Wissen vom Wissen, das im Charmides des Plato erörtert wird, d. h. an eine Schraube ohne Ende. Ist das die wahre Frucht der Belehrungen über den Aufsatz, wie sie bei Gelegenheit der Dispositionsübungen gegeben wird? Da lernt der Schüler allerdings, daß das Aufsatzmachen nicht auf einen Schlag gehe, sondern daß Eins! Zwei! Drei! dazu nötig sei. Aber wozu lernt er das? Doch nicht um der Regel willen, sondern um der Anwendung, um des Aufsatzschreibens willen. Die Unterweisung über Gewehr und Schießen hat den Zweck, daß der Mann schießen lerne, nicht, daß er die Regeln des Schießens am Schnürchen herzsagen könne; mag er sie auch noch so sicher und fließend an den Fingern herzuzählen verstehen, so ist das noch kein Beweis, daß er auch wirklich schießen kann. Wir aber wollen tüchtige Schützen, nicht pedantische Regelherbeter.

Dagegen dürfte es am Platze sein, daß wir hier in der Kürze, nicht vom Standpunkt des Schülers, sondern von dem des Lehrers, die Forderungen und Kriterien erörtern, auf welche der Themasteller zu achten und nach denen er seine Wahl zu treffen hat. Wir gewinnen damit zugleich den Maßstab, den wir in der Durchmusterung des Einzelnen anzulegen haben.

1. Der Stoff des Themas soll innerhalb des Vorstellungskreises der Schüler liegen. Mit dieser Regel, die hundertmal ausgesprochen und tausendmal übertreten worden ist, ergeht es uns freilich nicht viel besser, als gewissen Philosophen mit ihrem *secundum naturam vivere*. Jeder

1. Der deutsche Aufsatz (sic!).
2. Individuum und Gattung, Zerteilung und Einteilung.
3. Eigenschaften eines Aufsatzes und seiner einzelnen Bestandteile.
4. Welche Bedingungen muß ein deutscher Aufsatz erfüllen, um zu befriedigen?
5. Schwere und leichte Aufgaben (sic!).

kann sie in seinem Sinne deuten. Erst durch die Bestimmung dessen, was im allgemeinen als dem Vorstellungskreis des Schülers angehörig betrachtet werden darf, was nicht, erhält sie einigermaßen praktische Anwendbarkeit. Wie gelangen wir zu dieser Bestimmung? Am besten an der Hand des vorliegenden Materials, wie es denn eine Hauptaufgabe der folgenden Einzelbesprechungen sein wird, die Grenze zwischen dem Zulässigen und Unzulässigen zu suchen. Denn je mehr man sich in Erörterung dieser Frage an das Konkrete hält, um so mehr darf man hoffen, eine Klärung der Ansichten herbeizuführen. Allein einiges läßt sich darüber doch auch im allgemeinen feststellen.

Im Gedanktenkreis der Schüler liegt zunächst alles, was in der Schule getrieben wird. Aber aus dieser Masse sondert sich, wenn auch nicht völlig ausnahmslos, dasjenige aus, was nicht in der Hand des betreffenden Deutschlehrers liegt. Was bleibt also übrig? An erster Stelle die Gegenstände des deutschen Unterrichts selbst. Das sind vor allem die Meisterwerke unserer Litteratur, in denen sich alles vereinigt findet, was geeignet ist, bildend und veredelnd auf Geist und Gemüt einzuwirken und die nur der Eigensinn nicht als passende Grundlage für unsere Übungen anerkennen kann. Für den Unbefangenen handelt es sich nur um das Maß dessen, was man den Schülern in Beziehung auf sie zutrauen darf. Wie ich darüber denke, ist schon aus der geschichtlichen Einleitung ersichtlich. Die Schüler sollen sich hineinleben in das Kunstwerk, sich aber nicht kritisch über dasselbe erheben. Also Charakteristiken, Inhaltsbesprechungen in mancherlei Abwechslung, Fragen über den Zweck dieser oder jener Scene, dieser oder jener Figur, immer unter der Voraussetzung, daß ein mit der Idee des Ganzen übereinstimmender Zweck auch vorhanden ist, sittliche Würdigung einzelner Personen und Handlungen, das ist das Feld von Aufgaben, auf dem sich die Schule bewegen soll.

Ist es hier bloß das Wie? nicht das Was? über das wir streiten, so giebt es eine andere Provinz des deutschen Unterrichts, deren Zulässigkeit für unsere Zwecke überhaupt in Frage gestellt werden kann. Ich meine die Litteraturgeschichte. Daß und warum sie mir nicht geeignet scheint, die Unterlage für Schülerversuche zu bilden, werde ich bei Besprechung der darauf bezüglichen Aufgaben auszuführen versuchen. Inzwischen kann ich mir die Freude nicht versagen, auf die neuesten Bestimmungen in den Lehrplänen der höheren Schulen in Preußen hinzuweisen, durch die der Unterricht in der Litteraturgeschichte auf sein richtiges Maß zurückgeführt ist, ein Maß, das fast von selbst abgehen heißt von besonderen darauf gerichteten Aufgaben.

Neben dem Unterrichtsstoff, den das Deutsche selbst bietet, liegen diejenigen Fächer, welche dem nämlichen Lehrer unterstellt sind, der unmittelbaren Benutzung offen. Welche Kombinationen in dieser Hinsicht dem Deutschen am zuträglichsten sind, darüber ist man im ganzen einig. Am glücklichsten dürfte sich das Griechische, sodann die Geschichte mit dem

Deutschen vermählen; aber auch das Latein ist nicht zu verschmähen. Indes, auch in Ermangelung einer solchen Verbindung des Unterrichts ist eine Verwertung der genannten Gebiete für den Aufsatz wenn auch erschwert, so doch nicht unmöglich gemacht.

Lebte der Schüler vom Unterricht allein, so wären wir mit unserer Betrachtung zu Ende. Allein, auch außer der Schule sieht, hört, beobachtet, denkt, liest er manches, was dem Aufsätze zu gute kommen kann. Daraus ergeben sich die Aufgaben allgemeinerer Art, Beschreibungen, Schilderungen aus Leben und Natur und anderes dergleichen, was man als unschuldige Ware gern passieren läßt, aber auch die sog. moralischen Themata, die manche als schädliche Contrebande gern ganz konfiscieren möchten. Man kann darunter in weiterem Sinne alles verstehen, was sich auf menschliches Thun und Treiben, auf Handel und Wandel bezieht; im engeren Sinne nur das, wobei die sittliche Seite des Menschen in Betracht kommt. Die letztere Art ist es, von der hier zu reden ist. Von urteilsfähigen Männern entschieden bekämpft, haben diese Themata doch hartnäckig ihre Stellung behauptet und werden sich auch sobald nicht verdrängen lassen. Man hat sie unnatürlich, ja sittlich bedenklich genannt: unnatürlich, weil sie eine Lebenserfahrung voraussetzen, die der Schüler nicht besitze, in sittlicher Hinsicht bedenklich, weil die Gefahr nahe liege, daß der jugendliche Bearbeiter in einen hoymeisterlichen Ton verfalle und sich der Täuschung hingeebe, als wäre das bloße Reden von Tugend schon etwas von Tugend selbst, und dergleichen. Auch ich entschlief mich nur äußerst ungern und selten zu einer solchen Aufgabe; aber die ganze Gattung von der Schwelle zurückzuweisen scheint mir übereilt. Was man dagegen vorgebracht, verrät doch eine gewisse Voreingenommenheit. Ganz ohne Erfahrung ist der Schüler keineswegs. Seine Aufmerksamkeit also auf gewisse, ihm nicht unbekanntere Erscheinungen des sittlichen Lebens hinlenken heißt noch nicht, ihm unnatürliches zumuten. Und sittlich gefährdend sind die Aufgaben nur dann, wenn der Lehrer taktlos genug ist, seine Fragen so zu stellen, daß der Schüler sich dadurch zum Salbadern und Sittenpredigen aufgefordert fühlt. Etwas anderes aber ist die ruhige Aufklärung über sittliche Fragen und Begriffe, etwas anderes das in die Form der Paränese sich kleidende Tugendgeschwätz. Kann letzteres nicht scharf genug bekämpft werden, so ist ersteres ein wenn auch nur maßvoll anzumendendes Mittel der Selbstvertiefung. Wem freilich beides in einander fließt, der thut besser, ganz auf diese Gattung von Aufgaben Verzicht zu leisten.

Innerhalb des so gezogenen Kreises ist die Wahl des Themas aber noch durch eine andere Rücksicht beschränkt.

Wir verlangen nämlich

2. daß eine geschmackvolle, gefällige Behandlung durch die Natur des Themas nicht nur gestattet, sondern als eine Hauptbedingung des Gelingens gefordert werde. Mit anderen Worten, die formale Seite

bildet einen wesentlichen Gesichtspunkt für die Beurteilung der Tauglichkeit eines Themas. Das rein Stoffliche darf nie dermaßen überwiegen, daß die Formengebung und Gestaltung nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle spiele. Der Stoff ist das Einzelne, Wechselnde; der Sinn für angemessene Form, einmal gebildet, ist etwas Bleibendes. Allerdings ist die Form immer durch die Natur des Stoffes bedingt. Aber wer unter richtiger Leitung und durch vielfache Übung, vorausgesetzt natürlich eine gewisse ursprüngliche Anlage, seinen Geschmack geläutert und gefestigt hat, der wird an ihm auch den stofflich verschiedensten Aufgaben gegenüber, die im Leben an ihn herantreten, einen unschätzbaren Bundesgenossen haben. Diesen Sinn also in dem Schüler zu wecken, erachte ich für eine der vorzüglichsten Aufgaben des deutschen Unterrichts und speciell der Arbeit an den Aufsätzen und ich betone sie um so mehr, je häufiger ich sie, selbst von ausgezeichneten Fachmännern, wenn nicht außer acht gelassen, so doch nicht genügend hervorgehoben sehe.

Ziehen wir daraus die Folgerungen, so müssen wir uns erklären gegen alle trockenen Einteilungen, Aufzählungen, systematische Zusammenstellungen, soweit es bei ihnen bloß auf sachliche Vollständigkeit und logische Richtigkeit ankommt — dies zugleich ein neuer Grund, weshalb ich die Themata, von denen wir oben S. 31 ausgingen, verwerflich finde — ebenso gegen alle bloß gedächtnismäßigen Stoffansammlungen. Der Aufsatz soll keine trockene Nomenklatur, kein dürres Herbarium sein, sondern ein frischer Garten. Wer also den Schülern ein Thema giebt wie dieses: „Was essen die Menschen bei Homer?“ (Vaas S. 124 f.) zu dem Zweck, daß in wohlgeordneten Reihen mit verbindendem Text A) die Fleischspeisen und zwar a) von den zahmen Tieren, b) von gejagten Tieren u. aufgezählt werden, der sündigt gegen unsere Regel, denn sein Thema schließt von vornherein eine Verzichtleistung auf lebendige und kunstvolle Darstellung in sich.

Was Begriffsbestimmungen anlangt, so sind dieselben natürlich nicht ausgeschlossen. Aber der Zweck des Aufsatzes kann nicht sein die trockene, logische Definition nach *genus proximum* und *differentia specifica*, obgleich Klarheit über die rein logische Seite der Frage die unerläßliche Vorbedingung für das Gelingen der Bearbeitung ist. Vielmehr ist es die Aufgabe des Bearbeiters, das, was in logischer Beziehung, sei es von ihm allein, sei es mit Hilfe des Lehrers ins Reine gebracht ist, in eine anziehende, das Interesse erweckende und wenn möglich im Verlauf der Ausführung steigende Form zu kleiden. Die streng systematische Form als solche ist gut und notwendig für den Jünger der Botanik, der Jurisprudenz, der Philosophie, kurz für alles Erlernen der Fachwissenschaften. Dem, was der Schüler im Aufsatz leisten soll, entspricht sie nicht, wie sie überhaupt nicht den Charakter jugendlicher Darstellungsweise trägt. Für diese müssen uns, wenn es erlaubt ist, kleines mit großem zu vergleichen, die Werke der Meister unserer schönen Litteratur, die Lessing, Schiller als Muster gelten, nicht die Compendien der Logiker

und Botaniker. Für die formale Behandlungsweise von Begriffsbestimmungen zu Aufsatzzwecken werden wir uns also eher bei Plato, als bei Aristoteles Rat erholen, wenn wir auch sachlich uns vielleicht in vielen Fällen lieber dem letzteren als dem ersteren anvertrauen.

Daß bei solcher Ansicht von dem Zwecke des deutschen Aufsatzes ein vorzügliches Gewicht auf Einleitung und Übergänge zu legen ist, und daß diese Rücksichten schon bei der Wahl der Themata mitbestimmend sein müssen, ist selbstverständlich. Es giebt Themata, denen der Kenner bald ansieht, daß sie in dieser Hinsicht nicht viel Förderndes bieten, und wieder andere, die zu einer sinnigen Einleitung förmlich einladen. Dieser Unterschied ist wohl zu berücksichtigen. Man kann in namhaften Werken über unsern Gegenstand lesen, daß die Einleitung allenfalls auch entbehrlich, jedenfalls eine schlechte Einleitung mehr vom Übel sei, als gar keine Einleitung. Das letztere klingt recht einleuchtend. Wir indes scheint darin eine Verkennung dessen zu liegen, was dem Schüler noth thut, hervorgegangen aus zu ausschließlicher Betonung des rein Stofflichen. Eine Einleitung gehört zu jedem Aufsatz und läßt sich zu jedem finden. Zufälliges Mißlingen kann ebensowenig für die Entbehrlichkeit derselben sprechen, wie ein mißlungener Aufsatz für die Entbehrlichkeit des Aufsatzes überhaupt ins Feld geführt werden darf. Besser zuweisen eine schlechte Einleitung in den Kauf nehmen, als auf die Einleitung überhaupt verzichten. Die Zurückgabe der Arbeit bietet hinreichende Gelegenheit, das Richtige und Angemessene hervorzuheben. So werden die Fehleruche, wie überall beim Lernen, die Vorstufe zu besserer Erkenntnis. Ähnliches gilt von den Übergängen.

In dem Gesagten finde ich nun zugleich die Entscheidung über eine schon oben berührte Frage, die Frage nämlich, ob der deutsche Aufsatz nicht füglich eine allen Lehrern der betreffenden Klasse zufallende Aufgabe sei, dergestalt, daß in festgesetzter Ordnung jeder aus seinem Fach ein Thema stellt, die Korrektur besorgt und demgemäß bei der Feststellung der Censur sein Votum mit in die Waagschale wirft. Was zur Empfehlung dieser Ansicht, zum Theil nicht ohne Schein, gesagt worden ist, kann doch gegen den Einwand nicht aufkommen, daß auf diese Weise das formelle Element immer mehr zu Gunsten des rein Stofflichen zurücktreten wird. Es ist schwer denkbar, daß z. B. der Lehrer der Physik bei Beurteilung eines physikalischen Aufsatzes sich durch andere Gesichtspunkte leiten lassen wird, als durch die der sachlichen Richtigkeit und grammatischen Korrektheit. Aber gesetzt auch, der Stoff selbst wie die Individualität des Lehrers ließen formale Rücksichten höherer Art zur Geltung kommen, so bliebe doch immer die nach menschlichen Verhältnissen unvermeidliche Verschiedenheit der Geschmacksbildung der einzelnen Lehrer als ein Mißstand bestehen, der nicht anders als verwirrend und schädigend auf den Schüler einwirken kann. Endlich

3. wird für die Wahl der Themata zu beachten sein, daß auch der Phantasie ihr Recht werde; natürlich nicht in dem Sinne, daß diese

Rücksicht bei jeder Wahl mitbestimmend sein müßte; vielmehr soll bloß ab und zu unter den Aufgaben sich eine derartige finden, die der Einbildungskraft einen gewissen Spielraum gewährt. Damit sind nicht Themata gemeint, die einer üppigen Phantasie als Tummelplatz zu ausgelassenem Treiben dienen, sondern vornehmlich solche, die Verstand und Phantasie zugleich in Anspruch nehmen. Oder sollten diejenigen Recht haben, die alles nicht streng verstandesmäßige als unverträglich mit den Zwecken des Aufsatzes in die Acht erklären? die „alle Gedanken und Gefühle für hypothetische, fiktive Lagen“ verwerfen und mit kaltem Tugendstolz nur zur Fahne der Wahrheit schwören? Dies Evangelium, mag es auch noch so laut als das wahre verkündigt werden, wird doch nicht lauter Gläubigkeit finden. Wir sind weit entfernt, dem ehrlichen Verstande und der Wahrheit ihr Recht zu rauben; aber es giebt auch eine poetische Wahrheit, und den Sinn für diese wollen wir der Jugend nicht durch einseitige Verstandesausbildung verkümmern. Was wir zu erreichen uns vorsetzen müssen, ist eine möglichst allseitige Ausbildung der Geisteskräfte, und diesem Ziele soll auch der deutsche Aufsatz an seinem Teil mit dienen. Wir begehen also kein Unrecht, wenn wir der Phantasie nicht ganz die Flügel beschneiden. Ein so zu sagen naïves Element darf auch aus dem Unterricht der obersten Klassen nicht völlig verbannt sein.

Es war in dem Vorstehenden nicht unsere Absicht, einen vollständigen Kodex von Regeln für die Wahl der Themata aufzustellen. Nur das, worauf es uns vor allem anzukommen scheint, wollten wir hervorheben. Andere werden anderes hervorheben¹⁾. Die Hauptsache bleibt mir immer, daß ein gewisses Gleichgewicht der Anforderungen an Inhalt und Form in dem oben entwickelten Sinne als das Richtige und Sachgemäße anerkannt werde.

1) So werden in einem Saganer Programm 1855 von C. Franke folgende drei Hauptregeln aufgestellt: 1. Die Aufgaben müssen den Kräften der Schüler angemessen sein. 2. Sie müssen die wissenschaftliche und sittliche Bildung derselben dem Ziele des Gymnasiums gemäß möglichst harmonisch fördern. 3. Sie müssen den jugendlichen Geist ansprechen.

Zweiter Teil.

Themen aus der Litteratur.

I. Deutsche Litteratur.

1. Litteraturgeschichte.

Wenn wir uns nun anschicken, die großen Gebiete zu durchwandern, aus denen der Primaneraufsatz seine Nahrung zieht, so beginnen wir füglich mit demjenigen, welches im deutschen Unterricht unmittelbar inbegriffen ist, mit der deutschen Litteratur. Leider ist der Eingang dazu ein wenig erfreulicher, denn ehe wir uns den Werken unserer großen Dichter und Schriftsteller selbst zuwenden können, müssen wir uns durch eine Vorpostenkette von litterarhistorischen Aufgaben durchschlagen, die samt und sonders an die falsche Adresse gerichtet sind. Daß sie dies sind, will ich im folgenden zu zeigen versuchen.

Eine Arbeit hat nur dann einige Aussicht auf Erfolg, wenn der Bearbeiter sichern Boden unter den Füßen fühlt. Das ist aber nicht der Fall, wenn wir es mit Gegenständen zu thun haben, die uns, ich will nicht sagen fremd, aber doch nicht aus unmittelbarer Anschauung bekannt sind. Nun treiben wir zwar auf der Schule etwas Litteraturgeschichte und insofern könnte man behaupten, daß der Gegenstand den Schülern nahe gebracht worden sei. Dabei übersieht man aber den Unterschied, der zwischen demjenigen Unterricht besteht, welcher die Schüler

1. Was heißt Geschichte der deutschen Nationallitteratur?
2. Welche historischen Ereignisse haben maßgebenden Einfluß auf die deutsche Litteratur ausgeübt?
3. Welchen Einfluß hatte die Einführung des Christentums auf die deutsche Litteratur? (2 mal.)
4. Die deutsche Nationallitteratur eine Frucht des Christentums.
5. Entwicklungsgang der deutschen Litteratur bis zur Reformation.
6. Entwicklung der ahd. Litteratur bis zur Mitte des 12. Jahrhunderts.
7. Wie weit erstreckt sich der Einfluß des Altertums in der deutschen Litteratur des Mittelalters?
8. Inwiefern ist Alfylas' Bibelübersetzung eine nationale That?
9. Die litterarischen Denkmäler vor Karl d. Gr. und ihre Bedeutung.

die Dinge selbst — gleichviel ob geistige oder körperliche — kennen und einigermaßen durchdringen lehrt und demjenigen, welcher ihnen nur Betrachtungen über die Dinge giebt. Das letztere ist der Fall bei der Litteraturgeschichte. Sie gewährt, vollends in der Gestalt, in welcher sie in der Schule nur auftreten kann, nichts weiter, als einen flüchtigen Gesamtüberblick aus der Vogelperspektive — ein dürftiger Nothbehelf zu vorläufiger Orientierung, mehr bestimmt, den Wissensdurst zu reizen, als ihn zu befriedigen, und wenn es dabei richtig zugeht, in keiner Weise darauf zugeschnitten, den Glauben zu wecken und zu bestärken, daß mit dem Gegebenen schon eine eindringliche Kenntniss der Sache erreicht oder die Befähigung zu eigenem Urtheil darüber erlangt wäre. Wollen wir ehrlich verfahren, so müssen wir es bei diesem Unterricht uns angelegen sein lassen, den Schülern immer gegenwärtig zu halten, wie gar bruchstückweis, wie sehr bloß aus der Ferne sie die Dinge gesehen, wie viel Grund sie also haben, ihr Urtheil aufzuschieben. Keine Litteraturgeschichte vermag uns die Werke selbst zu ersetzen; sie ist nur ein Niederschlag aus denselben. Der wahre Tummelplatz aber für die Übungen der jugendlichen Geisteskraft ist das Bestimmte, Einzelne, Ursprüngliche, d. h. in unserem Fall die Originalwerke selbst, nicht das Abgeleitete und Sekundäre, d. h. die Litteraturgeschichte. Während die Werke selbst, mögen sie auch noch so verschiedenen Auffassungen unterliegen, etwas Feststehendes, Begrenztes und Unabänderliches sind, ist die Litteraturgeschichte, abgesehen von den reinen Daten, etwas Bewegliches, dem Wechsel der Meinungen und des Geschmacks Unterworfenes. Eine deutsche Arbeit in Prima hat zur Voraussetzung, daß sich der Schüler ein eigenes Urtheil über die Sache bilden kann. Geben wir nun dem

-
10. Die deutsche Litteratur unter den Karolingern.
 11. Karls d. Gr. Verdienst um die deutsche Litteratur.
 12. Karl d. Gr. als Begründer der deutschen Litteratur.
 13. Wodurch haben die Karolinger zur Förderung der Litteratur beigetragen?
 14. Über die Stellung der Geistlichen (oder Fürsten) zur deutschen Litteratur im ahd. Zeitraum.
 15. Auseinandersetzung der Sagen, auf welche das Hildebrandslied sich gründet.
 16. Die Komposition des Hildebrandsliedes, oder: Was spricht dafür, daß das Hildebrandslied auf einen tragischen Ausgang angelegt war?
 17. Vergleichung des Hildebrandsliedes mit dem Ludwigsliede.
 18. Worin besteht die Bedeutung und der hohe Wert, den das Waltarilied für uns hat?
 19. Hervorstechende Züge des Waltariliedes.
 20. Durch welche Mittel weiß Ekkehard in der Schilderung der Kämpfe am Wasgenstein jede Einförmigkeit zu vermeiden?
 21. Die Umdeutschung der fremden christlichen Ausdrücke im Althochdeutschen.
 22. Warum beginnen wir mit dem 12. Jahrhundert eine neue Periode in der deutschen Litteraturgeschichte?
 23. Allgemeines über die mhd. Litteratur.

Primärer Aufgaben aus dem fraglichen Gebiet, so bezeugen wir ihm gewissermaßen schon durch die Stellung der Aufgabe, daß wir ihm die Beherrschung von Gegenständen zutrauen, denen gegenüber Mißtrauen in das eigene Wissen und Können der einzig gesunde Standpunkt ist. Wir erzählen den Schülern dies und jenes über das höfische Epos und seinen Gegensatz zu dem Volksepos, — obschon dies Kapitel von den Litterarhistorikern noch keineswegs ins reine gebracht ist — aber es ist doch ein eigenes Ding, wenn sich der Schüler, wie dies nicht selten von ihm verlangt wird (vgl. Nr. 53) in einer besonderen Arbeit über den Unterschied der beiden Gattungen auslassen soll. Denn hat er vielleicht auch die Nibelungen ganz gelesen, so beschränkt sich seine Kenntnis des ritterlichen Epos doch auf das Hörensagen; wenigstens wüßte ich nicht, wie wir es mit den sonstigen Ansprüchen an seine Arbeitskraft vereinen könnten, ihm die Lektüre etwa des Iwein oder des Parzival aufzubürden. Und doch, wie soll er über den Unterschied beider epischen Dichtungsarten etwas selbstdurchdachtes sagen, wenn er bloß die eine aus eigener Anschauung kennt? Ist das nicht, als wollte ich ihm zumuten, aus einer Proportion, deren eine Seite aus zwei Unbekannten besteht ($x : y = a : b$), den Wert eben dieser Unbekannten zu bestimmen? Oder, um statt der mathematischen die lebendigere Naturanschauung zu wählen, als wollte ich einen, der zwar den Rheinfall gesehen, nie aber einen Fuß nach Amerika gesetzt hat, zu einer vergleichenden Schilderung des Rheinfalles und des Niagarafalles für hinlänglich ausgerüstet halten. Mag er sich auch von

24. Welches Interesse knüpft sich an das Studium der mhd. Litteratur?
25. Über die Anteilnahme der deutschen Herrschergeschlechter des Mittelalters an der Litteratur.
26. Welche Umstände führten den Aufschwung der deutschen Litteratur im Mittelalter herbei? (3 mal.)
27. Welche Umstände beförderten den Aufschwung der deutschen Dichtung im 12. und 13. Jahrhundert? (2 mal.)
28. Welche Momente bietet die Geschichte zur Erklärung des Aufschwungs und des Verfalls der mhd. Poesie?
29. Wodurch wurde zur Zeit der Hohenstaufen die deutsche Poesie besonders gefördert? (2 mal.)
30. Welchen Einfluß hat das Christentum auf die Poesie der ersten Blütezeit der deutschen Litteratur gehabt?
31. Welche politischen Verhältnisse begünstigten im 12. und 13. Jahrhundert die Entwicklung der deutschen Litteratur?
32. Welche Bedeutung hatten die Kreuzzüge für die Entwicklung der deutschen Litteratur? (2 mal.)
33. Warum mußte sich die erste Blütezeit unserer Poesie im Westen und Süden unseres Vaterlandes entwickeln?
34. Die Blütezeit der Poesie im Mittelalter nach Vilmar. (Ausführliche Disposition.)
35. Wie ist es zu erklären, daß der ersten Blüteperiode unserer Litteratur das Drama fehlt?

dem letzteren manches haben erzählen lassen, manches darüber gelesen haben, wie auch unser Schüler durch den Vortrag des Lehrers von dem Zwein gehört hat, wird man ihn nicht trotzdem belächeln, wenn er sich an den Vergleich wagt?

Von dieser beliebten Aufgabe ist nur ein Schritt zu noch verwegenen, wie „Minnefang und Meisterfang“ (Nr. 55), bei denen der Schüler nahezu mit lauter Unbekannten rechnet. Wenn es gut geht, hat der Lehrer selbst beide Gebiete wirklich durchgearbeitet. In den meisten Fällen schöpft er aus zweiter Hand, seine Betrachtungen stützen sich auf Gervinus oder Vilmar. Der Schüler also bekommt durch ihn erst ein Sublimat aus einem Sublimat und soll doch über die zu Grunde liegenden Dinge reden, als hätte er sie selbst geschaut und gefühlt. Will man diesen Thematn in Bezug auf ihre pädagogische Bedeutung eine Rangstufe anweisen, so ist man versucht, ihnen einen ähnlichen Wert beizumessen, wie ihn in der platonischen Philosophie die *εἰκασία* hat, die als die dritte Abstufung oder Brechung der Idee es nur mit den Bildern der Bilder zu thun hat.

Diese Bedenken wird man schwerlich durch die Behauptung entkräften, in derartigen Arbeiten solle der Schüler einfach Rechenhaft ablegen von der Art, wie er sich das in der Schule Vorgetragene angeeignet habe. Denn bloßes Gedächtniswerk soll der Aufsatz des Primaners nicht sein. Vor allem aber soll er den Schüler nicht zu der dünnelhaften Selbst-

36. In welchen Erscheinungen zeigte sich die Blüte der höfischen Kunstpoesie im 13. Jahrhundert?
37. Das Rittertum und die ritterliche Litteratur in Deutschland.
38. Die Volkspoesie und die Kunstpoesie des Mittelalters.
39. Die Unterschiede der Volks- und der Kunstdichtung.
40. Über Wesen und Wert der Volksdichtung.
41. Inwiefern wurde die deutsche epische Poesie während ihrer Blütezeit im Mittelalter durch die Zeitumstände begünstigt?
42. Welches sind die charakteristischen Züge des altdeutschen Volksepos?
43. Das Tierepos mit besonderer Berücksichtigung der verwandten Gattungen.
44. Nopische Elemente im 2. Teile des Reineke Vos.
45. Reineke Fuchs, ein Spiegelbild der Gesellschaft im sinkenden Mittelalter.
46. Der Wolf in Natur und Sage.
47. Charakteristik des höfischen Epos des deutschen Mittelalters. (2mal.)
48. Die Hauptmotive in dem höfischen Epos des Mittelalters.
49. Weshalb bearbeiteten die höfischen Dichter nicht die heroische Sage?
50. Die innere Entwicklung Parcivals.
51. Parcival.
52. Parcivals erster Besuch auf der Grafsburg und dessen Bedeutung.
53. Wodurch unterscheidet sich Volksepos und höfisches Epos in der Blütezeit der deutschen Litteratur? (4mal in wenig verschiedener Form.)
54. Inwiefern wurde die deutsche lyrische Poesie während ihrer Blütezeit im Mittelalter durch die Zeitumstände begünstigt?
55. Minnefang und Meisterfang.

täuschung verführen, als hätte er wirklich durchdrungen, woran er nur oberflächlich genascht hat.

Wenn wir uns so eifrig gegen die Litteraturgeschichte zur Wehr setzen, werden wir dem Einwand nicht entgehen, daß damit auch die Geschichte als Fundstätte für deutsche Arbeiten in eine bedrängte Lage gerate. Allerdings könnte es auf den ersten Blick scheinen, als ob es mit ihr sich ähnlich verhalte. Denn auch hier werden die Schüler, abgesehen von einigen antiken Schriftstellern, nicht an die Quellen herangeführt, sondern gewinnen ihre Kenntnis durch abgeleitete Darstellungen. Müssen wir also über die Hunderte von Arbeiten, die diesem Gebiete entnommen sind, nicht ebensogut den Stab brechen wie über jene? Ein Blick auf das Verhältnis der Quellen zu den zusammenfassenden Darstellungen auf beiden Seiten giebt darauf die Antwort. Dies Verhältnis ist ein grundverschiedenes. Die Quellen der Geschichte sind wohl die Gegenstände der Geschichtsforschung, nicht aber der Geschichtsschreibung. Diese beruht auf der genauen Kenntnis und Kritik der Quellen, will aber nicht zum Verständnis der Quellen Anleitung geben; die Litteraturgeschichte dagegen soll wesentlich dazu dienen, den Genuß

56. Der Meistergesang in seiner urfächlichen Begründung und geschichtlichen Bedeutung.
57. Über die Bedeutung des Meistergesanges.
58. Worin liegt die Bedeutung des Hans Sachs? (2mal.)
59. Hans Sachs der Meisterfänger.
60. Der Ursprung und die Entwicklung des deutschen Dramas bis auf Hans Sachs. (2mal.)
61. Welche Ursachen haben den Verfall der Blüte der Poesie im Mittelalter herbeigeführt? (3mal.)
62. Die Bedeutung Luthers für die Geschichte der deutschen Litteratur. (2mal.)
63. Luthers Verdienste um die deutsche Litteratur.
64. Welche Ehren schuldet die deutsche Litteratur dem Andenken Luthers?
65. Inwiefern ist Luther als Schöpfer der nhd. Schriftsprache anzusehen?
66. Welche Bedeutung hat die Bibelübersetzung Luthers in der Geschichte der deutschen Sprache?
67. Die Bibel und die deutsche Litteratur.
68. Luthers und Opitzens Verdienste um die deutsche Sprache und Dichtung.
69. Die deutsche Schriftsprache ein Erzeugnis des altdeutschen Kaisertums.
70. Die Entstehung der nhd. Schriftsprache.
71. Welche nationalen Vorteile hat die Ausbildung einer allgemeinen Schriftsprache?
72. Inwiefern haben das 16. und 17. Jahrhundert die zweite Blüteperiode unserer Nationallitteratur vorbereitet?
73. Die deutsche Litteratur im 16. Jahrhundert.
74. Welche Hindernisse standen der Entwicklung der deutschen Nationallitteratur in dem Zeitraume von 1500—1624 entgegen?
75. Die didaktisch-satirische Dichtung des 16. Jahrhunderts.
76. Das Hervortreten der Satire in der deutschen Litteratur während des 16. Jahrhunderts.

und die richtige Schätzung der Originalwerke, die zugleich ihre vornehmsten Quellen sind, anzubahnen und zu fördern. Für die Geschichte also sind die Quellen bloß Mittel zum Zweck, während die Litteraturgeschichte ihre Hauptaufgabe darin sehen muß, unsere Empfänglichkeit für die Quellen selbst zu stärken. Das Verhältnis ist also nahezu das umgekehrte. Das kommt daher, daß wir die Litteraturwerke, d. i. die Objekte der Litteraturgeschichte, wenigstens für die deutsche Litteratur zum weitaus größten Teil noch haben, während die Männer, Völker und Ereignisse, welche die Objekte der Geschichte bilden, nicht mehr vor uns stehen. Ist die Geschichte also gerade bestimmt, uns einen Ersatz zu bieten für die unmögliche eigene Anschauung, so soll uns die Litteraturgeschichte dazu anleiten, unsere eigenen Augen richtig gebrauchen zu lernen. Man könnte noch weiter fortfahren, aber das Gesagte genügt, um die Unzulässigkeit der Rechtfertigung dessen, was man für das eine wünscht, durch das, was für das andere gilt, zu erweisen. Es braucht kaum noch hinzugefügt zu werden, daß in der völligen Verschiedenheit der Objekte selbst schon die verschiedene Art der Verwertung begründet ist. In der Geschichte handelt es sich um Dinge, die zwar auch die feinste Beobachtung und Beurteilung zulassen, die aber, falls sie nicht gleich aus dem höchsten Gesichtspunkt genommen werden, dem Verständnis

77. Inwiefern erkennen wir in den Dichtungen Fischarts den Geist einer neuen Zeit?
78. Inwiefern sind in dem Jahrhundert des 30jährigen Kriegs, in dem Jahrhundert des Verfalls, die Anzeichen eines neuen Aufschwungs der deutschen Nationallitteratur zu erkennen?
79. Welchen politischen und Kulturverhältnissen ist es zuzuschreiben, daß im 17. Jahrhundert ein Aufschwung der deutschen Litteratur nicht stattfinden konnte?
80. Welche Verhältnisse haben bestimmend eingewirkt auf den Charakter der deutschen Litteratur im 17. Jahrhundert?
81. Welche Bedeutung hat der 30jährige Krieg für die Geschichte der deutschen Litteratur gehabt?
82. Weshalb war die Zeit des 30jährigen Kriegs der deutschen Poesie nicht günstig?
83. Über den Einfluß der großen Kriege des 17. Jahrhunderts auf die deutsche Litteratur.
84. Warum siegte die gelehrte Poesie des 17. Jahrhunderts leicht und schnell über die nationale?
85. Satire und Satirisches in der Litteratur des 17. Jahrhunderts.
86. Roman und Drama im 17. Jahrhundert.
87. Das Drama in Deutschland bis 1700.
88. Wodurch unterscheidet sich hauptsächlich die Litteratur des 16. Jahrhunderts von der des 17.?
89. Opitz, der Vater der neuen deutschen Poesie.
90. Inwiefern ist Opitz für die deutsche Litteratur epochemachend gewesen?
91. Wodurch wurde Opitz zu einer Reform der deutschen Dichtung veranlaßt und welches sind die bleibenden Verdienste derselben?
92. Über den Einfluß der ersten schlesischen Schule auf die deutsche Litteratur.

eines jeden ungleich näher liegen, als die Betrachtungen der Litteraturgeschichte, die es nicht mit Ereignissen der wirklichen Welt, sondern mit den zarten Blüten geistigen Schaffens zu thun hat.

Durchmustere ich die Aufgaben, so finde ich kaum eine einzige, die ich mich entschließen könnte, meinen Schülern vorzulegen. Man braucht nur die zehn ersten anzusehen, um die Jugend bedauern zu lernen, die sich zum Opfer solcher Mißgriffe machen lassen muß. Man nenne mir dasjenige Thema unter diesen zehn, an dem sich nicht die herbste Kritik üben ließe. Verstiegenheit auf der einen, unüberschaubare Massenhaftigkeit des Stoffs auf der andern Seite lassen diese Aufgaben als die traurigsten Verirrungen wohlgemeinter Belehrungsjucht erscheinen. Und diese zehn bilden für die folgenden 110 das zwar nicht gerade übertroffene, aber doch vielfach erreichte Vorbild. Wahre Monstrositäten (wie Nr. 23, 60, 70, 85, 86, 87, 95, 112, 115) wechseln mit Geschmacklosigkeiten mancherlei Art. Dazwischen wird durch ergötzliche Gedankenlosigkeiten (Nr. 102 „Ist der Ausspruch des Horaz: *Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio* auch für Deutschland giltig?“) auch für die Erheiterung gesorgt. Aber selbst so unschuldig aussehende Aufgaben, wie die über die Lutherische Bibelübersetzung (Nr. 65, 66) gehen weit über den Etat der Schüler. Ich will nicht sagen, daß sie nicht manches darüber schreiben könnten, aber was

93. Welche Krankheitskeime lagen in der ersten schlesischen Schule und welche Folgen hatten dieselben für die nächste Entwicklung der deutschen Litteratur?
94. Welche Verirrungen zeigte die deutsche Litteratur von Ditz bis Klopstock und wie wurden dieselben beseitigt?
95. Welche Mängel hasteten der deutschen Prosa um 1760 an?
96. Welcher Gewinn erwuchs der deutschen Litteratur aus dem Kampfe der Leipziger und der Schweizer?
97. Worin bestehen Gottscheds Verdienste um die deutsche Litteratur?
98. Die Verdienste Gottscheds um die deutsche Litteratur und das deutsche Theater.
99. Mit welchem Rechte nennt Klopstock Gellerts Leben ein harmonisches?
100. Woburch wurde um die Mitte des 18. Jahrhunderts die zweite Blüteperiode der deutschen Poesie herbeigeführt?
101. Worauf stützt sich der Ausspruch Schillers über die zweite klassische Epoche unserer Litteratur: „Selbst erschuf sie sich den Wert?“
102. Ist der Ausspruch des Horaz: *Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio* auch für Deutschland giltig?
103. Friedrich d. Gr. und die deutsche Litteratur seiner Zeit. (2mal.)
104. Friedrichs d. Gr. Verdienste um die deutsche Litteratur.
105. Welchen Einfluß hat Friedrich d. Gr. auf die deutsche Litteratur ausgeübt? (2mal.)
106. Wie ist das Goethe'sche Wort aufzufassen, daß der erste wahre und höhere eigentliche Lebensgehalt durch Friedrich d. Gr. und die Thaten des 7 jährigen Krieges in die deutsche Poesie gekommen sei?
107. Über die Metrik des 16., 17. und 18. Jahrhunderts.
108. Der Begriff des bürgerlichen Epos.
109. Die Ballade nach ihrem Wesen und ihrer Geschichte.

wird und kann es anderes sein, als Brosamen, die von dem Tische Bilmars oder wer weiß welches Litterarhistorikers fallen? Selbständig zu urteilen ist für sie unmöglich, denn sie kennen weder die vorhergehende, noch die gleichzeitige Litteratur, durch deren Vergleichung die Lösung der Frage erst möglich wird.

Gäbe es keine anderen ausgiebigen Fundgruben für deutsche Arbeiten, so würde man darin eine Entschuldigung finden können für die Benützung dieses Gebietes. Da es aber Schächte genug giebt, aus denen edles Metall für unsern Zweck gewonnen wird, so höre man doch auf in Gruben zu wühlen, deren Metall gut ist zu Rechenpfennigen, nicht aber zu werthhaltigen Münzen.

2. Allgemeines über Poesie.

Wir atmen auf, wenn wir diesem Gebiet den Rücken kehren, um uns, bevor wir uns unseren großen Dichtern selbst zuwenden, eine Reihe von Aufgaben anzusehen, welche es mit dem Dichter und der Dichtkunst im allgemeinen zu thun haben. Für die Mehrzahl derselben wird der Primaner sich hinreichend gerüstet finden, vor allem durch seine Bekanntschaft mit Homer. Was er von ihm, dem Erzieher Griechenlands (*ῥῆν* *Ἑλλάδα πεπαίδευκεν* Plato Rpl. 606. E), weiß und kennt, würde allein ihn schon in den Stand setzen, die Fragen über die Dichter als „Lehrer des Volkes“ (Nr. 5, 6, 7) gehaltvoll zu beantworten. Indes nichts hindert, den Kreis auch noch weiter zu ziehen und namentlich die dramatische Poesie bei der Behandlung der Frage mit zu berücksichtigen. In letzterer Beziehung wird eigenes Nachdenken auf Grund der Lektüre schon manchen Gesichtspunkt erschließen. Daneben aber kann man auch

110. Der Göttinger Dichterbund.
111. Der Hainbund und seine Bestrebungen.
112. Die romantische Schule, ihre Verdienste und Mängel.
113. Hainbund und Romantik.
114. Welches sind die wesentlichen Unterschiede zwischen unserer mittelalterlichen und neueren Poesie?
115. Die verschiedenen Grundlagen der metrischen Formen in der griechischen, römischen, deutschen, französischen und hebräischen Poesie.
116. Geschichte und Litteratur. Ein gutes Wort für die Beschäftigung mit der Litteratur auch in unserer realistischen Zeit. In Briefform.
117. Mythos, Sage und Märchen.
118. Der Ring in Sage, Geschichte und Poesie.
119. Erläuterung der Begriffe Epik, Lyrik und Dramatik nach Inhalt und Umfang an den Erscheinungen der deutschen Litteratur.
120. Entwicklung der Formen der epischen Poesie mit Berücksichtigung einzelner Gedichte zur Erläuterung dieser Formen.
121. Über die verschiedenen Formen der epischen Anschauung.
122. Die Gesetze der epischen Dichtkunst. Nach W. v. Humboldt.
123. Epische Erkennungsszenen.

hinweisen auf die Schillersche Abhandlung über die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet, die ohne schwierige Abstraktionen, so zu sagen ad hominem, dasjenige erörtert und vorführt, was das Drama in Beziehung auf unsere Frage leistet.

Allerdings nicht allen der unten verzeichneten Aufgaben ist, wie diesen, nachzurühmen, daß sie zugleich die dem Wissen und Können der Schüler entsprechende Sphäre innehalten, wie auch gehaltvoll und anregend genug sind, um eine lebendige und gefällige Darstellung zu begünstigen. Manche scheinen mir gegen die eine dieser beiden Forderungen zu verstößen, einige auch gegen beide. Das Thema z. B. „Welches sind die Kennzeichen wahrer Poesie?“ (Nr. 13) kann man sich zwar schön und geistvoll behandeln denken, aber nicht von Schülern, sondern nur von einem gereiften, durchgebildeten Kenner, der Wissen mit geschmackvollem Urtheil verbindet. Ähnliches möchte ich behaupten von der Aufgabe Nr. 20 „Der allein besitzt die Muses, der sie trägt in seinem Busen“. Und keiner von beiden Bedingungen scheint mir gerecht zu werden die Frage „Durch welche Merkmale unterscheidet sich hauptsächlich die poetische Redeweise von der prosaischen?“ (Nr. 14). Weder das Material kann hier dem Schüler in genügendem Umfang zu Gebote stehen, noch ist das Thema der Art, daß es zu lebendiger Darstellung einläßt; die Arbeit wird ihrer Natur nach einen wesentlich registrierenden und rubrizierenden Charakter tragen.

Aus der Zahl der übrigen, zum großen Teil ansprechenden Themen hebe ich nur diejenigen hervor, die sich auf das Verhältnis von Sänger und Helden beziehen (Nr. 25 — 30). Und zwar halte ich mich speciell an Nr. 26 „Kann eher der Held den Sänger, oder der Sänger den

1. Inwiefern gilt der Ausspruch Goethes: „Wer der Dichtkunst Stimme nicht vernimmt, ist ein Barbar“ vor allem für die vaterländische Poesie?
2. Wer der Dichtkunst Stimme nicht vernimmt, bleibt ein Barbar, er sei auch, wer er sei. (2 mal.)
3. Wert der Poesie.
4. Kennt Schiller mit Recht die Dichtkunst eine Quelle der Verjüngung?
5. Warum sind die Dichter vorzugsweise die Lehrer der Menschheit zu nennen?
6. Inwiefern werden die Dichter mit Recht Lehrer des Volks genannt?
7. Welchen Einfluß haben die Dichter auf die geistige und sittliche Förderung des Menschengeschlechts ausgeübt?
8. Der Wirkungskreis des wahren Dichters nach den Worten Rückerts: „An der Linken trag ich Salomonis Siegel, mit der Rechten heb ich Dschemschids Weltenspiegel, alle Geister sind des Siegels Unterthanen, und die Schöpfung schwört zu meinen Sonnenfahnen. Gegen Nacht und Finsternis in Kampfesfranken, führ ich eine Schar von leuchtenden Gedanken“.
9. Welchen Wert hat die Beschäftigung mit der Poesie?
10. Wer den Dichter will verstehen, muß in Dichters Lande gehen. (2 mal.)
11. Ein wahrer Dichter muß in seiner Sprache schreiben.
12. Mit welchem Rechte sagt Rückert von der Poesie, daß durch sie die Enge sich erweitere und Weiteres begrenzt werde?

Helden entbehren?“. Man kann die Frage, wie sie dasteht, doch nur dahin beantworten, daß eher der Held den Sänger als umgekehrt, der Sänger den Helden, entbehren kann. Aber sinnreicher wird meines Erachtens die Frage, wenn man sie etwa so formuliert: Inwiefern kann man sagen, daß der Dichter des Helden und der Held des Dichters bedarf? Selbstverständlich ist die Sache *cum grano salis* zu nehmen; auch wird man sich weniger auf den Standpunkt der neueren Zeit als den des Altertums stellen, und hier wiederum vorwiegend auf den des Heldenepos, dem Horaz Ausdruck giebt in seinem *Vixere fortes ante Agamemnona multi, sed omnes illacrimabiles* &c.

Die Ausführung wird passend ausgehen von dem Gegenteil: Des Dichters herrlicher Vorzug ist die Phantasie. Diese zaubert ihm seine Stoffe hervor. Wozu bedarf er des wirklichen Helden? Und der Held — ist ihm nicht das Bewußtsein genug, durch große Thaten der Mitwelt genützt zu haben? Muß er seinen Ruhm auf die Nachwelt gebracht sehen? Die Ausführung wird sich etwa folgendermaßen gliedern können: I. Der Dichter bedarf des Helden a) weil auch die fruchtbarste Phantasie bloß aus sich selbst heraus keine wahren und wirklich packenden Gestalten schaffen kann. Eine gewisse Anlehnung an die Wirklichkeit oder wenigstens das als wirklich überlieferte ist notwendig. Und gerade das Heldenhafte, großartige Thaten und Charaktere, werden ihrer Natur nach am meisten geeignet sein, die Einbildungskraft zu befruchten und in Bewegung zu erhalten; b) weil nur dasjenige weiten und allgemeinen Wiederhall im Volke finden wird, was im eigenen Leben desselben, in seinen großen

13. Welches sind die Kennzeichen wahrer Poesie?
14. Durch welche Merkmale unterscheidet sich hauptsächlich die poetische Redeweise von der prosaischen?
15. Warum entwickelte sich bei allen Völkern die Poesie früher als die Prosa?
16. Der Geschichtschreiber und der Dichter. Eine Parallele. (2mal.)
17. Worin stimmen die Geschichtschreibung und die epische Poesie überein und worin unterscheiden sie sich?
18. Wie können wir die Werke der Dichter zur Erweiterung und Belebung unserer Geschichtskennntnis benutzen?
19. Der Sänger nach Zeugnissen der Dichter. (2mal.)
20. Der allein besitzt die Musen, der sie trägt in seinem Busen.
21. Ist es wahr, daß nur nach großen Ereignissen die Poesie eines Volkes blühen kann?
22. Warum ist es ungereimt, ein Epos erfinden zu wollen?
23. Wie erklärt es sich, daß nach bedeutenden Thaten eines Volkes die Poesie besonders blüht?
24. Warum nennt Goethe die Gelegenheitsdichtung die erste und echteste aller Dichtungsarten?
25. Zwar herrlich ist die liedeswerte That, doch schön ist auch der Thaten stärkste Fülle durch würd'ge Lieder auf die Nachwelt bringen. Tasso.
26. Kann eher der Held den Sänger, oder der Sänger den Helden entbehren?
27. Held und Dichter; eine Parallele.

Erinnerungen wurzelt und seine Anschauungen und Ideale widerspiegelt. Diese Ideale aber sind vor allem verkörpert in den großen Helden der Sage. II. Aber auch dem Helden ist der Sänger zu wünschen a) weil das Gefühl der Anerkennung und die Gewißheit des Nachruhm's ihm jenen freudigen und begeisterten Schwung giebt, der ihn nicht ermatten und immer größeres leisten läßt. Wer dünkte dabei nicht an die Worte Alexanders am Grabe des Achill? Es hat größere Helden gegeben als Cicero, die weit weniger ängstlich um ihren Nachruhm besorgt waren, als er, aber auch der größte wird nicht ganz frei sein von dem Wunsch, daß sein Andenken nicht mit seinem Tode erlösche; b) auch der Welt wegen dürfen große, erhebende Leistungen nicht in Vergessenheit begraben werden. Es erweckt Nacheiferung und fördert die nationale Begeisterung, wenn das Große durch des Dichters Mund in würdiger Weise der Nachwelt verkündigt wird; c) aber auch noch eine andere Wendung kann man dem Gedanken geben. Der strebende Held bedarf der Anregung von Seiten des Dichters auch ohne den Gedanken an seinen Nachruhm insofern, als er aus dem schon vorhandenen Heldengesange neue Begeisterung und Kraft schöpft. So sehen wir die Homerischen Helden sich erfreuen und kräftigen an den im Liede gepriesenen Ruhmesthaten der Vorfahren, den κλέα ἀνδρῶν. Denn „ein jeder muß sich seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet“.

Muß es im allgemeinen als Regel gelten, daß für die Wahl der Aufgaben nicht die etwaige besondere Neigung und das Belieben des einzelnen Schülers, sondern das vom Lehrer für die Gesamtheit der Schüler als zweckmäßig Erkante entscheidend ist, so ist doch eine Ab-

28. Drum soll der Sänger mit dem König gehen, sie beide wohnen auf der Menschheit Höhen. (2 mal.)
29. Es ist vorteilhaft den Genius bewirten: giebst du ihm ein Gastgeschenk, so läßt er dir ein schöneres zurück.
30. Des Helden Name ist in Erz und Marmorstein so wohl nicht aufbewahrt, als in des Dichters Liede. (3 mal.)
31. Was unsterblich im Gesang soll leben, muß im Leben untergehn.
32. Die Bedeutung der Sentenz in der Poesie.
33. Mein Lieblingsdichter.
34. Mein Lieblingsdrama. Wahl und Begründung.
35. Welchen Dichter (Helden der Geschichte oder der Dichtung) liebe ich am meisten und um welcher Vorzüge willen bewundere ich ihn?
36. Herbstgedanken; Gedicht.
37. Die Wiederkehr des Frühlings; Gedicht.
38. Gebirgslandschaft im Winter; metrische Übung.
39. Im Dom zu Speier. Versuch im trochäischen Dimeter.
40. Die Erinnerung, eine Quelle der Lust und des Schmerzes; poetischer Versuch.
41. Die Cimbern und Teutonen gegen Rom; metrischer Versuch.
42. Walthar von Aquitanien; metrischer Versuch.
43. Jung Siegfried; metrischer Versuch in Nibelungenstrophe.
44. Eine freiere metrische Arbeit.

wechselung in dem Gange dieses streng ab- und zugemessenen Unterrichts um so weniger ausgeschlossen, je mehr sie einerseits erfrischend und belebend auf das Ganze zurückwirken kann, andererseits besonders geeignet ist, dem Lehrer Einblicke in die individuelle geistige Art und Richtung des Einzelnen zu eröffnen. Von diesem Gesichtspunkt aus, dünkt mich, muß man Themata beurteilen wie diese: „Mein Lieblingsdichter“, „Mein Lieblingsdrama, Wahl und Begründung“ u. dgl. (Nr. 33 — 35), Aufgaben, die sich nicht bloß auf das poetische Gebiet zu beschränken brauchen, sondern auch auf dem geschichtlichen denkbar, und, wie sich zeigen wird, auch vorhanden sind. So bedenklich sie auf den ersten Blick scheinen möchten, so werden sie doch, mit Vorsicht gegeben, Gutes stiften können. Allerdings würde ich sie nur zur Auswahl stellen. Denn sonst könnte man zu eigener Beschämung an den Schülern Platos Wort bewahrheitet finden, daß nicht alle begeistert sind, die den Thyrsusstab schwingen. Nichts aber ist trauriger und widerwärtiger zugleich, als erhenchelte Begeisterung, zu deren Mitschuldigen sich gemacht zu haben für den Lehrer ein drückendes Bewußtsein sein muß.

Endlich noch ein Wort über Schülergedichte (vgl. Nr. 36 — 44). Verglichen mit früheren Zeiten ist die Poesie auf unseren Schulen auf ein sehr bescheidenes Maß herabgedrückt; aber ausgestorben ist sie noch nicht. Wer wäre auch so grausam, ihr den völligen Tod zu wünschen? Man darf das rein Verstandesmäßige nicht zu ausschließlich betonen. Die Geister müssen Gelegenheit haben, sich zu zeigen. Nun sind die Muses aber eigensinnige Schwestern; kommen sie zu ihren Lieblingen ungeladen, so steht der sie vergebens an, dem sie nicht hold sind. Gott behüte uns also davor, hier dem Zwange das Wort zu reden. *Ad poësin cogere ingenium, quod ànovosor, absurdum est*, sagt sehr vernünftig schon die Sachsen=Coburg=Gothaische Schulordnung von 1605. Aber hier und da einmal zur Auswahl gestellt, gehört eine kleine dichterische Leistung zu den *ἀναθήματα δαιτός*.

3. Nibelungen.

Die Nibelungen haben sich seit mehreren Decennien auf allen höheren Schulen eingebürgert. Werden sie auch nicht überall vollständig im Urtext gelesen, so ist es doch eine berechnete Forderung, daß sie dem Inhalt nach den Schülern ebenso vertraut seien, wie Ilias und Odyssee. Wenn dabei, wie unsere Sammlung ausweist, von manchen auch auf die nordische Gestaltung der Sage ausführlich eingegangen wird, so beruht das auf specieller Liebhaberei, von welcher man Unrecht thäte, auf

1. Woburch hat das Nibelungenlied auch für uns noch einen sehr hohen Wert?
2. Quellen, Bestandteile und Wert des Nibelungenliedes.
3. Die Vorzüge des volkstümlichen Epos im Mittelalter, hauptsächlich nachgewiesen am Nibelungenlied.

die Notwendigkeit einer solchen Ausdehnung der Beschäftigung mit dem Gedicht zu schließen. Zum Zwecke aber des genaueren Einlebens in die Dichtung wird mindestens eine der deutschen Arbeiten des betreffenden Jahres sich auf sie beziehen müssen. Und zwar wird sie füglich so zu wählen sein, daß sie möglichst in das Innere des Gedichtes einführt, also sich auf die Charaktere der Hauptpersonen, auf die treibenden Motive, auf die für das Ganze maßgebenden Anschauungen der Zeit richtet. Giebt man dieser Auffassung von dem Zwecke der hierher gehörigen Arbeiten Recht, so wird man weder die auf rein Äußerliches hinausgehenden Themata, wie über Bewaffnung und Kleidung (Nr. 31), noch die in litterarhistorischer Erhabenheit und Allgemeinheit sich bewegenden billigen können. In letzterer Beziehung ist keines schlimmer als Nr. 2, „Quellen, Bestandteile und Wert des Nibelungenliedes“, das noch obendrein als Klausurarbeit gegeben worden ist. Es ist, als gingen manche Themasteller recht geüffentlich mit einem gewissen trotzigen Stolz an dem Guten und Bewährten vorüber, um das denkbar Unangemessenste und Unpraktischste zu wählen.

Zu den Aufgaben der ersteren Gattung möchte ich auch rechnen diejenigen, welche sich auf das Christentum im Nibelungenlied beziehen. Denn was ist das Christentum in unserer Dichtung weiter als etwas

4. Warum ist das Nibelungenlied keine höfische Dichtung?
5. Weshalb wird das Nibelungenlied mit vollstem Rechte als ein nationales Epos bezeichnet?
6. Welche Grundzüge des deutschen Charakters treten uns im Nibelungenlied entgegen? (4mal.)
7. Welche Grundzüge des deutschen Nationalcharakters treten uns im Nibelungenlied entgegen? Mit Berücksichtigung der Germania des Tacitus.
8. Altgermanische Tugenden im Spiegel des Nibelungenliedes.
9. Die deutsche Treue im Nibelungenlied. (4mal.)
10. Das Nibelungenlied das Lied der Treue.
11. Die Vasallentreue im Nibelungenlied.
12. Die Treue als Motiv im Nibelungenlied.
13. Die Treue, das ethische Grundprincip des Nibelungenliedes.
14. Die Mannentreue im Nibelungenlied.
15. Die Mannentreue, dargestellt an den Beispielen des Hagen und Rüdiger.
16. Die verschiedenen Formen der Treue im Nibelungenlied. (2mal.)
17. Gottesdienst, Frauendienst und Herrendienst im Nibelungenlied.
18. Die religiösen Vorstellungen im Nibelungenlied.
19. Das Heidnische im Nibelungenlied.
20. Über die Reste altheidnischer Sage im Nibelungenlied. (2mal.)
21. Die mythologischen Hauptbeziehungen im Nibelungenlied.
22. Das Christentum im Nibelungenlied.
23. Heidentum und Christentum im Nibelungenlied.
24. Das Historische im Nibelungenlied.
25. Die hauptsächlichsten Unterschiede der deutschen und der nordischen Form der Sigfridsage; Nibelungenlied und Edda.

rein Außerliches? Helden und Heldinnen gehen eigentlich nur in die Kirche, um Händel anzufangen, wie Goethe treffend bemerkt. Nicht auf die Darstellung des Christlichen, sondern des Heidnischen muß der Fleiß und die Aufmerksamkeit der Schüler hingelenkt werden, wenn sie in den Kern der Sache eingeführt werden sollen.

Unter den guten Aufgaben scheint mir eine der besten die über die Charakterwandlung der Krimhild (Nr. 58—62). Wir versuchen sie kurz zu skizzieren:

Während die Charaktere der übrigen handelnden Personen sich völlig einheitlich darstellen, so daß wir, wie bei Hagen, Giselher u. a. das Bild, das wir von Anfang an von ihnen erhalten, im Verlaufe der Handlung durch keinen fremdartigen Zug gestört sehen, scheint der Charakter der Krimhild einer völligen Umwandlung unterworfen: aus der zarresten und weiblichsten Jungfrau sehen wir ein dämonisches Weib, eine tiufelinne werden. Läßt sich diese Wandlung erklären und verstehen, oder ist das Lied willkürlich und wider die Natur verfahren?

Diese Wandlungen im Wesen des Menschen sind keine seltenen Erscheinungen. Erschütternde Ereignisse können das Innerste desselben so mächtig ergreifen, daß sein ganzes folgendes Leben in eine andere Richtung gebracht wird. In welche? Das hängt von zweierlei ab: von der

-
26. Brunhild in der Edda und im Nibelungenlied.
 27. Ist in unserem Nibelungenlied die Verlobung Sigfrids mit Brunhild als Motiv der Handlung beibehalten?
 28. Sigfrids Tod in der Edda, im Nibelungenlied und bei W. Jordan.
 29. Die Sigurdsage der Edda, verglichen mit der Gestalt der Sigfridsage im Nibelungenlied.
 30. Die Bedeutung des Nibelungenhortes im Nibelungenlied. (2mal.)
 31. Bewaffnung und Kleidung der Helden im Nibelungenlied.
 32. Die Bilder und Gleichnisse im Nibelungenlied. (2mal.)
 33. Die ästhetische Einheit des Nibelungenliedes.
 34. Warum nannte Goethe das Nibelungenlied ein Epos mit der erschütternden Wirkung einer Tragödie?
 35. Die tragischen Konflikte im Nibelungenlied.
 36. Zu welchen Konflikten führt der Widerstreit der verschiedenen Arten der Treue im Nibelungenlied?
 37. Worin besteht das Tragische im Nibelungenlied?
 38. Welcher Mittel bedient sich das Nibelungenlied, um unsere Sympathien für den Untergang seiner Helden zu erregen?
 39. Die Gothen im Nibelungenlied.
 40. Wie weit macht uns das Nibelungenlied mit den Eltern seiner Helden bekannt?
 41. Krimhilds Traum.
 42. Die drei ersten Aventiuren des Nibelungenliedes.
 43. Gunters Werbung um Brunhilde.
 44. Die vier ersten Aventiuren des Nibelungenliedes.

ursprünglichen Charakteranlage der Person, sowie von der Bedeutung des Ereignisses, das auf sie einwirkt. Eine gewisse Leidenschaftlichkeit wenigstens da, wo es sich um Ehre und Ruf ihres Sigfrid handelt, tritt schon in der Scene mit Brunhild hervor. Ein Keim also zu der leidenschaftlichen Rachgier im zweiten Teil findet sich schon im ersten. Die Liebe zu Sigfrid beherrscht ihr ganzes Sein; in ihm lebt und ist sie, ohne ihn fühlt sie sich alles dessen beraubt, was ihrem Leben Wert giebt. Und wie hat man es ihr geraubt, mit welcher entsetzlicher Herzlosigkeit, welcher empörender Heimtücke! Dies zusammen läßt es erklärlich erscheinen, daß der Dämon der Rache alle milderen Regungen aus ihrem Herzen verdrängt.

Endlich ist nicht unbeachtet zu lassen der heidnische Ursprung des Liedes. Die Blutrache ist Pflicht, und da die zur Vollziehung derselben an erster Stelle Verurtheilten, ihre Brüder, selbst schuldig sind, so fällt ihr

45. Das 16. Abenteuer des Nibelungenliedes (Sigfrids Tod), ein Meisterstück dichterischer Komposition.
46. Wie läßt sich das Verfahren Brunhilds gegen Sigfrid rechtfertigen?
47. Wodurch weiß das Nibelungenlied unser besonderes Mitleid um Sigfrids Tod zu erregen? (4mal.)
48. Wie ist in der Aventure von Sigfrids Jagd und Tod im Odenwalde der allgemeine germanische Charakter und der besondere der darin vorgeführten Personen gekennzeichnet?
49. Die Handlung des zweiten Theiles des Nibelungenliedes.
50. Die Burgunden bei Rüdiger von Bechlaren.
51. Warum greift Dietrich von Bern in den Kampf gegen die Burgunden ein?
52. Wie Gunther und Hagen und Krimhild erschlagen wurden.
53. Sigfrids Jugend.
54. Charakteristik Sigfrids. (3mal.)
55. Sigfrids Schuld. (2mal.)
56. Ist Sigfrid im Nibelungenlied ein tragischer Charakter?
57. Charakteristik der Krimhilde. (3mal.)
58. Wodurch ist die Charakterwandlung Krimhildens im Nibelungenlied gerechtfertigt?
59. Steht das Benehmen Krimhilds am Schlusse des Nibelungenliedes im Widerspruch mit ihrem in der ersten Hälfte des Liedes geschilderten Charakter?
60. Wie wird Krimhild zur Teufelinne?
61. Wie wird Krimhild die Holde zur Unholdin?
62. Krimhild im 1. und im 2. Teil des Nibelungenliedes.
63. Krimhild im 1. Teil des Nibelungenliedes.
64. Die Treue, der Grundzug in Krimhilds Charakter.
65. Ir enkunde in dirre werlte nimmer leider sin geschehen.
66. Charakteristik Rüdigers. (4mal.)
67. Rüdiger von Bechlaren, die liebenswerteste Gestalt im Nibelungenlied.
68. Das Tragische im Geschehe Rüdigers. (2mal.)
69. Warum ist Rüdiger von Bechlaren ein tragischer Charakter?
70. Rüdiger im Kampf der Pflichten.
71. Rüdigers Seelenkampf in den Nibelungen.

die Erfüllung der Pflicht zu. Und nun denke man an den Schlachtenmut der edelsten germanischen Frauen in den frühesten Zeiten, wie sie „schon ins Wanken geratene Schlachtreihen“ durch Bitten und anfeuernde Worte wieder herstellen, und man wird das Verhalten Krimhilds im zweiten Teil weniger auffallend oder widerspruchsvoll finden.

Bei einigen Aufgaben bleibt es unklar, ob vergleichende Charakteristiken gemeint sind oder Besprechung des Verhältnisses, in welchem die betreffenden als handelnde Personen des Gedichtes zu einander stehen. So „Hagen und Rüdiger“ (Nr. 90). Ist darunter das erstere zu verstehen, so ist die Aufgabe keine leichte, immerhin aber zu bewältigen. Praktischer scheint mir eine Begrenzung der Aufgabe etwa durch die Fassung: Vergleichung Hagens und Rüdigers in ihrem Verhalten gegenüber den Racheplänen ihrer Herrinnen. Der gemeinsame Grundzug ihres Verhaltens und zugleich der Schlüssel zur Erklärung desselben ist die Treue. Aber in wie verschiedener Weise bewähren sie dieselbe. Der eine nimmt mit einer Art grausen Behagens, an dem der Meid gegen den Stärkeren einigen Anteil hat, der Herrin selbst das entscheidende Wort von den Lippen. Der andere geht ans Werk, weil die Stimme der Pflicht den Widerstrebenden ruft. Hier ist es ein offener, ehrlicher Kampf, in den sich der Unglückliche stürzen muß, dort ist es ein finstres Werk

72. Durch welche Züge wird im Nibelungenlied der Kampf Rüdigers gegen die Burgunden begründet?
73. Würde Rüdiger an Sigfrid gehandelt haben wie Hagen?
74. Der Tod des Markgrafen Rüdiger, dargestellt nach dem Nibelungenlied.
75. Hagen im Nibelungenlied.
76. Urteil über den Charakter Hagens von Troneje.
77. Charakteristik Hagens.
78. Hagen in seinem Verhältnis zu Gunther.
79. Wodurch wird das Grauenhafte in dem Charakter Hagens gemildert? (2mal.)
80. Wodurch gewinnt Hagen im Nibelungenlied unsere Teilnahme? (2mal.)
81. Hagens Motive zur Ermordung Sigfrids. (2mal.)
82. Hagen, der Mörder Sigfrids.
83. Charakter Volkers im Nibelungenlied. (2mal.)
84. Welche Bedeutung hat Volker für den 2. Teil des Nibelungenliedes?
85. Auf welchen Gründen ruht das Urteil: Überhaupt ist Dantwart eine Person, der es nicht gelingt, sich recht fest in die Fabel einzufügen?
86. Ortwin von Metz.
87. Markgraf Gere.
88. Krimhild und Hagen.
89. Hagen und Sigfrid.
90. Hagen und Rüdiger.
91. Rüdiger im Nibelungenlied und Max in Schillers Wallenstein.
92. Die schönste Gestalt im Nibelungenlied.
93. Sigfrids Tod; metrischer Versuch in kurzen Reimpaaren.
94. Krimhildens Klage an der Leiche ihres Gatten; metrische Übung.

der Nacht, das geplant wird. Hagen setzt sich den Tod des Gegners zum festen Ziel, wenn er sich auch bei seiner geringeren Kraft bewußt ist, es nur durch niederträchtigste Heimtücke zu erreichen. Rüdiger genügt seiner Pflicht, sucht aber in Erfüllung derselben vielmehr seinen eigenen Tod, als den seiner Gegner.

Geht man etwas ausführlicher ein 1. auf die Stellung beider zu ihren Königinnen, 2. auf ihr Verhalten unmittelbar vor dem Werk und 3. während des Werkes, so wird sich die Arbeit ansprechend ausführen lassen.

4. Gudrun.

Unter den Gudrunthemen fällt keines mehr auf als Nr. 7 „Hat man die Lösung des Konflikts im Gudrunliede mit Recht getadelt?“ Damit kann doch nur der Ausgang des Liebes gemeint sein, d. h. die drei Heiraten. Die Frage ist etwas heikler Natur. Bejaht man sie, so gerät man in eine verfängliche Kritik, verneint man sie, so wüßte ich nicht, was man anderes machen könnte, als Bilmar's Sätze wiederholen.

1. Frauenleben im Mittelalter; nach Gudrun.
2. Das Christentum im Gudrunliede.
3. Inwieweit läßt sich im Gudrunliede ein Einfluß des Christentums nachweisen?
4. Die Schlacht auf dem Wulpenfand nach der Gudrun.
5. An welche Sitten des Mittelalters erinnert uns die Lektüre der 17. Aventiure der Gudrun?
6. Durfte Gudrun den Anschauungen des Epos gemäß, als sie von den Thirgen am Strande aufgefunden wurde, sofort mit denselben gehen?
7. Hat man die Lösung des Konflikts im Gudrunliede mit Recht getadelt?
8. Charakter der Gudrun nach dem Gudrunlied. (2mal.)
9. Welche Seiten von Gudrun's Charakter offenbarten sich bei ihrer Umwerbung? (Avent. 9—12.)
10. Aus welchen Quellen schöpft Gudrun die Kraft zur Ertragung so furchtbarer Leiden?
11. Gudrun und Iphigenie in der Fremde.
12. Hartmut.
13. Welche Stellung nehmen Morunc und Frost in der Hildensage ein?
14. Wie unterscheiden sich das Nibelungenlied und die Gudrun von einander?
15. Vergleichung der Gudrun mit dem Nibelungenlied.
16. Übereinstimmendes und Verschiedenes im Nibelungenlied und der Gudrun.
17. Wie erklärt es sich, daß das Nibelungenlied und die Gudrun so verschieden in ihrem Ausgange sind, da doch in beiden die Heldin mit derselben Tugend geschmückt ist?
18. Krimhild und Gudrun. (2mal.)
19. Der Baldurdienst in der Frithjofsage.
20. Brunhildens Ende, nach Mitteilungen aus der Edda.

Daß die beiden großen Epen zu Vergleichen Anlaß geben, ist selbstverständlich; allein es fragt sich, ob es nicht besser gethan ist, sie nach bestimmten Seiten hin oder in Bezug auf einzelne Charaktere, als gleich im ganzen zu vergleichen, wie es unsere Themata zum Teil fordern. So scheint mir ein Thema wie Nr. 18 „Krimhild und Gudrun“ unvergleichlich wertvoller als Nr. 15 „Vergleichung der Gudrun mit dem Nibelungenlied“.

5. Walthar von der Vogelweide.

Die dem Walthar gewidmeten Themata neigen, wie mir scheint, zum großen Teil zu stark nach der literaturgeschichtlichen Seite hin. „Walthar von der Vogelweide und seine Zeit“ und dgl. ist eine Überschrift, unter der man sich weit eher ein ziemlich umfangreiches Kapitel einer Literaturgeschichte als einen bescheidenen Schüleraufsatz denken

1. Die Dichtungen Walthers v. d. B.
2. Charakteristik Walthers v. d. B. aus seinen Gedichten.
3. Welches Bild geben die Gedichte Walthers von dem Dichter und seiner Zeit?
4. Walthar v. d. B. und seine Zeit. (2mal.)
5. Leben und Charakter Walthers v. d. B. nach ausgewählten Liedern und Sprüchen desselben.
6. Darstellung des Lebens und der Dichtweise Walthers v. d. B.
7. Versuch einer Darstellung der religiösen und politischen Anschauungen Walthers nach dessen Gedichten.
8. Über die Stellung Walthers v. d. B. in dem Streite zwischen Kaiser und Papst.
9. Wie zeigt sich der deutsche Patriotismus Walthers in seinen Gedichten?
10. Walthar v. d. B. ein deutscher Patriot. (2mal.)
11. Walthers v. d. B. patriotische Lieder.
12. Charakteristik der Minnepoesie Walthers v. d. B.
13. Walthar v. d. B. als religiöser Dichter.
14. Walthers Spruchdichtung.
15. Welche Stimmung hat Walthar v. d. B. seine letzten Gedichte eingegeben?
16. Darf Walthar von sich sagen: ich bin einer der nie halben tac mit ganzen froiden hât vertriben?
17. Wie erklärt sich der große Einfluß, den die Lieder Walthers im Mittelalter gehabt haben?
18. Weshalb kann Walthar noch heute ein Lieblingsdichter der deutschen Jugend sein?
19. Her Walthar von der Vogelweide, swer des vergaeze der tet mir leide.
20. Walthers v. d. B. und Goethes Liebeslyrik.
21. Walthar v. d. B. und Horaz. Eine Vergleichung ihres Lebens und ihrer Gedichte.
22. Walthers „Heimkehr“ verglichen mit Rückerts Gedicht „Aus der Jugendzeit“ und Chamisso's „Schloß Boncourti“.
23. Metrische Übersetzung einiger Lieder Walthers.
24. Übertragung einiger Dichtungen Walthers.

möchte. Und so liegt die Versuchung nahe, mit mancher der verzeichneten Aufgaben ins Gericht zu gehen, mit keiner strenger, als mit Nr. 20 „Walthers v. d. B. und Goethes Liebeslyrik“. Allein bei den meisten liegt das Verfehlt so klar zu Tage, daß es unnötig scheint, länger dabei zu verweilen. Gegenüber den vielfachen Mißgriffen, die meist ihren Grund in zu großer Allgemeinheit der Aufgabe haben, fühlt man sich förmlich dankbar gestimmt für jedes Thema, das uns an bestimmtes und fest umgrenztes heranführt, wie die schöne Aufgabe: Walthers Heimkehr verglichen mit Rückerts Gedicht „Aus der Jugendzeit“ und Chamisso's „Schloß Boncourt“. (Nr. 22.)

Eine gute Übersetzung aus dem Mhd. ist keine so leichte Sache, wie es auf den ersten Blick vielleicht aussieht. Aber eben wegen der eigentümlichen Schwierigkeiten, welche damit verknüpft sind, empfehlen sich, natürlich mit Auswahl und Maß, dergleichen Versuche für die Schule, wie unsere Aufgaben auch einige aufweisen. Nichts lehrt besser die Notwendigkeit begreifen, das Mhd. aus sich selbst heraus und nicht durch bloßes Raten aus dem Mhd. verstehen zu lernen, als eine wirkliche Übersetzung, d. h. eine solche, die es sich zum Ziele setzt, die Wirkung, welche das Gedicht durch Gehalt und formelle Vollendung auf die Zeitgenossen ausübte, annähernd bei uns durch die Übertragung hervorzurufen. Simrocks Übersetzung Walthers kann in dieser Beziehung doch nur als ein Anfang gelten.

6. Klopstock.

Von dem Meister der mhd. Lyrik ist es ein großer Schritt zu dem Vater der neueren deutschen Poesie, zu Klopstock, über den jetzt kurz zu handeln ist. Was dazwischen liegt, ist Domäne der Litteraturgeschichte, nicht Gegenstand der Einzelbeschäftigung in der Schule. Aber auch Klopstock wird, wie es scheint, mehr durch die Litteraturgeschichte,

1. Mit welchem Rechte wird Klopstock der Vater der neueren Poesie genannt?
2. Welche Verdienste hat sich Klopstock um die deutsche Poesie erworben?
3. Welchen Fortschritt verdankt die Poesie Klopstocks Bemühungen?
4. Inwiefern hat Klopstock neue Bahnen in der Litteratur gewiesen?
5. Klopstocks Verdienste um die deutsche Litteratur. (4mal.)
6. Klopstocks Bedeutung für die deutsche Dichtung und Sage.
7. Klopstock, der Morgenstern der neueren deutschen Poesie.
8. Klopstock als vaterländischer Dichter.
9. Warum wird Klopstock viel erhoben und wenig gelesen?
10. Wie ist es zu erklären, daß Klopstock trotz seiner großen Verdienste um die deutsche Litteratur so bald vergessen ist?
11. Charakteristik der Poesie Klopstocks.
12. Charakteristik der Klopstockschen Poesie unter Zugrundelegung einer allgemeinen Erläuterung der Begriffe Epik, Lyrik, Dramatik.

als durch eingehende Lektüre den Schülern bekannt: nur so erklärt sich die große Zahl der Aufgaben, die ähnlich, wie manche der auf Walther bezüglichen an dem leiden, was ich die Litteraturkrankheit nennen möchte. Vergleiche zwischen Klopstocks und Lessings Bestrebungen von Seiten der Schüler haben ja noch einen Sinn, weil sie in beider Werke in der Regel wenigstens einigermaßen durch eigene Lektüre eingeführt werden. Aber Opiz, Gottsched, Wieland, Gellert nach ihrer litterarischen Bedeutung im Vergleich mit Klopstock oder in ihren gegenseitigen Beziehungen zu einander, wie kann man den Mut haben, den Schülern derlei ungesunde Kost vorzusetzen? Heißt das nicht geradezu sie zur Oberflächlichkeit anleiten? Denn was für einen verschwindenden Bruchteil, wenn überhaupt auch nur einen solchen, kennen sie denn von Wielands, von Gottscheds zc. Werken?

Aber auch, was sich auf Klopstock allein bezieht, ist vielfach zu hoch gegriffen. So will es mir scheinen, als ob für eine Charakteristik der Poesie Klopstocks im ganzen dem Schüler der Überblick noch fehle. Dagegen ist eine Gliederung und Besprechung seiner Lyrik nach ihren Elementen, dem antiken, dem christlichen, dem vaterländischen nach Lektüre einer Anzahl charakteristischer Oden, wie sie in einigen Aufgaben

13. Hervorragende Eigentümlichkeiten der Klopstockschen Dichtung sollen nachgewiesen werden an bestimmten Beispielen.
14. That Klopstock wohl daran, daß er die nordische Mythologie und das antike Metrum in die deutsche Poesie einführen wollte?
15. Am Grabe Klopstocks.
16. Über die Eigentümlichkeiten der Klopstockschen Poesie im Gegensatz zu Opiz und Gottsched.
17. Der Aristarch des Opiz verglichen mit Klopstocks Abschiedsrede über die epische Poesie.
18. Vergleich zwischen Klopstock und Gellert.
19. Klopstock und Lessing in ihren Gegensätzen.
20. Welches ist das Gemeinsame und das Verschiedenartige in den Bestrebungen Klopstocks und Lessings?
21. Wie ergänzen sich Klopstock und Wieland in ihrer litterarischen Thätigkeit?
22. Was haben wir an Klopstocks Messias zu schätzen?
23. Wodurch unterscheidet sich Klopstocks Epos von dem Homerischen?
24. Inwiefern tritt im 1. Gesang von Klopstocks Messias die Eigentümlichkeit des Dichters hervor? (2 mal.)
25. Die Hölle in Klopstocks Messias.
26. Klopstock als Odenndichter.
27. Klopstocks lyrische Stoffe. (2 mal.)
28. Welche Themen behandelt Klopstock in den in der Klasse gelesenen Oden?
29. Welches sind die Ideen in Klopstocks Lyrik?
30. Über das Charakteristische der Klopstockschen Lyrik.
31. Versuch einer Charakteristik der Klopstockschen Lyrik auf Grund der in der Klasse gelesenen Gedichte mit besonderer Hervorhebung der neuen Elemente, die er in die Litteratur eingeführt hat.

gefordert wird, recht wohl angebracht. Eben so wenig ist einzuwenden gegen Inhaltsangaben und Aufweisungen des Gedankenzugs einzelner Oden. Keine ist in dieser Beziehung mehr in Anspruch genommen und keine verdient es auch mehr, als „der Zürcher See“. Nächstdem folgen „die beiden Musen“. Daß die Idee dieses Gedichtes dem jungen Leser bald aufdämmern wird, ist nicht zu bezweifeln. Aber wie soll bei seiner Unkenntnis der englischen Litteratur die Sache für ihn im einzelnen rechte Bedeutung gewinnen? Er wird sich mehr an das poetische Bild als solches halten müssen, für das er sich vielleicht sogar erwärmen kann. Aber ist das für den Aufsatz genug?

Ein Blick auf unser Verzeichnis lehrt, daß der Messias, der früher wohl auf manchen Schulen ein Stück der ständigen Lektüre bildete, sich gegenwärtig mit einem sehr bescheidenen Plätzchen begnügen muß. Unter den 50 Aufgaben unseres Abschnittes beschäftigen sich nur vier mit dem Messias, und sieht man sie sich an, so wird man sagen, sie hätten besser gethan, sich mit etwas anderem zu beschäftigen.

7. Lessing.

Klopstock wird den Schülern, wie vielen seiner Zeitgenossen, zwar immer verehrungswürdig und großartig erscheinen, aber recht heimisch in ihm zu werden, ihn zum beratenden und fördernden Freund zu machen, wird nur wenigen gelingen. Zu Lessing dagegen wird sich mancher empfängliche Primaner bald dauernd hingezogen fühlen; denn wer den unendlichen Segen seiner erweckenden und bildenden Kraft einmal an sich

32. Die Klopstock'sche Odenichtung bis 1766.
33. Welches Bild geben uns Klopstock's Oden von der Persönlichkeit des Dichters?
34. Klopstock und Horaz als Odenichter verglichen.
35. Inhalt und Gedankengang der Ode „der Zürcher See“.
36. Gedankengang und Gliederung der Ode „der Zürcher See“. (2mal.)
37. Klopstock's Ode auf den Zürcher See. (4mal.)
38. Welche Stellung nimmt unter den Oden Klopstock's „der Zürcher See“ ein?
39. Erklärung zur 1. Strophe der Klopstock'schen Ode „der Zürcher See“.
40. „Die beiden Musen“. Idee dieser Ode und deren Durchführung.
41. „Die beiden Musen“ von Klopstock.
42. Die Handlung in Klopstock's Ode „die Frühlingsfeier“.
43. Inhalt und Gedankengang der Ode „Wingolf“.
44. Inhalt und Gedankengang der Ode „Mein Vaterland“.
45. Des Gedankens Zwillings scheint hell nur der in die Luft hinfließt. Heiliges Band des Sterblichen ist es, erhebt die Vernunft ihm und das Herz ihm.
46. Der nationale Inhalt in Klopstock's Odenichtung.
47. Der Preis Deutschlands in Klopstock's Oden.
48. Wie wird die Natur von Klopstock in seinen Oden aufgefaßt und dargestellt?
49. Naturwilderungen in Klopstock's Oden.
50. Klopstock in seinen Oden als Sänger der Freundschaft.

verspürt hat, der läßt so leicht nicht wieder von ihm. Ausgeschlossen von der Schule bleiben natürlich die theologischen Schriften; mit um so lebhafterem Eifer wendet sie sich dafür den dramatischen und litterarisch-kritischen Arbeiten Lessings zu. Sie verstehen zu lernen, heißt überhaupt einen Einblick in das Wesen geistigen Schaffens thun, ihrem Gedankengange mitdenkend folgen ist nichts anderes, als selbst denken lernen. Es giebt keinen andern Schriftsteller, der das zielbewußte geistige Ringen so rein zur Erscheinung brächte; darum giebt es auch keinen besseren Ringplatz für den jugendlichen Geist, als die Werke dieses unvergleichlichen Kämpfers.

Wir überblicken die Fülle der Aufgaben wohl am besten in der Weise, daß wir ausgehen von den allgemeinsten Themen über die Bedeutung des Mannes u. dgl., um dann seine dramatischen und kritischen Werke, wenn auch nicht in streng chronologischer Folge, für unsern Zweck zu durchmustern.

Es gilt hier, was überall gilt: die Themata werden um so ansprechender und brauchbarer, je mehr sie aus dem Nebel der Allgemeinheit heraustreten und fest umgrenztes zum Gegenstand haben. Über „das Leben Lessings“ (Nr. 7) so ins unbestimmte die Schüler schreiben zu lassen, steht in geradem Widerspruch zu dem, was durch den deutschen Aufsatz erreicht werden soll. Für die tieferen Anregungen, die für die

1. Lessings Verdienste um die deutsche Litteratur. (4 mal.)
2. Weshalb ist die deutsche Nation Lessing, dem Kritiker und dem Dichter, so großen Dank schuldig?
3. Lessing, ein Befreier Deutschlands vom französischen Joche.
4. Wodurch hat Lessing auf die Hebung des deutschen Nationalgefühls gewirkt? (2 mal.)
5. Mit welchem Rechte verdient Lessing den Ehrennamen eines deutschen Mannes?
6. Lessings Verdienste um die deutsche Prosa.
7. Lessings Leben.
8. Welche Umstände haben auf Lessing in seiner Jugend fördernd, welche hemmend eingewirkt?
9. Inwiefern zeigen sich schon in den Briefen und den litterarischen Arbeiten des jungen Lessing (bis 1752) die Hauptzüge seines Charakters?
10. Wie urteilt Lessing über Klopstock und wie erklärt sich dieses Urtheil?
11. Lessings Beschäftigung mit Horaz.
12. Lessings Verdienste um die Entwickelung eines nationalen Dramas. (4 mal.)
13. Warum nennt man Lessing mit Recht den Begründer des deutschen Theaters?
14. Wie wird es begreiflich, daß der gelehrte Denker Lessing der erste deutsche Lustspieldichter wurde?
15. Lessings Stellung zur Prosaform der Dichtung.
16. Vorsabel zu Lessings Minna von Barnhelm. (2 mal.)
17. Über die Exposition von Lessings Minna v. B. (2 mal.)
18. Welche Grundidee tritt uns aus Lessings Minna v. B. entgegen?
19. Über das nationale Element in Lessings Minna v. B. (3 mal.)
20. Mit welchem Rechte wird Minna v. B. ein Nationaldrama genannt? (2 mal.)

Entwicklung Lessings und seine Lebensgestaltung von Bedeutung waren, hat der Schüler noch unmöglich den richtigen Blick, ganz abgesehen davon, daß ihm das Material nur in bescheidenstem Maße zu Gebote steht. Was wird also herauskommen? Ein dürftiges chronologisches Schema, aufgepußt mit dem Flitterstaub von Superlativen zum Preise Lessings, die ihm selbst äußerst ekel gewesen wären; denn er liebte es nicht, sich „das Rauchfaß um den Kopf schmeißen zu lassen“, wie es Herr Klotz ihm gethan.

Nicht viel besser ist das Thema über die Verdienste Lessings um die deutsche Litteratur im allgemeinen (Nr. 1), denn über das geisttötende Nachsprechen wird es da schwerlich hinauskommen. — Biemlich harmlos nimmt sich ferner eine Aufgabe aus wie Nr. 6 über Lessings Verdienste um die deutsche Prosa. Tritt man aber der Sache etwas näher, so wird man erst die Schwierigkeiten gewahr, mit denen die Lösung der Aufgabe verknüpft ist. Eine Würdigung der Lessingschen Prosa setzt vor allem Vergleichung voraus, diese aber einen weiten Umblick über die gleichzeitigen litterarischen Erscheinungen. Man braucht sich nur selbst etwas mit der Frage beschäftigt zu haben, um sich zu sagen, daß der Schüler völlig ratlos der Sache gegenüber stehen und geradeswegs dazu getrieben werden wird, in seiner Hilflosigkeit seine Zuflucht zu tönenden Phrasen zu nehmen.

21. Was soll der Goethesche Ausdruck heißen, daß Lessings Minna v. B. eine Dichtung von echt norddeutschem Nationalgehalt sei? (2 mal.)
22. Minna v. B. ein Stück von specifisch temporärem Gehalt.
23. Mit welchem Rechte kann man Minna v. B. ein preußisches Drama nennen? (3 mal.)
24. Der Humor in Lessings Minna v. B.
25. Was ist nach Tellheims Auffassung Ehre? (4 mal.)
26. Minna v. B., eine Novelle nach Lessing.
27. Aus welchen Gründen ist Minna v. B. ein epochemachendes Lustspiel?
28. Inwiefern ist Minna v. B. ein Charakterstück zu nennen?
29. Worauf beruht die Vollständigkeit von Lessings Minna v. B.?
30. Schürzung und Lösung des Knotens in Lessings Minna v. B.
31. Der deutsche Soldat in Lessings Minna v. B.
32. Charakterschilderung Tellheims. (7 mal.)
33. Durch welche Eigenschaften erscheint uns Tellheim als Muster eines Offiziers?
34. Welches sind die hervorstechendsten Züge im Charakter von Tellheim?
35. Der Wirt in Lessings Minna v. B.
36. Paul Werner.
37. Die drei Soldaten in Lessings Minna v. B.
38. Was beabsichtigte Lessing mit der Rolle des Riccaut de la Marliniere?
39. Welche Bedeutung hat die Figur des Riccaut in Lessings Minna v. B.?
40. Tellheim und Riccaut in ihren nationalen Charaktergegensätzen.
41. Friedrich der Große und Tellheim, eine dramatische Scene, nach Motiven aus Lessings Minna v. B.
42. Die drei Einheiten des Dramas, erläutert an Lessings Philotas.

Mehr ins Besondere zwar geht das Thema Nr. 9 „Zuniewiern zeigen sich schon in den Briefen und den litterarischen Arbeiten des jungen Lessing (bis 1752) die Hauptzüge seines Charakters?“, allein das ist eine Aufgabe für den gelehrten Litterarhistoriker, nicht für den Primaner. Überhaupt werden wir den Schüler für seine schriftlichen Arbeiten doch vorzugsweise an den gereiften Lessing verweisen und ihn nicht sich in „die alte Jungfer“ vertiefen lassen.

So kann, wer sich einmal zu der Überzeugung von der Unerquicklichkeit und Unerprießlichkeit litterarhistorischer Themata durchgefunden hat, an diesen Aufgaben, die sich nicht an ein bestimmtes Werk anschließen, noch mancherlei aussetzen. Doch wir eilen, uns dem erfreulicheren Gebiete zuzuwenden, das wir mit den Aufgaben über Minna von Barnhelm betreten. Teilweis referierender oder erzählender Natur, teilweis in Besprechung der Charaktere sich bewegend, bieten dieselben des Anregenden manches, des Anstößigen (Nr. 27: „Aus welchen Gründen ist Minna v. B. ein epochemachendes Lustspiel?“ und Nr. 28 „Zuniewiern ist Minna v. B. ein Charakterstück zu nennen?“) wenig. Wir begegnen hier zum ersten Mal einer Gattung von Aufgaben, die wir im weiteren Fortgang noch häufig antreffen werden: die Erzählung der Vorfabel eines Stückes, gewiß geeignet, die Aufmerksamkeit bei der Lektüre zu schärfen. Denn es gilt da die Augen offen zu halten und sich nichts gelegentlich erzähltes

43. Lessings Philotas nach der Lehre von den drei Einheiten betrachtet.
44. Philotas, eine Erzählung.
45. Inhaltsangabe von Lessings Philotas.
46. Welche Stellung nimmt Lessings Philotas in unserer dramatischen Litteratur ein?
47. Monolog des Philotas nach Lessing; metrische Übung.
48. Wie entspricht die tragische Fabel in Emilia Galotti den Anforderungen, welche Lessing selbst in der Dramaturgie an eine solche Fabel stellt?
49. Nachweis, daß Lessing die in der Hamburgischen Dramaturgie entwickelten Gesetze für die Tragödie in seiner Emilia Galotti befolgt habe. (2 mal.)
50. Wie hat Lessing den Grundsatz, die Tragödie solle vor allem Mitleid erregen, in seiner Emilia Galotti ausgeführt?
51. Zuniewiern ist Emilia Galotti das poetische Seitenstück zur Hamburgischen Dramaturgie?
52. Nach welchen Gesichtspunkten hat Lessing die Virginiafabel idealisiert?
53. Wodurch unterscheidet sich Emilia Galotti von der Erzählung bei Livius III, 44 ff.? (5 mal.)
54. Emilia Galotti, Inhaltsangabe mit besonderer Berücksichtigung der Charaktere.
55. Die Charaktere in Lessings Emilia Galotti unter eingehender Berücksichtigung eines derselben nach freier Wahl.
56. Wer ist in Lessings Emilia Galotti die Hauptperson?
57. In welcher Weise hat Lessing in seiner Emilia Galotti den Tod der Emilia motiviert?
58. Ist der Prinz in Emilia Galotti berechtigt, die Schuld an der Ermordung der Emilia von sich ab auf die Schultern des Marinelli zu wälzen?
59. Warum tötete Odoardo Galotti seine Tochter und nicht den Prinzen?

entgehen zu lassen. Wenn man zum ersten Mal eine derartige Arbeit anfertigen läßt, empfiehlt es sich meines Erachtens, ein fertiges Muster für ein anderes, den Schülern nicht unbekanntes Stück vorzulesen. Ich wüßte kein besseres, als dasjenige, welches Strauß in seinem hübschen Aufsatz über Nathan (Ges. Schriften Bd. 2 S. 55—58) giebt. Daran zeigt sich die Kunst, aus den einzelnen Steinchen ein zusammenhängendes Ganze zu bilden, eine Aufgabe, welche die verschiedenen Geisteskräfte in Bewegung setzt; und das giebt diesen Thematn ihren Wert.

Die Emilia, diese Probe auf die Grundsätze der Hamburgischen Dramaturgie, wird gern zur Darstellung eben dieses Verhältnisses zu der genannten Schrift verwendet; wie mir scheint, schon ein Hinausgehen über die der Schule gezogenen Grenzen. Indes hängt viel davon ab, wie weit man im Unterricht die Hamburgische Dramaturgie gelesen und besprochen hat. Durchaus angemessen ist dagegen die Behandlung des Verhältnisses der Fabel zu der Erzählung bei Livius. Sehr vorsichtig wird man wiederum sein müssen in Fragen über den Ausgang des Stückes. Denn ich könnte mir wohl denken, daß das Gefühl des jungen Lesers sich gegen die That des Vaters, auch rein dramatisch betrachtet, auflehnt, so daß er mit sich selbst einigermassen in Widerstreit kommen wird, wenn er sie als die einzig richtige Lösung rechtfertigen soll. Andererseits wäre es eine Verkennung des Schülerstandpunktes, wenn man ihn die Berech-

-
60. Charakteristik des Prinzen in Emilia Galotti. (2 mal.)
 61. Charakteristik Oboardo Galottis. (2 mal.)
 62. Charakteristik Oboardo Galottis und des Grafen Appiani.
 63. Wie erklärt sich Appianis Trübsinn?
 64. Marinellis Anteil an der Handlung in Emilia Galotti.
 65. Der Gang der Handlung in Lessings Nathan d. W. (2 mal.)
 66. Vorfabel zu Lessings Nathan. (4 mal.)
 67. Der Bau von Lessings Nathan d. W.
 68. Was will Lessing in seinem Nathan?
 69. Welches ist der Grundgedanke in Lessings Nathan?
 70. Warum hat Lessing in seinem Nathan die christlichen Charaktere in einem weit weniger günstigen Lichte erscheinen lassen, als die jüdischen und mohamedanischen?
 71. Das orientalische Kolorit der Darstellung in Lessings Nathan.
 72. Warum wählte Lessing zum Repräsentanten der Toleranzidee einen Juden?
 73. Hat Lessing in seinem Nathan die drei Religionen unparteiisch behandelt?
 74. Über den historischen Hintergrund in Nathan und die Gründe, die Lessing zu dieser Wahl der Zeit bestimmten.
 75. Mit welchem Rechte sagt Schiller: Lessings Nathan möchte mit bloß zufälligen Veränderungen eine gute Komödie abgegeben haben?
 76. Nathans Parabel von den drei Ringen und ihre Bedeutung.
 77. Übertragung der Fabel von den drei Ringen im Nathan in Hexameter.
 78. Wodurch wird die Wiedererkennung in Lessings Nathan herbeigeführt?
 79. Die Sprache im Nathan, mit vergleichendem Hinblick auf die Sprache in Schillers Dramen.

tigung dieses Schlusses bekämpfen lassen wollte. Besser läßt man diesen vielumstrittenen Punkt ganz aus dem Spiel.

Es fehlt nicht an solchen, welche das Verständniß des Nathan und womöglich auch die Aneignung seines Humanitätsideals als den Höhepunkt der Bildungsleiter angesehen wissen möchten, auf der wir die Jugend aufsteigen lehren. Aber man kann der größte Verehrer Lessings und selbst seines Nathan sein, und doch diesen letzteren für eine nicht unbedingt empfehlenswerte Schullektüre halten. Das Tendenziöse des Stückes, die Abstufung der Charaktere im Verhältnis zu den Religionen, endlich die Fabel von den drei Ringen, bei der sich trotz des Scharfsinns der Interpreten und Apologeten ein christliches Gemüt nicht beruhigen kann, das sind ebensoviele Klippen, deren Nähe man lieber meidet, als daß man sie aufsucht. Gelesen werden soll er natürlich von jedem Schüler, meinerwegen mag er auch zum Gegenstand der Klassenlektüre gemacht werden; ihn aber zum Versuchsfeld für eigene Arbeiten der Schüler, abgesehen von ganz einfachen und unverfänglichen, wie Darstellung der Vorfabel, des Baues der Handlung u. dgl. zu machen, scheint mir zu weit gegangen; wenigstens ist es eine Sache, die sehr viel Takt erfordert, mehr, als manche der Themasteller gezeigt haben.

Unter den kleineren Abhandlungen Lessings heben sich als herrliches Dreigestirn für die Schule heraus die Abhandlungen über die Fabel, über das Epigramm und „Wie die Alten den Tod gebildet“. Ich wüßte über-

80. Nach welchem Gesichtspunkte sind die Charaktere im Nathan zu beurteilen?
81. Die Vertreter des Christentums in Lessings Nathan.
82. Die vier christlichen Charaktere in Lessings Nathan.
83. Die Frauencharaktere in Lessings Nathan.
84. Welcher von den in Lessings Nathan vertretenen Religionen gehört Recha an?
85. Ein Charakterbild aus Lessings Nathan.
86. Wodurch verdient Nathan den Beinamen des Weisen?
87. Wie benimmt sich Nathan gegen die anderen Personen des Schauspiels?
88. Nathan und der Patriarch.
89. Nathan und Al Hafi.
90. Nathan und Shylock. (3 mal.)
91. Der Klosterbruder und der Derwisch in Nathan d. W.
92. Gedankengang der Lessingschen Abhandlungen über die Fabel.
93. Das Wesen der Fabel nach Lessing. (2 mal.)
94. Wie urteilt Lessing über die Fabel?
95. Welche Erklärungen der Fabel verwirft Lessing in seiner Abhandlung von dem Wesen der Fabel und aus welchen Gründen?
96. Wie gewinnt Lessing die Definition und die Einteilung der Fabel?
97. Warum fand Lessing es für nötig, alle einzelnen Punkte, welche seine Begriffsbestimmung der Fabel bilden, in dieselbe aufzunehmen?
98. Wie unterscheidet sich die Handlung in der Fabel von derjenigen im Drama? Nach Lessing.
99. Der Begriff Handlung und Fabel im Drama.
100. Lessings Einteilung der Fabeln.

haupt keine Abhandlungen unserer Litteratur, die Schillerschen nicht ausgenommen, die in gleicher Weise geeignet wären, auf den jugendlichen Geist zugleich aufklärend und anregend zu wirken. Die ästhetisch-philosophischen Abhandlungen Schillers, so reich an Gedanken und glänzend in der Form sie sind, bieten doch ihrer ganzen Behandlungsweise nach dem Schüler weniger nahrhafte Kost, als die enger begrenzten, historisch-philologischen Untersuchungen Lessings. Ist an sich auch der Jüngling für das Allgemeine keineswegs unempfänglich, so ist es doch sicher heilsamer für ihn, vom besonderen zum allgemeinen, als vom allgemeinen zum besonderen zu gehen, oder gar sich nur im allgemeinen zu bewegen, wozu Schiller zuweilen, Lessing nie die Hand bietet. Wie gern wird sich jeder in jene drei Untersuchungen einlesen. Die eine erschließt uns in bedeutender Weise das Wesen der alten Kunst in Anwendung der Resultate des Laokoon: an einem einzelnen Falle tritt uns zugleich der allgemeine Charakter derselben vor Augen. Auf dem Ganzen liegt noch, wie frischer Morgentau, der Reiz der ersten Erkenntnis, die Freude des Entdeckens. Dazu der Zauber der Lessingschen Darstellung, diese unendliche Frische und Lebendigkeit der Rede ut sibi quisvis speret idem — das alles macht die Lektüre der Schrift ebenso genußreich wie bildend. Die zweite,

101. Welches sind die unhaltbaren Sätze in Lessings Fabeltheorie und inwieweit haben dieselben seiner eigenen Fabeldichtung Abbruch thun können?
102. Worin unterscheiden sich nach Lessing Fabel und Epigramm von einander?
103. Wie weit sind die kritischen Bestimmungen des Laokoon in den Abhandlungen über die Fabel und in den Litteraturbriefen angebahnt?
104. Warum treten Tiere in der Fabel auf? Nach Lessing. (2 mal.)
105. Wie widerlegt Lessing die Behauptung Breitingers, daß die Erreichung des Wunderbaren die Ursache sei, warum man in der Asopischen Fabel die Tiere reden und vernunftmäßig handeln lasse?
106. Selbsterfundene Fabel nach dem Muster der Lessingschen.
107. Gellerts Fabeln, angesehen auf Lessings Abhandlung über die Fabel.
108. Hat Lessing die Anforderungen, die er an den Fabeldichter stellt, selbst erfüllt?
109. Der Gedankenkreis in Lessings Fabeln.
110. Welche Gesichtspunkte nötigen dazu, die Fabel von dem Gebiete der eigentlichen Poesie auszuschließen?
111. Wesen der Fabel.
112. Wie ist die Tierfabel entstanden und worin besteht ihr Wesen?
113. Warum treten Tiere in der Fabel auf?
114. Gedankengang des Aufsatzes „das Wesen der Tierfabel“ von J. Grimm.
115. Worin sucht J. Grimm das Wesen der Tierfabel?
116. Gedankengang von Lessings Abhandlung „Wie die Alten den Tod gebildet“. (4 mal.)
117. Lessings Abhandlung „Wie die Alten den Tod gebildet“.
118. Welche Vorstellungen vom Tode liegen in den biblischen Ausdrücken unserer Sprache für Sterben und Todsein? mit Berücksichtigung der Lessingschen Abhandlung „Wie die Alten den Tod gebildet“.

über das Epigramm ist selbst eine Art Epigramm: der rege gemachten Erwartung folgt der belehrende Aufschluß. Die dritte endlich über die Fabel ist ein Muster reinlicher und klarer Begriffssonderung.

Es ist wahr, die Resultate stehen nicht unerschütterlich fest. Aber wäre auch noch mehr an ihnen gerüttelt worden, als es geschehen, veraltet und entwertet sind darum die Abhandlungen nicht. Der Stempel unverwüftlicher Geistesfrische ist ihnen aufgedrückt. Waren die Prämissen nicht durchaus richtig, von denen Lessing ausging, so ist doch der Bau seiner Untersuchungen so in sich geschlossen, daß es eine Lust ist, ihn zu betrachten und an ihm zu lernen. Hier so wenig wie im Laokoon schlägt Lessing den systematischen Gedankengang ein; er wählt den heuristischen.

Für die Inhaltsübersichten, die man als Aufgaben an die Lektüre zu knüpfen pflegt, bietet sich dadurch die Möglichkeit veränderter Gruppierung, die zugleich zu tieferem Eindringen und freierer Beherrschung führt, als die bloße Wiedergabe des eingehaltenen Gedankenganges. Also z. B. für die Abhandlung „Wie die Alten ic.“ die Anordnung nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Wie dachte man sich vor Lessing den Tod von den Alten dargestellt? 2. Welche Gründe entscheiden gegen die Ansichten der Früheren? 3. Welche Ansicht entwickelt Lessing selbst und welchen Gebrauch macht er dabei von den antiken Bildwerken? 4. Welche Bedeutung haben

-
119. Der Gedankengang in Lessings Abhandlung über das Epigramm.
 120. Was ist ein Epigramm nach Lessing?
 121. Herders Abhandlung über das Epigramm nach Inhalt und Methode mit der Lessingschen verglichen.
 122. Logans Sinngedichte, angesehen auf Lessings Abhandlung über das Epigramm.
 123. Gedankengang von Lessings Laokoon.
 124. Was lehrt Lessing in seinem Laokoon? (!)
 125. Der leitende Gedanke und die Hauptergebnisse des Laokoon.
 126. Die grundlegenden Gedanken in Lessings Laokoon. (2 mal.)
 127. Der Gedankengang in dem synthetischen Teile von Lessings Laokoon.
 128. Gedankengang in den ersten drei Stücken des Laokoon.
 129. Systematische Verarbeitung von Lessings Laokoon I—IV.
 130. Kurze Darlegung des Gedankengangs in den ersten 6 Stücken von Lessings Laokoon.
 131. Gedankengang in den Abschnitten XVIII—XXV aus Lessings Laokoon.
 132. Wie urteilt Lessing in seinem Laokoon über das Verhältnis von Malerei und Poesie?
 133. Wie unterscheiden sich ihrem Wesen nach Poesie und Malerei? Nach Lessings Laokoon. (2 mal.)
 134. Die wichtigsten Unterschiede zwischen den bildenden Künsten und der Poesie nach dem Laokoon.
 135. Inwiefern ist nach dem Laokoon das Gebiet der Poesie weiter als das der bildenden Künste?
 136. Unterschied des materiellen und poetischen Gemäldes nach Lessing.
 137. Wie bekämpft Lessing den Satz, daß die Poesie eine redende Malerei, die Malerei eine stumme Poesie sei? (Ausgeführte Disposition.)

die Darstellungen von Gerippen bei den Alten? Oder, will man die Sache mehr eingrenzen und das Historische mehr zurückstellen, so wird man als leitende Fragen folgende geben: 1. Wie haben die Alten den Tod thatsächlich dargestellt? 2. Was meinten die alten Artisten, wenn sie Skelette bildeten? Ähnlich bei den andern Abhandlungen. Bei keiner ist es nötig oder auch nur zu rechtfertigen, daß man die Schüler glauben macht, sie seien berufen, die Lessingschen Zirkel zu stören. Mag sein, daß Lessing das eigentliche Wesen der Asopischen Fabel, zu der er uns zurückführen wollte, völlig verkannt hat, mag sein, daß diese ein „Produkt der reinsten poetischen Schöpfungskraft war, nicht um der Weisheit willen, sondern absichtslos gedichtet aus einem gewissen Naturdrang, mehr ein poetisches Genrebildchen, als eine moralische Lehre“. Allein giebt man Lessing einmal seine vielleicht irrtümliche Voraussetzung zu, daß die Moral der Nerv der Fabel sei, so hatte er mit der auf dieser Grundlage entwickelten Theorie gewiß ebenso recht, wie er gut daran that, in seinen eigenen Versuchen in dieser Gattung die Fabel nicht zur „Schwägerin“ zu machen, nach Herders Ausdruck, sondern zur Lehrerin. Bekundet nun der Schüler in einer Arbeit, daß er versteht, was Lessing giebt und will, so ist das vollauf genügend. Wenn er dagegen, wie in Nr. 101 („Welches sind die unhaltbaren Sätze in Lessings Fabeltheorie und inwieweit haben dieselben seiner eigenen Fabeldichtung Abbruch thun können?“) zum Kampf gegen

-
138. Die Grenzen zwischen Malerei und Poesie.
 139. Wie weist Lessing die Ansicht des Grafen Caylus zurück, der den Farbenstein des Malers zum Probierstein des Dichters machen wollte?
 140. Maler und Dichter, verglichen nach ihren Darstellungsmitteln; nach dem Laokoon.
 141. Inwiefern bestimmen die Darstellungsmittel des Dichters und des Malers die Objekte der Darstellung?
 142. Verschiedenes Verfahren des Dichters und Malers bei Darstellung a) von Sigfrids Ermordung, b) von dem Ausbruch der Feindseligkeiten an Ehels Hof. Nach Lektüre des Laokoon.
 143. In welchen Beziehungen hat nach Lessing der epische Dichter größere Freiheiten als der bildende Künstler?
 144. Wie malt der Dichter?
 145. Wie malt der Dichter Gestalten? Nach dem Laokoon und mit Belegen aus den Dichtungen Goethes und Schillers.
 146. Wie malt Homer? Nach Lessings Laokoon St. 13—16 und 18—20. (4 mal.)
 147. Wie malt der Dichter nach Homer? (!)
 148. Homers Art zu malen im Anschluß an Lessings Laokoon (besonders St. 16) durch weitere Beispiele zu erläutern.
 149. Inwiefern malt Homer, wie Lessing sagt, nichts als fortschreitende Handlung?
 150. Wie giebt Homer eine Vorstellung von körperlicher Schönheit?
 151. Wie bringt Homer körperliche Schönheit zur Anschauung? Nach Lessing.
 152. Wie schildert Homer im 20. und 23. Buch der Ilias körperliche Gegenstände?
 153. Homers wahre poetische Größe, mit Berücksichtigung von Lessings Laokoon und Schillers Aufsatz über naive und sentimentalische Dichtung.

Lessing in die Schranken gerufen wird, so weiß ich nicht, ob er kraft eigenen Geistes die schwachen Seiten von Lessings Erörterungen erkennen oder sich, sei es auf Winke des Lehrers, sei es auf die eigene Lektüre etwa von Grimms Ausführungen oder Diestels trefflicher Abhandlung (Bausteine zur Geschichte der deutschen Fabel. Prgr. Dresden 1871) stützen soll: aber das weiß ich, daß er im ersteren Falle kläglich scheitern, im letzteren, die Maske des gelehrten Litterarhistorikers vorgesteckt, sich höchst possierlich ausnehmen, in beiden aber alles andere eher als τὰ ἑαυτοῦ πρᾶττειν wird. Dies wird man nicht dahin mißverstehen, als wollte ich damit überhaupt die Berechtigung einer Mitteilung von Seiten des Lehrers über die neueren, dem Gegenstand zugewandten Forschungen in Frage stellen.

Noch habe ich zu bemerken, daß ich einige Aufgaben, die sich teils nicht unmittelbar auf Lessing beziehen, teils wenigstens nicht äußerlich als hierher gehörig kenntlich gemacht sind, wegen des verwandten Inhalts an dieser Stelle eingefügt habe, nämlich die Themata Nr. 110—115.

Bei weitem die reichste Ernte unter allen Lessingschen Schriften gewährt dem deutschen Aufsatz der Laokoon, der ein wahres Schulbuch geworden ist, allerdings noch nicht seit sehr langer Zeit. Ich habe in Programmen der vierziger Jahre vergebens nach Spuren einer Benutzung

154. Die Gärten des Alkinoos bei Homer, betrachtet mit Rücksicht auf Lessings Laokoon und die sonstige Praxis Homers.
155. Welche Belehrungen gewinnen wir aus Lessings Laokoon für die Lektüre und das Studium Homers?
156. Der Schild des Achilles bei Homer und die Vorschriften Lessings über dichterische Schilderungen.
157. Der Schild des Achilles bei Homer und die Vorschriften Lessings über dichterische Schilderungen.
158. Wie unterscheiden sich Homer und Vergil in ihrer Darstellung des Schildes des Achill, bez. des Aeneas, und weshalb verdient der erstere den Vorzug?
159. Ist die Schilderung des Streites zwischen Agamemnon und Achill (II. 1, 53—307) geeignet, Stoff für ein Gemälde abzugeben, und wenn, welcher Moment würde als der fruchtbarste für die Darstellung zu wählen sein?
160. Welcher Augenblick in der Homerischen Erzählung von Hektors Abschied würde sich nach Lessing am besten zur bildlichen Darstellung eignen?
161. Wie würde nach Lessings Laokoon Hektors Tod im Bilde darzustellen sein?
162. Hat Lessing recht, wenn er in dem Verbote des Priamos an die Seinen bei der Bestattung der Toten zu weinen (II. 427 ff.) die Absicht des Dichters sieht, die Trojaner als fühllose Barbaren zu zeichnen?
163. Welche Resultate gewinnt Lessing aus der Homerischen Episode vom Therstites für die Grundfrage seines Laokoon über die Grenzen der Poesie und Malerei?
164. Mit welchem Rechte hat Graf Caylus den Therstites aus der Reihe malerischer Vorwürfe ausgeschlossen?
165. Was würde Lessing vom Standpunkt seines Laokoon dazu haben sagen müssen, wenn Graf Caylus auch II. I, 350 (Thetis steigt aus dem Meere herauf, um Achill zu trösten) zu einem Gemälde vorge schlagen hätte?

des Laokoon für unsern Zweck gesucht; auch in den fünfzigern Jahren sind sie noch keineswegs häufig. Gegenwärtig kann man zehn gegen eins wetten, daß sich in jedem zweiten Programm wenigstens ein auf den Laokoon bezügliches Thema findet. Lessing selbst, wäre es ihm vergönnt, einen Blick in unsere Schulen zu thun, würde überrascht sein von dem Eifer, mit dem man ihn studiert und kommentiert. Ob freudig überrascht? Vielleicht, vielleicht auch nicht. Die Thatsache, daß dies sein liebstes Geisteskind sich einen festen Platz unter den Bildungsmitteln unserer Zeit erobert und so zu sagen kanonisches Ansehen erlangt hat, könnte ihm nur angenehm sein und ihn vielleicht trösten für das geringere Maß von Beachtung, das seinem Werk in der eigentlichen Künstlerwelt geworden ist. Allein zweifelhaft ist es, ob er durchweg mit der Art einverstanden sein würde, in der man sein Gold ausmünzt. Erfreulich ist es gewiß, daß der Laokoon fleißig gelesen, auch daß er zu Arbeiten benutzt wird. Aber überblicke ich die üppige Fülle der Aufgaben, die sich an ihn anranken, so beschleicht mich ein Gefühl, ähnlich demjenigen, das manchen wanderlustigen Naturfreund bei dem Gedanken an die Schweiz überkommt: schön und herrlich an sich, wird sie einem doch etwas verleidet durch das Andrängen des unendlichen Menschenstroms. Kein Fleckchen Erde, das nicht der Fremdenindustrie steuerpflichtig gemacht wäre: so auch im Laokoon kein Plätzchen, auf dem sich nicht ein Aufsatz angesiedelt hätte.

-
166. Wie unterscheidet sich die Herdersche Auffassung des Homerischen Therites von der Lessingschen?
 167. Warum muß die bildende Kunst Maß halten im Ausdruck der Affekte?
 168. Deshalb mußten die griechischen Künstler in der bildlichen Darstellung der Leidenschaften Maß halten?
 169. Warum mußten die Meister des Laokoon im Ausdruck des körperlichen Schmerzes Maß halten? (2 mal.)
 170. Wie beantwortet Lessing die Frage, warum der Bildhauer seinen Laokoon nicht schreiend darstellt, wie Vergil dies berichtet? (2 mal.)
 171. Wie zeigt Lessing, daß der Ausdruck einer großen Seele nicht die Ursache ist, warum die Bildhauer den Laokoon nicht schreiend dargestellt haben?
 172. Die Laokoongruppe; eine Beschreibung im Anschluß an die Privatlektüre des Laokoon.
 173. Die Laokoongruppe von Sadolet; metrische Übersetzung.
 174. Das Lächerliche im Verhältnis zu den verschiedenen Begriffen des Häßlichen, Ekelhaften, Mitleidswerten und Schrecklichen, nach Lessing.
 175. Begründung des Wortes: Lessings Kritik ist eine produktive durch Lessings Laokoon.
 176. Über allegorische und poetische Attribute; nach Lessing.
 177. Das Ideal eines Helden nach griechischer und deutscher Vorstellung; im Anschluß an Lessings Laokoon.
 178. Wie hat sich zu der von Lessing im Laokoon behandelten Frage das klassische Altertum verhalten?
 179. Wie stimmen die Ansichten des Malers Conti mit denen Lessings im Laokoon überein?

Um ein Bild von dem Umfang zu geben, in welchem der Laokoon verwendet wird, habe ich es für nützlich erachtet, alle Themata unter dieser Rubrik zusammenzustellen, die zu demselben in Beziehung stehen, auch diejenigen, welche an sich mit mehr Recht unter Homer, Goethe u. s. w. hätten eingestellt werden können.

Man wird schwerlich etwas dagegen einwenden, wenn der Schüler angehalten wird, in einer eigenen Arbeit sein Verständniß der großen Gesichtspunkte der Lessingschen Abhandlung zu bethätigen, also etwa in einer vergleichenden Besprechung der Gebiete der Dichtkunst und bildenden Kunst oder der Mittel ihrer Darstellung (Nr. 132—142). Dabei kann, was zur freieren Beherrschung des Stoffes führt, die Lessingsche Anordnung mit einer andern vertauscht werden, z. B. mit folgender: I. Die Malerei umfaßt nur das Reich des Sichtbaren, die Poesie auch das ganze weite Reich des Unsichtbaren. Nicht bloß von der äußeren Erscheinung des Odysseus weiß uns Homer eine Vorstellung zu geben, nicht bloß seine sichtbaren Thaten und Handlungen kann er erzählen, auch seine treue Liebe zur Penelope und seine heiße Sehnsucht nach dem geliebten Vaterlande kann er uns auf das rührendste schildern. Ein Dichter kann mit Recht vollkommen heißen, auch wenn er uns nur Gefühle und Empfindungen, Gedanken und Ideen zur inneren Anschauung bringt.

-
180. Vergleichung der Laokoongruppe mit Vergils Erzählung. (5 mal.)
 181. In welchen Punkten weicht die bildliche Darstellung des Laokoon von der Erzählung Vergils ab?
 182. In welchen Punkten weichen die Verfertiger der Laokoongruppe von der Schilderung des Vergil ab und aus welchen Gründen? (3 mal.)
 183. Wie unterscheiden sich Bildhauer und Dichter in der Behandlung der Laokoongruppe nach Lessing?
 184. Woraus schließt Lessing, daß die Künstler der Laokoongruppe Vergil nachgeahmt haben und nicht dieser jenen?
 185. Sind die Bildner der Laokoongruppe, falls sie Vergil nachgeahmt haben, Kopisten oder trotzdem wahre Künstler zu nennen?
 186. Haben die Bildner der Laokoongruppe dem Vergil nachgeahmt oder dieser jenen? (2 mal.)
 187. Sind die Künstler der Laokoongruppe Kopisten oder Originale?
 188. Warum durfte wohl Vergil, durften aber nicht die Artisten den Laokoon schreiend darstellen? (4 mal.)
 189. Ist Vergil zu tadeln, daß er den Laokoon schreien läßt?
 190. Warum mußten nach Lessing die bildenden Künstler den Laokoon anders darstellen als der Dichter?
 191. Hat Vergil in seiner Erzählung von dem Tode des Laokoon und seiner Söhne sich gegen die Gesetze der poetischen Darstellung verfehlt?
 192. Die Bemerkung Winkelmanns, daß der Schmerz sich in dem Gesichte des Laokoon mit derjenigen Wut nicht zeige, welche man bei der Festigkeit derselben vermuten sollte, ist vollkommen richtig; nur in dem Grunde, welchen Winkelmann dieser Wahrheit giebt, wage ich es anderer Meinung zu sein. Lessing im Laokoon.

II. Aber auch in der Darstellung des Sichtbaren, dessen Gebiet beiden gemeinsam ist, erscheint die Malerei wesentlich beschränkt gegenüber der Poesie; denn a) das eigentliche Gebiet der Poesie ist Handlung, das der Malerei das Coexistierende im Raum. Dieser Kernpunkt der ganzen Abhandlung wird in der Ausführung auch am reichsten bedacht werden müssen. Ferner b) ist die Malerei und Bildhauerei, will sie wenigstens ihrer höheren und eigentlichen Bestimmung treu bleiben, an das Gesetz der Schönheit gebunden, der Dichter durchaus nicht. — Der zweite Teil giebt Gelegenheit, die Erörterung durch Beispiele, vor allem und zunächst aus Homer zu beleben, wobei man billiger Weise voraussetzen kann, daß der Schüler den Homer so weit kennt, um selbst einige passende Beispiele, andere als die Lessingschen auszuwählen, z. B. die herrliche Schilderung des Odysseus bei den Phäaken, wie er den Diskus wirft; wie sehr würde dagegen jedes materielle Gemälde abfallen. Und umgekehrt die einfachen, fast trockenen Worte Homers:

*ἀμφὶ δ' ἄρ' Ἀθήτης βάλε γούνασι χεῖρας Ὀδυσσεύς,
οἱ δ' ἄνεθ' ἐγένοντο δόμον κἄτα φάτα ἰδόντες,
θαύμαζον δ' ὀρώωντες· ὁ δ' ἔλλιπ' ἀνευεν Ὀδυσσεύς.*

welchen reichen Vorwurf für den Maler würden sie bieten!

In dieser Weise kann Homer in fruchtbare Verbindung gebracht werden mit der Lektüre des Laokoon; dagegen erscheint es mir mehr oder weniger als leere Spielerei, wenn man die Schüler bestimmte und ins einzelne ausgeführte Vorschläge zu Gemälden nach Homer machen läßt und ihnen gewissermaßen die Rolle eines „besser unterrichteten“ Grafen Caylus zuweist (Nr. 159 — 161).

-
193. Lessings und Herders Kritik des Philoktet im Vergleich mit einander.
 194. Wodurch hat Sophokles in seinem Philoktet den Anstoß gemildert, den der Zuschauer an der Darstellung des körperlichen Schmerzes nehmen konnte?
 195. Was wendet Herder im ersten kritischen Wälzchen gegen Lessings Laokoon ein?
 196. Welche Wirkung hat Lessings Laokoon auf die Entwicklung der Poesie gehabt?
 197. Inwiefern befolgt Goethe in Hermann und Dorothea das Kunstgesetz, das Lessing in seinem Laokoon aufstellt? (8 mal in etwas abweichender Form.)
 198. Die Darstellung des Körperlichen in Goethes Hermann und Dorothea. (2 mal.)
 199. Lessings Regeln für die poetische Schilderung, belegt durch Beispiele aus Hermann und Dorothea.
 200. Die Grundgedanken in Lessings Laokoon an Hermann und Dorothea erläutert.
 201. Lessings Regeln über die epische Dichtung, belegt durch Stellen aus Hermann und Dorothea.
 202. Das 16. Kapitel aus Lessings Laokoon mit Beispielen aus Goethes Hermann und Dorothea belegt. (2 mal.)
 203. Welche körperlichen Gegenstände werden in Hermann und Dorothea geschildert?
 204. Wie verfährt Goethe in seiner Darstellung des römischen Karnevals und wie befolgt er die von Lessing im Laokoon für die redenden Künste entwickelten Grundsätze?

Was das viel behandelte Verhältnis der Laokoongruppe zu der Erzählung bei Vergil anlangt, so ist eine einfache Vergleichung meiner Ansicht nach wohl am Platze. (Nr. 180—183). Damit ist man aber nicht zufrieden. Die Frage nach der Priorität und Abhängigkeit der Werke von einander ist zu interessant, als daß nicht auch der Schüler sich darüber vernehmen lassen müßte. Wäre es doch ein gar zu beklagenswerter Mangel in seiner Bildung, wenn er nicht wüßte, ob „die Künstler der Laokoongruppe Kopisten oder Originale“ sind (Nr. 187), wie sich ein Themasteller geistreich auszudrücken beliebt.

So möchte einem Freund bescheidener Aufgaben noch manches Bedenken aufstoßen. Was bedeutet z. B. das Thema Nr. 175 „Wie hat sich zu der von Lessing behandelten Frage das klassische Altertum verhalten?“ Der vorliegenden Fassung nach kann doch damit kaum eine Betrachtung über die Praxis der alten Dichter, die sie z. T. unbewußt ausübten, gemeint sein, sondern eine Zusammenstellung und Besprechung der theoretischen Ansichten der Alten über den Gegenstand, also etwa das, was Blümner im 1. Kapitel der 2. Auflage seiner Laokoonausgabe behandelt. Da möchte man den Apollo bitten, in seine Saiten zu rauschen, um zu warnen vor dem *parva Tyrrenum per aequor vela dare*.

Wie weit die Schwingungen der Laokoonektüre reichen, sieht man besonders aus der stattlichen Reihe von Aufgaben, in denen die Sätze der Schrift in ihrer praktischen Bewährung an den Werken neuerer Dichter, namentlich an Goethes Hermann und Dorothea nachgewiesen werden sollen. Ich verkenne nicht das Anregende solcher Themata, aber man übertreibt die Sache. Es hat doch etwas unjugendliches, mit einem fertigen, von außen gegebenen Maßstab an die Dichtung heranzutreten, statt sie nach ihren inneren Beziehungen zu betrachten. Ferner haben die Themata z. T. eine Fassung, die geeignet ist, den Eindruck zu erwecken, als hätte sich Goethe nicht sowohl durch seinen eigenen Genius, als durch

-
205. Goethes Wanderer im Lichte von Lessings Laokoon.
 206. Entspricht die Schilderung und Beschreibung in Schillers Kampf mit dem Drachen den Gesetzen, die Lessing in seinem Laokoon entwickelt hat?
 207. Schillers Spaziergang im Lichte von Lessings Laokoon.
 208. Inwiefern findet sich in Schillers Balladen das Gesetz befolgt, das Lessing im 16. Abschnitt des Laokoon aufstellt?
 209. Wie kann die Schilderung der bräutlichen Pracht der Beatrice in der Braut von Messina bestehen vor den von Lessing im Laokoon aufgestellten Gesetzen der Poesie?
 210. Inwiefern spricht die Darstellung der Leidensgeschichte Christi a) bei den Evangelisten, b) in Klopstocks Messias gegen den Grafen Caylus?
 211. Wie stellt sich uns Lessings Denkweise, sittlicher Wert und ganzer Charakter in der Hamburger Dramaturgie dar?
 212. Lessings Begriff der Tragödie nach den letzten Stücken der Hamburgischen Dramaturgie.

die Belehrungen des Laokoon bei den in Frage kommenden Dichtungen und Darstellungen leiten lassen. Auch fürchte ich, daß dergleichen Erweiterungen leicht eine etwas dürr schematische Gestalt annehmen, indem der Reihe nach zugeesehen wird, ob die Facke des Laokoon auch allen Theilen gehörig auf den Leib paßt.

Der Laokoon scheint, wie ich oben bemerkte, erst seit den sechziger Jahren in den Kanon der eigentlichen Schullektüre aufgenommen zu sein. Noch jüngeren Datums — wenn ich nicht irre, erst eine Frucht der Bemühungen Laas' um den deutschen Unterricht — ist die Heranziehung der Hamburgischen Dramaturgie in den Dienst des Primanerunterrichtes. Das Kind erfreut sich eines guten Gedeihens: es ist auf dem besten Wege, seinem älteren Bruder den Rang streitig zu machen. Dürfen wir uns dazu Glück wünschen? Ohne Zweifel wird man jeden Primaner auf die Lektüre dieser goldenen Schrift hinweisen müssen. Aber das, was der Laokoon, kann sie der Schule nun und nimmermehr sein, man müßte denn annehmen, der bildende Wert einer Schrift für die Schule müsse ausschließlich nach ihrer Bedeutung schlechthin beurteilt werden und nicht vielmehr auch nach dem Grade der Verwandtschaft, in dem sie zu dem den Schülern durch lange Arbeit Geläufigen steht. Nun atmet der Laokoon so zu sagen ganz die Luft des Homer, dessen tieferem Verständnis die schönsten und fruchtbarsten Partien des Werks zu gute kommen. Er bildet demnach eine treffliche Ergänzung der Homerlektüre selbst. Schönheiten und Vorzüge, die wir beim Lesen gefühlt, ohne uns klare Rechenschaft über ihren Grund zu geben, werden uns jetzt erst recht zum Bewußtsein gebracht und damit thun wir zugleich Blinde in das Wesen der Poesie überhaupt.

Ist für die Hamburgische Dramaturgie der Boden ebenso vorbereitet wie für den Laokoon? Was kennt denn der Schüler von dramatischen Sachen? Er kennt Schiller, einige Stücke von Goethe, von Shakespeare, vielleicht auch, wenigstens in Oberprima, eines oder das andere von Sophokles. Und worüber soll er an der Hand der Hamburgischen Dra-

-
213. Über den Zweck des Trauerspiels nach der Hamburger Dramaturgie.
 214. Die Wirkung der Tragödie nach Lessing. (2mal.)
 215. Worin besteht nach Lessings Hamburger Dramaturgie die Hauptaufgabe des Schauspiels?
 216. Welches sind die wesentlichen Merkmale einer Tragödie nach Lessing? (2mal.)
 217. Über die Bedeutung der Fabel in der Tragödie; nach Lessings Dramaturgie.
 218. Die drei Einheiten in der Tragödie nach Lessings Darstellung in der Hamburger Dramaturgie.
 219. Die wesentlichen Merkmale der Aristotelischen Tragödie (sic) nach Lessing.
 220. Erläuterung der Aristotelischen Definition der Tragödie für die Interpretation der Katharsis, beschränkt auf Lessings Erklärung.
 221. Die Erfordernisse der Tragödie nach Aristoteles.
 222. Erläuterung der Aristotelischen Definition des Begriffs der Tragödie.

maturgie schreiben? Zunächst über Wesen und Begriff der Tragödie. Das mag angehen, wofern die Schülergeneration eine tüchtige ist. Aber weiter auch über das französische Drama (Nr. 250—258), denn die Polemik gegen die Franzosen ist ja der rote Faden, der durch die Dramaturgie hindurchgeht. Gelesen allerdings hat er keinen von all den Vertretern eines sündhaften Geschlechts, das hier seinen Richter findet. Und warum auch erst lesen? Kann doch der Blinde auch von der Farbe wiedererzählen, was ihm ein Sehender davon berichtet hat. In der That stände es schlimm, wenn wir über nichts reden sollten, was wir nicht aus eigener Anschauung kennen. Aber diese Kunst zu lehren, ist nicht Sache der Schule, das lernt jeder nur zu leicht von selbst. Wir haben viel eher in der Schule die Aufgabe, diese Neigung einzudämmen, als sie zu befördern. Wendet man dagegen ein, daß es dabei nur auf eine wohlburchdachte und geordnete Berichterstattung ankomme und daß eben in dieser Übung der geistige Gewinn bestehe, so ist zu erwidern, daß es Stoffe genug giebt, an denen sich solche Übungen ohne jenen Mangel der Anschauung vornehmen lassen. Materien dagegen, bei denen es sich um eine dem Schüler unbekannt GröÙe handelt, verleiten leicht zu einer gewissen Spiegelsechtereï. Denn unwillkürlich identifiziert sich der Berichterstatter mit seinem Autor, und so wird aus unserem Primaner

-
223. Das Wesen der Tragödie nach Aristoteles und die französische Theorie derselben.
224. In welchen Punkten berichtigt Lessing die französischen Ausleger des Aristoteles?
225. Welche Mißverständnisse des Aristoteles wirft Lessing Corneille vor?
226. Wie interpretiert Lessing *νόστος* und *ἔλεος* in der Aristotelischen Definition der Tragödie und wie beweist er die notwendige Zusammengehörigkeit beider?
227. Der letzte Zweck der Tragödie.
228. Τοῦ αὐτοῦ ἀνδρός εἶναι κωμῶδιαν καὶ τραγῶδιαν ἐπιτασθαι ποιεῖν καὶ τὸν τέχνη τραγωδοποιῶν ὄντα κωμωδοποιῶν εἶναι. Plato.
229. Welche allgemeinen Anforderungen stellt Lessing an die dramatischen Charaktere?
230. Wie muß der Charakter des tragischen Helden beschaffen sein?
231. Lessings Ansicht über die Charakteranlage des tragischen Helden und über die der Tragödie angemessene Sprache.
232. Alles Stoische ist untheatralisch.
233. Die Behandlung geschichtlicher Stoffe durch den Dramatiker nach Lessing.
234. Der dramatische Dichter und die Geschichte im Anschluß an Lessing. (3 mal.)
235. Über das Verhältnis des Dramas zur Geschichte.
236. Wie hat der dramatische Dichter im Unterschied von dem Geschichtsschreiber einen historischen Stoff zu behandeln?
237. Ist der Dichter bei der dramatischen Behandlung geschichtlicher Stoffe an die geschichtliche Wahrheit gebunden?
238. Wie hat sich der dramatische Dichter zur Geschichte zu verhalten?
239. Darf der dramatische Dichter von der Wahrheit abgehen?

unvermerkt ein Pseudo-Lessing, der mit Kampfeslust seine Stöße gegen die bösen Franzosen führt, die er doch nur im Spiegel sieht, während Lessing den leidenschaftlichen Gegnern blutige Wunden versetzt. Wir verurteilen also unsere Schüler zu Heldenstückchen, die eine verzweifelte Ähnlichkeit haben mit denen des Ritters von der traurigen Gestalt.

Nicht besser, als mit den französischen Dramen, ist der Schüler mit dem „christlichen Trauerspiel“ daran. Glücklich, daß er keines zu lesen braucht, wie er denn auch keines gelesen hat. Aber das hindert nicht, mit Lessing das Wesen desselben zu bestimmen und ihnen das Todesurteil zu sprechen; denn es ist eine treffliche Gelegenheit für den jugendlichen Kritiker, sich seine Sporen zu verdienen. Man kann das Lustige solcher Versuche nicht besser zur Anschauung bringen, als es Laas selbst thut in folgender Betrachtung: „Ehe die Lessingsche Kritik vorgeführt wird, muß das Wesen des christlichen Trauerspiels bestimmt werden. Das geschieht wieder auf andere Weise als bei Lessing. Der Unterschied ist dieser: Lessings Leser, d. h. seine zeitgenössischen Leser, haben ein konkretes Beispiel vor Augen; die Kritik hat schon von vornherein diese solide Unterlage. Dieser Unterbau muß hier erst geschaffen werden; und zwar durch eingehende Beschreibung der ganzen Art.“ Vortrefflich! Das Einzelne, das Konkrete brauchen wir nicht; wir halten uns gleich

-
240. Wie verfährt der wahre Dichter bei Behandlung eines historischen Stoffes? nach Lessing.
 241. Warum verwirft Lessing das christliche Trauerspiel? (3 mal.)
 242. Was nennt Lessing ein christliches Trauerspiel?
 243. Welchen moralischen Nutzen gewährt nach Lessings Hamburger Dramaturgie das Theater?
 244. Lessings und Schillers Ansicht über den Zweck der tragischen Kunst im Vergleich mit einander.
 245. Die sittliche Bedeutung der Schaubühne nach Lessing und Schiller.
 246. Wie idealisiert der Dichter? im Anschluß an Lessings Hamburger Dramaturgie St. 70. 87 ff. und Schillers Abhandlung über Bürgers Gedichte.
 247. Kunst und Natur nach Lessings Hamburger Dramaturgie.
 248. Wie verhält sich nach Lessings Hamburger Dramaturgie das Genie zur Kunst?
 249. Wie urteilt Lessing über die deutschen Dramen des 18. Jahrhunderts?
 250. Welche Charakteristik giebt Lessing in der Hamburger Dramaturgie von den Franzosen und ihrer Litteratur?
 251. Mit welchen Gründen bekämpft Lessing das nationale Drama der Franzosen?
 252. Zusammenstellung der wichtigsten Urteile Lessings in der Hamburger Dramaturgie über die französische Tragödie.
 253. Welche ästhetischen Hauptfehler rügt Lessing in seiner Hamburger Dramaturgie an den klassischen Dramen der französischen Bühne?
 254. In welcher Absicht und mit welchen Gründen hat Lessing die klassische Tragödie der Franzosen bekämpft?
 255. Warum bespricht Lessing in der Hamburger Dramaturgie so oft die Eigenschaften des französischen Nationalcharakters?

ans Ganze, an die Art. Diese lernen wir kennen, nicht induktiv durch Beobachtung und Vergleichung des Einzelnen, sondern durch abstrakte Begriffsbestimmung, durch ein Druckwerk, das uns, ehe wirs recht ahnen, auf einen erhabenen Standpunkt der Betrachtung emporhebt. Das klingt fast wie die einst vielgepriesene Lehre einer Naturphilosophie, die man sich jetzt allmählich gewöhnt hat, als Kinderkrankheit zu bezeichnen.

Bei Laas steht die Hamburgische Dramaturgie, was ihre Bewertung in der Schule anlangt, nicht für sich allein, sondern ruht ganz auf dem Grunde der Aristotelischen Poetik, deren Hauptsätze, wie Laas meint, in einem übersichtlichen Auszug nicht bloß mitgeteilt, sondern gründlich durchgearbeitet werden müssen. Er selbst giebt eine solche Aristotelische Poetik in nuce, für die man ihm Grund hat, dankbar zu sein. Auch glaube ich gern, daß einer leidlich befähigten Generation der Kern der Aristotelischen Lehre zum Verständnis gebracht werden kann und daß sich dieser Besitz durch manche Partien der Hamburgischen Dramaturgie mit Nutzen erweitern ließe. Aber sehr viel anders als Laas denke ich über die Grenzen, innerhalb deren sich die Anwendung des errungenen Wissens zu bewegen hat. Laas giebt den Schülern die Aristotelische Lehre gewissermaßen als eine Waage mit Normalgewichten in die Hand, auf der sie die verschiedensten Stücke zu wägen haben, gleichviel ob sie als vollwichtig oder als zu leicht befunden werden. Damit scheint er mir weit über das Ziel zu schießen. Ich habe nichts dagegen, wenn man an der Hand der gewonnenen Erkenntnis die Einheit der Handlung in des Sophokles' König Ödipus prüfen läßt. Denn hier stimmt die Rechnung vollständig und es gilt bloß beobachtend und überlegend die Unentbehrlichkeit und Bedeutung jedes, auch des kleinsten Gliedes im Gefüge des Ganzen darzuthun. Die Aufgabe besteht darin, sich in einem vollendeten Kunstwerke zurecht zu finden, nicht sich kritisierend über dasselbe zu erheben. Dies letztere ist bei Laas nichts weniger als ausgeschlossen. Wenn er Themata giebt wie dies: „Wie würde Aristoteles Euripides' Iphigenia in Tauris beurteilen?“ Oder „Ist der Schluß des Tasso befriedigend?“, so läßt er die Schüler thun, was nicht

256. Lessings Urteil über Voltaire. (2mal.)

257. Welche Fehler in der Handlung und Charakteristik weist Lessing in der Kritik der Merope Voltaire nach?

258. Lessings Verhältnis zu Diderot.

259. Wie urteilt Lessing in der Hamburger Dramaturgie über die englische Litteratur und besonders über Shakespeare?

260. In welchen wesentlichen Punkten unterscheidet sich das moderne Drama vom antiken?

261. Wie sollen Sentenzen im Drama gesprochen werden?

262. Welche Fehler bemerken die Litteraturbriefe an der Prosa zeitgenössischer Schriftsteller?

263. Der Bildungsgang Wielands nach Lessings Litteraturbriefen.

ihrer Amtes ist, und leider findet er darin, wie die Themata unter Goethe u. s. w. zeigen werden, auch Nachahmung.

Nach Abzug alles dessen, was manchem mit mir theils unangemessen, theils wenigstens von zweifelhaftem Wert erscheinen wird, bleibt immer noch ein nicht unbedeutender Rest brauchbarer Aufgaben, die sich an die Dramaturgie anlehnen, übrig. Es würde also übereilt sein, wegen des Mißbrauchs, der mit ihr getrieben wird, auf die Verwendung derselben für den Aufsatz ganz verzichten zu wollen. Zu dem brauchbaren Rest rechne ich u. a. die Aufgaben über das Verhältnis der Kunst zur Natur (Nr. 247) und über das Verhältnis des Dichters zur Geschichte (Nr. 233—240), beide allerdings nur dem gereifteren Schüler vorzulegen. Was die ersteren anlangt, so bietet das 70. und 79. Stück der Dramaturgie die Gedanken, welche der Schüler zu verarbeiten und von deren Verständnis er Rechenschaft zu geben hat. Gelingt es ihm, sich den Gedanken klar zu machen, daß ein Ausschnitt aus der Natur nicht die Natur selber ist, daß also die Kunst, wenn sie Nachahmung der Natur ist, sich nicht mit einem bloßen Ausschnitt begnügen darf, vielmehr in anschaulichem Bilde jene innere, feste Verknüpfung, Abrundung und Ausgleichung zur Darstellung bringen muß, die in der Natur gleichfalls stattfindet, nur nicht in einem überschaubaren, sondern in einem unübersehbaren Zusammenhang, den wir glauben und ahnen — so hat er eine wertvolle Bereicherung seiner Erkenntnis gewonnen. Diese Erkenntnis kann er, und zwar schon in dem Aufsatz selbst, auch auf andere Künste als die von Lessing unmittelbar berücksichtigte dramatische anzuwenden versuchen und damit für die Ausführung Stoff gewinnen.

Für die zweite Aufgabe giebt Laas unter Benutzung dessen, was Lessing bietet, gute Winke. Nur versteigt er sich gleich darauf in Anschluß an jene Abhandlung von Lessing, in welcher derselbe in so ergötzlicher Weise dem Pope den Philosophenbart ausrupft („Pope ein Metaphysiker“) zu der Frage: „Warum kann und will der Dichter kein Philosoph sein?“, worin ihm glücklicher Weise von unsern Themastellern keiner gefolgt ist. Ohnedies würde Lessing, sähe er manche der obigen Themata, sich vielleicht zu einer Variation seines Liedes veranlaßt fühlen:

Ich singe nicht für kleine Knaben,
Die voller Stolz zur Schule gehn,
Und den Ovid in Händen haben,
Den ihre Lehrer nicht verstehen.

8. Herder.

Besitzen die bahnbrechenden Werke Lessings auf unseren höheren Schulen ein wohl erworbenes Bürgerrecht, so kann man zweifelhaft sein, ob die kritischen und philosophischen Schriften Herders — denn über den Eid kann kein Streit sein — eine eingehendere Berücksichtigung in

Prima in der Weise fordern, daß sie zum Gegenstand von Schülerarbeiten gemacht werden. Im allgemeinen scheint die Meinung nicht dafür zu sein, wie die kleine Zahl der betreffenden Aufgaben erkennen läßt. Das Gefühl, von dem man sich leiten läßt, dürfte auch das richtige sein. Denn weist die Lektüre des Laokoon auch auf die kritischen Wäldchen hin, so haben die Schüler doch zunächst gerade genügende Arbeit, sich in die Lessingschen Ansichten selbst hineinzufinden. Die Herbergschen Bedenken und Ergänzungen werden sie vielleicht mehr verwirren als aufklären. Indes werden wir mit dem, welcher die kritischen Wäldchen in irgend welcher Weise für den Aufsatz verwendet wissen will, nicht allzuehr rechten. Aber welcher Mut gehört dazu, die Ideen zur Philosophie der Geschichte in den Kreis der Schularbeit aufzunehmen, ein Werk, das gläubig zu genießen wir nicht mehr fähig sind und das eben, weil es den einigermaßen urteilsfähigen Leser zu beständigem Widerspruch reizt, für die Schule so ungeeignet ist, wie kaum ein anderes! Zudem wird der mehr als zweifelhafte Gewinn nur erkauft durch einen Aufwand von Zeit, der weit zweckmäßiger der Kenntniß und dem Verständniß anderer Werke unserer Litteratur zu gute kommt, von denen wir uns ganz zweifellosen Nutzen versprechen dürfen, vor allem der Werke Goethes, zu dem wir jetzt übergehen.

9. Goethe.

Was von Goethe in den Bereich der Schullektüre gehört, darüber herrscht ziemliche Einhelligkeit. Das wenige, über das man streiten könnte, wird im weiteren Verlauf kurz berührt werden. Von vornherein aber muß die anmaßliche Meinung zurückgewiesen werden, als wären Schüler fähig, das eigentliche Wesen der Dichtergröße Goethes und das Geheimniß seines dichterischen Entwicklungsganges zu ergründen. Wenn irgend

-
1. Welche Stellung nimmt Herder in der Geschichte der deutschen Litteratur ein?
 2. Die Bedeutung Herders für die deutsche Litteratur.
 3. Herders Verdienste um das Volkslied.
 4. Wert und Bedeutung der Volksdichtung nach Herder.
 5. Überblick über Inhalt und Gedankengang von Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.
 6. Genauere Inhaltsangabe des 13. Buchs von Herders Ideen.
 7. Welchen Einfluß übt auf die Geschichte eines Volkes die natürliche Beschaffenheit seines Wohnsitzes? Nach Herders Ideen.
 8. Die sittlichen Anschauungen des Eid.
 9. Wie zeichnet Herder im Eid den spanischen Nationalhelden?
 10. Herders Abhandlung über das Epigramm nach Inhalt und Methode mit der Lessingschen verglichen.
 11. Was wendet Lessing im 1. kritischen Wäldchen gegen Lessings Laokoon ein?
 12. Lessings und Herders Kritik des Philoktet im Vergleich mit einander.

wo, so gilt es hier, daß die Hälfte mehr ist als das Ganze. Wir wollen uns nicht vermessen, den ganzen Goethe zu erfassen und zu verstehen; es ist genug, wenn wir uns in einigen seiner Werke heimisch fühlen lernen.

Die Aufgaben nun, die sich an den Götz anschließen, teilen sich in vier Gruppen, 1. kritisch-ästhetische, 2. litterarhistorische, 3. geschichtliche, 4. Charakteristiken. Scheiden wir die kritischen und diejenigen litterarhistorischen, welche die Dichtung nicht für sich, sondern in Rücksicht auf irgend welche äußeren Beziehungen betrachten (z. B. als Produkt der Sturm- und Drangperiode), aus, so bleibt noch so viel übrig, daß man keine Ursache hat, sich über einen Mangel an Themen zu beklagen. Allerdings beraubt man sich dadurch der Möglichkeit, den Götz vor das Tribunal des „Höllrichters“ Aristoteles zu fordern und damit die Kenntnis der Aristotelischen Poetik zu verwerten. Aber darüber werden wir uns zu trösten wissen.

Zu den litterarhistorischen Aufgaben zwar, aber doch zu denen, welche ganz auf dem Boden der Dichtung selbst bleiben, gehört die Vergleichung der zweiten und dritten Bearbeitung (Nr. 15). Ich habe sie mit Schülern noch nicht erprobt und man wird sie, weil man nicht beide

1. Worin besteht Goethes Dichtergröße?
2. Warum wird gerade Goethe der Dichterkönig genannt?
3. Unter welchen Einflüssen reifte Goethe als Mensch und als Dichter bis zu seinem Freundschaftsbund mit Schiller?
4. Wie giebt sich Goethes poetischer Entwicklungsgang in seinen Dramen zu erkennen?
5. Über Goethes Götz von Berlichingen.
6. Mit welchem Recht nennt Wieland Goethes Götz ein schönes Ungeheuer?
7. Goethes Götz v. B. betrachtet nach der Forderung einer einheitlichen dramatischen Handlung.
8. Entspricht Goethes Götz durchweg den Anforderungen, die an ein dramatisches Kunstwerk gestellt werden?
9. Goethes Götz eine dramatisierte Geschichte, kein Drama.
10. Inwieweit hat Goethe im Götz das Gesetz der drei Einheiten beobachtet?
11. Ist Götz v. B. ein tragischer Held?
12. Goethes Götz ein Produkt der Sturm- und Drangperiode. (3mal.)
13. Was kennzeichnet Götz v. B. als Produkt der Sturm- und Drangperiode?
14. Worin besteht der Shakespearesche Charakter von Goethes Götz?
15. Vergleichung der zweiten Bearbeitung des Götz v. B. vom Jahre 1773 mit der dritten vom Jahre 1804.
16. Inwiefern ist Goethes Götz ein nationales Drama zu nennen?
17. Das Geschichtliche im Götz.
18. Goethes Götz ein treues Bild der Zeit des Kaisers Max.
19. Die deutschen Zustände nach Goethes Götz.
20. Das deutsche Reich nach der Schilderung Goethes in Götz v. B.
21. Wie stellt sich uns die Lage Deutschlands nach Goethes Götz dar?
22. Die Kulturzustände Deutschlands in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts mit besonderer Rücksicht auf Goethes Götz v. B.

Exemplare als in der Hand eines jeden befindlich voraussetzen kann, füglich auch höchstens nur zur Auswahl stellen dürfen. Eines Versuches aber scheint mir die Sache wert. Die Vergleichung wäre natürlich anzustellen vom Standpunkt der älteren Bearbeitung aus, die in den Schulen wohl auch immer zunächst gelesen wird. Indes dürfte dabei nicht sowohl die Erörterung der scenischen Rücksichten, die für die Umgestaltung zunächst maßgebend gewesen sind, zu betonen sein, als einmal die Darlegung des Thatbestandes selbst, wenn auch natürlich nur in den Hauptzügen — Streichung von Scenen und Personen, größere Umstellungen, Einfügung neuer Personen u. dgl. — sodann eine rein sachliche Begründung dieser Änderungen aus dem Gange der Handlung und dem Bedürfnis nach besserer Motivierung oder auch nach natürlicherem Fluß des Dialogs. Gerade in diesen beiden letzteren Beziehungen zeigt die Theaterbearbeitung das oft von scenischen Rücksichten ganz unabhängige, unermüdete Streben des Dichters nach immer größerer Deutlichkeit, Angemessenheit und Vollkommenheit. Allerdings würde das Ganze in dieser Weise zu bearbeiten eine Aufgabe nur für längere Zeit sein können. Für die üblichen Arbeitsfristen dürfte eine abgegrenzte Partie schon reichen Stoff liefern, z. B. diejenigen Scenen, welche die Reichsregulation

23. Worin bietet Götz v. B. ein Bild des scheidenden Mittelalters?
24. Wodurch kündigt sich in Goethes Götz der Eintritt einer neuen Zeit an? (3 mal.)
25. In welchem Gegensatz erscheint in Goethes Götz die versinkende alte zu der sich erhebenden neuen Zeit?
26. Die verschiedene Auffassung der Stellung und Bedeutung des Rittertums in Goethes Götz v. B.
27. Die Lichtseiten des Rittertums in Goethes Götz.
28. Die Gegensätze der Charaktere, Stände und Zeiten in Goethes Götz.
29. Götz v. B., Charakteristik. (2 mal.)
30. Götz v. B., ein roher, wohlmeinender Selbsthelfer in wilder, anarchischer Zeit.
31. Welche Züge in seinem Charakter machen Götz v. B. zu einem echt deutschen Manne?
32. Götzens Recht und seine Schuld.
33. Götz v. B. Freunde und Feinde.
34. Götz v. B. und Weisklingen.
35. Warum verdient Götz in höherem Grade unsere Teilnahme als Egmont?
36. Charakterentwicklung Weisklingens in Goethes Götz.
37. Stimmt die Charakterschilderung Weisklingens in Goethes Götz vollständig mit der Clavigos überein?
38. Welche gemeinsamen Charakterzüge zeigen Weisklingen und Clavigo?
39. Charakteristik Georgs in Goethes Götz v. B.
40. Georg und Franz, zwei Gegensätze in Goethes Götz.
41. Bruder Martin in Goethes Götz v. B. ist Luther.
42. Elisabeth und Adelheid von Walldorf.
43. Götz v. B. und Karl von Moor, ein Totengespräch.
44. Was beabsichtigte Goethe mit der Bamberger Tafel- und Schachscene in seinem Götz v. B.?

darstellen. Wie viel Feinheiten im einzelnen, in Führung des Gesprächs und Zeichnung der Personen von der Scene in Augsburg bis zur Gefangennehmung weist hier die Bühnenbearbeitung auf im Vergleich zu der früheren, die ihrerseits wieder ihre eigentümlichen Vorzüge behauptet. In dem Hauptmann der Reichstruppen ist eine ganz neue Figur geschaffen von unwiderstehlicher Wirkung, die durch das Auftreten des ebenfalls hier erst eingeführten Zigeunerknaben noch gehoben wird.

Dergleichen in sich abgeschlossene Partien ließen sich wohl auch noch andere herausshälen.

Sehr zur Bearbeitung empfehlen sich die geschichtlichen Themata. Was die übrigen anlangt, so verspreche ich mir wenig Nutzen von der Aufgabe über Bruder Martin als Luther (Nr. 41). Noch viel weniger von dem Totengespräch zwischen Götz und Karl von Moor (Nr. 43).

Der Egmont bietet Aufgaben ähnlicher Art, wie der Götz, denn auch hier vereint sich mit dem dramatischen das geschichtliche Interesse. In letzterer Beziehung hat man hier den Vorteil, Schillers Geschichte des Abfalls der Niederlande von den Schülern privatim nebenher lesen zu lassen, wodurch ein oder die andere nützliche Aufgabe sich wie von selbst ergibt. Ferner wird mit Recht Schillers Don Carlos in Bezug auf einzelne Figuren, wie Herzog Alba, zur Vergleichung herangezogen. Doch kann die Sache auch zu weit getrieben werden; wenn z. B. Egmont und Posa in einem Thema zusammengespannt werden, so kann man wohl

-
45. Welche Fortschritte bekundet Goethes Egmont in der Komposition der Handlung dem Götz gegenüber? (1)
 46. Wie zeigt sich die poetische Gerechtigkeit in Goethes Egmont?
 47. Die Vorfabel in Goethes Egmont.
 48. Wie hat Goethe in seinem Egmont den ihm vorliegenden geschichtlichen Stoff zur Gestaltung des Dramas verändert?
 49. Entspricht das Geschichtsbild, welches aus Goethes Egmont über die Zeit vor der Handlung sich zusammenstellen läßt, den dem Dichter vorliegenden Quellen?
 50. Die Zustände in den Niederlanden zu der Zeit, wo die Handlung in Goethes Egmont beginnt.
 51. Zustände der Niederlande zur Zeit Egmonts.
 52. Aus welchen Gründen sind die Niederländer in Goethes Egmont mit der spanischen Regierung unzufrieden?
 53. Der Abfall der Niederlande in Goethes Egmont. (2 mal.)
 54. Welche Bedeutung haben die Volksscenen in Goethes Egmont? (3 mal.)
 55. Welche Bedeutung hat die Ferdinandszene im Egmont?
 56. Erläuterung der Worte der Regentin: „Ich fürchte Dranien und ich fürchte für Egmont.“
 57. Der Goethesche und der geschichtliche Egmont.
 58. Der Charakter Egmonts in Goethes Drama. (5 mal.)
 59. Vorzüge und Schwächen Egmonts.
 60. Charakteristik Egmonts nach Goethes Tragödie mit Benutzung der Schillerschen Recension.

ungefähr ahnen, was dem Themasteller dabei vorgeſchwebt hat, aber der klaren Berührungspunkte ſind viel zu wenige, als daß man ſich von der Ausföhrung Nutzen verſprechen könnte. Schiller erweißt ſich für Egmont überhaupt beſonders ergiebig; denn zu dem genannten kommt noch ſeine bekannte Recenſion des Egmont, die zu mancherlei Aufgaben herangezogen iſt.

Aber auch Homer hat ſeinen Theil an den hierher gehörigen Aufgaben: ich meine die artige Zuſammenſtellung von Banſen und Therſites, ein altes Thema, — ich habe es ſchon gefunden in einem Programm der lateiniſchen Hauptſchule in Halle von 1851 und den erſten Anstoß dazu hat wohl Döderlein gegeben in den Verhandlungen der Philologenverſammlung von Jena 1846, p. 63 — das gewiß freudige Bearbeiter finden wird. Auf der einen Seite das Urbild des gemeinen Demagogen-tums, roh, unverſchämt, lügenhaft und läſterlich, bei aller Dreißtigkeit doch feig und hündiſch-frieſchend; denn des Odysſeus ſchmachvoller Züchtigung hat er nichts entgegenzuſetzen als weibliche Thränen. Auf der andern Seite ſein verfeinertes Gegenbild, der geriebene Schreiber, der „ſchlechte Kerl“, der ſich durch die perfideſten Künſte das Ohr des Volkes zu gewinnen weiß. Beides Naturen, denen Auflehnung gegen alle Autorität und ſtaatliche Ordnung innerſtes Bedürfnis iſt, denn nur in anarchiſchen Zuſtänden können ſie hoffen, ihre Rechnung zu finden. Aber wie drückt ſich in der Homerischen Geſtalt doch die eigentümliche Anſchauungsweiſe der Hellenen aus. Eine häßliche Seele können ſie ſich nicht wohl anders denken, als in einem mißgeſtalteten Körper: Therſites iſt ein Ausbund von Häßlichkeit, einer Häßlichkeit, die nicht ſowohl dient, den Eindruck des Lächerlichen zu verſtärken, wie Leſſing wollte, als viel-

61. Die Gründe unſerer Theilnahme an dem Charakter des Goetheſchen Egmont mit Benutzung der Schillerſchen Recenſion.
62. Wodurch rührt uns Egmont in Goethes Trauerſpiel?
63. Worin beſteht Egmonts Größe?
64. Gehört Egmont zu der gewöhnlichen Art tragischer Charaktere und welches Ideal repräſentiert er?
65. Wie erwirbt und ſichert ſich Egmont bei Goethe die Liebe des Volkes?
66. Egmont! Was ſoll der fürchten?
67. Herzog Alba und ſeine Umgebung.
68. Dranien in Goethes Egmont: ſein Charakter und ſeine Bedeutung im Ganzen des Stückes.
69. Wie ſind die Worte Draniens zu verſtehen: „Zient es ſich, uns für tauſende hinzugeben, ſo zient es ſich auch, uns für tauſende zu ſchonem.“
70. Der Goetheſche Egmont und der Herzog Alba; ein Vergleich.
71. Dranien und Egmont in Schillers Abfall der Niederlande, Buch 1, und in Goethes Egmont.
72. Parallele zwiſchen Egmont und Poſa.
73. Herzog Alba in Goethes Egmont und in Schillers Don Carlos. (2 mal.)
74. König Philipp in Schillers Don Carlos und in Goethes Egmont.
75. Vergleich zwiſchen Goethes Banſen und Homers Therſites.

mehr das Verächtliche seines Wesens zu steigern. Und verächtlich ist er, nicht bloß uns, sondern auch denen, die zu verführen und aufzureizen er sich zum Ziele gesetzt. Und darin liegt ein weiteres Moment, das Beachtung verdient. Das griechische Heer, voll Sehnsucht nach der Heimat und eben durch das Eingreifen des Odysseus um seine fröhlichste Hoffnung betrogen, ist in der denkbar günstigsten Stimmung für die aufhegenden Lasterreden des Glenden; trotzdem jauchzt es dem Odysseus Beifall und lacht aus voller Brust, als sich der Schwäger unter seinen Streichen krümmt. Unmut und Niedergeschlagenheit verschwinden, die Rückkehr scheint vergessen. Sehr treffend und feinsinnig hat Jacobs (Verm. Schr. 6, 81—106) gezeigt, wie die Scene mit Therites, weit entfernt, eine für den Zusammenhang unnütze Episode zu sein, dem Dichter geradezu als Mittel dient, den Umschlag in der Stimmung des Heeres hervorzubringen und den Worten des Odysseus und Nestor den Boden zu bereiten. Die plumpe Hezerei prallt an dem gesunden Sinn des griechischen Volkes ab und erzielt das gerade Gegenteil von dem, was sie wollte; sie wirkt als Heilmittel. Ein ehrendes Zeugnis für den griechischen δῆμος. Das niederländische Volk, eifersüchtig auf seine Rechte und an dieser seiner empfindlichsten Seite auf das geschickteste von dem schlanen Aufwiegler gefaßt, läßt sich ohne Mühe ins Netz locken: die Worte des biedereren Zimmermanns verhalten in der aufgeregten Masse, und als der wackere Seifensieder die Rolle des Odysseus zu übernehmen sich anschießt, kommt er übel an. Erweitert man so die Besprechung zu einer vergleichenden Betrachtung der ganzen Situation, so bietet sich reichlicher Stoff zu einer recht ansprechenden Arbeit.

Der Tasso muß der obersten Stufe des Gymnasiums vorbehalten bleiben und selbst hier wird es schwer sein, ihn den Schülern wirklich nahe zu bringen. Gehalt wie Charaktere der Dichtung erfordern, um richtig aufgefaßt und gewürdigt zu werden, eine Feinheit der Nachempfindung, deren nur der Gebildetere fähig ist. Die fast weibliche Empfindungsweise Tassos kann nicht auf ein rasch entgegenkommendes Verständnis bei der Jugend rechnen. Das weiche und reizbare Gemüt des

76. Gang der Handlung in Goethes Tasso.

77. Der Grundgedanke in Goethes Tasso.

78. Mit welchem Rechte hat man Goethes Tasso eine Tragödie genannt?

79. Worin liegt das Tragische in Goethes Tasso?

80. Die Exposition in Goethes Tasso.

81. Inwiefern ist in den beiden ersten Scenen des Tasso die Exposition enthalten?

82. Inwiefern stellt schon der erste Akt in Goethes Tasso sämtliche Personen des Dramas in ihren Eigentümlichkeiten und Verhältnissen zu einander dar?

83. Die Bedeutung des ersten Aufzugs im Tasso.

84. Warum durfte die Handlung in Goethes Tasso nicht mit dem zweiten oder vierten Auftritt des letzten Aktes schließen?

85. In welchem Zusammenhange stehen die drei Monologe im vierten Akt von Goethes Tasso?

reichbegabten Dichters, der ganz der Macht der Gefühle hingegeben nicht die Kraft besitzt, sich gegenüber dem seinem Wesen Fremden fest zu behaupten, so daß ihm gerade sein Talent zur gefährlichsten Klippe wird, hat etwas dem jugendlichen Sinn Inkongruentes. Eine Charakteristik also des Tasso als Aufgabe für die Schüler setzt mindestens die eingehendste Besprechung voraus. Ähnliche Schwierigkeiten bieten die Frauencharaktere. Weit lieber wird sich der Schüler an den Antonio wagen. Die besten Aufgaben sind wohl diejenigen, welche den Konflikt des Tasso und Antonio, die Schuld und das Unrecht auf der einen und der andern Seite zum Gegenstand haben. Denn Thatfachen als Ausgangspunkt zu nehmen und die Seelenvorgänge lediglich in Beziehung auf sie zu besprechen, wird sich der Schüler mehr berufen und aufgelegt fühlen, als sich mit der bloßen psychologischen Analyse zu befassen.

Die schwierige Frage nach dem Schlusse des Stücks und den Aussichten Tassos für die Zukunft ist auch in unfern Thematiken zu finden. Man lese, was Hiede in seinem Aufsatz über Tasso (Gej. Aufsätze, S. 125 ff.) über die Sache entwickelt, um sich zu überzeugen, daß sich der Schüler den Kopf darüber besser nicht zerbricht.

86. In welchem Zusammenhang mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden läßt Goethe in seinem Tasso die Prinzessin sprechen: „Du hast den Dichter fein und zart geschildert, der in den Reichen süßer Träume schwebt, allein mir scheint auch ihn das Wirkliche gewaltsam anzuziehn und festzuhalten“?
87. Welches Bild entwirft Goethe von Italien in seinem Tasso?
88. Die Zustände Italiens zur Zeit des Torquato Tasso. (2 mal.)
89. Das Leben am Fürstenthof zu Ferrara, nach Tasso.
90. Wie schildert Goethe im Tasso die dichterische Thätigkeit? (2 mal.)
91. Was fordert Goethe im Tasso von wahrer Bildung?
92. Versuch, die Sentenzen aus Goethes Tasso zu gruppieren.
93. Charakteristik der Personen in Goethes Tasso. (Rede.)
94. Das Leben Tassos bis zu dem Moment, wo das Stück beginnt. (2 mal.)
95. Charakteristik Tassos nach Goethes Tasso. (3 mal.)
96. Tasso nach den zwei ersten Akten von Goethes Schauspiel.
97. Welchen Einfluß übt die Einsamkeit auf Tasso aus? (3 mal.)
98. Woraus entspringen Tassos Leiden?
99. Welches sind die eigentlichen Quellen von Tassos Unglück?
100. Inwiefern ist Tasso in Goethes gleichnamigem Schauspiel ein tragischer Charakter?
101. Worin besteht die tragische Schuld des Tasso?
102. Inwiefern hat Tasso in Goethes gleichnamigem Stück die Tügel eines Idealisten?
103. Erkenne, was du bist! Angewandt auf Tasso.
104. Sieht Tasso den Antonio mit Recht als seinen Feind an?
105. Worauf beruht der Konflikt zwischen Tasso und Antonio?
106. Tassos Schicksal als Folge seines Wahlspruchs: Erlaubt ist, was gefällt.
107. Über die Worte des Alphons in Tasso I, 1: „Die Menschen fürchtet nur, wer sie nicht kennt, und wer sie meidet, wird sie bald verkennen“, namentlich in ihrer Beziehung auf den Helden des Schauspiels.

Je mehr über die Iphigenie, sei es mit, sei es ohne Beziehung auf die Schule, schon geschrieben ist, um so dringender scheint es mir geboten, sich kurz zu fassen. Es giebt keine Dichtung, die geeigneter wäre, den Sinn zu wecken für alles Edle und Große, das in der Menschenbrust wohnt. Welche Bedeutung ihr für die Schule beigelegt wird, davon giebt erfreuliches Zeugnis die überaus große Zahl (es sind nicht weniger als 87) der mit geringen Ausnahmen fruchtbaren und angemessenen Aufgaben, die sich an sie anschließen.

Gegen diese Ausnahmen könnte man sich zwar versucht fühlen, recht gründlich und eifrig zu Felde zu ziehen. Themata wie „Ist Goethes Iphigenie antik oder modern?“ (Nr. 199), noch mehr dies: „In welchem Zusammenhang steht Goethes Iphigenie mit der poetischen Entwicklung des Dichters?“ fordern sehr dazu heraus. Allein ich bescheide mich, nur eine etwas eingehendere Bemerkung zu machen, die für einige (Nr. 146, 147) der unten verzeichneten Themata Geltung hat, und zwar ist sie mehr formeller Natur.

Der innere Kampf, in den Iphigenie durch den heißen Wunsch die ihrigen zu retten einerseits, durch das Gefühl der Dankbarkeit und die Pflicht der Wahrhaftigkeit andererseits sich hineingeworfen sieht, wird nicht selten — und so auch in unsern Thematn einigemal — ein Konflikt der Pflichten genannt, eine Bezeichnung, die, wenn man es mit den Begriffen weniger genau nimmt, vielleicht durchgehen mag, vor strengerer Prüfung aber nicht bestehen kann. Es mag unerörtert bleiben, ob im

108. Wie sind die Worte: „Thöricht ist's, in allen Stücken billig sein; es heißt sein eigen Selbst zerstören. Sind die Menschen denn gegen uns so billig? Nein, o nein! Der Mensch bedarf in seinem engen Wesen der doppelten Empfindung, Lieb und Haß“ zu beurteilen und aus dem Charakter Tasso's zu erklären?
109. Welche Aussicht auf Tasso's Zukunft gewährt der Schluß des Dramas?
110. Antonio, Charakterzeichnung. (4 mal.)
111. Antonio in Goethes Tasso ein Bild des Realisten.
112. Vergleich zwischen Antonio in Goethes Tasso und Pylades in desselben Iphigenie.
113. Wie erklärt sich das Benehmen Antonios gegen Tasso?
114. Worin besteht das Unrecht des Antonio gegen Tasso und wodurch macht er dasselbe wieder gut?
115. Aus welchen Gründen weist Antonio den Freundschaftsantrag Tasso's scharf zurück?
116. Inwiefern sind Tasso und Antonio Belege für Goethes Ausspruch: Es bildet ein Talent zc.?
117. Tasso und Antonio. (5 mal.)
118. Tasso und Werther. (2 mal.)
119. Höfing und Staatsmann, vergleichende Charakteristik von Lessings Marinelli und Goethes Antonio.
120. Charakteristik des Fürsten in Goethes Tasso. (2 mal.)
121. Charakteristik der Prinzessin in Goethes Tasso.

strengsten Sinne überhaupt von einem Konflikt der Pflichten die Rede sein kann. Für unsern Fall genügt folgende Betrachtung. Die Pflicht gebietet unbedingt. Handelte es sich also hier um einen Konflikt der Pflichten, so würden wir, wie auch die Entscheidung fallen möchte, mit unserm Beifall zurückhalten müssen. Denn in jedem Fall würde eine Verletzung dessen stattfinden, was unbedingte Anerkennung und Unterordnung von uns fordert. Nun zollen wir aber der Iphigenie, ebenso wie in ähnlicher Lage dem Neoptolem, dem Max, dem Rüdiger den allergrößten Beifall und dies doch gewiß nicht dafür, daß sie eine Pflicht verletzt haben. Wie könnten wir das mit unserm Gewissen vereinbaren? Es kann also keine Pflicht verletzt worden sein, ein Konflikt der Pflichten demnach nicht vorgelegen haben. Was Iphigenie nach der andern Seite hinzog, war keine sittliche Verpflichtung. Den Bruder zu retten, unter allen Umständen zu retten, wenn es äußerlich in meiner Macht steht, ist nicht meine Pflicht. Diese ist nur, den Bruder zu retten, soweit dies auf ehrliche Weise geschehen kann. Die Verpflichtung einer Mutter, ihre Kinder zu ernähren, reicht nur so weit, als sie nicht zu unredlichen Mitteln greifen muß, um sie zu sättigen. Und so auch hier. Mögen also die Gründe, die für eine Hintergehung des Königs sprechen, noch so stark, die Rücksichten, welche zur Rettung der Unglücklichen

122. Was erfahren wir bis zum 2. Auftritt des 2. Aufzugs von Goethes Tasso über den Charakter der Prinzessin und über ihre Bedeutung für die Entwicklung der Handlung?
123. Die beiden Leonoren in Goethes Tasso.
124. Pylades und Leonore Sanvitale.
125. In welchem Zusammenhange steht Goethes Iphigenie mit der poetischen Entwicklung des Dichters?
126. Über den Grundgedanken in Goethes Iphigenie.
127. Inwiefern kann der Grundgedanke der Iphigenie mit den Worten bezeichnet werden: „Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit“? (2 mal.)
128. Hatte Wieland Recht, wenn er Goethes Iphigenie ein altgriechisches Stück nannte, oder Schiller, wenn er sagte, dieselbe sei erstaunlich ungriechisch und modern?
129. Mit welchem Rechte durfte Goethe die 3. Scene des 3. Actes seiner Iphigenie die Achse des Stückes nennen?
130. Entwicklung der Handlung in Goethes Iphigenie mit Berücksichtigung der Charaktere der handelnden Personen und der Idee des Stückes.
131. Die Entwicklung der Handlung in Goethes Iphigenie.
132. Welches sind die für die dramatische Entwicklung retardierenden Momente in Goethes Iphigenie?
133. Welchen Einfluß hat das Schicksal auf den Verlauf der Goetheschen Iphigenie?
134. Wie hat Goethe in das Drama Iphigenie die Vorfabel eingeflochten? (2 mal.)
135. Vorfabel der Goetheschen Iphigenie. (2 mal.)

auffordern, noch so edel und dringend sein, es sind eben nur Gründe, nur Rücksichten, denen gegenüber die gebietende Pflicht steht.

Aber ist denn, — so könnte man wohl einwenden und damit der Frage eine ganz andere Wendung geben — ist denn Iphigenie dem Thoas wirklich sittlich verpflichtet? Hat nicht Thoas jedes sittlich bindende Verhältnis dadurch aufgelöst, daß er den unmenschlichen Blutbefehl gegeben? aus einem Grunde gegeben, der durch die Umstände in keiner Weise gerechtfertigt war? Denn hatte Iphigenie nicht alles Recht auf ihrer Seite, wenn sie seinen Antrag ausschlug? Dies letztere gewiß, und hätte Thoas wirklich bloß als roher Despot gehandelt, hätte er wirklich alles Recht mit Füßen getreten, dann wäre auch Treue und Unwahrhaftigkeit ihm gegenüber nicht mit dem Makel der Unsittlichkeit behaftet. Denn es giebt keine sittliche Verbindlichkeit gegen den, der mir als Unmensch, als Mörder oder Räuber entgegentritt. Allein der Gang des Stückes giebt uns keine Berechtigung, im Thoas etwas dem ähnliches zu sehen. Sehr richtig sagt Hiecke (Ges. Aufsätze zur deutschen Litteratur S. 88): „Denn der bittere Schmerz über seine verschmähte Liebe ist für ihn (Thoas) nur die Veranlassung, nicht der Grund zur Herstellung des blutigen Gottesdienstes, und so sehr sich auch, ihm selbst unbewußt, ein Gefühl der Bitterkeit gegen Iphigenie als Motiv ein-

-
136. Die Vorfabel der Goetheschen Iphigenie, soweit dieselbe Iphigenie betrifft.
 137. Inhalt und Zweck des Prologs in Goethes Iphigenie.
 138. Der erste Akt in Goethes Iphigenie.
 139. Mit welchen Gründen weist Iphigenie die Werbung des Thoas zurück?
 140. Wie wird die Erkennungsscene der Geschwister in Goethes Iphigenie herbeigeführt?
 141. Die Erkennungsscene in Goethes Iphigenie.
 142. Wodurch wird der friedliche Ausgang in Goethes Iphigenie herbeigeführt?
 143. Worin besteht in Goethes Iphigenie der tragische Konflikt und wie wird derselbe gelöst?
 144. Darlegung des Konflikts und der Lösung desselben aus (sic) Goethes Iphigenie.
 145. Entwicklung des sittlichen Konflikts in den beiden letzten Akten von Goethes Iphigenie.
 146. Der Konflikt der Pflichten der Goetheschen Iphigenie und die Lösung desselben.
 147. Iphigenie im Konflikt der Pflichten.
 148. Der tragische Konflikt in der Seele der Goetheschen Iphigenie.
 149. Welcher Art ist der Konflikt im 4. Akt von Goethes Iphigenie?
 150. Der Seelenzustand der Iphigenie im 4. Aufzug des Goetheschen Dramas.
 151. Welche Konflikte entstehe im Verlauf der Handlung für Iphigenie und wie werden dieselben gelöst?
 152. Darstellung der inneren Kämpfe, aus denen Iphigeniens reine Menschlichkeit als Siegerin hervorgeht.
 153. Die sittliche Größe der Iphigenie, nachgewiesen an ihrem sittlichen Kampf und an den Folgen ihres sittlichen Sieges. (3mal.)

mischen mag, was aus der einfachen Betrachtung sich ergibt, daß er im Falle ihrer Einwilligung jenen blutigen Beschluß nicht fassen würde, so ist es doch nicht ausschließlich und eigentlich Rachegefühl gegen dieselbe, welches ihn zu dem Befehle treibt, mit dem er allerdings zugleich die empfindlichste Rache gegen sie übt. Nein! auch der religiöse Glaube der Barbaren ist bei aller seiner Dürsterkeit ein heiliger, das Volk selbst (wie wenigstens der König meint) ihm noch nicht ganz entwöhnt, der Tod des Sohnes, für den ihm doch kein Ersatz durch die Weigerung werden soll, kann den Zorn der Götter zu verkünden scheinen, und wenn Iphigenie diesen Glauben mit Recht bestreitet,

Der mißversteht die Himmlischen, der sie
Blutgierig wähnt, er dichtet ihnen nur,
Die eigenen grausamen Begierden an,

ja sich für diese Überzeugung auf ihre eigene wunderbare Errettung durch die Göttin selbst berufen kann, wenn auf diese Weise klar genug angedeutet ist, daß Thoas für die Äußerung und Befriedigung des Schmerzes und Unmutes über die Vereitelung eines gerechten und edlen Wunsches in unbewusster Sophistik nur eine objektive Grundlage suche und gern ergreife, so deckt sich doch jener Wahrheit gegenüber die Leidenschaftlichkeit des Thoas durch einen nicht minder wahren, hier aber von der

-
154. Thut Iphigenie recht daran, das Leben ihres Bruders und ihres Freundes auf das Spiel zu setzen?
 155. Thut Iphigenie recht daran, daß sie dem König Thoas alles eingestand?
 156. Welches Unrecht begeht Iphigenie gegen Thoas und wie macht sie dasselbe wieder gut?
 157. Iphigenie, ein Charakterbild nach Goethes Drama. (5 mal.)
 158. Die sittliche Größe der Iphigenie. (2 mal.)
 159. Iphigenie, eine Sühnerin.
 160. Welche Tugenden zieren die Frauen? Im Anschluß an Goethes Iphigenie.
 161. Inwiefern hat der Aufenthalt Iphigeniens in Tauris ihren Charakter zu so hoher Vollkommenheit entwickelt?
 162. Weshalb nennt Iphigenie ihr Leben auf Tauris den zweiten Tod?
 163. Wie wirkt die Goethesche Iphigenie auf Orest und Thoas ein?
 164. Wie zeigt sich die sittliche Macht edler Weiblichkeit in Goethes Iphigenie?
 165. Durch welche Wirkungen offenbart sich die sittliche Macht, die Iphigenie ausübt?
 166. Durch welche Mittel erreicht Iphigenie die Rückkehr in die Heimat?
 167. Welche Aufgabe hatte die Goethesche Iphigenie und wodurch gelingt ihr die Lösung derselben?
 168. Welche Aufschlüsse über den Charakter der Iphigenie geben uns die Gebete, die sie an die Götter richtet?
 169. Androm und Iphigenie in der Fremde.
 170. Charakteristik des Orest in Goethes Iphigenie. (3 mal.)
 171. Wie wird Orest von den Furien befreit?
 172. Wie wird Orest bei Goethe entführt? (3 mal.)
 173. Die Heilung des Orest in Goethes Iphigenie. (2 mal.)

Bitterkeit getäuschter Hoffnung ins Unwahre verkehrten und gemißbrauchten Spruch: Es ziemt sich nicht für uns, den heiligen Gebrauch mit leicht beweglicher Vernunft nach unserm Sinn zu deuten und zu lenken.

Auch Pylades, der doch selbst diesem Sinn des Königs als Opfer fallen soll, erkennt den König frei von aller andern Schuld als einer das ganze Geschlecht treffenden allgemeinen:

Wohl uns, daß es ein Weib ist! Denn ein Mann,
Der beste selbst gewöhnet seinen Geist
An Grausamkeit und macht sich auch zulezt
Aus dem, was er verabscheut, ein Gesetz,
Wird aus Gewohnheit hart und fast unentzücklich.

Gegen das alte religiöse Gefühl im König hat Iphigenie wohl so lange glücklich zu kämpfen vermocht, so lange sie sich ihm freundlich bezeigt, und so hat sie mildere Gefühle in ihm erweckt und den blutigen Glauben in den Hintergrund des Herzens gedrängt; nun sie sich von ihm abwendet, bricht er naturgemäß, sein altes Recht und seine frühere Gewalt behauptend, aus diesem Hinterhalte wieder hervor.“

Von der Pflicht der Wahrhaftigkeit gegen Thoas ist also Iphigenie nicht losgesprochen: es ist in der That ein Sieg der Pflicht, den sie durch inneren Kampf erringt, und der Dichter hat weise dafür gesorgt,

-
174. Der Wahnsinn des Orest und seine Heilung nach Goethes Iphigenie. (2mal.)
 175. Wodurch erscheint die Heilung des Orest als sittliche Läuterung?
 176. Was meint Goethe, wenn er den Pylades von Orestes sagen läßt: „Du nimmst das Amt der Furien auf dich?“
 177. Entwicklung des psychologischen Prozesses, welcher sich im Orest der Goetheschen Iphigenie vollzieht.
 178. Wie wird der Fluch des Atreidenhauses nach Goethe gesühnt?
 179. Der Geschlechtsfluch im Hause des Tantalus.
 180. Charakter des Pylades. (3mal.)
 181. Lebensanschauung des Pylades nach Goethes Iphigenie II, 1.
 182. Welche Bedeutung hat die Person des Pylades in Goethes Iphigenie?
 183. Das Wesen der Freundschaft, veranschaulicht an dem Beispiel des Orest und Pylades in Goethes Iphigenie.
 184. Vergleichende Charakteristik zwischen Orest und Pylades. (4mal.)
 185. Unterschied von Orest und Pylades in Goethes Iphigenie.
 186. Charakteristik des Thoas in Goethes Iphigenie. (2mal.)
 187. Ein edler Mensch wird durch ein gutes Wort der Frauen weit geführt. Wie bewahrheitet sich dies an Thoas?
 188. Charakteristik einer der Personen aus Goethes Iphigenie.
 189. Welche sittlichen Grundsätze werden in Goethes Iphigenie durch Wort und That ausgesprochen?
 190. Die religiösen Anschauungen in der Goetheschen Iphigenie.
 191. Die antiken und die christlichen Elemente in Goethes Iphigenie.
 192. Wie hat es Goethe in seiner Iphigenie verstanden, die heidnischen Elemente der Sage dem christlichen Bewußtsein nahe zu bringen?
 193. Über die Verwendung der Furien in Goethes Iphigenie.

ihn als solchen darzustellen. So wenig er eine Iphigenie dichten wollte, welche Empfindungen zugänglich gewesen wäre, wie wir sie bei der Euripideischen antreffen (z. B. B. 352, 353), so wenig wollte er sie in eine Umgebung stellen, der gegenüber an sich unedle Veranstaltungen als berechnigte Mittel der Abwehr gelten müßten.

Nach alledem ist es ein sittlicher Kampf, den sie besteht und aus dem sie siegreich hervorgeht, nicht aber ein Konflikt der Pflichten.

Mit der Iphigenie ist der Kreis derjenigen Goetheschen Dramen, die ihre Gaben der Schule spenden, noch nicht beschlossen: einige Schulen wagen sich auch an den Faust, ein Unterfangen, das man fast versucht wäre, ein Faustisches zu nennen. Nicht, als ob es mir an sich beklagenswert erschiene, wenn die vielbetretenen Heerstraßen von Sunsten besonderer Liebhabereien einmal verlassen werden. Im Gegenteil: das schematische Uniformieren, dem unsere Zeit so zugethan ist, ist der Todfeind alles regen, geistigen Lebens und gesunden Fortschritts. Aber es giebt gewisse Grenzen, die man nicht ungestraft überschreitet. Zudem macht ein oder das andere Thema (Nr. 221) schon durch seine Fassung einen Eindruck, der einem die Frage nahelegt, ob es wirklich ernst gemeint sei.

Es giebt wenige Dichtungen, für welche die Schule mehr Ursache hätte, dankbar zu sein, als für Hermann und Dorothea. Von den

-
194. Lyrische Elemente in Goethes Iphigenie.
 195. Bedeutung des Parzelenliebes in Goethes Iphigenie.
 196. Der bildliche Ausdruck in Goethes Iphigenie.
 197. Vergleichung, Gleichniß, Metapher. Beispiele aus Goethes Iphigenie Akt IV.
 198. Rettet mich und rettet euer Bild in meiner Seele. Iphigenie.
 199. Ist Goethes Iphigenie antik oder modern?
 200. Das Ungriechische in Goethes Iphigenie. (2mal.)
 201. Das Deutsche in Goethes Iphigenie.
 202. Unterschied zwischen der Iphigenie des Euripides und der Goethes. (2mal.)
 203. Vergleichung der Goetheschen mit der Euripideischen Iphigenie. (5mal.)
 204. Hat die Goethesche Iphigenie vor der Euripideischen in allen Stücken den Vorzug?
 205. Der Grundgedanke der Goetheschen Iphigenie im Gegensatz zu dem der Euripideischen.
 206. Die Verwicklung in Goethes Iphigenie, ihre Motive und ihre Lösung im Unterschiede zu Euripides.
 207. Die Katastrophe in der Iphigenie von Euripides und in der von Goethe.
 208. Das Orakel in Goethes Iphigenie verglichen mit dem Orakel in dem gleichnamigen Stücke des Euripides.
 209. Die Erkennungsszenen in Goethes und Euripides Iphigenie zu vergleichen.
 210. Wie geschieht bei Euripides und wie bei Goethe die Sühnung und Heilung des Drest?
 211. Eine Vergleichung des Charakterbildes der Iphigenie bei Goethe und bei Euripides.
 212. Worin weicht der Schluß der Goetheschen Iphigenie von dem der Euripideischen ab?

lokalen Schilderungen bis zu den Charakteren, welche Fülle lohnender Aufgaben! Die hier verzeichneten bilden nur einen Teil dessen, was daraus alljährlich der Schule zu gute kommt. Denn in der Regel ist es Secunda, der die Lektüre dieser Dichtung zufällt. Indes auch die Prima ist ihr noch nicht entwachsen. Die nämlichen Aufgaben lassen je nach der Reife der Schüler sehr verschiedene Arten der Behandlung zu, auch bieten sich für Prima durch die Beziehung auf anderweitige Lektüre mancherlei neue Möglichkeiten der Verwertung dar.

Was sich davon auf den Laokoon bezieht, ist bereits oben unter Lessing zusammengestellt.

Die Lyrik Goethes kann dem Wesen der Sache nach eine ihrer eigentlichen Bedeutung entsprechende Stellung in der Schule nicht einnehmen. Vorwiegend sind es die zum Didaktischen hinneigenden Gedichte, die für die Aufsätze Berücksichtigung erfahren haben. Und zwar lassen sich die hierher gehörigen Aufgaben, wenn wir die unvermeidlichen Fiebererscheinungen — über das Wesen der Goetheschen Lyrik überhaupt u. dgl. — außer Spiel lassen, in drei Gruppen ordnen: 1. Inhalt, Gedankengang oder Erklärung von Gedichten, 2. Vergleichung von Gedichten unter einander, 3. Betrachtungen allgemeinerer Art in Anlehnung an irgend ein Gedicht. In der ersten Gruppe lassen sich wieder zwei

213. Welche Bedeutung hat in Goethes Faust das Vorspiel auf dem Theater?
214. Was stellt Goethe im Prolog im Himmel als Thema der Faustdichtung hin?
215. Wie charakterisiert Goethe den Mephisto im Prolog im Himmel?
216. Die Handlungen und Stimmungen Fausts in der 1. Scene des Goetheschen Dramas erläutert.
217. Welche Gegensätze hat Goethe in den männlichen Charakteren des ersten Theils von Faust und in der Person Fausts selbst gezeichnet?
218. Faust und Wagner.
219. Welchen Wert haben für uns die Aussprüche des Mephisto in der Schüler-scene des Faust?
220. Welchen Inhalt haben Fausts Worte: „Die Thräne quillt, die Erde hat mich wieder“?
221. Gibt es Stellen im 1. Theil des Faust, die auch den jugendlichen Leser anziehen und erfreuen?
222. Faust und Margarethe in der Schlussscene des 1. Theils des Goetheschen Faust; Motivierung und Charakteristik.
223. Die Zeit- und Votalsfarbe in Goethes Faust.
224. Die Natur in Goethes Faust.
225. Mit welchem Rechte darf man Goethes Hermann und Dorothea ein Epos nennen?
226. Mit welchem Rechte heißt Goethes Hermann und Dorothea ein idyllisches Epos?
227. Ist Goethes Hermann und Dorothea eine naive Dichtung zu nennen?
228. Welche Vorzüge erheben Goethes Hermann und Dorothea zu einer Lieblingsdichtung des deutschen Volkes?
229. Die Charaktere in Goethes Hermann und Dorothea.

Arten unterscheiden, die in einem gewissen Verhältnis zu dem Umfang der Gedichte stehen: bei größeren Gedichten wird es ankommen auf klare Wiedergabe des Gedankengangs und Achtsamkeit auf die Beziehung des Einzelnen zum Ganzen, bei kleineren Gedichten auf Entfaltung des Inhalts: zwei wesentlich verschiedene Operationen. In letzterem Falle gilt es, das, was der Dichter in eine das Wesen der Sache mit genialer Sicherheit erfassende Anschauung zusammengedrängt hat, herauszustellen, auszubreiten und in die verschiedenen Gebiete seiner Anwendung zu verfolgen. Hierher gehören Aufgaben, wie die über „Natur und Kunst“, „der Sänger“ u. a. Allerdings setzen sie, namentlich das erstere, schon eine Reife voraus, wie sie nicht bei allen Primanern zu finden sein dürfte.

Weniger schwer sind die Aufgaben, die den Gedankengang eines längeren Gedichts zum Gegenstand haben. Denn hier ist der Weg vorgeschrieben und damit größeren Verirrungen vorgebeugt: es gilt das

230. Welcher der Figuren in Hermann und Dorothea hat Goethe am meisten seine eigenen Charakterzüge und Lebensansichten beigelegt?
231. Hermann in Goethes epischer Dichtung.
232. Wie reißt Hermann in Goethes Dichtung zu einem klaren Manne wahrhaft deutscher Gesinnung?
233. Hermanns Verhältnis zu Vater und Mutter.
234. Hermann und sein Vater.
235. Auf welchen entgegengesetzten Neigungen beruht in Goethes Hermann und Dorothea die Unzufriedenheit des Vaters mit Hermann?
236. Ist der Gastwirt in Hermann und Dorothea mehr ehrenwert oder mehr lächerlich geschildert?
237. Telemach und Hermann, eine Vergleichung.
238. Ehrenrettung des Apothekers.
239. Der Apotheker in Goethes Hermann und Dorothea.
240. Ist der Pfarrer in Goethes Hermann und Dorothea katholisch oder evangelisch?
241. Dorothea und Nauislaa. (2 mal.)
242. Welche Mittel hat Goethe angewendet, um seine Gestalten in Hermann und Dorothea zu idealisieren?
243. Worin besteht der homerische Charakter in Goethes Hermann und Dorothea?
244. Mit welchem Rechte nennt sich Goethe in Bezug auf Hermann und Dorothea einen Homeriden?
245. Die französische Revolution als Hintergrund in Goethes Hermann und Dorothea.
246. Der Hintergrund in Goethes Hermann und Dorothea betrachtet in formaler und in materieller Hinsicht.
247. Über den historischen Hintergrund in Goethes Hermann und Dorothea.
248. Die Örtlichkeiten in Hermann und Dorothea. (3 mal.)
249. Das Leben einer kleinen deutschen Stadt gegen das Ende des 18. Jahrhunderts nach Goethes Hermann und Dorothea.
250. Charakteristik des deutschen Bürgertums in Goethes Hermann und Dorothea.
251. Das Familienleben in Goethes Hermann und Dorothea.

Gegebene in seiner Einheit scharf aufzufassen. Unter Erklärung eines Gedichts kann man allerdings noch etwas anderes verstehen, als die Auffindung und präzise Wiedergabe des Gedankengangs. Es kann darunter auch eine Art Kommentar gedacht werden, der sich mehr an das Einzelne als an das Ganze hält. Das wäre indes eine mehr philologische Arbeit, die für die Besprechung in der Klasse ihre Berechtigung haben mag, als Aufgabe für den Aufsatz aber weniger geeignet erscheint; denn dieser soll kein bloßes Aggregat von Bemerkungen sein, sondern ein von einem Grundgedanken beherrschtes, in sich geschlossenes Ganze. Es bleibt bei einzelnen der hierher gehörigen Themata zweifelhaft, in welcher von beiden Richtungen man sich die Ausführung gehalten denken soll, z. B. bei der Erklärung von Goethes Epilog zu Schillers Glocke (Nr. 307).

Was Vergleichen von verwandten Gedichten anlangt, so scheinen am beliebtesten „Grenzen der Menschheit“, „das Göttliche“, „Promethens“, Gedichte, deren tiefer und großartiger Gehalt sich indes unter der Hand der Schüler leicht zu nebelhaftem Dunst verflüchtigen kann.

252. Die Bedeutung des alten Schlafrockes in Goethes Hermann und Dorothea.
253. Die Wahrheit der Worte Goethes: „Deutschen selber führ ich euch zu in die stillere Wohnung, wo sich nach der Natur menschlich der Mensch noch erzieht“, an Hermann und Dorothea nachzuweisen.
254. Das Besitztum des Löwenwirts in Goethes Hermann und Dorothea, ein Bild der Ruhe und Ordnung, — der Zug der Auswanderer, ein Bild der Unruhe und Verwirrung.
255. Die Neugierde von ihrer edlen und gemeinen Seite nach der Rede des Pfarrers.
256. Welche Scenen aus Hermann und Dorothea würden zu einem Gemälde passenden Stoff geben?
257. Warum hat Goethe dem 5. Gesang in Hermann und Dorothea den Namen „Der Weltbürger“ gegeben?
258. Wie kommt Goethe dazu, den letzten Gesang in Hermann und Dorothea „Aussicht“ zu betiteln?
259. Vergleich zwischen der Luise von Boß und Goethes Hermann und Dorothea.
260. In welchen wesentlichen Punkten weicht Goethes Hermann und Dorothea von Boßens Luise ab?
261. Der Pfarrer in Hermann und Dorothea und der Pfarrer von Grünau.
262. Schillers Glocke und Goethes Hermann und Dorothea.
263. König Nobel und sein Hof.
264. Behandelt Goethe in „Reineke Fuchs“ die Tierjagd nach den von J. Grimm aufgestellten Gesichtspunkten?
265. Welche Hauptfaktoren bedingen die Bedeutung der Goetheschen Lyrik?
266. Zuwiefern hat Goethe in seinen älteren Dichtungen auch an die Verknüpfung der älteren Zeit wieder angeknüpft?
267. Welches Bild von dem Menschen Goethe gewinnen wir aus den in der Klasse gelesenen Gedichten: „Ilmenau, An den Mond, Auf das Göttliche, Grenzen der Menschheit, der Schatzgräber, Hans Sachsens poetische Sendung, der Gott und die Bajadere, Epilog zu Schillers Glocke“?

In die dritte Gattung gehört z. B. die Ausnutzung der Stanzas „die romantische Poesie“ zu einer Darstellung der wichtigsten, das Mittelalter bewegenden Kräfte (Nr. 313). Ob das lockere Gefüge dieses Gelegenheitsgedichtes sich wirklich als Grundlage zu solcher Aufgabe eigne, bleibe dahingestellt.

Ob wir uns zu den großen erzählenden Werken Goethes wenden, müssen wir noch erwähnen, daß auch der Werther von unseren Aufgaben nicht ausgeschlossen ist. Drei Themata beschäftigen sich mit ihm, wie mir scheint, gerade um drei zu viel.

Dichtung und Wahrheit wird von dem Primaner mit Nutzen und hoffentlich auch mit Vergnügen gelesen werden. Also eine oder die andere Aufgabe darüber, wenn sie sich nicht in das Gebiet der inneren Entwicklung des Helden verirrt, dürfte am Platze sein. Irrt ich aber nicht, so wird man besser thun, diese Lektüre ganz der freien Wahl und Thätigkeit des Schülers zu überlassen; dem Empfänglichen wird sie dann um so lieber werden.

-
268. Wie äußert sich Goethes Naturfium in seinen lyrischen Gedichten vor der italienischen Reise?
 269. Über Goethes Gedicht: Hans Sachsens poetische Sendung.
 270. Hans Sachsens Weihe zum Meistersänger nach Goethe.
 271. Hans Sachs nach Goethe. (2mal.)
 272. Goethes Urteil über Hans Sachs.
 273. Welche Bedeutung legt Goethe dem Meistersänger Hans Sachs bei?
 274. Dankrede auf Hans Sachs mit Berücksichtigung des Goetheschen Gedichtes.
 275. Hans Sachsens poetische Sendung, ein Bildercyclus, entworfen nach dem Gedicht von Goethe.
 276. Gedankengang in Goethes Romanze „Der Sänger“.
 277. Warum verschmäht der Sänger in Goethes gleichbetitelter Ballade die goldene Kette, bittet aber um den Becher mit Wein?
 278. Welches Bild der Dichtkunst zeichnet Goethe in seiner Ballade „Der Sänger“?
 279. Welchen Moment würde der Maler zu wählen haben, um nach Goethes Sänger ein Bild zu entwerfen? (4mal.)
 280. Ein Gemälde nach Goethes Sänger.
 281. Welches ist das Verhältnis des Menschen zu Gott in Goethes Hymnen „Grenzen der Menschheit“ und „Das Göttliche“?
 282. Welche Aufgabe für sein Streben wird dem Menschen in den beiden Goetheschen Gedichten „Grenzen der Menschheit“ und „Das Göttliche“ zugewiesen?
 283. Das Verhältnis des Menschlichen zum Göttlichen in den drei Gedichten Goethes: „Prometheus“, „Grenzen der Menschheit“ und „Das Göttliche“.
 284. In welchem Verhältnis zu einander stehen Goethes Oden „Prometheus“ und „Grenzen der Menschheit“?
 285. Worin liegt nach Goethe das Göttliche der Menschennatur und seine Beschränktheit?
 286. Die Goetheschen Oden „Prometheus“, „Ganymed“, „Grenzen der Menschheit“ und „Das Göttliche“ in ihrer verschiedenen Auffassung von der Stellung und dem Wesen des Menschen mit einander verglichen.

Das Bildende dieser Schrift liegt übrigens nicht bloß in dem Inhalt, sondern auch in der Form. Darauf wird man gelegentlich zu Nutz und Frommen der Ausbildung des Stiles hinweisen können. So, um nur eines zu erwähnen, welche Kunst bewährt der Dichter in den Übergängen! In sanft gleitender Erzählung, natürlich und ungezwungen werden wir von einem zum andern übergeleitet, daß das Ganze sich wie ein Naturerzeugniß vor uns entwickelt. Erst nähere Betrachtung läßt uns die Kunst der Darstellung erkennen, deren Geheimnis zum Teil eben mit in den glücklichen Übergängen liegt. Wie verschiedenartige Dinge sind auf kleinem Raum zu einem kunstvollen Ganzen verschlochten! Man nehme das 9. Buch: Straßburger Münster, Tischgesellschaft, Studien, Durchreise der Marie Antoinette, Straßburger Sitten, Sorge für sein Außeres, namentlich seine Frisur, Jung Stilling, Lese, Bekämpfung des Schwindels und der Anfechtungen der Einbildungskraft, übermütiger Spott gegen entgegretende Mängel, der Ludwigsritter u.; wie an-

287. Grenzen der Menschheit nach Gedichten von Schiller und Goethe.
288. Vergleich der menschlichen Seele mit dem Wasser nach Goethes „Gefang der Geister über den Wassern“ und des genialen Lebens mit einem Strom nach dem Hymnus „Mahomets Gesang“.
289. Die Seele des Menschen gleicht dem Wasser [doch wohl nach Goethe].
290. Goethes „Mahomets Gesang“.
291. Gedankengang von Goethes „Mahomets Gesang“.
292. Der Strom ein Bild des Menschen, nach Goethe.
293. Grundgedanke und Gedankengang in Goethes Sonett: „Natur und Kunst“.
294. Erklärung des Goetheschen Sonettes: „Natur und Kunst“.
295. Was sagt uns Goethe in seiner ersten Epistel?
296. Goethes Epistel über das Lesen.
297. Über Goethes „Lebensregel“. (!)
298. Inhalt und Gedankengang von Goethes „Zueignung“.
299. Goethes „Zueignung“.
300. „Dauer im Wechsel“ nach Goethe.
301. Erklärung des Goetheschen Gedichtes „der Wanderer“.
302. Verwandlung des Goetheschen Gedichtes „der Wanderer“ in eine Erzählung.
303. Verwandlung der Goetheschen Elegie „Hermann und Dorothea“ in eine Erzählung.
304. Weshalb verdienen Goethes „Alexis und Dora“ und „Euphrosyne“ den Namen Elegien?
305. Adler und Taube nach Goethe.
306. Der Zauberlehrling von Goethe. Erklärung des Gedichtes und Anwendung.
307. Erklärung von Goethes Epilog zu Schillers Glocke.
308. Der Erbkönig, Totentanz und die wandelnde Glocke.
309. Inhalt und Gedankengang eines größeren Gedichtes von Goethe.
310. Wie spricht sich Goethe in seiner Gelegenheitsdichtung „Ilmenau 4. Septbr. 1783“ über seine damalige Lebenslage aus?
311. Das Wesen der Phantasie nach Goethes Hymnus „Meine Göttin“.
312. Wie ist das Walten der Gottheit in dem Liebe, welches Goethe dem Harfenspieler in den Mund legt, aufgefaßt?

mutig und ungesucht weiß uns der Erzähler von einem zum andern überzuführen. Lernt der jugendliche Leser einigermaßen auf diese Seite der Darstellung achten, so wird ihm wenigstens ein gewisses Gefühl für Angemessenheit in den Verbindungen und Übergängen eigen werden, das sich bei seinen eigenen Versuchen in dem Bemühen kundgeben wird, alles gewalttame, unvermittelte Überspringen zu vermeiden, zu dem der Geschmacklose und Ungebildete so sehr neigt.

Neben Dichtung und Wahrheit ist es die italienische Reise, welche von dem und jenem Lehrer in den Kreis der Aufsätze mit hereingezogen wird. Bekanntlich hat Laas ein ganzes Schema für schulmäßige Bewertung dieser Schrift entworfen: eine unglückliche Idee, die auf völliger Verkennung der Bedeutung des Werkes beruht. Der Reiz des Buches liegt gerade in dem Unsystematischen der Darstellung; seinen Inhalt in mühseliger und endloser Arbeit der leidigen Systematik zu Liebe in wohl-gewählte Fächer einordnen, heißt dem Buch seinen Lebensnerv ausreißen.

313. Veranschaulichung der wichtigsten das Mittelalter bewegenden Kräfte mit Hilfe von Goethes Stanzas „Die romantische Poesie“.
314. Unterschied zwischen Romanze und Ballade, nachgewiesen an Schillers „Graf von Habsburg“ und Goethes „Erk König“.
315. Die Schilderung der Mondnacht in der Ilias 8, 555 ff. und Goethes Gedicht „An den Mond“.
316. Goethes Werther, ein Spiegelbild seiner Zeit.
317. Welches sind die hauptsächlichsten Charakterzüge Werthers in Goethes gleichnamigem Roman?
318. Goethes Freude an der Natur, nach Werther, Dichtung und Wahrheit und den Liedern.
319. Welche Bedeutung hat das Motto: *ὁ μὴ δαρεῖς ἐνθροπος οὐ παιδεύεται* für den ersten Teil von Goethes Dichtung und Wahrheit?
320. Ist für den ersten Teil der Goetheschen Selbstbiographie das Motto: *ὁ μὴ δαρεῖς — παιδεύεται* geeignet? (2 mal.)
321. Inhaltsübersicht des ersten Buches von Goethes Dichtung und Wahrheit, sachlich geordnet.
322. Welche Ereignisse haben besonders Einfluß auf den jungen Goethe gehabt?
323. Welche Umstände wirkten vorteilhaft auf Goethes Jugendbildung?
324. Wie wirkten in Frankfurt Personen, Zustände, Ereignisse auf Goethes Jugendbildung?
325. Goethes Jugend; nach Wahrheit und Dichtung. (!)
326. Charakteristik von Goethes Vater. (3 mal.)
327. Fräulein von Klettenberg.
328. Goethe in Straßburg. (2 mal.)
329. Goethes Eindrücke in Straßburg.
330. Welche Anregungen und Förderungen erhielt Goethe in Straßburg? (2 mal.)
331. Womit hat sich Goethe neben seinen juristischen Studien in Straßburg beschäftigt?
332. Land und Leute in Elsaß-Lothringen, nach Goethes Wahrheit und Dichtung.
333. Wie schildert Goethe in Dichtung und Wahrheit Buch 7 und 8 den Zustand der zeitgenössischen Litteratur Deutschlands?

Am wenigsten ist dies der Weg, dem Schüler das Buch lieb und wert, ja auch nur verständlich zu machen. Die z. T. wohl unter dem Einfluß von Laas stehenden Aufgaben unseres Verzeichnisses tragen samt und sonders ein kränkliches Aussehen, gar nicht zu reden von Mißgeburten wie diejen: „Goethes italienische Reise“ (Nr. 336) und „Italien nach Goethes italienischer Reise“ (Nr. 343).

10. Schiller.

Wer es als Aufgabe der Schullektüre ansieht, die Schüler mit den vollendetsten und reifsten Schöpfungen, den eigentlich klassischen Erzeugnissen unserer Litteratur einigermaßen vertraut zu machen, der wird nicht zustimmen können, wenn man auch den Jugenddramen Schillers die Pforten der Schule öffnet. Ungelesen sollen sie gewiß nicht bleiben; aber das werden sie auch nicht: auf nichts stürzt sich die jugendliche Lesebegier eifriger, als auf die Räuber, auf Fiesco und Kabale und Liebe. Der Vermittlung der Schule bedarf es nicht. Selbst Don Carlos scheint mir für die Schule ein Geschenk von zweifelhaftem Wert; wenigstens sprechen die unten verzeichneten Aufgaben eher gegen, als für die Ausnutzung des Dramas zu Schülerversuchen.

Folgen wir der Zeit der Entstehung, so ist der Wallenstein das erste unzweifelhaft für die Schule geeignete Drama. Hier ist die Ernte allerdings so reich, daß die Schmitter kaum hinreichen, sie einzubringen. Schon das Lager gewährt, teils durch seine Bedeutung für das Ganze der Dichtung, teils für sich in Charakteren und Situationen eine große Auswahl lohnender Aufgaben, deren einige auch geeignet sind zu Übungen in Disposition und Gruppierung des Stoffes. Eine Charakteristik z. B. der Hauptvertreter der einzelnen Truppenteile, wie verschiedene Wege der

334. Was berichtet Goethe in Wahrheit und Dichtung über die Entwicklung der deutschen Litteratur im 18. Jahrhundert?
335. Welche Umstände erklären Goethes Sehnsucht nach Italien?
336. Goethes italienische Reise. (!)
337. Mit welchen Studien beschäftigte sich Goethe in Italien?
338. Goethes Kunststudien in Italien, resp. Rom.
339. Was verdankt Goethe Italien nach seinem eigenen Geständnis?
340. Welchen Gewinn hat Goethe von seinem Aufenthalt in Italien gehabt?
341. Welchen Gewinn zog Goethe aus seinem Aufenthalt in Venedig im Jahre 1787?
342. Welchen Gewinn hat Goethe von seinem Aufenthalt in Sicilien gehabt?
343. Italien nach Goethes italienischer Reise.
344. Winkelmann, nach Goethe.
345. Inwieweit vermag ich auf Grund meiner Lektüre den Rat zu rechtfertigen, der Primaner solle unter den deutschen Prosaikern vorzüglich Goethe und Lessing lesen?

Behandlung läßt sie zu! Ausgeschlossen ist natürlich von vornherein eine planlose und rein zufällige Anordnung, mögen auch in Bezug auf die einzelnen Charaktere die Ausführungen noch so treffend sein. Man wird also entweder an eine Gradation nach Maßgabe der sittlichen Tüchtigkeit der Charaktere von unten nach oben oder umgekehrt denken können, also: Kroaten, Jäger, Wachtmeister, Arkebusiere, Kürassiere; oder an eine Gruppierung nach der Bedeutung der einzelnen für das Stück selbst; oder man könnte sich an den Gang der Handlung anschließen. Bei näherer Erwägung würde sich wohl der erste Weg als der dankbarste, der letzte als der undankbarste erweisen.

1. Inwiefern können wir Schiller einen Dichter des Ideals nennen?
2. Worauf gründet sich die Verehrung, welche wir der Persönlichkeit Schillers widmen?
3. Wodurch ist Schiller der Lieblingsdichter des deutschen Volkes geworden?
4. Schiller als Dichter der Freiheit, unter Benutzung von J. S. Deinhards kleinen Schriften XXIII.
5. Schiller in Mannheim.
6. Der Fortschritt in der Behandlung des Themas „Konflikt zwischen Vater und Sohn“ in den Schillerschen Dramen bis zu Wallenstein.
7. Was haben die drei ersten Dramen Schillers der Idee nach gemeinsam?
8. Welches ist und worauf beruht der polemische Charakter der drei Jugenddramen Schillers?
9. Inwiefern vertreten Schillers Jugendstücke die politische Seite der Sturm- und Drangperiode?
10. Charakteristik der einzelnen Räuber in Schillers Räubern.
11. Über den Ausspruch Karl Moors: „Das Gesetz hat zum Schneefengang verdorben, was Adlerflug geworden wäre. Das Gesetz hat noch keinen großen Mann gebildet, aber die Freiheit bildet Kolosse und Extremitäten aus“.
12. Das Wort des Aristoteles: „Am schönsten wirkt die Erkennung, wenn sie mit Schicksalswendungen verbunden ist“, soll aus dem Fiesco erläutert werden.
13. Der sociale Zustand und seine Kritik in Schillers Kabale und Liebe.
14. Das dramatische Gewebe des Don Carlos.
15. Gruppierung der Gegenspieler in Don Carlos und ihre Verwendung für den Aufbau der ersten Hälfte der dramatischen Handlung.
16. Wie wird die Exposition in Don Carlos ihren Zwecken gerecht und wo liegt das anregende Moment?
17. Inwiefern stimmt Schillers Don Carlos mit den Anforderungen überein, welche er in seiner Abhandlung „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“ an ein Drama stellt?
18. Das geschichtliche Ideal in Schillers Don Carlos.
19. Welches Bild von der spanischen Inquisition entwirft Schiller im Don Carlos?
20. Die Sentenzen in Schillers Don Carlos.
21. Durch welche Momente motiviert der Dichter die Wandlung, die im Innern des Don Carlos während des ersten Aktes sich vollzieht?
22. Welchen Einfluß übt der Marquis Posa im Don Carlos auf die Entwicklung der Handlung?
23. Schillers Marquis Posa, der Weltbürger.

Unter der reichen Masse von Aufgaben, welche den beiden Hauptteilen des Dramas gewidmet sind, eine alles Einzelne berücksichtigende Umschau zu halten, würde mehr ermüdend als gewinnbringend sein und kann um so weniger in unserer Absicht liegen, als dabei irgendwie neue Gesichtspunkte für Auffassung des Ganzen oder des Einzelnen nicht hervortreten würden. Unter dem vielen, was unsere Litterarhistoriker über die Handlung wie über die Charaktere — in letzterer Beziehung mache ich besonders wieder aufmerksam auf Hieckes gehaltvolle Ausführungen in den gesammelten Aufsätzen — gesagt haben, findet sich mustergiltiges genug, um daran den Wert und die Zweckmäßigkeit der gestellten Auf-

24. Wie ist Posa's Verhalten gegen Carlos zu beurteilen?
25. Welche Ziele verfolgt Posa in Schillers Don Carlos?
26. Die falschen Ansichten des Marquis Posa.
27. Über die Freundschaft des Don Carlos und des Marquis Posa.
28. Don Carlos und Marquis Posa, Orest und Pylades. Vergleichung.
29. Charakteristik Philipps II. in Schillers Don Carlos.
30. Wodurch wird die schroffe Härte in dem Charakter Philipps von dem Dichter gemildert?
31. Wodurch erregt Schiller unser Mitleid für König Philipp?
32. Philipp II. nach Schillers Don Carlos und geschichtlich.
33. Die Königin in Schillers Don Carlos und Iphigenie bei Goethe; vergleichende Charakteristik.
34. Wallenstein, Inhalt des Dramas.
35. Entwicklung des Gedankengangs in Schillers Prolog zu Wallensteins Lager.
36. Disposition des Prologs zu Wallenstein.
37. Charakteristik der Kunst des Wimen im Anschluß an den Prolog.
38. Gang der Handlung in Wallensteins Lager.
39. Welche Bedeutung hat Wallensteins Lager für die Entwicklung der Handlung?
40. Welche Bedeutung hat der erste Teil des Wallenstein für das ganze Stück?
41. Was erfahren wir in Wallensteins Lager über die Person des Feldherrn?
42. Was erfahren wir in Wallensteins Lager über ihn, seine Anhänger und Gegner?
43. Das Heer Wallensteins. (3 mal.)
44. Die Soldaten Wallensteins.
45. Welche Beziehungen des Wallensteinschen Heeres hebt Schiller in Wallensteins Lager hervor?
46. Wallensteins Heer nach der Darstellung in Wallensteins Lager.
47. Wie charakterisiert Schiller das Heer in Wallensteins Lager?
48. Soldatenleben im 30 jährigen Krieg nach Wallensteins Lager.
49. Der erste Züger in Wallensteins Lager.
50. Betrachtungen über Schillers Wallenstein.
51. Die dramatische Handlung im Wallenstein.
52. Wie weit bringen die Piccolomini Verständnis und Stimmung des Zuschauers?
53. Wirkungen und Gegenwirkungen in den Piccolomini.
54. Wie verteilt sich in Wallensteins Tod die Handlung auf die fünf Akte?
55. Wie ist im zweiten und dritten Teil des Wallenstein der Verrat als treibendes Motiv der Handlung verwertet?

gaben zu messen. Als völlig unbrauchbar wird sich nur wenig erweisen, wenn sich auch über die Ersprießlichkeit einzelner Aufgaben streiten, die Fassung anderer bemängeln ließe. Zu warnen ist vor allem wieder vor zu allgemeinen Aufgaben. Jeder besonnene Lehrer wird den Kopf schütteln, wenn er die Schüler, ich weiß nicht, ob durch den Unverstand oder durch die Bequemlichkeit des betreffenden Kollegen zu „Betrachtungen über Schillers Wallenstein“ (Nr. 50) aufgefordert sieht.

Unter den Aufgaben, die sich auf den Helden selbst beziehen, überwiegen, meines Erachtens mit Recht, diejenigen, welche eine bestimmte Seite seines Wesens oder Auftretens zum Gegenstand haben. Nur zweimal wird geradezu eine Charakteristik Wallensteins gefordert. Offenbar fühlte man die Schwierigkeit der Aufgabe zu deutlich. Eine umfassende Charakteristik des Schillerschen Wallenstein übersteigt doch das Vermögen

56. Der Schicksalsgedanke in Schillers Wallenstein und Braut von Messina.
57. Inwiefern konnte Schiller in Bezug auf Wallenstein sagen: „Die Kunst wälzt die größere Hälfte seiner Schuld den unglückseligen Gestirnen zu“?
58. Sie (die Kunst) sieht den Menschen in des Lebens Drang und wälzt die größere Hälfte seiner Schuld den unglückseligen Gestirnen zu.
59. Wallensteins Verhältnis zum Kaiser, wie es sich bis zum Anfang der Handlung des Schillerschen Dramas gestaltet hat.
60. Wallensteins Pläne. (2 mal.)
61. Begründung des Ovidischen Ausspruchs: Principiis obsta mit besonderer Berücksichtigung des Schillerschen Wallenstein oder Shakespeareschen Macbeth.
62. Welche Motive bestimmen Wallenstein zum Verrat und Abfall? (3 mal.)
63. Durch welche Motive läßt Schiller den Entschluß, vom Kaiser abzufallen, bei Wallenstein zur Reife kommen?
64. Wodurch wurde der Gedanke Wallensteins, vom Kaiser abzufallen, zur That?
65. Was macht dem Wallenstein den Entschluß, zum Feinde überzugehen, so schwer?
66. Wodurch erklärt sich das Schwanken Wallensteins vor seinem Abfall? (2 mal.)
67. Welche Motive hemmen, welche bedingen Wallensteins Entscheidung?
68. Der Monolog Wallensteins und das entscheidende Gespräch mit der Gräfin Terzky.
69. Durch welche Gründe bestimmt die Gräfin Terzky den Wallenstein, vom Kaiser abzufallen? (4 mal.)
70. Wird Wallenstein mehr durch die äußeren Umstände oder durch eigenes Verschulden zum Verrat getrieben?
71. Die Bedeutung von Wallensteins Monolog I, 4 für die Entwicklung der Handlung.
72. Inwiefern erweist sich Schillers Ausspruch im Prolog zu Wallenstein: „Sein Lager nur erklärt sein Verbrechen“ als zutreffend? (2 mal.)
73. Mit welchem Rechte sagt Schiller im Prolog zu Wallenstein: „Denn seine Macht ist's, die sein Herz verführt, sein Lager — Verbrechen“?
74. Wallensteins Ehr- und Herrschsucht.
75. Wodurch wird Wallensteins Macht dem Kaiser gefährlich?
76. Hat Gordon Recht, wenn er von Wallenstein sagt: „Zum Fallstrick ward ihm seine Größ' und Macht, und jene dunkel schwanfende Gewalt“?

des Schülers; nicht als ob er nicht die hervorstechendsten und wesentlichsten Züge des Charakters fassen könnte; aber über der einheitlichen Verarbeitung und Gestaltung des überreichen Materials wird seine Kraft erlahmen. Man vergleiche nur das Schema bei Laas. Dasselbe kommt für sich schon an Umfang fast einer deutschen Arbeit gleich. Dagegen geben Fragen über einzelne Punkte, wie über Wallensteins Pläne und dergleichen Gelegenheit genug, das Verständnis des Schülers für den Charakter des Helden zu bekunden, ohne daß übertriebene Anforderungen an seine Auffassungs- und Arbeitskraft gestellt werden.

Nicht der leichteste, aber für die Behandlung in einer Arbeit vielleicht lohnendste Charakter ist Octavio Piccolomini. Hat man bei der Lektüre in Bezug auf ihn die Schüler zunächst ganz ihrem eigenen Urteil und Gefühl überlassen, so gewährt es ein eigentümliches Vergnügen, die

77. Charakterisiert das Wort des Max: „Geworden ist ihm eine Herrscherseele und ist gestellt auf einen Herrscherplatz“ den Schillerschen Wallenstein völlig zutreffend?
78. Wallensteins Schuld. (2 mal.)
79. Wallensteins Schuld und Sühne.
80. Wie hat Schiller die Schuld Wallensteins begründet, so daß aus dem bloßen Verräter ein Held der Tragödie wurde?
81. „Das eben ist der Fluch der bösen That — gebären“, nachgewiesen am Geschehnisse Wallensteins.
82. Wird der Sturz Wallensteins durch Octavio und das Schicksal oder durch seine eigene Schuld herbeigeführt?
83. Darf man behaupten, daß Schiller den Wallenstein einem blinden Verhängnis erliegen läßt?
84. Woran scheidet das Unternehmen Wallensteins? (3 mal.)
85. Welche Umstände und Verhältnisse haben Wallensteins Fall herbeigeführt?
86. Inwiefern enthält Schillers Wallenstein die Erfüllung der Worte des Prologs: „Doch euren Augen soll ihn jetzt die Kunst, auch euren Herzen menschlich näher bringen“? (4 mal.)
87. Wodurch entschuldigt und veredelt der Dichter Wallensteins Charakterbild?
88. Weshalb nehmen wir so regen Anteil an Wallenstein, dem Verräter, in Schillers Tragödie?
89. Warum erregt der Untergang Wallensteins in weit höherem Grade unsere Teilnahme, als der Untergang Macbeths in der Shakespeareschen Tragödie?
90. Macbeth und Wallenstein.
91. Charakteristik Wallensteins. (2 mal.)
92. Vergleich zwischen Cäsar und Wallenstein mit Bezug auf des letzteren Worte: „Was thu ich schlimmeres, als jener Cäsar that“?
93. Konnte Schillers Wallenstein in Bezug auf Cäsar mit Recht sagen: „Ich spüre was in mir von seinem Geist“?
94. Hat Schillers Wallenstein ein Recht, sich mit Cäsar zu vergleichen?
95. Max Piccolomini nach Schillers Wallenstein. (3 mal.)
96. Max Piccolominis Verhältnis zu Wallenstein.
97. Max Piccolominis Verhältnis zu Octavio und zu Wallenstein.
98. Ist Max Piccolomini ein sittliches Ideal?

Ansichten derselben darüber zu hören. Man wird der Sache noch größeren Reiz geben und zugleich den Eifer der jungen Bearbeiter anspornen dadurch, daß man für die Darstellung je nach der Ansicht des Einzelnen die Form der Anklage oder der Verteidigung des Mannes zu wählen freistellt. So wird eine Art gerichtliches Verfahren in Scene gesetzt, das, wenn auf beiden Seiten auch noch so viel Subjektives zu Tage kommen mag, doch zu eifrigem Suchen und Nachdenken nach einer bestimmten

-
99. Inwieweit hat Schiller im *Mag* sein Ideal der Seelenschönheit verwirklicht?
 100. Inwiefern kann das dem Wallenstein geltende Wort: „Sein Geist besetzt seine Scharen“ auch auf dessen poetisches Gegenbild *Mag* angewendet werden?
 101. Man sagt: „er wollte sterben“.
 102. Charakteristik Octavio Piccolominis. (2 mal.)
 103. Durch welche edleren Züge sucht Schiller den sittlichen Makel, der an dem Charakter des Octavio Piccolomini haftet, zu mildern?
 104. In welcher Weise hat Schiller den Charakter des Octavio zu heben gesucht?
 105. Wie bringt Octavio Fiolani und Buttler auf die Seite des Kaisers?
 106. Charakteristik der beiden Piccolomini.
 107. Charakteristik Buttlers. (5 mal.)
 108. Terzky und Fflo. (3 mal.)
 109. Auf welche Weise gelingt es Schiller, uns für Gordon zu interessieren?
 110. Lady Macbeth und Gräfin Terzky.
 111. Buttler, die Gräfin Terzky und *Mag* Piccolomini in ihren Beziehungen zu Wallenstein.
 112. Was trieb Buttler, was Octavio Piccolomini zum Verrat an Wallenstein?
 113. Welche Gründe bewogen die beiden Piccolomini, Fiolani und Terzky zum Abfalle von Wallenstein?
 114. Aus welchen verschiedenen Gründen wird Wallenstein von seinen Anhängern verlassen? (2 mal.)
 115. Durch welche Mittel sucht sich Wallenstein der Treue seines Heeres zu versichern und weshalb fällt dasselbe doch von ihm ab?
 116. Die Treue als Kraft in dem Schiller'schen Drama Wallenstein.
 117. Welches ist der Moment, den die bildende Kunst aufzufassen haben würde, wenn sie den Eindruck der ganzen Wallensteintragödie in einem Anblick vereinigen wollte? (Vgl. Henkes Laokoon S. 64.)
 118. Nährstand und Wehrstand in Schillers Wallenstein.
 119. Über die geschichtlichen Abweichungen in Schillers *Maria Stuart*.
 120. Über den Bau der Schiller'schen Tragödie *Maria Stuart*.
 121. Vorgeschichte der *Maria Stuart*.
 122. Welche Aufschlüsse giebt uns Schiller in *Maria Stuart* durch die Handlung des ersten Aktes über die Vorgeschichte seiner Heldin und welche Befürchtungen und Hoffnungen erregt er in betreff ihrer Zukunft?
 123. Inwieweit macht uns der Dichter im ersten Akt der *Maria Stuart* mit der Vorfabel des Stückes und den Hauptfäden der Handlung bekannt?
 124. Inwiefern kann der erste Akt in *Maria Stuart* die Exposition des Stückes genannt werden?
 125. Leicester's Pläne in *Maria Stuart*.
 126. Die Peripetie in *Maria Stuart* und ihre Folgen.

Richtung hin antreibt. Es müßte unnatürlich zugehen, wenn nicht die Mehrzahl das Anathema über den verräterischen Freund und schleichen- den Spion ausspräche. Aber unter einer größeren Anzahl von Schülern wird sich vielleicht auch einer oder der andere finden, der als Anwalt des Mannes auftritt. Für die Wirkung im ganzen ist das nur wünschens- wert. Die Entscheidung ist Sache des Lehrers. Wird er vielleicht auch zu höflich gegen die jugendlichen Ankläger des Piccolomini sein, um ihnen den Titel mitzuteilen, mit welchem Goethe einmal diejenigen beehrt, die

-
127. Wie vollzieht sich die Peripetie in Schillers Maria Stuart?
 128. Wann tritt der Umschlag in dem Geschehe Maria Stuarts ein?
 129. Welche Umstände treffen in Maria Stuart zusammen, um die Vollstreckung des Todesurteils, welches über die Heldin schon gesprochen ist, unvermeid- lich zu machen?
 130. Weshalb erkennt Maria Stuart die Gültigkeit ihrer Beurteilung nicht an?
 131. Stirbt Maria Stuart nach Schillers Darstellung schuldig oder unschuldig?
 132. Über die Schuld und Katharsis der Maria Stuart.
 133. Durch welche Mittel hat es Schiller in seinem Drama erreicht, daß wir mit Maria Stuart trotz ihrer schweren Vergehen doch tiefes Mitleid empfinden?
 134. Wodurch erweckt Schiller unsere Teilnahme für Maria Stuart?
 135. Welche Charakterzüge treten hauptsächlich an der Königin Elisabeth hervor? Welches ist ihr Ver schulden an der Heldin des Stückes und welche Strafe trifft sie?
 136. Charakterbild Mortimers. (2 mal.)
 137. Welche Bedeutung hat die Person Mortimers in Maria Stuart?
 138. Mortimer und Leicester in ihrem Verhältnis zu Maria Stuart. Eine Parallele.
 139. Charakter Sir Paullets in Maria Stuart. (2 mal.)
 140. Paullet, Mortimer und Burleigh nach Schiller, zur Auswahl.
 141. Charakteristik Talbots.
 142. Inwiefern bezeichnet Schiller seine Jungfrau von Orleans mit Recht als eine romantische Tragödie? (2 mal.)
 143. Über das Romantische in Schillers Jungfrau von Orleans. (2 mal.)
 144. Über die innere Verwandtschaft von Schillers Jungfrau von Orleans und Wilhelm Tell.
 145. Frankreich: das Land und die Leute, die Zustände, wie sie sich in Schillers Jungfrau von Orleans darstellen.
 146. Wie weiß es Schiller zu erreichen, daß wir von der Not und Befreiung Orleans eine deutliche Vorstellung gewinnen?
 147. Charakterbild der Jungfrau von Orleans.
 148. Welches Bild von der Jungfrau von Orleans erhalten wir durch Schillers Tragödie?
 149. Das Romantische in dem Charakter der Jungfrau von Orleans.
 150. Welche Eigenschaften läßt Schiller in seiner Jungfrau an Johanna schon in dem Vorspiele hervortreten, so daß ihr nachheriges Eingreifen in die Hand- lung wahrscheinlich wird?
 151. Welche Seelenzustände lassen sich im Verlauf der Tragödie an der Jungfrau von Orleans unterscheiden?

sich unterstehen könnten, den Octavio einen Buben zu nennen — Schufte betitelt er sie — so wird er doch ihrem Verdammungszeifer einen kleinen Dämpfer aufsetzen.

Zu übrigen veranlaßt mich nur noch ein Thema zu einer kurzen Bemerkung. Dasselbe steht zwar unter den Aufgaben dieses besondern Abschnitts allein, hat aber in anderen Abschnitten noch zahlreiche Verwandte, wenn auch nirgends das Absonderliche stärker hervortritt, als hier. Es ist offenbar eine der Früchte, welche die Lafoonlektüre zeitigt und zwar nicht die gesündeste, wenn die Schüler bei Gelegenheit der Klassikerlektüre zu allerhand Vorschlägen für Gemälde veranlaßt werden.

152. Schuld und Sühne der Jungfrau von Orleans.
153. Welche Stufen der Entwicklung zeigt die Schuld der Jungfrau?
154. Worin besteht die Schuld der Jungfrau von Orleans? (2 mal.)
155. Warum schweigt die Jungfrau von Orleans bei den schweren Beschuldigungen seitens ihres Vaters?
156. Charakter Karls VII. in Schillers Jungfrau.
157. Karl VII. ist in Schillers Jungfrau in mancher Hinsicht zu tadeln und doch findet er Liebe und Anhänglichkeit. Wie erklärt sich dies?
158. Philipp der Gute, Herzog von Burgund, nach Schillers Jungfrau.
159. Welchen Gang nimmt die Handlung in Schillers Braut von Messina?
160. Inhaltsangabe der Braut von Messina.
161. Vorsabel der Braut von Messina. (2 mal.)
162. Ist die Braut von Messina eine Charakter- oder eine Schicksalstragödie?
163. Ist Schillers Braut von Messina eine Schicksalstragödie?
164. Worin besteht das Schicksal in Schillers Braut von Messina und wie vollendet es sich?
165. Welche Rolle spielt das Schicksal in Schillers Braut von Messina? (2 mal.)
166. Der Schicksalsgedanke in Schillers Wallenstein und Braut von Messina.
167. Die Worte des Chors: „Noch niemand entfloh dem verhängten Geschick, und wer sich vermißt, es klüglich zu wenden, der muß es selber erbauend vollenden“ als Grundgedanke in Schillers Braut von Messina.
168. In welcher Weise hat Schiller in seiner Braut von Messina die tragische Schuld auf die verschiedenen Personen des Dramas verteilt?
169. Erleiden die Hauptpersonen in der Braut von Messina ihr Unglück schuldlos?
170. Ist es Neid oder Eifersucht, was in der Braut von Messina die beiden Brüder entzweit?
171. Die Entwicklung der Katastrophe in der Braut von Messina.
172. „Der Siege göttlichster ist das Vergeben“, wie kommt dieses tieschriftliche Wort in Schillers Braut von Messina?
173. Die antiken Elemente in Schillers Braut von Messina.
174. Inwiefern ist Schillers Braut von Messina dem antiken Drama nachgebildet? (2 mal.)
175. Worin unterscheidet sich Schillers Braut von Messina von der antiken Tragödie, z. B. dem Sophokleischen König Ödipus?
176. Die Bedeutung des Chors in der Braut von Messina. (3 mal.)
177. In welchen wesentlichen Stücken weicht der Chor in Schillers Braut von Messina von dem der griechischen Trauerspieldichter ab?

Da muß Epos, Drama und Lyrik herhalten, um den künstlerischen Tact der Jugend, der sich an den Lehren des Laokoon herangebildet hat, praktisch zu bewähren: es ist die Probe auf das Verständniß der Lehre von dem fruchtbarsten Moment. Sonst sind es meist einzelne Scenen oder abgegrenzte Partien einer Dichtung, auf die sich dergleichen Aufgaben erstrecken. Hier aber soll der Vorschlag zu einem Gemälde gemacht werden, das den Eindruck der ganzen Wallensteintragödie in einem Anblick vereinigt (Nr. 117). Glückliche die Schule, deren Zöglinge es so herrlich weit gebracht, daß sie den Malerakademien würdige Vorwürfe an die Hand geben können. Und lehnen diese die angetragene Bundesgenossenschaft nicht ab, so könnte man über das einträchtige Zusammengehen von Wissenschaft und Kunst aufrichtige Freude empfinden. Aber, wenn auch die Wissenschaft dabei nicht zu Schaden käme, die Kunst würde

-
178. Welche Aufgabe überträgt Schiller dem Chor in seiner Einleitung zur Braut von Messina und wie löst er diese Aufgabe im ersten Akte dieses Stückes?
 179. Die Schuld Don Cezars in Schillers Braut von Messina.
 180. Die Schuld Don Cezars verglichen mit den Aristotelischen Vorschriften.
 181. Warum kann Don Cezar nicht unter den Lebenden bleiben?
 182. Welche Anstrengungen werden gemacht, um Don Cezar vom Selbstmord abzuhalten?
 183. Warum sind die Vorstellungen, die Don Cezar gemacht werden, um ihn vom Selbstmord abzuhalten, fruchtlos?
 184. Wie gelangt Don Cezar zu dem Entschluß, sich selbst den Tod zu geben? (2 mal.)
 185. Ist der Tod Don Cezars eine Sühne für seine Schuld?
 186. Don Manuel und Don Cezar, vergleichende Charakterisierung.
 187. Worin besteht die Schuld der Isabella? (2 mal.)
 188. Worin ist Isabella der Jokaste im König Ödipus ähnlich?
 189. Welches sind die wichtigsten Unterschiede, die trotz großer Ähnlichkeit zwischen Isabella und Jokaste im König Ödipus hervortreten?
 190. Ist Beatrice frei von Schuld?
 191. Schillers Beatrice und Goethes Iphigenie. (2 mal.)
 192. Die Braut von Messina und Wilhelm Tell als Gegensätze.
 193. Mit welchem Rechte kann man den Sänger des Tell zu den Dichtern der deutschen Befreiungskriege rechnen?
 194. Wilhelm Tell, Inhalt des Dramas.
 195. Die Exposition in Schillers Tell.
 196. Was bezweckt der Dichter des Tell mit dem lyrischen Anfang des Schauspiels? (2 mal.)
 197. Welche Bedeutung hat die erste Scene in Schillers Tell?
 198. Die Rütlicene, ihr Verlauf und ihre Bedeutung.
 199. Die Kunst des Dichters nachgewiesen an der Rütlicene.
 200. Warum hat Schiller im Tell der letzten Scene des vierten Aktes die Begegnung des Landvogtes Gessler mit Armgard eingefügt?
 201. Warum läßt Schiller in der Schlussscene seines Tell den Parricida auftreten? (6 mal.)
 202. Mit welchem Rechte feiert Schiller den Tell als den Befreier der Schweiz?

doch bald Ursache finden, gegen den vertrauteren Umgang mit dem neuen Freund etwas mißtrauisch zu sein.

Etwas anderes ist es, wenn ich bei einer Stelle des Homer frage, ob hier der Maler der Darstellung des Dichters wohl folgen könne, bei einer andern, ob der Maler daraus nicht mehr machen könne, als der Dichter; denn da handelt es sich nicht um detaillierte Entwürfe. Allein auch das würde meiner Ansicht nach nicht für sich zum Gegenstand eines Aufsatzes geeignet sein, sondern nur beispielsweise in einem Aufsatz erwähnt werden können.

Was die weiteren Schillerschen Stücke anlangt, so hätte ich zwar über die Jungfrau und über die Braut von Messina noch einiges auf dem Herzen. Wer indes früher gesagtes gelesen hat, weiß schon, worauf ich hinaus will, wenn ich die Begriffe „romantisch“ und „Schicksals- tragödie“ nenne.

Die Gedichte Schillers gestatten, wie auch unser Verzeichnis bestätigt, eine umfangreichere Verwertung für die Schule als die Goetheschen. Nach wie mannigfachen Richtungen hin läßt sich das einzige Eleussische Fest ausnutzen. Dazu Gedichte wie die Glocke und der Spaziergang. Letzterer wird unter anderem auch verglichen mit Goethes Wanderer (Nr. 239), auf den ersten Blick etwas befremdend. Indes finden sich in Scenerie und Inhalt Berührungspunkte: hier wie dort knüpft

203. Ist Wilhelm Tell die Hauptperson in Schillers gleichnamigem Schauspiel?
204. Warum erscheint Schillers Tell nicht als Mordhülfsmörder?
205. Entspricht der Charakter des Schillerschen Tell der Aristotelischen Anforderung, daß der dramatische Charakter mit sich in Übereinstimmung sei?
206. Welche Gegensätze zeigen sich in den Charakteren Tells und Stauffachers?
207. Tell und Werner Stauffacher. (4 mal.)
208. Tell und Parricida.
209. Die That Tells und die That Parricidas. (2 mal.)
210. Werner Stauffacher, Walther Fürst, Arnold von Melchtal. (2 mal.)
211. Durch welche Thatfachen werden die drei Landleute der Waldstätte zur Verschwörung auf dem Rütli gebrängt und welches sind die Beschlüsse der Versammlung?
212. Die Frauencharaktere in Schillers Tell. (2 mal.)
213. Wie hat Schiller in seinem Tell die Natur des Schweizerlandes und den Charakter seiner Bewohner geschildert?
214. Charakter des Schweizervolkes nach dem ersten Aufzug des Tell.
215. Johannes Parricidas Flucht über die Alpen; metrischer Versuch in gereimten Jamben nach Motiven aus Schillers Tell und Berglied.
216. Charakteristil des Pseudo-Demetrius nach Schiller.
217. Schiller als Dichter idealer Charaktere.
218. Die vier Temperamente, dargestellt an Personen Schillerscher Dramen.
219. Wie hat Schiller in seinen historischen Dramen die Geschichte behandelt?
220. Über Schweigen und Verschweigen als dramatische Motive in Schillers Tragödien.
221. Sammlung und Ordnung der Sentenzen aus einem Drama von Schiller.

sich die poetische Betrachtung an eine Wanderung, hier wie dort wird uns ein Bild des Wechsels menschlicher Kulturzustände vorgeführt. Eine Art Rückkehr zur Natur ist es auch im Wanderer, die sich unseren Blicken darstellt; aber wie verschieden von der, die am Schluß von Schillers großartiger Dichtung in glänzender Schilderung uns vorgeführt wird! Da flüchtet sich der Mensch aus der „Barbarei der Civilisation“, aus dem Sündenpfehl der erdrückenden Überkultur in den Schoß der reinen und reinigenden Natur, die als Rächerin ihrer verletzten Rechte und als Retterin auftritt. Bei Goethe entfaltet sich vor unseren Augen ein freundliches Bild friedlicher Ruhe und befriedigten Daseins ohne den Gedanken an vorangegangene Schuld; denn daß manche Frevel zu der Zerstörung dieses stolzen Tempelbaus zusammengewirkt haben mögen, das ist ein Gedanke, der uns bei dem Lesen des Gedichts nicht beunruhigen kann, da er durch nichts wachgerufen wird: an die erhabenen Trümmer einer altehrwürdigen

222. Die Hauptmomente in der Entwicklung der lyrischen Dichtung Schillers.
223. Die Macht des Gesanges nach Schillerschen Aussprüchen.
224. Über Ursprung, Wesen und Wirken der Poesie nach Gedichten von Schiller.
225. Person, Stand und Wirken des Dichters nach Aussprüchen von Schiller.
226. Die Wirkung der Dichtkunst in Goethes „Sänger“, in Schillers „Kranichen des Ibylus“ und dem „Grafen von Habsburg“, in Uhlands „Des Sängers Fluch“ und „Bertran de Born“.
227. Wie stellt sich die Macht der Poesie in Schillers „Rudolf von Habsburg“ und in den „Kranichen des Ibylus“ dar?
228. Über Schillers Gedichte, welche sich an den Ideenkreis der Abhandlung über Armut und Würde anschließen.
229. Das griechische Altertum in Schillers lyrischen Gedichten.
230. Die Gottesidee in Schillers lyrisch-didaktischen Gedichten.
231. Wie hat Schiller das Griechentum geschildert?
232. Die Entwicklung der menschlichen Kultur nach den poetischen Darstellungen Schillers.
233. Welches Bild von der Entwicklung menschlicher Kultur entrollt uns Schiller in seinem Spaziergang?
234. Die Hauptepochen der Entwicklungsgeschichte der Menschheit nach Schillers Spaziergang.
235. Gedankengang in Schillers Spaziergang. (3 mal.)
236. Kann der Spaziergang von Schiller ein Spiegelbild der römischen Geschichte genannt werden? (3 mal.)
237. Natur und Mensch nach Schillers Spaziergang.
238. Dauer im Wechsel, eine natürliche und sittliche Ordnung, im Anschluß an die Schlußverse von Schillers Spaziergang.
239. Der Wanderer von Goethe und der Spaziergang von Schiller, nach Anlage, Form und Inhalt verglichen.
240. Charakteristik und Vergleichung der dichterischen Auffassung von den Entwicklungsstufen der Menschheit bei Ovid in den Met. I, 89, bei Goethe in dem Aufzug der vier Weltalter und bei Schiller in den Gedichten die vier Weltalter und der Spaziergang.
241. Vergleich von Schillers Glocke mit seinem Spaziergang.

Kultur lehnt sich eine einfache, naturwüchsige, frische Gegenwart, „neues Leben blüht aus den Ruinen“. Goethe ist weit entfernt, ein Bild der Entwicklung menschlicher Kultur geben zu wollen wie Schiller, er will unser Herz zugleich ergreifen und beruhigen durch die Anschauung eines unschuldigen Lebensglückes und gesunden, naturgemäßen Daseins, das sich abhebt von dem erhabenen Hintergrund einer großen Vergangenheit. Dies still friedliche, von der Kultur unberührte Leben inmitten der Trümmer früherer Kultur hat — so belehrt uns das Gedicht, auch sein Recht, „wir, wir leben, unser sind die Stunden, und der Lebende hat Recht“. Die beiden Gedichte gestatten also wohl eine Vergleichung, doch dürfte sich eine solche bei der überwiegenden Verschiedenheit des Inhalts nicht besonders empfehlen. Überhaupt darf man in Vergleichungen nicht allzukühn sein. An sich kann man zwar, wie schon Plato bemerkt, alles mit allem vergleichen, denn ein gemeinsames Merkmal, ein gemeinsamer höherer Be-

242. Warum müssen wir Schillers Lied von der Glocke eine so hohe Stellung in unserer poetischen Litteratur anweisen?
243. Die Komposition des Liedes von der Glocke.
244. Schillers Glocke nach den Grundregeln der Poetik untersucht.
245. Erläuterung des Mottos zu Schillers Glocke „Vivos voco, mortuos plango, fulgura frango.“
246. Charakteristik der deutschen Frauen nach Schillers Glocke und Würde der Frauen.
247. Schillers Glocke und Goethes Hermann und Dorothea.
248. Über das Eleusische Fest.
249. Das Eleusische Fest nach Inhalt und Komposition.
250. Wie denkt sich Schiller die Entwicklung des Menschengeschlechts aus einem Zustand der Verwilderung zur Sittlichkeit? Nach dem Eleusischen Fest.
251. Das Eleusische Fest a) Nacherzählung des Mythos, b) Deutung des Mythos.
252. Welche Ideen über den Einfluß des Ackerbaues auf die Kultur spricht Schiller in seinem Eleusischen Fest aus und welche Einkleidung hat er demselben gegeben?
253. Welchen Einfluß hat der Ackerbau auf die Gesittung der Menschen ausgeübt? Nach dem Eleusischen Fest.
254. Gedankengang des Gedichtes „Das Siegesfest“.
255. Die Homerischen Helden in Schillers Siegesfest.
256. Der Grundgedanke in Schillers Klage der Ceres.
257. Kommentar zu Schillers Pompeji und Herkulanum.
258. Kenie.
259. Archimedes und sein Schüler. (2 mal.)
260. Der Kaufmann.
261. Welche Ansicht hat Schiller über Wesen, Entwicklung und Wirkung der Künste? Nach Besprechung der Künstler.
262. Eine Erklärung der Ideale von Schiller.
263. Schillers Gedicht „Die Ideale“ und die Lebenserfahrungen des Dichters.
264. Inwieweit stimmt die Lebensanschauung, wie sie Schiller in dem Gedicht „Die Ideale“ niedergelegt hat, mit der des Horaz, besonders Epist. I, 1 überein?

griff, dem sich beide unterordnen lassen, findet sich schließlich für alle, auch die verschiedenartigsten Vorstellungen. Sieht man aber ab von den Vergleichen im engeren Sinne, oder den Gleichnissen, welche bloß der ästhetischen Verdeutlichung unserer Vorstellungen dienen, so hat ein Vergleich doch nur dann einen Sinn, wenn eine Ähnlichkeit in wesentlichen Punkten vorhanden ist. Sonst wird die Vergleichung mehr ein Spiel des Wizes als eine Aufgabe ernster Betrachtung und ruft demgemäß mehr die Wirkung des Lächerlichen, als des Ernsten hervor; denn das eigentliche Geschäft des Wizes ist, zwischen möglichst verschiedenen Dingen Ähnlichkeiten aufzufinden. Dieser Gefahr nun, in das Gebiet des Lächerlichen zu fallen, ist zwar das oben besprochene Thema nicht ausgesetzt, wohl aber ein anderes, welches einen Vergleich zwischen Schillers Taucher und Goethes Fischer (Nr. 296) gezogen wissen will. Der Fischer, in dem nach Goethes eigener Erklärung nichts anderes liegen soll, als „das

265. Schillers Gedicht „Ideal und Leben“ erläutert.
266. Welchen Gang nimmt Schiller in seinem Gedicht „Das Ideal und das Leben“?
267. Erklärung des Schillerschen Gedichts „Die Worte des Wahns“.
268. Die Worte des Glaubens von Schiller, Gedankengang.
269. Der geniale Mensch in seinem Verhältnis zu den andern Menschen, nach Schiller: Das Glück, der Genius.
270. Welche sittliche Wahrheit hat Schiller in seiner Elegie „Der Tanz“ bildlich veranschaulicht und wie läßt sich dieselbe begründen?
271. Schillers Gedicht „Der Tanz“, Vergleichung der beiden Fassungen.
272. Analyse des Schillerschen Gedichtes „Licht und Wärme“.
273. Des Mädchens Klage und der Jüngling am Bach von Schiller.
274. Über Schillers Rätsel vom Pfluge.
275. Ist das Lob des Pfluges in Schillers Rätsel begründet?
276. Ist das Schillersche Gedicht „Der Hexameter“ im Sinne Lessings ein Epigramm?
277. Über Schillers Stenzen an Goethe, als er den Mahomet auf die Bühne brachte.
278. Das verschleierte Bild von Sais.
279. Das verschleierte Bild von Sais von Schiller und die Geschichte vom Sündenfall in der Genesis.
280. Welche Schillerschen Gedichte müssen als Balladen und welche als Romanzen bezeichnet werden?
281. Gruppierung der Schillerschen Balladen nach ihren Grundgedanken.
282. Versuch Schillers Balladen nach ihren sittlichen Ideen zu gruppieren.
283. Die vorzüglichsten Schillerschen Balladen nach ihren sittlichen Ideen. (2 mal.)
284. Der Ideengehalt von Schillers Balladen.
285. Die sittliche Welt in Schillers Romanzen.
286. Die innere Verschiedenheit einiger Balladen Schillers und Goethes.
287. Einige Balladen von Schiller und Goethe mit einander verglichen.
288. Durch welche Veränderung in der Erzählung a) die Bürgschaft, b) der Ring des Polykrates, c) die Kraniche des Ibykus hat Schiller die künstlerische Wirkung hervorgebracht?
289. Betrachtungen über Schillers Kampf mit dem Drachen.

Anmutige des Wassers, das uns im Sommer lockt, uns zu baden“ — der Fischer verglichen mit dem Taucher! Was ist da zu vergleichen, abgesehen etwa von dem Untertauchen? Doch, doch! das Wasser, das Wasser! Hier das rauschende, schwellende, dort das wallende, siedende, brausende, zischende. Allerdings! Für feuchte Seelen mag das zum Vergleiche genug sein, nicht aber für trockene, und die trockenen Seelen sind doch nach dem trefflichen Spruch des alten Heraklit gerade die weisesten und die besten.

So stößt man noch auf diesen und jenen Mißgriff. Gegenüber der Gedankenfülle der Glocke erscheint es z. B. geradezu als ein Raub, wenn man die Lektüre dazu benutzt, dies Lied „nach den Grundregeln der Poetik untersuchen“ zu lassen (Nr. 244). Das heißt des Lebens grünen Baum zur grauen Theorie machen. Nicht minder unzulässig scheint es mir, einen Kommentar zu dem Gedicht „Pompeji und Herculanium“ anfertigen zu lassen, der nichts anderes werden wird, als ein philologisches Mosaik. Ich habe mich über ähnliches schon oben ausgesprochen und halte mich bei Einzelheiten nicht länger auf.

Es bleiben noch die prosaischen Schriften Schillers und zwar zunächst die philosophischen. Von den philosophisch-ästhetischen Abhandlungen fehlen in unserm Verzeichnis nur ganz wenige. Und doch hat man vielen Grund zu zweifeln, ob die Jugend dem genialen Schüler Kants in seinen Ausführungen auch überall zu folgen im Stande sei. Daß dies in denjenigen, in denen das litterarhistorische dem Philosophischen einigermaßen die Wage hält, am ehesten möglich ist, darüber kann kein Streit sein. Der größte Teil der Abhandlung über naive und senti-

-
290. Der Grundgedanke in Schillers Kampf mit dem Drachen.
 291. Der Kampf in der Seele des jungen Ritters im Kampf mit dem Drachen.
 292. Verjüngung und Sieg des Mörös in Schillers Bürgerschaft.
 293. Schillers Ring des Polykrates und Herodot III, 39—44.
 294. Welche der beiden Lesarten am Schluß der Schillerschen Ballade „Der Handschuh“ verdient den Vorzug?
 295. Inwiefern bieten die beiden Schillerschen Balladen „Der Taucher“ und „Der Handschuh“ Vergleichungspunkte?
 296. Vergleich zwischen Schillers Taucher und Goethes Fischer.
 297. Der Graf von Habsburg und des Sängers Fluch.
 298. Unterschied zwischen Romanze und Ballade, nachgewiesen an Schillers Graf von Habsburg und Goethes Erbkönig.
 299. In welchem Sinn nennt Schiller die Schaubühne die Bretter, die die Welt bedeuten?
 300. Gedankengang in Schillers Abhandlung von der naiven und sentimentalischen Dichtkunst.
 301. Gedankengang des 1. Teils von Schillers Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung.
 302. In welche Wechselbeziehung setzt Schiller die Begriffe Natur und Kultur?
 303. Wie entwickelt Schiller den Begriff des Naiven?
 304. Was versteht Schiller unter sentimentalischer Dichtung?

mentalische Dichtung wird demgemäß mit Recht in den Kreis der Schullektüre gezogen und für schriftliche Arbeiten ausgebeutet. Nur der letzte Teil, die glänzende Gegenüberstellung von Idealismus und Realismus, die den Gegensatz für den μέσος ἀνὴρ viel zu abstrakt und zu sehr aus den obersten Gründen behandelt, wird schwerlich auf wirkliches Verständnis rechnen dürfen.

Von den übrigen Abhandlungen wird jeder Schüler ohne Schwierigkeit und nicht ohne Genuß und Gewinn den kleinen Aufsatz „die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“ lesen. Auch die Abhandlungen über die tragische Kunst und über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen können die meisten vielleicht noch verdauen, obschon sie hier schon auf manchen Widerstandsbissen stoßen. Aber die Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen sind zum weitaus größten Teil für die Schüler ein Buch mit sieben Siegeln, das ihnen erschließen zu wollen völlig vergebliche Mühe ist. Wie soll man es auch? Es könnte doch nur durch Lektüre in der Schule geschehen; wie viel Zeit aber würde erforderlich sein, die auch für einen geübten Denker nicht leicht zu lesende Schrift mit Schülern so zu bewältigen, daß man sich sagen könnte, die

305. Wie teilt Schiller die sentimentalische Poesie ein mit besonderer Berücksichtigung der Elegie?
306. Warum nennt Schiller den Horaz einen sentimentalischen Dichter?
307. Ist Schillers Urteil über den deutschen Minnegesang gerechtfertigt?
308. Homers wahre poetische Größe mit Berücksichtigung von Lessings Laokoon und Schillers Aufsatz über naive und sentimentale Dichtung.
309. Wie bestimmt Schiller in seiner Abhandlung über Anmut und Würde diese beiden Begriffe?
310. Wie definiert Schiller den Begriff Anmut?
311. Darlegung des logischen Ganges in Schillers Begriffsbestimmung der Anmut.
312. Was versteht Schiller unter Tugend und wie gelangt er zu dem Begriffe in der Abhandlung über Anmut und Würde?
313. Was versteht Schiller unter einer schönen Seele?
314. Worauf beruht das Vergnügen an tragischen Gegenständen nach Schiller? (2mal.)
315. Gedankengang der Schillerschen Abhandlungen „über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“ und „über die tragische Kunst“.
316. Wie dachte Schiller über die tragische Kunst? Nach Schillers gleichnamiger Abhandlung.
317. Lessings und Schillers Ansicht über den Zweck der tragischen Kunst im Vergleich mit einander.
318. Unter welchen Bedingungen kommt tragische Rührung am sichersten und stärksten zu stande? Nach der Abhandlung über die tragische Kunst.
319. Dispositionale Inhaltsangabe der Schillerschen Abhandlung „die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“. (3mal.)
320. Inhaltsangabe und Prüfung von Schillers Abhandlung „die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet“.
321. Die sittliche Bedeutung der Schaubühne nach Lessing und Schiller.

Leser sind wirklich in den Gedankengehalt eingedrungen? Ich glaube wohl, daß sie im allgemeinen die Ansicht von der Kunst als Vorstufe und Durchgangspunkt für die Sittlichkeit verständlich finden werden, aber die Ausföhrung ist doch in so philosophischem Geiste gehalten, daß man am Ende in den Köpfen mehr Schaden als Nutzen gestiftet sehen wird. Mir fällt bei solchen übertriebenen Zumutungen an die Fassungskraft immer das schlichte, treffende Wort der sächsischen Schulordnung von 1580 ein: „Man soll den Knaben nicht mehr vorgeben als sie fassen können; denn die Jugend ist wie ein Krug mit einem engen Mundloch, wenn zu viel darauf gegossen wird, läuft es neben abe.“

Die herrliche Abhandlung über Anmut und Würde, deren Eingang schon wie ein goldenes Thor zu weiterem Eindringen einladet, wird vielfach zur Wiedergabe der Begriffsbestimmung eines der beiden Begriffe oder auch beider verwertet. Sind die Schüler geistig regsam genug, um Interesse für die Sache zu gewinnen, so werden sie auch die Schwierigkeiten überwinden. Jedenfalls ist ein Versuch hier nicht von vornherein aussichtslos.

-
322. Inwiefern glaubt Schiller durch seine Untersuchungen über die ästhetische Erziehung des Menschen dem Bedürfnis seines Zeitalters entgegenzukommen?
 323. Welche Bedeutung legt Schiller der ästhetischen Kultur des Menschen bei?
 324. Vergleich der von Schiller in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen und von Fichte in den Reden an die deutsche Nation niedergelegten Ansichten a) über die Schäden ihrer Zeit, b) die Heilmittel für diese Schäden.
 325. Worin sucht Schiller den sittlichen Einfluß des Schönen?
 326. Schillers Abhandlung über das Erhabene. Disposition und Erläuterung durch Beispiele.
 327. Über die weckende und bildende Kraft erhabener Eindrücke, im Anschluß an Schillers Aufsatz über das Erhabene.
 328. Kein Mensch muß müssen, nach Schiller über das Erhabene.
 329. Der Gedankengang in Schillers Abhandlung über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten.
 330. Welchem Zwecke dient die Analyse der Vergilschen Erzählung vom Tode des Laokoon in Lessings Laokoon und in Schillers Aufsatz über das Pathetische?
 331. Schillers Gedanken über den Chor in der griechischen Tragödie verglichen mit den Chören in Sophokles' Antigone.
 332. Ist es Schiller gelungen, in den Briefen über Don Carlos den Charakter Posa zu rechtfertigen?
 333. Wie will Schiller in seinen Briefen über Don Carlos den Charakter des Marquis Posa aufgefaßt wissen und dürfen wir dieser Auffassung zustimmen?
 334. Hatte Schiller nach seiner Behandlung des Don Carlos recht zu seiner Recension über Goethes Egmont?
 335. Was tabelt Schiller in seiner Recension an Goethes Egmont?
 336. Wie idealisiert der Dichter? im Anschluß an Lessings Hamburger Dramaturgie Stück 70, 87 ff. und Schillers Abhandlung über Bürger's Gedichte.

Die historischen Schriften endlich eignen sich, abgesehen von der schönen Rede über Bedeutung und Zweck des Geschichtsstudiums, die wie gemacht ist zu Inhaltsangaben u. dergl., wenig zu schriftlichen Arbeiten. Denn Inhaltsangaben von so umfangreichen Werken wie die Geschichte des 30 jährigen Krieges und des Abfalles der Niederlande, haben keinen rechten Sinn. Wie soll man z. B. den Inhalt des letzteren Werkes, der, noch erhöht durch eine alles erlaubte übersteigende Zugabe, den Gegenstand einer unserer Arbeiten bildet (Nr. 341), auf wenigen Seiten zusammenpressen, ohne in den Ton des dünnen Schematisierens zu verfallen? Damit ist aber der Zweck des Aufjages verfehlt. Das einzige, was in Bezug auf die beiden Werke sich empfehlen dürfte, sind Vergleichen mit den entsprechenden Dichtungen, also „der geschichtliche Egmont bei Schiller und der Egmont Goethes“, und ähnliches vielleicht in Bezug auf Wallenstein.

Völlig unverständlich ist mir ein Thema wie Nr. 340: „Welche Vorzüge haben Schillers historische Schriften?“ — eine Aufgabe so recht danach angethan, das Ansehen des deutschen Aufjages überhaupt zu dis-

-
337. Welche Anforderungen stellt Schiller in seiner Recension der Gedichte Bürgers an einen wahren Volksdichter?
 338. Schiller als Recensent von Bürgers und Matthijons Gedichten.
 339. Was verdankt das deutsche Volk Schiller an Bereicherung geschichtlicher Anschauung?
 340. Welche Vorzüge haben Schillers historische Schriften?
 341. Inhaltsangabe von Schillers Abfall der Niederlande unter Hervorhebung der Eigentümlichkeit seiner Geschichtschreibung.
 342. Verdienste Karls V. um die Niederlande. Nach Schillers Geschichte.
 343. Dranien und Egmont in Schillers Abfall der Niederlande Buch 1 und in Goethes Egmont.
 344. Schillers Solon und Lysurg im Verhältnis zu unserer heutigen Geschichtsfenntnis.
 345. Was sagt Schiller in seiner Abhandlung für und wider die Gesetzgebung Lysurgs?
 346. Aus welchen Gründen verdient die Verfassung des Solon den Vorzug vor der des Lysurg? nach Schiller.
 347. Disposition (oder Gedankengang) der Rede „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ (5mal.)
 348. Über den Nutzen der Geschichte nach Schiller.
 349. Welche Kennzeichen und welche Folgen des Brotstudiums hebt Schiller in seiner Vorlesung „Was heißt z.“ hervor?
 350. Welche Verschiedenheit beider Dichter von einander stellt sich mir bei meiner Bekanntschaft mit Goethes und Schillers Leben und Schriften heraus?
 351. Wie verschieden auch ihr Lebensgang, Goethe und Schiller sind beide glücklich zu preisen.
 352. Oft hört man äußern, Goethes Dichtungen befriedigten mehr den Verstand, die Schillers wirkten mehr auf das Gemüt — wie weit ist diese Meinung richtig, inwiefern falsch?

creditieren. Ich lese mit dem größten und immer erneutem Vergnügen diese historischen Schriften; aber der unbarmherzigste kritische Zermalmer des Historikers Schiller ist mir tausendmal lieber, als der unreife Stümper, der auf Kommando und ohne jeden Beruf den Lobredner desselben spielen muß. Meine Schüler sind mir viel zu lieb, um sie zu solch unglücklicher Rolle zu verurteilen.

11. Neuere deutsche Dichter.

Von jüngeren Dichtern begegnen uns u. a. Rückert, Kleist, Uhland, letztere beide vor allem heimisch in Secunda, aber auch in Prima nicht unwillkommen, vorausgesetzt, daß sie nicht zum vile corpus für zweifelhafte Experimente gemacht werden. Leider müssen sie sich das zuweilen gefallen lassen. Die unglückselige Sucht, unsere Jungen durchaus schon zu tonangebenden Orakeln für die Maler machen zu wollen, denen sie mit allerhand zudringlichen Vorschlägen an die Hand gehen sollen, diese Modekrankheit, die, vom Laokoon ausgehend, sich jährlich über größere Gebiete ausbreitet, macht sich natürlich auch hier bemerkbar. Nr. 10: „Zu welchen Gemälden giebt Uhlands ‚Des Sängers Fluch‘ Stoff?“ ist eines der Exubate, die aus diesem Krankheitsstoff entstehen, zwar lange noch nicht das schlimmste dieser Gattung, aber für den jugendlichen Organismus immer schon störend genug. Auch sonst findet sich in der kleinen Reihe der hierher gehörigen Themata noch manches ungesund, zu sehr nach Poetik und Bitterarhistorie hinneigende (Nr. 1, 2, 5), indes lohnt es sich nicht, dabei länger zu verweilen.

Wie steht es endlich mit den noch lebenden Dichtern? Auch diese fehlen in unserm Verzeichnis nicht. Während früher im allgemeinen die Schule der Tageslitteratur in sehr gemessener Entfernung folgte, erfreuen sich einige der neuesten Werke bereits der Gunst derselben. Freytags Ahnen sind es, die diesen Vorzug genießen, auf den der Autor Ursache hat stolz zu sein. Mit Recht sind Freytags historische Romane als eine

-
353. Worauf gründete sich vornehmlich der Freundschaftsbund zwischen Schiller und Goethe und welche Früchte trug er?
354. Goethes und Schillers Charakteristik nach ihren Romanzen und Balladen.
355. Gedankengang einer selbstgewählten Abhandlung. Es wurden behandelt:
 1. Schiller, Anmut und Würde; ästhetische Erziehung des Menschen; Einleitung zur Geschichte des Abfalls der Niederlande; über die tragische Kunst.
 2. Lessing, Abhandlungen über die Fabel. 3. Herder, Wirkung der Dichtkunst auf die Sitten der Völker.
356. Die Exposition eines Dramas von Goethe oder Schiller oder Lessing.
357. Die Vorsabel eines Dramas aus der klassischen Periode unserer Litteratur.
358. Welchen Gewinn bringt uns das Studium unserer vaterländischen Klassiker?
359. Das Studium unserer vaterländischen Klassiker eine Ehrenpflicht.

willkommene Gabe auch für die Schule von erfahrenen Schulmännern auf das lebhafteste begrüßt worden und ihre Lektüre kann der Jugend nicht dringend genug empfohlen werden. Aber ihre Verwertung im deutschen Aufsatz kann doch leicht zu Mißgriffen führen, wie denn Nr. 17: „Markus König, nach Freytags Roman erzählt“, entschieden als ein solcher bezeichnet werden muß.

12. Sprachlich-Grammatisches.

In Ermangelung einer passenderen Stelle schließe ich hier eine Anzahl Aufgaben sprachlich-grammatischen Inhalts an, die sich wenigstens zum größeren Teil auf die deutsche Sprache und ihre Entwicklung beziehen.

Rein Grammatisches zum Gegenstand eines Aufsatzes zu machen, halte ich aus den im ersten Abschnitt entwickelten Gründen für unerlaubt, weil dem Zweck dieser Übungen widersprechend. Ein Thema wie Nr. 1: „Das Wesentliche der Lautverschiebung“ ist ein rechtes Beispiel, wie man es nicht machen soll bei der Wahl von Aufgaben. Folgt man dem Geiste, der aus diesem Thema spricht, so ist man auf dem besten Wege,

1. Bossens Luise als naives Idyll.
2. Das Wesen des Idylls nachgewiesen an: „Der 70. Geburtstag“ von Boß.
3. Die Peripetie in Kleists Schauspiel „Der Prinz von Homburg“.
4. Charakteristik der Deutschen nach Kleists Hermannschlacht.
5. Inwiefern sich Körner in seinem Briny an Schillers Wallenstein angeschlossen habe.
6. Abendlied von Rückert verglichen mit der „Abendlandschaft“ von Matthijon.
7. Charakteristik der Uhländischen Balladen.
8. „Des Sängers Fluch“. Inhalt, Anlage und Idee des Gedichts
9. Die Hauptpersonen aus „Des Sängers Fluch“ von Umland.
10. Zu welchen Gemälden giebt Uhlands „Des Sängers Fluch“ Stoff?
11. Vergleichung der Idee und des Inhaltes der Gedichte von Umland „Vertran de Born“ und „Des Sängers Fluch“.
12. Wie spricht sich die patriotische Gesinnung aus in „Des Knaben Berglied“ von Umland, in dem „Lied eines deutschen Knaben“ von Stolberg, in „Der kleine Hydriot“ von W. Müller und in Körners Schwertlied?
13. Der Gang der Handlung in Grillparzers Sappho.
14. Ingo (nach Freytags Roman erzählt).
15. Ingraban (nach Freytags Roman erzählt).
16. Wie vollzieht sich die innere Umwandlung in dem Helden Ingraban in Freytags Roman?
17. Markus König (nach Freytags Roman erzählt).
18. Warum wir als Kinder den Robinson mit so großem Interesse gelesen haben?
19. Bericht über die deutsche Lektüre des Semesters.
20. Ein freigewähltes Thema aus der Privatlektüre.

auch irgend welche trigonometrische oder stereometrische Aufgabe für den deutschen Aufsatz als berechtigt anzuerkennen. Nicht ganz so trostlos sind Aufgaben wie Nr. 2—6 und 18—21. Aber entweder muß die Vorstellung von dem, was diese Themata eigentlich fordern, eine sehr geringe und unzulängliche, oder das Vertrauen auf die Kenntnisse und Leistungsfähigkeit der Schüler eine sehr übertriebene sein, wenn man meint, ihnen dergleichen vorsezen zu dürfen.

Anderz steht es mit den Aufgaben über Synonyma und Homonyma. Sie bieten reichlichen Stoff, ohne wie jene den Blick über ein unermeßliches Feld schweifen zu lassen. Sie regen zum Nachdenken an und geben zugleich der Kunst der Gruppierung und Darstellung hinreichenden Spielraum. Das erstere, weil die Sonderung des Verwandten ebenso wie das Auffuchen der Einheit in der Mannigfaltigkeit den Scharfsinn beschäftigt, das letztere, weil alles Gegensätzliche zu lebendiger Ausführung und zweckmäßiger Anordnung auffordert.

Damit soll allerdings nur der Zulässigkeit solcher Fragen im allgemeinen, nicht jeder einzelnen der untenverzeichneten Aufgaben das Wort

1. Das Wesentliche der Lautverschiebung.
2. Die deutsche Sprache in den verschiedenen Perioden ihrer Entwicklung.
3. Der Entwicklungsgang der deutschen Sprache.
4. Unsere Sprache ist auch unsere Geschichte, nachgewiesen am 16. und 17. Jahrhundert.
5. Wie ist es zu erklären, daß die Fremdherrschaft auf dem Gebiete der deutschen Sprache immer noch nicht hat gebrochen werden können?
6. Über den Gebrauch der Fremdwörter in der deutschen Sprache.
7. Die deutsche Sprache über Tod und Sterben.
8. Die deutschen Synonyma für Sterben.
9. Welche Vorstellungen vom Tode enthalten die verschiedenen euphemistischen Bezeichnungen desselben in der griechischen, lateinischen und deutschen Sprache?
10. Stolz, Hochmut, Eitelkeit und andere Synonyma mit Berücksichtigung der griechischen und lateinischen Begriffe.
11. Unterscheidung sinnverwandter Wörter: Fehler und Mängel, Führung und Leitung, Erklären und Erläutern, Thun und Handeln.
12. Die verschiedenen Anwendungen des Wortes „Natur“.
13. Woher kommt es, daß das Wort „gemein“ ein arges Schimpfswort geworden ist, und welche Mahnung liegt für uns darin?
14. Über den deutschen Begriff „Welt“.
15. In welchen Bedeutungen wird das Wort „Volk“ gebraucht?
16. Die verschiedenen Bedeutungen von „Herz“. (2mal.)
17. Definition der Begriffspaare: gemein — edel, niedrig — erhaben.
18. Worin besteht der hohe Wert der menschlichen Sprache?
19. Die Sprache ist der Spiegel des Geistes.
20. Welche Vorteile hat die Verschiedenheit der Sprachen dem Menschengeschlechte gewährt?
21. Vorzüge der Lautsprache vor der Geberdensprache.
22. Warum heißt es Vaterland und warum Muttersprache?
23. Was ist zu einem guten Lesen erforderlich?

geredet sein. Was man zur Bearbeitung vorlegen und wie weit man gehen darf, wird immer von dem Standpunkt der Schüler überhaupt, sowie davon abhängen, ob die Lektüre Anlaß zu dergleichen Erörterungen gegeben hat. Auf keinen Fall wird man ohne vorhergegangene Besprechung befriedigende Lösung erwarten dürfen.

II. Ausländische neuere Litteratur.

Es bleibt nur noch die fremdländische Litteratur. Bei uns so heimisch geworden, daß wir ihn fast zu den unsern zählen können, ist Shakespeare. Dessen geben auch die zahlreichen Thematata Zeugnis, die unten verzeichnet sind. Sie erstrecken sich auf eine ziemliche Anzahl von Stücken, auch auf solche, die man nicht als Schullektüre erwarten sollte, wie Hamlet, Kaufmann von Venedig, Heinrich IV. Kaltblütigere Pädagogen, — darum nicht minder warme Shakespearefreunde — werden den Kreis etwas enger ziehen und etwa auf Julius Cäsar, Coriolan, Macbeth beschränken, das übrige der eigenen Begehr der Schüler überlassend.

Die Lektüre des Macbeth kommt dem deutschen Aufsatz sehr zu statten. Unser Verzeichnis enthält einige ganz vortreffliche Thematata;

1. Die Thaten Macbeths, eine Erzählung nach Shakespeare.
2. Charakter Macbeths. (2 mal.)
3. Macbeth als tragischer Charakter.
4. Wie wird Macbeth allmählich zum verzweifeltsten Verbrecher?
5. Entspricht Shakespeares Macbeth der Anforderung des Aristoteles, daß der Held der Tragödie uns menschlich nahe stehe?
6. Entwicklung des seelischen Prozesses in Shakespeares Macbeth bis zur Bankettszene.
7. Wie bewährt sich an Macbeth der Ausspruch: „Das eben ist der Fluch der bösen That etc.“?
8. Macbeth und Wallenstein.
9. Lady Macbeth und Gräfin Terzky.
10. Lady Macbeth.
11. Vergleichung der Schillerschen Übertragung von Shakespeares Macbeth mit dem Original.
12. Die Hauptabweichungen der Schillerschen Bearbeitung des Macbeth vom Shakespeareschen Urbilde.
13. Die Hexen in Shakespeares Macbeth. (2 mal.)
14. Begründung des Ovidischen Ausspruchs: Principiis obsta mit besonderer Berücksichtigung des Macbeth.
15. Die Entwicklung der Handlung in Julius Cäsar.
16. Inhaltserzählung von Shakespeares Coriolan oder Cäsar.
17. Die Vorfabel von Shakespeares Julius Cäsar.
18. Ist in Shakespeares Cäsar Marcus Brutus Held und Hauptperson?
19. Inwiefern kann Julius Cäsar als Hauptperson des Shakespeareschen Dramas angesehen werden?

vor allem zu rühmen sind die Vergleichen zwischen Macbeth und Wallenstein, sowie zwischen Lady Macbeth und Gräfin Terzky.

Noch fruchtbarer vielleicht für das Gymnasium ist Julius Cäsar. Bei der Lektüre wird man mit vielem Nutzen die betreffenden Abschnitte aus Plutarchs Brutus und Cäsar heranziehen; es ließe sich an die Vergleichung des Werkes mit seiner Quelle wohl auch ein oder das andere Thema anschließen. Unter den unsrigen findet sich ein solches nicht; sie beschränken sich auf das Stück selbst. Zur gründlichen Erkenntnis der Idee des Ganzen sind besonders förderlich die Fragen nach der Bedeutung Cäsars für das Stück. Schulmäßig zurechtgelegt findet sich das Material dazu bei Laas. — Eine vergleichende Charakteristik des Brutus und Cassius (Nr. 25) wird nur dem gereiften Schüler gelingen, denn es bedarf eines geübten Blickes, um die feineren Züge, mit denen der Dichter so meisterhaft den Gegensatz zwischen beiden Charakteren gezeichnet hat, richtig zu fassen. Man vergleiche nur, was z. B. Gervinus darüber sagt, dessen ganze Besprechung des Stückes wesentlich auf die Klarstellung dieses Gegensatzes hinausläuft. — Nicht recht verständlich ist mir die auf die Vorsabel des Stückes bezügliche Aufgabe (Nr. 17), so empfehlenswert im allgemeinen derartige Aufgaben sind. Sie setzen aber voraus, daß wirklich erhebliches für das Verständnis der Handlung als dem Anfang derselben vorausliegend gedacht und bei schicklicher Gelegenheit im Stück selbst dem Leser oder Hörer mitgeteilt wird. Das ist hier nicht,

20. Wie rechtfertigt sich für Shakespeares Brutustragödie der Name Julius Cäsar?
21. Wie rächt sich die Ermordung des Cäsar an Brutus bei Shakespeare?
22. Des Brutus That in Shakespeares Cäsar sittlich verwerflich und politisch eine Thorheit. (Rede.)
23. Die Vertreter der republikanischen Gesinnung in Shakespeares Cäsar.
24. Der sittliche Wert und Unwert des Brutus und Cassius in Shakespeares Cäsar.
25. Versuch einer Charakteristik des Brutus und des Cassius in Shakespeares Cäsar.
26. Charakteristik des Cassius in Shakespeares Cäsar. (2mal.)
27. Antonius nach Shakespeares Cäsar. (2mal.)
28. Wodurch ist Antonius in Shakespeares Cäsar ein großer Redner?
29. Inhaltserzählung von Shakespeares Coriolan.
30. Über die Schürzung und Lösung des dramatischen Knotens im Coriolan.
31. Shakespeares Kunst der Charakterzeichnung, nachgewiesen im Anschluß an den Coriolan.
32. Charakteristik des Coriolan bei Shakespeare.
33. Coriolans tragische Schuld.
34. Schuld und Sühne des Helden in Shakespeares Coriolan.
35. Dürfte Shakespeare aus dem Charakter, welchen er seinem Coriolan gab, die Handlungen des geschichtlichen Coriolan hervorgehen lassen?
36. Schilderung des Volkes im Coriolan.
37. Wie macht Shakespeare die Schuld Hamlets deutlich?
38. Ist der Untergang Hamlets notwendig?

oder wenigstens in so geringem Maße der Fall, daß eine besondere Arbeit darüber ziemlich gegenstandslos ist. Es entwickelt sich eigentlich alles vor unsern Augen, wie sich die Handlung ja auch über eine sehr erhebliche Zeit ausdehnt.

Weniger dankbar als der Cäsar ist mir wenigstens die Lektüre des Coriolan erschienen. Das Stück hat nicht die großartige Einfachheit des Cäsar und wirkt durch den bunten Scenenwechsel etwas verwirrend. Immerhin aber bietet es für den Aufsatz auch einige Ausbeute.

Was sonst aus englischer oder französischer Litteratur vorkommt, ist verschwindend wenig. Ein etwas gewagtes Unternehmen scheint es, Macaulays Sprache charakterisieren zu lassen. Dies einigermaßen der Sache entsprechend auszuführen, dazu gehört fast ein zweiter Macaulay.

III. Antike Litteratur.

1. Griechische Litteratur.

a) Homer.

Die herrschende Stellung, die Homer in unserem Gymnasialunterricht einnimmt, spiegelt sich in der Zahl der Aufgaben wieder, die sich an ihn anschließen wie üppiger Epheu an eine alte Eiche, nicht alle von

-
39. Wie ist Hamlets Zaudern gerechtfertigt?
 40. War Hamlet wahnsinnig?
 41. Die Fabel im Kaufmann von Venedig, eine Erzählung.
 42. Weshalb hat Shakespeare den Kaufmann von Venedig nicht mit dem 4. Akte geschlossen?
 43. Nathan und Shylock. (s. v. Lessing.)
 44. Die Fabel in Shakespeares Richard III. Eine Erzählung.
 45. Wodurch wird die Darstellung des Bösen in Richard III. den Anforderungen der Kunst gerecht?
 46. Wie macht sich in Richard III. das Gewissen geltend?
 47. Charakteristik König Lear's.
 48. Lear und Cordelia.
 49. Das Komische in der Rolle des Falstaff.
 50. Was läßt sich für und wider den Standpunkt Alcests in Molières Misanthrop sagen?
 51. Molières „les femmes savantes“ ein Bild seiner Zeit.
 52. Der Charakter des Prinzen Sigismund in Calderons „Das Leben ein Traum“.
 53. Macaulays Sprache in seiner history of England.
 54. Die Biographie ist eine vorzügliche Lektüre.
 55. Gute Bücher, gute Freunde.
 56. Bericht über die Ferienlektüre.

gleicher Güte, aber doch nur wenige ganz verfehlt. Zudem ist Homer, wie Gervinus gelegentlich treffend sagt, das einzige Buch in der Welt, dem in einem irgend sinnigen Knaben auch die Mißhandlung des ärgsten Pedanten nur wenigen Schaden thut. Das albernste Thema hat noch immer das Gute, daß es zu aufmerksamer Lektüre anspornt.

Unter den allgemeinen Aufgaben über Wert und Bedeutung der Homerischen Dichtungen scheint mir das beifallswürdigste das über das Nationale und das allgemein Menschliche derselben (Nr. 6. 7). Die wesentlichen Punkte, auf die es dabei ankommt, finden sich in der Kürze gut angedeutet bei Cholevius, Dispositionen und Materialien II, 306f. Nur dürfte es angemessen sein, auch an gegensätzliche Erscheinungen zu erinnern. So kann man in gewissem Sinne an die Nibelungen erinnern, da hier das allgemein Menschliche so häufig hinter den eigenartigen besonderen Anschauungen und Gewöhnungen der Zeit zurücktritt,

1. Ceux, que nous appelons anciens, étaient véritablement nouveaux en toutes choses.
2. Wie ist es gekommen, daß die Alten sich den Homer blind dachten?
3. Welche Wahrheit liegt in der Sage von der Blindheit Homers?
4. Inwiefern kann A. W. Schlegel das Homerische Epos ruhige Darstellung des Fortschreitenden nennen?
5. Im Epos charakterisieren sich die Personen durch Handlungen. Gezeigt an Beispielen aus Homer.
6. Das Nationale und das allgemein Menschliche in den Homerischen Dichtungen.
7. Wie ist es zu erklären, daß Homer, der griechische Nationaldichter, für alle Zeiten und Völker gedichtet hat?
8. Warum legten die Griechen den Homerischen Gedichten einen so hohen Wert für die Erziehung bei?
9. Mit welchem Rechte nennt Horaz den Homer einen Lehrer der Weisheit und Tugend? Nach Hor. *ep.* I, 2.
10. Worauf beruht unser Interesse an den Homerischen Dichtungen?
11. Der Sänger der Homerischen Zeit.
12. Die Homerischen Sänger und ihre Lieder.
13. Die Homerische Welt.
14. Das Homerische Königtum.
15. Homers Naturschilderungen.
16. Wodurch erreicht es Homer, daß seine Schlachtenschilderungen nicht einseitig werden?
17. Homer als genauer Beobachter des Tierlebens.
18. Das Tierleben in den Gleichnissen der Ilias.
19. Auf welche Gegenstände beziehen sich die Homerischen Gleichnisse?
20. Wo wendet Homer seine Gleichnisse an und woher entlehnt er sie?
21. Die Gleichnisse in der Ilias.
22. Die Gleichnisse in der Odyssee.
23. Wie ist der Homerische Ausdruck *πάντος ἀνθρώπου* zu erklären und zu rechtfertigen? (2 mal.)
24. Ausgezeichnete Frauencharaktere bei Homer.
25. Das Walten der Nemesis in den Homerischen Gedichten.

und als kräftigstes Gegenbild das deutsche höfische Epos in seiner Einseitigkeit und seiner alles Gesunde, rein Menschliche verzerrenden Phantastik. Durch derartige Gegenüberstellungen gewinnt die Behandlung an Klarheit wie an Lebendigkeit.

Weit weniger erspriesslich, wenn überhaupt erspriesslich, scheinen mir Betrachtungen über das Wesen der Homerischen Epik vom Standpunkt der Poetik aus; das Schlegelsche Wort, das Homerische Epos sei ruhige Darstellung des Fortschreitenden (Nr. 4), mag seine gute Berechtigung haben, aber dem Schüler gegenüber lockt man damit keinen Hund vom Dfen. Und will man ihm vollends den Kopf verwirren, so braucht man nur noch den Goetheschen Satz dazuzufügen, daß sich das epische Gedicht vorzüglich der rückwärtschreitenden Motive bediene (Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe Nr. 399). Also ne sutor ultra crepidam.

Treten wir aus dieser Vorhalle in das Innere ein, so strömen uns die Aufgaben in reicher Fülle entgegen. Jeder wird selbst bei der Lek-

26. Über die Bedeutung der *μοῖρα* bei Homer.
27. Schicksal und Gottheit bei Homer.
28. Das Wort Homers *θεοὶ δὲ τε φέροντες ἀνθρώπων* soll aus den Gedichten selbst belegt werden. (3 mal.)
29. Wie stellt Homer die Götter dar? (2 mal.)
30. Das Walten des Zeus bei Homer.
31. In welchem Verhältnis steht Zeus bei Homer zu den übrigen Göttern?
32. Charakteristik des Apollo.
33. Die Teilnahme der Götter an der Handlung der Ilias.
34. Die Wirksamkeit des Zeus in der Ilias.
35. Sind die Begebenheiten der Ilias um einen gemeinsamen Mittelpunkt gruppiert?
36. Wem ist Homer mehr geneigt, den Griechen oder den Trojanern?
37. Die Nationalcharaktere der Griechen und Trojaner mit einander verglichen.
38. Wodurch erscheinen uns in der Ilias die Trojaner den Griechen nicht gewachsen?
39. Weshalb lagen die Griechen so lange vergeblich vor Troja?
40. Was erfahren wir in der Ilias über die Vorgeschichte derselben?
41. Der kunstvolle Plan der Ilias.
42. Inwiefern ist die Ilias ein Lied vom Zorn des Achilles?
43. In welchem Sinne ist die Ilias eine Tragödie?
44. Thetis als Mutter.
45. Welche Vorstellung von Achill erhalten wir aus der Lektüre des Homer?
46. Der Homerische Achill.
47. Was erzählt uns die Ilias von Achilles?
48. Inwiefern ist das Urteil des Horaz über Achill de arte poetica 120 f. „Scriptor honoratum si forte reponis Achillem, impiger, iracundus, inexorabilis, acer jura neget sibi nata, nihil non arroget armis“ begründet oder nicht ganz erschöpfend?
49. Achilles ist eine echt griechische Gestalt.
50. Wodurch bringt Homer seinen Achill unsern Herzen menschlich näher?
51. Der verhängnisvolle Zorn des Achilles.
52. Wessen Los ist beneidenswerter, das des Achill oder das des Eithonius?

tiere zu geeigneten Fragen angeregt werden, aber auch an guten Führern fehlt es nicht. Außer Laas, dessen Vorschläge immer auf tüchtiger Arbeit ruhen, wenn sie auch nicht alle auf Billigung rechnen dürfen, nenne ich besonders das Programm von Wendt, Thematata zu deutschen Privatarbeiten Hamm 1863, das sehr dankenswerte Winke und Stellenansammlungen, namentlich zur Charakteristik der Haupthelden, enthält.

Unter den Aufgaben, die sich auf einzelne Partien der Ilias beziehen, hebe ich einiges wenige hervor. Zunächst diejenige, welche die Bedeutung der Thersites-scene für den Fortgang der Handlung zum Gegenstand hat (Nr. 77). Ich habe schon früher der trefflichen Abhandlung von Jacobs (Bern. Schriften Bd. 6 S. 81—106) gedacht. Sie giebt in feinsinniger Erörterung die Beantwortung der Frage. Aber so selbstverständlich die Sache danach scheint, so wenig wird man doch annehmen dürfen, daß der Schüler auf eigene Hand die wahre Lösung finden wird: es ist eine Art Columbasei. Man wird also das Ergebnis des Jacobs'schen Aufsatzes ihm mitteilen müssen. Die Ausführung läßt der individuellen Darstellung noch genügenden Spielraum.

53. Welche Züge im Charakter des Achilles zeigt das 24. Buch der Ilias?
54. Wen liebst du mehr, Hektor oder Achilles, und weshalb?
55. Wer erscheint in Gesinnung und Handeln preisenswerter, Achill oder Hektor?
56. Wodurch erweckt Hektor unsere innigere Zuneigung als Achill? (6 mal.)
57. Unter allen Homerischen Helden erwirbt unsere herzliche Liebe und Teilnahme keiner so wie Hektor.
58. Worauf gründet sich die Teilnahme, welche vor allen Helden der Ilias Hektor in uns erweckt?
59. Wie kommt es, daß uns in der Ilias das Geschick des Menelaos weniger interessiert, als das Hektors?
60. Ist Hektor ein Prahler?
61. Der Panthoide Polydamas und sein Verhältnis zu Hektor.
62. Wodurch erweckt Patroklos, wie des Dichters, so auch unsere besondere Teilnahme?
63. Inwiefern stellt sich in Patroklos die Idee des Tragischen dar?
64. Die Bedeutung des Patroklos für die Ilias.
65. Diomedes (oder: Diomedes, das Ideal eines Helden). (2 mal.)
66. Charakteristik des Diomedes nach dem fünften Gesange der Ilias.
67. Charakterbild des Ajax aus der Ilias.
68. Charakteristik des Odysseus nach der Ilias.
69. Wen schätzt Homer höher, den Odysseus oder den Ajax?
70. Über die Komposition des ersten Buchs der Ilias.
71. Wie läßt sich die Richtigkeit des Horazischen Ausspruches über Homer: „qui nil molitur inepte“ im ersten Gesange der Ilias nachweisen?
72. Läßt sich im ersten und zweiten Buch der Ilias bis V. 483 ein strenger Zusammenhang nachweisen?
73. Wer trägt die Schuld am Streit der Könige, Agamemnon oder Achilles?
74. Inwiefern hat Homer II. 1 Schuld und Entschuldbarkeit geschickt sowohl Agamemnon als Achilles zugeteilt?

Ferner ein Wort über das neunte Buch, das in der Erzählung von der Gesandtschaft an Achill einen zu Ausarbeitungen trefflich geeigneten Stoff darbietet. Die Frage: „durch welche Beweggründe suchen die Gesandten den Achilles umzustimmen?“ (Nr. 86) ist durchaus angemessen. Man kann ihr aber noch einen etwas tieferen Hintergrund geben durch den Zusatz: „und inwiefern spiegelt sich in den Reden und dem Auftreten der einzelnen ihr Charakter wieder?“ Wir werden uns dann fragen: welche Eigenschaften sind uns von früher her an den betreffenden Helden, zunächst an Odysseus bekannt? Menschenkenntnis, nie versagende Klugheit und Geistesgegenwart, dazu Beredsamkeit. Bewährt er diese Vorzüge auch hier? Seine Klugheit zeigt sich gleich beim Beginn, als Ajax den Phönix, wohl als dem Ältesten und dem Achill Vertrautesten zunickt, mit der Rede zu beginnen. Denn Odysseus, darauf bedacht, ihn, der dem Herzen des Achill am nächsten steht, sein Pulver nicht gleich zu Anfang verschießen zu lassen, tritt schlagfertig als erster Redner auf. Die Macht des Wortes bewährt er vollkommen: bald enger, bald breiter fließt der Strom der

75. Wie charakterisiert Homer das Verhältnis des Achill und Agamemnon zu einander?
76. Achilleus und Thersites Angriff auf Agamemnon.
77. Was trägt die Episode mit Thersites im zweiten Gesang der Ilias zur Förderung der Handlung bei?
78. Eine griechische Volksversammlung nach dem zweiten Buch der Ilias.
79. Die Kunst der Gruppierung im dritten Buch der Ilias.
80. Ares und Diomedes (II. 5, 455 ff.) in fünffüßigen Jamben.
81. Der sechste Gesang der Ilias, nach Inhalt und Komposition betrachtet.
82. Bodurch zieht uns das sechste Buch der Ilias besonders an?
83. Der Abschied Hektors von Andromache. Nach II. 6.
84. Motivierter Vorschlag zu einem Gemälde, welches Hektors Abschied von Andromache nach Homer darstellt.
85. Wie sucht Odysseus II. 9, 225—306 den Achilles zur Wiederaufnahme des Kampfes zu bewegen?
86. Durch welche Beweggründe suchen die Gesandten im neunten Buch der Ilias den Achilles umzustimmen?
87. Die Architektur des sechzehnten Buches der Ilias.
88. Der Schild des Achilles.
89. Der Schild des Achilles als Kulturbild betrachtet.
90. Wie beschreibt Homer den Schild des Achilles?
91. Ist in der Beschreibung des Schildes Achills bei Homer eine Disposition erkennbar und welche ist es?
92. Der Schild des Achilles und der Schild des Aeneas. (Nach Homer II. 18, 468—617 und Verg. Aen. VIII, 407—453 und 608—731.)
93. Der Achilleschild Homers und Schillers Lied von der Glocke.
94. Der homerische Schild des Achilles und Schillers Spaziergang, ein Vergleich.
95. Übersetzung der Verse II. 20, 1—40 in fünffüßigen Jamben.
96. Übersetzung aus Homer oder Vergil in Nibelungenstrophe.
97. Ceton. Stimmungsbild aus der Ilias.
98. Wie gliedert sich die Odyssee zu einem einheitlichen Ganzen?
99. Die Kultur des homerischen Zeitalters nach der Odyssee.

Rede, wie es der zu erzielende Eindruck erfordert. In ihrer „knappen Fülle“ zeigen seine Worte zugleich Würde und Berechnung. Unschwer erkennt man die treffliche Gliederung der Rede, die Steigerung im ganzen wie im einzelnen (z. B. in der Aufzählung der Geschenke). Den Haupttrumpf spielt er zuletzt aus, indem er sich an den Ehrgeiz des Achill wendet.

Phönix, der gemüthvolle, väterliche Freund des Achill, kann die Redseligkeit des Alters so wenig verleugnen, wie Nestor; wie er ist er ein laudator temporis acti. Aber seine Beredsamkeit trifft weit weniger zur Sache als die Nestors. Über den sich aufdrängenden Erinnerungen vergißt er die Forderungen der Gegenwart; denn er schweift von der Hauptsache weit ab und verliert, im Gegensatz zu dem sein Ziel immer klar verfolgenden Odysseus, den Zweck der Gesandtschaft und seiner Rede ganz aus den Augen. Man kann zweifeln, ob das Unzutreffende in der Exemplifikation auf den Meleager in der bewußten Absicht des Dichters lag, um dadurch den alten Herrn als etwas schwachköpfig zu zeichnen, oder ob der Dichter selbst unbewußt sich hat gehen lassen. Jedenfalls stimmt die Darstellung ganz zu dem Wesen des trefflichen Alten, der durch Tiefe des Gemüthes ersetzt, was ihm an Schärfe des Verstandes abgeht.

Nias endlich ist weniger *δητὴρ μύθων* als *ποηκτὴρ ἔργων*. Seine Rede ist kurz, kunstlos, offen, redlich. Für zartere Empfindungen unzugänglich, hat er gar kein Verständnis für das Verhältnis des Achilles

100. In welcher Weise fördert Pallas Athene die Handlung in der Odyssee?

101. Das Einwirken der Athene in der Odyssee. (2 mal.)

102. Die Göttin Athene in der Odyssee.

103. Charakteristik des Odysseus nach Homer.

104. Was macht den Odysseus zu einer besonders anziehenden Heldengestalt? Nach Homer und dem Nias des Sophokles.

105. Odysseus als Urbild des hellenischen Volkscharakters.

106. Ist es ein Odysseischer Grundsatz, daß der Zweck die Mittel rechtfertigt?

107. Wie bestätigt Odysseus durch sein Verhalten den Ausspruch: *ὧς οὐδὲν γλύκιον ἢς πατρίδος ἢδὲ τοκῆων γίγνεται*?

108. Penelope. Charakterzeichnung. (5 mal.)

109. Arete und Naukissaa nach der Schilderung Homers.

110. Ithaka. Eine Beschreibung.

111. Land und Volk der Phäaken.

112. Phäakenleben. Schilderung nach Homer.

113. Entspricht das homerische Phäakenleben der Horazischen Charakteristik?

114. Phäaken und Cyklopen. Eine kulturhistorische Vergleichung.

115. Welche Bedeutung hat in der Odyssee die Reise Telemachs? (2 mal.)

116. Die Verhandlungen in Ithaka vor des Odysseus Heimkehr.

117. Die Freier in der Odyssee.

118. *Ὅταν γὰρ ὄργη δαιμόνων βλάβη τινά, τοῦτ' αὐτὸ πρῶτον ἐξαφαιρεῖται φρενῶν τὸν νοῦν τὸν ἐσθλόν, εἰς δὲ τὴν χεῖρω τρέπει γνώμη, ἣν' εἰδῆ μηδὲν ὧν ἀμαρτάνει*, nachzuweisen an den Freiern im Hause des Odysseus.

zur Briseis; daher seine naive Äußerung über die große Zahl der dem Achill als Ersatz angebotenen Jungfrauen, die doch reichlich die Briseis aufwögen. Die Frau, von deren Stellung zum Manne eben noch Achill eine so hohe sittliche Anschauung kundgegeben hat in den Worten:

Ein jeder Mann, der edel und weiß ist
Liebt und pflegt die seine mit Zärtlichkeit —

die Frau sieht der Telamonier fast wie eine Ware an, deren Verlust man durch eine beliebige Zahl anderer decken könne.

Für die Odyssee giebt mir nur ein einziges Thema Veranlassung zu einer besonderen Bemerkung, die im wesentlichen wiederholt, was ich früher gelegentlich einer Besprechung des Laas'schen Buches in der Zeitschr. f. d. Gymn. XXXIII. p. 772f. gesagt habe. Sie betrifft das Thema „die Insel Ithaka nach Homer“ (Nr. 110), das die Themasteller, wenn sie Laas folgen, etwa nach folgenden Gesichtspunkten behandeln lassen werden: Lage der Insel, ihre Größe, Küstenbildung, das Innere des Landes, die Bodenbeschaffenheit, Klima, die mineralischen, vegetabilischen und animalischen Schätze, Wohnung und Lebensart der Menschen. Die oberste Voraussetzung zu alle dem ist doch, daß dem Dichter selbst ein scharf abgegrenztes, bestimmtes, einheitliches Bild der Insel vorschwebt, von dem uns in seiner Darstellung hie und da zerstreut einzelne Züge entgegnetreten. Denn wie kann man von dem Schüler verlangen, ein bestimmtes Bild zu entwerfen, wenn es nicht in dem Kopfe des Dichters existiert hat? Der Schüler soll nur — das ist doch der Sinn der Arbeit — zu einem Ganzen vereinigen, was der Dichter zusammenhängend zu schildern keine Veranlassung hatte, was aber nichtsdestoweniger als ein

-
119. Die Episode zwischen Odysseus und Amphinomos, Od. 18, 124—157.
 120. Der Meisterschuß des Odysseus und sein Kampf gegen die Freier.
 121. Eurymachos' Rede Od. 22, 45—60 ein mustergiltiges Gnadengesuch.
 122. Vergleichung zwischen Vergil und Homer.
 123. Kann sich Aeneas mit Achilles vergleichen?
 124. Hat man Recht, Nibelungen und Gudrun der Ilias und Odyssee gleich zu stellen?
 125. Inwiefern kann das Nibelungenlied und Gudrunlied mit Ilias und Odyssee verglichen werden?
 126. Mit welchem Rechte wird das Nibelungenlied die deutsche Ilias genannt?
 127. Versuch einer Vergleichung der Nibelungen mit Ilias und Odyssee.
 128. Krimhild und Sigfried, Andromache und Hektor, eine Parallele.
 129. Sigfried und Achill. (4 mal.)
 130. Hektors Abschied von Andromache und Sigfrieds Abschied von Krimhild.
 131. Sigfrieds und Hektors Tod, eine Parallele.
 132. Die Treue in der Odyssee und dem Nibelungenlied.
 133. Die Sitten der Germanen in der Gudrun, verglichen mit denen der Griechen in der Odyssee.
 134. Gudrun und Penelope, eine Parallele. (3 mal.)
 135. Schillers „Hektors Abschied“, verglichen mit der Darstellung Homers. (5 mal.)

in allen seinen Theilen zusammenstimmendes Ganze von ihm concipiert worden ist. Wie steht es aber damit bei Homer? Kann man sagen, daß der Dichter eine allseitig bestimmte und einheitliche Vorstellung von dem Schauplatz seiner Erzählung hat? So wenig, daß man vielmehr sich genötigt sieht, einzuräumen, das Bild, welches dem Dichter von seiner Insel vorschwebte, entbehre aller scharfen Kontouren und jedes festen eigentümlichen Gepräges, der Dichter denke sich eine felsige Insel, wie es hundert andere auch gab, mit Stadt, Hafen und Weinberg, und erfinde, ohne einen wohlbedachten Plan der Insel im Kopfe zu tragen, seine lokalen Einzelheiten lediglich aus der Situation heraus (vgl. R. Hercher im ersten Bande des *Hermes* S. 263 ff.). Wenn Hercher in dem eben citierten trefflichen Aufsatz S. 274 zusammenfassend sagt: „Hieraus ergibt sich, daß es nicht geraten ist, sich auf Grund solcher dissolving views eine Gesamtvorstellung von Insel und Haus zu bilden“, so ist damit zugleich unserem Thema das Urtheil gesprochen, denn wir eröffnen dem Schüler nicht ein besseres Verständniß des Dichters, sondern verleiten ihn eher zu mißverständlicher Auffassung, indem wir ihn anweisen, bei dem Dichter zu suchen, was er nicht hat und nicht zu haben braucht, weil seine poetische Freiheit ihn über alle Bedenken, die uns etwa aufsteigen, hinwegsetzte. Die Handlung ist ihm die Hauptsache, das Geographische und Topographische nur Nebensache; lassen wir diese Dinge Selbständigkeit gewinnen, so arbeiten wir seinen Absichten geradezu entgegen. Es geschieht damit Unrecht, einmal gegen den Dichter; denn wo er bloß seine Phantasie spielen ließ, suchen wir die feste Bestimmtheit der Wirklichkeit, und das andere Mal gegen den Schüler, denn wo er lernen soll, die Rechte der poetischen Freiheit anzuerkennen, wird er fälschlich zu rein verstandesmäßiger Auffassung angehalten.

Den Reigen der Homerischen Themata beschließen eine Anzahl Vergleichen der Homerischen Gedichte theils mit Vergil, theils mit unseren deutschen Volksepen. Es gehört ein gutes Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit der Jugend dazu, sie so in völliger Unbegrenztheit Homer mit Vergil oder den Nibelungen vergleichen zu lassen, wie das in den unten zusammengestellten Aufgaben mehrfach geschieht. Von Vergil werden, wenn es gut geht, alles in allem vier bis fünf Bücher gelesen, ohne daß der Schüler zu einer rechten Anschauung des Ganzen kommt, und doch soll er im Stande sein, so einen Vergleich im großen anzustellen. Auch die immer gelegentlich wiederkehrende Frage, ob man Nibelungen und Gudrun der Ilias und Odyssee gleich zu stellen ein Recht habe (Nr. 124), ist, gleichviel wie sie beantwortet wird, mehr irreführend als aufklärend. Man lasse sie in bestimmten Beziehungen, in Rücksicht auf einzelne Charaktere, Situationen u. dgl. vergleichen, lasse aber, eingedenk der Worte Goethes: der Deutsche möge das schädliche Bestreben aufgeben, die Nibelungen der Ilias gleichzustellen, die Frage der Gleichstellung ganz außer Spiel.

b) Tragiker.

Die zahlreichen Sophokleischen Themata sind, fast noch in vollere Sinn als die Homerischen, bei denen man sich zuweilen mit Diktieren der privatim zu lesenden Stellen behelfen muß, unmittelbar aus dem Unterricht selbst hervorgewachsen. Das gereicht ihnen natürlich nicht zum Schaden. Zum weitaus größten Teil durchaus sachgemäß zeigen sie in weit geringerem Maße als diejenigen über moderne Dichterverke die Spuren einer gewissen krankhaften Zerrichtung, auf die zur Genüge hingewiesen worden ist.

Von den sieben Stücken fehlt in unserer Sammlung keines. Indes sind sie sehr ungleich mit Themataten bedacht. Den untersten Platz nimmt in dieser Beziehung der Oidipus auf Kolonos ein, der nur ein ihm allein gehöriges Thema hat.

Selbst erprobt habe ich nur ein Thema und zwar ein auf den Philoktet bezügliches, das sich sehr empfiehlt, nämlich Nr. 64: „Wozu hat Sophokles im Philoktet den Herakles eingeführt?“, oder, wie man

1. Leben des Sophokles.
2. Der Chor als idealer Zuschauer bei Sophokles.
3. Gang der Handlung in der Antigone.
4. Die Antigone des Sophokles: Exposition des Inhalts.
5. Der Zusammenhang des Chors mit dem Dialog in der Antigone.
6. Über die Bedeutung des Chors in der Antigone.
7. Was läßt Sophokles in der Antigone hinter der Scene geschehen?
8. Sophokles' Antigone eine Veranschaulichung des Grundsatzes: *μηδὲν ἄγαν*.
9. Hat man mit Recht behauptet, daß in Sophokles' Antigone nicht Antigone, sondern Kreon die Hauptperson sei?
10. Weshalb nannte Sophokles sein Drama Antigone und nicht Kreon?
11. Inwiefern kommt in der Antigone die höchste Stufe des Tragischen zum Ausdruck?
12. Worauf beruht das moralische Vergnügen, welches die Tragödie Antigone in uns erweckt?
13. Der tragische Konflikt in der Antigone.
14. Worin liegt die tragische Wirkung des in der Antigone dargestellten Konflikts begründet?
15. Ist es glaublich, daß die in Antigones Schlußrede in der gleichnamigen Tragödie des Sophokles V. 905—914 vorgebrachte Rechtfertigung ihrer That vom Dichter selbst herrührt?
16. Was wir aus der Antigone über die Lebensanschauungen der Griechen lernen.
17. Antigone, ein Charakterbild. (3 mal.)
18. Ist Antigone völlig unschuldig? (Oblenschläger.)
19. Worin besteht die Schuld der Antigone?
20. Worin besteht das Unrecht der Antigone und was sühnt uns mit demselben aus?
21. Antigones Recht und Unrecht; ein Dialog.
22. Antigone in der Antigone und in Oidipus auf Kolonos.

es auch formulieren kann „woburch ist der deus ex machina im Philoktet gerechtfertigt?“ Für die Einleitung bietet sich sehr passend das Horazische *Nec deus intersit nisi dignus vindice nodus incididerit* dar. Ist der Ausnahmefall, den Horaz zuläßt, ist der dignus vindice nodus hier wirklich vorhanden; nach dem Mythos mußte Philoktet nach Troja gebracht werden; das also mußte auch notwendig das Ende des Stückes sein. Welche Möglichkeiten lagen, zunächst auf dem Punkte, auf den uns der Anfang der Handlung versetzt, vor? 1. Gewalt, 2. gütliche Überredung, 3. List. Die nackte Gewalt hätte keine dramatische Entwicklung ergeben, ganz abgesehen davon, ob sie gegenüber dem gefürchteten Bogen des Gegners zum Ziele führen könnte. Gütliche Überredung mußte an dem Charakter des Philoktet scheitern. Sophokles hat also zunächst die List gewählt. Wäre sie durchgeführt worden, so wäre Neoptolemos, der treuherzige und herrliche Jüngling, zum Schurken geworden. Er kann für kurze Zeit wohl durch Anschauung seines Ehrgeizes von der Bahn des Rechts abgedrängt werden, darf aber, wenn er nicht seiner wahren Natur untreu werden soll, nicht bis zum Äußersten

23. Charakteristik Kreons. (3 mal.)
24. Kreons Übermut.
25. Was spricht für und gegen Kreon?
26. Worin liegt die *ἀμαρτία* Kreons?
27. König Kreon in der Antigone und in Ödipus auf Kolonos.
28. Hämons Verhalten gegen seinen Vater.
29. Antigone und Elektra. (2 mal.)
30. Antigone und Ismene. (3 mal.)
31. Vergleichende Charakteristik der Antigone und Goethes Iphigenie.
32. Gedankengang von Antigone 781—881.
33. Das zweite Chorlied der Antigone nach seinen Grundgedanken und nach seinem Zusammenhang mit der Idee des Stückes entwickelt.
34. Die fortschreitende Macht des Menschen über die Natur unterwirft ihn dem Sittengesetz, auf Grundlage von Ant. 23—275.
35. Vorspiel von König Ödipus.
36. Der Gang der Handlung im König Ödipus.
37. Der Ödipus das Muster einer *τραγωδία πεπλεγμένη*.
38. Das Wesen der dramatischen Einheit, entwickelt am König Ödipus.
39. Die tragische Ironie im König Ödipus.
40. Die Peripetie im König Ödipus.
41. Zu welchen Betrachtungen wird im König Ödipus der Chor durch die Handlung angeregt?
42. Charakterschilderung des König Ödipus. (2 mal.)
43. Woburch bewirkt und erhält Sophokles die Teilnahme für den verbrecherischen Ödipus?
44. Die Schuld des Ödipus im König Ödipus. (3 mal.)
45. Die Verblendung des Helden im König Ödipus.
46. Wie ist es erklärlich, daß Ödipus der Aussage des Tiresias, daß er selbst der Mörder des Laios sei, so hartnäckig den Glauben versagt?
47. Die Charaktere des Tiresias, Kreon und Jokaste im König Ödipus.

schreiten. Er selbst also muß das Lügengewebe zerreißen. In der Darstellung des Kampfes, den er in seinem Innern durchzumachen hat, entfaltet sich die ganze Kunst des Dichters. Was bleibt nach dieser Wendung übrig? 1. Gewalt. Aber sie verfängt den Philoktet gegenüber nicht. 2. Gültliche Überredung. Aber hätte sie, von vornherein angewandt, bei dem Charakter des Philoktet nichts gefruchtet, so müßte sie erst recht vergeblich sein nach alledem, was bis dahin vorgefallen. Hätte Philoktet ihr sich gefügt, so wäre er nicht der großartige heroische Dulder, als den ihn Sophokles uns bisher gezeigt und als welchen er ihn, wollte er sich nicht einer Inkonsequenz schuldig machen, auch weiterhin schildern mußte. Offenbar hat sich Sophokles die hohe und lohnende Aufgabe gestellt, einerseits einen heroischen Dulder, dessen Leiden groß, dessen Widerstandskraft aber noch größer ist, in seiner ganzen Unbeugsamkeit zu schildern, andererseits den Seelenkampf eines reinen Herzens, das einen Augenblick der lockenden Stimme des Ehrgeizes folgt, durch die Duldergröße Philoktets aber wieder zu seinem besseren Ich zurückgerufen wird. Diese beiden Charaktere, an einander gebracht, gestatten

48. Vergleichung zwischen der Jokaste im König Ödipus und der Isabella in der Braut von Messina.
49. Worin ist Isabella in der Braut von Messina der Jokaste im König Ödipus ähnlich?
50. Welches sind die wichtigsten Unterschiede, die trotz großer Ähnlichkeit zwischen Isabella und Jokaste hervortreten?
51. Charakter des Ödipus im Ödipus Coloneus.
52. Die Vorfabel des Sophokleischen Philoktetes.
53. Gang der Handlung im Philoktet.
54. Der Philoktet, ein Meisterstück der Bühne.
55. Durch welche Mittel erregt Sophokles im Philoktet das Mitleid des Zuschauers?
56. Sophokles' Philoktet und Goethes Iphigenie sind in mehreren wesentlichen Punkten mit einander vergleichbar.
57. Worin stimmt die Handlungsweise des Neoptolemos bei Sophokles mit der Iphigeniens bei Goethe überein?
58. Über die Verschiedenheit der Lösung bei gleichem Konflikt im Philoktet und in der Iphigenie.
59. Was haben Sophokles' Philoktet und Chamisso's Salas y Gomez gemeinsam und worin unterscheiden sie sich von den Robinsonaden?
60. Wodurch erweckt Philoktet bei Sophokles unser Mitgefühl?
61. Der Charakter des Neoptolemos.
62. Der Charakter des Odysseus im Ajax und Philoktet des Sophokles.
63. Der Groll des Achill (in der Ilias) und des Philoktet (im Sophokles), ein Vergleich.
64. Wozu hat Sophokles im Philoktet den Herakles eingeführt? (2 mal.)
65. Die Vorfabel in Sophokles' Ajax und ihre Beurteilung.
66. Die Komposition des Ajax.
67. Aus welchem Grunde wird der Ajax des Sophokles über den Tod des Helden hinaus fortgeführt? (2 mal.)

ohne göttliches Eingreifen keinen mit dem Mythos in Einklang stehenden Ausgang. Der Sieg der Wahrheit, in dessen Darstellung der eigentliche Reiz des Stückes liegt, führte zu keiner Lösung des Knotens. Der Dichter also, wollte er uns diese großen Schönheiten zeigen, konnte nicht anders, als den kleinen Übelstand der Lösung durch höhere Macht mit in Kauf nehmen. Dem höheren Zweck der Wahrheit der Charaktere opferte er die sonst von ihm eingehaltene Anforderung an die Lösung dramatischer Konflikte.

Ich habe mich an das mir Zunächstliegende gehalten, ohne damit dem besprochenen Thema einen Vorzug vor andern Aufgaben zuerkennen zu wollen. Alle Stücke des Sophokles bieten ähnlich fruchtbare Themata und auch für den Philoktet ist das hervorgehobene keineswegs das allein empfehlenswerte. Die Parallele z. B. zwischen Neoptolemos und der Goetheschen Iphigenie (Nr. 56, 57) würde ebenso lehrreich und einladend sein. Nur an einem der Philoktetthemata nehme ich Anstoß. Es ist Nr. 54 „Der Philoktet, ein Meisterstück der Bühne“, ein Satz, den ein Lessing oder ein anderer Bühnenkundiger durchführen kann, dessen

68. Warum schließt der Ajas nicht mit dem Tode des Helden und worauf beruht die Einheit der Handlung des Stückes?
69. Charakteristik des Sophokleischen Ajas.
70. Die tragische Schuld des Ajas.
71. Warum muß Ajas sich selbst töten?
72. Übersetzung aus Soph. Aj. 545—645.
73. Metrische Übersetzung von Soph. Aj. 815—865.
74. Welches ist die Handlung in Sophokles' Elektra?
75. Elektra, eine Erzählung.
76. Inwiefern zeugt der Anfang der Elektra von der Kunst des Dichters in der Exposition?
77. Weshalb haben wir nicht in Klytämnestra oder Drestes, sondern in Elektra die Heldin des gleichnamigen Stückes zu suchen?
78. Die chorischen Partien in Aischylos' Choephoron und Sophokles' und Euripides' Elektra mit Bezug auf ihren Zusammenhang mit der Handlung betrachtet. (Sophokles gelesen, Aischylos und Euripides durch Übersetzung zugänglich gemacht.)
79. Die Frauencharaktere in der Elektra.
80. Welches sind die Vorwände der Klytämnestra für den Mord ihres Gatten, welches die Einwände der Elektra und was urteilen wir von beiden?
81. Welche Bedeutung hat die Botschaft des Begleiters für den Verlauf und den Aufbau der Handlung in der Elektra?
82. Die Erkennungs-scene in der Elektra.
83. Erkennungs-scene in Sophokles' Elektra im Vergleich mit der Erkennungs-scene in Goethes Iphigenie und Lessings Nathan.
84. Agamemnons Heimkehr, sein Tod und dessen Sühne.
85. Die Vorfabel der Trachinierinnen, mit besonderer Berücksichtigung der örtlichen.
86. Worin liegt das Versöhnende der Wirkung von Sophokles' Trachinierinnen?
87. Deianira, ihre Schuld und deren Sühne.

Behandlung aber von seiten des über die Bedingungen der Bühnenwirkung doch schlechterdings nicht zu einem Urtheil befähigten Schülers sich einigermaßen sonderbar ausnehmen muß.

c) Prosaiker.

Die Lektüre des Thucydides ist keine so ständige und regelmäßig wiederkehrende, wie die des Sophokles. Wäre sie dies, so würde er vermutlich in unserem Verzeichnis einen größeren Raum einnehmen, als es der Fall ist. Geeignet ist er wie kaum ein zweiter griechischer Prosaiker zu Übungen für unsern Zweck. Jede Rede bei ihm ist eine Art Palästra, in der sich die Geisteskraft erproben kann. Schon bloße Inhaltsangaben erfordern, wenn sie sachlich richtig und in der Form ansprechend ausfallen sollen, eine sehr heilsame geistige Vertiefung, die sich in dem Maße steigern muß, als sich die Aufgaben freier zu dem Gegebenen verhalten. Aber auch aus den erzählenden Partien läßt sich manches fruchtbare Thema gewinnen. Einigermäßen schwierig sind Charakteristiken, wie deren mehrere in unserm Verzeichnis gefordert werden; leichter sind Inhaltsübersichten, theils unter Hervorkehrung eines bestimmten Gesichtspunktes, theils überhaupt bloß referierend. Bei letzteren allerdings wird man, wenn der eigentümliche Wert der Thucydideischen Darstellung gerade in der Fülle des Details liegt, leicht in Gefahr kommen können, den Schüler in die Lage zu bringen, daß er uns statt der vollen, die ausgepreßte Citrone darreichen muß. Das scheint mir der Fall zu sein bei dem Thema: „Die Athener vor Syrakus nach Thucydides“ (Nr. 10).

Soweit die Platonischen Themata referierender Natur sind — und das sind sie zum größeren Theil — übersteigen sie das Niveau der Schule nicht. Daneben indes steht eine Anzahl anderer Aufgaben, die entweder auf ästhetische Würdigung, sei es eines ganzen Werkes, sei es einzelner Seiten desselben abzielen, oder sich zu sachlicher Kritik erheben. Keine dieser beiden Kategorien bietet wirklich Erfreuliches. Es ist eben etwas verschiedenes, die lebendige Erörterung im Unterricht und das stille Producieren daheim. In der Schule, wo die ununterbrochene Fühlung zwischen Lehrenden und Lernenden, wo das Geben und Empfangen im

-
88. Wie ist B. 25 der Trachinierinnen zu rechtfertigen?
 89. Wie ist B. 71 der Trachinierinnen aufzufassen?
 90. Wie sind B. 898, 899 der Trachinierinnen zu rechtfertigen?
 91. Iphigenie in Taurien (Euripides).
 92. Was bezweckte Euripides mit dem Auftreten der Athene am Ende seiner Iphigenia Taurica?
 93. Die Medea des Euripides erregt neben Furcht und Entsetzen auch Mitleid. (Die Vergleiche mit Goethes Iphigenie s. unter Goethe.)

unmittelbarsten Anschluß an das durch Fragen oder oft schon durch bloße Mienen hervortretende geistige Bedürfnis der Schüler zu rascher Verständigung führt — in der Schule kann und soll auch manche Frage berührt werden, für deren selbständige Erörterung der Schüler noch nicht reif genug ist. Unter wohlbedachter Führung des Lehrers mag da der Schüler auch etwas kritische Umschau halten, wobei es kein Fehler, sondern im Gegenteil eine Art Triumph pädagogischer Kunst ist, wenn der Lernende, dem die Antworten entlockt werden, glaubt, er schiebe, während er geschoben wird. Für die häuslichen Arbeiten ist ein anderer Standpunkt zu wählen: sie sollen den eigenen Stempel tragen. So wenig ich also z. B. dagegen einzuwenden finde, wenn bei der Lektüre von Protag. p. 324 A. B. C. die Straftheorie des Protagoras, d. h. die Abschreckungstheorie und Besserungstheorie einer prüfenden Besprechung unterzogen und dabei, zu historischer Kenntnisaufnahme, ein Blick auf die anderen Theorien, also auf die Vergeltungs- oder Sühne-Theorie, meinetwegen

1. Das Ideal der Geschichtschreibung nach des Thucydides Auffassung.
2. Die Anfänge der griechischen Geschichte nach der Darstellung des Thucydides.
3. Wie beweist Thucydides, daß der peloponnesische Krieg das bedeutendste Ereignis in der griechischen Geschichte ist?
4. Woraus schloß Thucydides schon am Anfang des Krieges, daß derselbe alle früheren an Bedeutung übertreffen werde?
5. Übersicht der Entwicklung Athens bis zum peloponnesischen Kriege, nach Thucydides.
6. Die Entwicklung Athens nach Thucydides.
7. Welches Bild giebt Thucydides von Perikles?
8. Charakteristik Kleons und Diodotos auf Grund der von ihnen in der mytilenäischen Frage gehaltenen Reden 3, 37—49.
9. Charakterbild des Nicias nach Thucydides (VI und VII).
10. Die Athener vor Syrakus nach Thucydides.
11. Inhaltsangaben der Reden bei Thuc. I, 32—43.
12. Berechtigung der Ansichten, welche die Korinther und derjenigen, welche die Athener vertreten. Thuc. I, 68—71, 73—78.
13. Die Vorzüge des athenischen Staatswesens im Anschluß an die Rede des Perikles bei Thuc. II, 35—46.
14. Inhalt der Leichenrede des Perikles. (2mal.)
15. Wie begründen die Mytilenäer ihren Abfall von den Athenern? Thuc. III, 9—14.
16. Was erörtert Plato im Protagoras?
17. Gedankengang des Protagoras.
18. Plato zeigt sich in seinem Protagoras als ein Meister in der Kunst dramatischer Komposition, lebensvoller Charakteristik und anmutiger Darstellung.
19. Lobrede auf Platos Protagoras.
20. Die Personen in Platos Protagoras.
21. Hauptpersonen und Örtlichkeiten in Platos Protagoras.
22. Welche logischen Fehler macht Protagoras in Platos Dialog?
23. Wie weit ist in der Einleitung von Platos Protagoras der Begriff der Sophisten bestimmt?

auch auf die Vertragstheorie geworfen wird, so bedenklich erscheint es mir doch, eine „Prüfung von Protagoras' Straftheorie“ (Nr. 25) als Aufsatz ausarbeiten zu lassen. Denn man thut Unrecht und begünstigt die Oberflächlichkeit, wenn man in dem Schüler den anmaßlichen Glauben erweckt, als sei er zur Entscheidung von Kontroversen berufen, mit deren Subtilitäten unsere Strafrechtslehrer sich bekanntlich noch redlich abquälen.

Zu noch gefährlicheren Wagnissen kann man den Schüler verleiten, wenn man ihn den ästhetischen Richterstuhl einnehmen heißt. Nicht als ob dergleichen ihm überhaupt ganz ferngehalten werden sollte; aber wiederum ist die viva vox des Unterrichts der richtige Weg, durch welchen Aufklärung und Verständnis angebahnt wird, oft mehr durch eine kurze, eingestreute Bemerkung des Lehrers, als durch langatmige Auseinandersetzungen. In diesem Lichte betrachtet erscheint das Thema: „Plato zeigt sich in seinem Protagoras' als ein Meister in der Kunst drama-

24. Wie lehren die Athener die Tugend? nach dem Protagoras.
25. Prüfung von Protagoras' Straftheorie.
26. Wie kommt Hippokrates zu Sokrates?
27. Wodurch war der Grundsatz der Sophisten, der Mensch sei das Maß aller Dinge, so gefährlich?
28. Gedankengang in der Verteidigungsrede des Sokrates bei Plato.
29. Sokrates' Verteidigung vor Gericht, ein Muster wahrer Seelengröße.
30. Sokrates vor Gericht.
31. Das Verhältnis des Sokrates zu den Athenern nach Platos Apologie.
32. Gedankengang des 1. Hauptteiles der Platonischen Apologie.
33. Sokrates nach Platos Kriton.
34. Aus welchen Gründen weist Sokrates in dem Platonischen Dialoge die Zumutung Kritons, aus dem Gefängnisse zu entfliehen, zurück?
35. Hat Sokrates recht daran, daß er den Vorschlag seiner Freunde, aus dem Gefängnis zu entfliehen, von sich wies?
36. Durch welche Gründe sucht Kriton den Sokrates zur Flucht aus dem Gefängnis zu bewegen und wie werden dieselben von Sokrates widerlegt?
37. Der *Σωκράτης παύσις* in Platos Phädon.
38. Erläuterung der Stelle cap. 63 *Ε ὅστις ἐν τῷ βίῳ κ.* in Platos Phädon als der erschöpfenden Charakteristik eines vollendeten Philosophen und zugleich Sokrates selbst.
39. Welche Beweise für die Unsterblichkeit der Seele enthält Platos Phädon? (2 mal.)
40. Der Phädo Platos und der Phädo Mendelssohns.
41. Der Gedankengang der 1. Hälfte des Platonischen Dialogs Gorgias.
42. Gedankengang der 2. Hälfte des Platonischen Gorgias. Entwurf.
43. Wie beurteilt Plato im Gorgias das Geschick des Sokrates?
44. Sokrates und seine Gegner, nach Platos Gorgias.
45. Was hat Sokrates an des Gorgias Definitionen der Rhetorik anzusetzen?
46. Inhalt und Aufbau des Platonischen Dialogs Euthyphron.
47. Welche Zwecke verfolgt Plato in dem Dialog Euthyphron?
48. Wie wird im Laches des Plato die Tapferkeit definiert?

tischer Komposition, lebensvoller Charakteristik und anmutiger Darstellung“ (Nr. 18) als ein Mißgriff. „Eine Lobrede“ vollends auf den Protagoras (Nr. 19) kann ich nicht anders, denn eine beklagenswerte Verirrung nennen.

Was den Umfang der Platolectüre anlangt, so sieht man aus unserm Verzeichnis, daß der Phädo zuweilen noch ganz gelesen wird. Dazu gehört ein gutes Vertrauen auf Spannkraft und Ausdauer der Schüler. Ob der Gewinn in rechtem Verhältnis zu der aufgewendeten Mühe steht? Unsere Themata scheinen nicht dafür zu sprechen.

In der Mehrzahl überspannt sind die Themata über Sokrates, die wir füglich hier einreihen. Sie setzen einen Überblick nicht nur über Person und Wirken des Sokrates selbst, sondern zum Teil über die Geschichte der Philosophie überhaupt voraus, der nicht recht in Einklang steht mit dem gewöhnlichen Wissensvorrat eines deutschen Scholaren.

49. Sokrates als Lehrer.

50. Inwiefern ist die Ansicht des Sokrates erklärlich, daß die Tugend lehrbar sei?

51. Wodurch übertreffen des Sokrates Ansichten die früheren Anschauungen der Griechen und worin sind die christlichen den seinen überlegen?

52. Wie faßte Sokrates seinen Beruf auf?

53. Ist Sokrates ein tragischer Charakter?

54. Ist das Schicksal des Sokrates tragisch zu nennen? (2 mal.)

55. Warum erregt unter den Asianischen Reden die gegen Eratosthenes unser besonderes Interesse?

56. Die Größe des Demosthenes, nachgewiesen an den drei olynthischen Reden.

57. Worin bewundern wir Demosthenes in den olynthischen Reden als großen, aber auch als unglücklichen Patrioten?

58. Welches Bild von den Athenern gewinnen wir aus Demosthenes' olynthischen Reden?

59. Die Vorgänge, welche zwischen der ersten und zweiten olynthischen Rede liegen.

60. Inhalt und Gedankenfolge der ersten olynthischen Rede.

61. Disposition und Gedankengang der zweiten olynthischen Rede.

62. Welche politischen Ansichten des Demosthenes lassen sich aus den zwei ersten olynthischen Reden herauslesen?

63. Charakteristik Philipps von Makedonien, nach der Lektüre des Demosthenes.

64. Philipp und die Athener nach der 1. olynthischen Rede.

65. Wie wird Philipps Stellung von Demosthenes in der 2. olynthischen Rede beurteilt?

66. Welchen Zweck hat das Proömium der Rede *περὶ τῆς εὐρήνης*?

67. Warum führt der Redner den Schauspieler Neoptolemos ein?

68. Welche Nachteile für Athen schloß der Philokrateische Friede ein?

69. Übersetzung der Rede *περὶ τῆς εὐρήνης*.

70. Von welchen politischen und sittlichen Ideen geleitet stellt Demosthenes seinen Antrag in betreff des Hilfsgefuchs der Megalopoliten? Nach der Rede *ὑπὲρ Μεγαλοπολιῶν*.

71. Wie stellt Demosthenes in seinen drei ersten Staatsreden die damaligen Verhältnisse Griechenlands dar?

72. Die Gliederung der 1. Philippika des Demosthenes.

Wenn sich Sokrates auch mit der Brille des Tragischen betrachten lassen muß (Nr. 53), so weiß man, woher das stammt. Es ist eine der Liebhabereien von Laas, die er mit verzeihlichem Eifer auch glaubte zu Lieblingsgegenständen für die Jugend machen zu können. Da nun bei Laas das Material für Beantwortung der Frage sich nett beisammen findet, warum soll man es im Winkel stehen lassen? Kein Wunder also, daß sich Nachfolger finden. Und wenn es beim Sokrates sein Bewenden hätte! Aber viele wollen Laasischer sein als Laas; daher die Fülle der „tragischen“ Themata, die uns auch unter anderen Rubriken bereits begegnet sind und weiter begegnet werden.

2. Römische Litteratur.

a) Dichter.

Gebührendermaßen nimmt unter den römischen Dichtern Horaz den stattlichsten Raum in unserer Sammlung ein. Fast alle Gesichtspunkte, nach denen seine Dichtungen, wenigstens die Oden, betrachtet werden können, kommen dabei zur Geltung. Allerdings möchte man die rein ästhetische Würdigung seiner Lyrik, wie sie z. B. in den Thematat: „Einiges über

1. Was macht den Horaz zum Lieblingsdichter so vieler?
2. Wodurch wird das Interesse an der Lektüre der Dichtungen des Horaz erweckt? (2 mal.)
3. Mit welchem Rechte kann man Horaz einen patriotischen Dichter nennen?
4. Horaz als nationaler und patriotischer Dichter verglichen mit Rückert, Arndt, von Schenkendorf und Körner.
5. Horaz nach Horaz.
6. Wie verteidigt sich Horaz gegen den Vorwurf der Schmähsucht?
7. Wie ist es zu erklären, daß Horaz so verschieden über seine Bedeutung als Dichter urteilt?
8. Rechtfertigung von Horazens Selbstlob: *exegi monumentum aere perennius*. III, 30.
9. Worauf gründet sich das dichterische Selbstgefühl des Horaz in Od. III, 30?
10. Was preist Horaz an dem Kaiser Augustus?
11. Wie hat Horaz die Forderung erfüllt: „Es soll der Dichter mit dem König gehen“?
12. Horaz in seinem Verhältnis zu Mäcenas. (2 mal.)
13. Worin sucht Horaz sein Glück, worin seinen Ruhm?
14. Warum preist Horaz so oft die goldene Mittelstraße? (2 mal.)
15. In welcher Weise fordert Horaz zum Maßhalten auf?
16. Horaz über die Nichtigkeit des Lebens und den Tod. (3 mal.)
17. Die Lebensanschauung des Horaz, besonders im Hinblick auf die gelesenen Oden des zweiten Buches.
18. Einiges über den eigentümlichen Charakter der Lyrik des Horaz.
19. Horaz als Oden-dichter.
20. Die Kunst plastischer Schilderung in den Horazischen Oden durch Beispiele erläutert.

den eigentümlichen Charakter der Lyrik des Horaz" (Nr. 18) und „Inwiefern dürfen wir bei den Oden des Horaz von einem satirisch-elegischen Charakter sprechen?" (Nr. 27) gefordert wird, lieber ausgeschlossen sehen.

Auch Vergleiche mit modernen Dichtern fehlen nicht; und das wird niemand tadeln. Aber es setzt mehr als schülermäßigen Überblick über die neuere Litteratur voraus, wenn Horaz als nationaler und patriotischer Dichter in einem Zug mit Rückert, Arndt, von Schenkendorf und Körner verglichen werden soll (Nr. 4). Indes der Litteraturfreund, der dies Thema gestellt, findet seinen Meister in einem andern, der nicht weniger als acht namentlich aufgeführte Dichter von Ibykus bis Goethe, und dazu noch die ungezählte Schar der neueren Dichter (Nr. 22) in die Schranken treten läßt, um sich mit ihren Frühlingsliedern in einem endlosen Sängerkriege zu messen: *δαύρος μ' ἔχει εἰσορόωντα*.

Biel Stoff zu anregenden und nützlichen Betrachtungen gewährt die Vergleichung einzelner oder auch einer Reihe von Oden unter einander. Vergleichende Zusammenstellungen nach bestimmten Gesichtspunkten machen den Lernenden am sichersten in seinem Horaz heimisch.

Im übrigen habe ich nur noch eine Bemerkung mehr formaler Natur zu machen. Einige Lehrer gefallen sich darin, Übersetzungen, an sich eine sehr nützliche Aufsatzübung, dadurch, ich weiß nicht, ob schwieriger oder kunstreicher zu machen, daß sie das Metrum verändern lassen, indem etwa

21. Klopstock und Horaz als Odenidichter verglichen.
22. Der Frühling bei griechischen, römischen und deutschen Lyrikern (Ibykus, Anakreon, Horaz, Walthar, Opitz, Hagedorn, Hölty, Goethe und neueren Dichtern).
23. Die Römer nach den Oden des Horaz.
24. Wie zeichnet Horaz in den fünf ersten Oden des dritten Buches das Bild eines wahren Römers?
25. Beweisen des Horaz Oden die Sittlichkeit des Verfassers? (1)
26. Preis der Dichtkunst in den Oden des Horaz.
27. Inwiefern dürfen wir bei den Oden des Horaz von einem satirisch-elegischen Charakter sprechen?
28. Charakteristik des Horaz nach dem ersten Buche der Oden.
29. Der Inhalt der Verse des Horaz Carm. I, 1, 15—18 soll zu einer frei erfundenen Erzählung erweitert werden.
30. Gedankenengang von Horaz' Oden I, 3 und Anwendung derselben auf die großartigen Unternehmungen der neueren Zeit.
31. Vergleichende Erläuterung der Oden I, 4 und IV, 7.
32. Wozu ermahnt und wovor warnt Horaz in den didaktischen Oden des ersten und vierten Buches?
33. Welche Lebensweisheit lehrt Horaz in der 16. Ode des zweiten Buches und wie geht er dabei zu Werke?
34. Vergleiche Od. II, 15, 16, 18; III, 1, 6, 24 in Bezug auf ihren Inhalt.
35. Vergleichung von Tib. Eleg. I, 1, Hor. Od. III, 1 und Martin Miller „Die Zufriedenheit“.
36. Gedankenengang von Od. III, 1.

eine Ode asklepiadeischen Metrums in alkäischen Maß u. dgl. übersezt werden soll. Das kommt mir vor, als wollte ein Maler, der die Madonna des Murillo im Louvre kopiert, ihr statt eines blauen ein gelbes Gewand geben, um doch auch etwas eigenes dazu zu thun. Was beim Maler die Farbe, das ist für den Dichter in gewissem Sinne das Versmaß: er wählt es nicht willkürlich, sondern wie es die Natur des Stoffes ihm zu erfordern scheint. So lange also nicht besondere, in der Verschiedenheit der Sprachen liegende Gründe uns nötigen, abzuweichen, werden wir dem Original treu bleiben. Bekanntlich hat Wieland die Satiren und Episteln nicht in Hexametern, sondern in Jamben übertragen. Das könnte willkürlich erscheinen. Allein der Hexameter des Horaz ist nicht der streng gemessene und würdig ernste der epischen Dichter: er hat offenbar etwas looseres und freieres, entsprechend dem Gehalt dieser Dichtungen, der mehr oder weniger den Charakter vertraulicher Konversation trägt. Im Deutschen dagegen wird der Hexameter eine gewisse Feierlichkeit niemals verleugnen können, die in unserem Fall den Eindruck des Originals eher zu schwächen oder zu verfälschen, als treu wiederzugeben

37. Horaz Od. III, 4; Grundgedanke und Inhalt.
38. Vergleichung der sechs ersten Oden des dritten Buchs.
39. Über die virtus romana, nach Od. III, 1—6.
40. Rom am Ende der republikanischen Zeit gleicht einem Baume, der von außen groß und mächtig erscheint, im Innern aber von Fäulnis angefressen ist, unter Bezug auf Od. III, 1—6.
41. Gedankengang der 24. Ode des dritten Buches.
42. Das Landleben. Frei nach Epod. 2.
43. Die Stimmung der Besten in Rom während der Bürgerkriege, nach Epod. 16.
44. Od. I, 12 in alkäischer Strophe.
45. Metrische Übersetzung der 16. Ode des zweiten Buches, im alkäischen Versmaß.
46. Metrische Übersetzung von Od. III, 4 oder Tib. Eleg. I, 1.
47. Metrische Übersetzung dreier Oden des Horaz.
48. Übersetzung einer Horazischen Ode im asklepiadeischen Versmaß ins Alkäische.
49. Inhalt und Gedankengang der ersten Satire.
50. Ein Lebensbild des Horaz nach Sat. I.
51. Horaz an Mäcen.
52. Der Seesturm; Schilderung nach Vergil I, 35—156.
53. Weshalb ist Vergil berechtigt, den Nixus und Curvulus so besonders glücklich zu preisen?
54. Welches Urteil gewinnen wir aus einer Vergleichung von Vergils Aen. VI mit Odys. XI über die Dichtung Vergils?
55. Inwiefern bleibt Vergils Schilderung des Schildes des Aeneas hinter seinem homerischen Vorbilde sowohl rüchichtlich der poetischen Darstellungsform, als auch der (zu denkenden) plastischen Gestaltung des Kunstwerks zurück?
56. Vergleichung der Erzählung des Dvid von der Schöpfung mit der Schöpfungsgeschichte der Bibel.
57. Die vier Zeitalter nach Dvid; metrische Übersetzung in Hexametern.

geeignet sein würde. Darum that meines Erachtens Wieland ebenso recht daran, zu der loseren Form des dramatischen Verses zu greifen, wie diejenigen unrecht thun, welche alkäische Strophen in sapphische umgießen lassen.

b) Prosaiter.

Die Lektüre der römischen Prosaiter wird in Prima an erster Stelle selbstverständlich dem lateinischen Aufsatz zu gute kommen. Aber bekanntlich ist der lateinische Aufsatz seinem Bruder, dem deutschen, zwar an Alter, aber nicht an Geist überlegen. Muß jener ältere sich eine ziemlich gebundene Marschroute gefallen lassen, wie sie die leidige Abhängigkeit von den Schwierigkeiten und Unbequemlichkeiten des lateinischen Idioms mit sich bringt, so kann dieser einen freieren und höheren Gedankenflug wagen. Und darum wird er ab und zu, ohne Beeinträchtigung der Rechte des andern, mit Glück eine Anleihe bei dem lateinischen Schriftsteller machen können. Cäsar, Sallust, Livius, Tacitus, Cicero finden sich daher in unserem Verzeichnis mit je einigen Aufgaben vertreten, die zum Teil sehr angemessen sind. Wie trefflich eignet sich z. B. die gedankenvolle praefatio des Livius zu einer deutschen Arbeit (vgl. Nr. 5). Schon eine wirklich geschmackvolle Übersetzung ist eine Aufgabe, an der sich der Primaner die Zähne etwas ausbeißern kann. Dann In-

1. Der Charakter der Gallier nach Cäsar.
2. Die Übermacht der römischen Kultur, eine Hauptursache der Erfolge gegen die Barbaren; aus Cäsars *Bell. gall.* erwiesen.
3. Welche Gründe hatten die Germanen bei ihrer Ackerverteilung, wie sie Cäsar *B. g.* VI, 22 schildert?
4. Wie charakterisiert Sallust im *bell. jug.* die Parteien jener Zeit und deren bedeutendste Vertreter?
5. Die Vorrede des Livius nach Plan und Gedankeninhalt.
6. Anklagerede gegen oder Verteidigungsrede für *D. Fabius Maximus*. *Liv.* VIII, 30.
7. Die Eroberung von *Veji*, nach *Liv.* V, 14—23.
8. Tod des *D. Fabius*, freie Übersetzung aus *Liv.* II, 46 f.
9. Übersetzung aus *Liv.* XLV, 6.
10. Der Charakter des *Agricola* nach Tacitus.
11. Was erfahren wir aus Tacitus' *Agricola* über das Leben und die Ansichten des Tacitus selbst?
12. Inwiefern ist die *Germania* des Tacitus ganz besonders geeignet, auf deutsche Jünglinge anregend und begeisternd zu wirken?
13. Haus und Hof eines Germanen, nach der *Germania*.
14. Das häusliche Leben der alten Germanen nach Tacitus.
15. Das Leben der Germanen nach Tacitus.
16. Was lobt Tacitus in der *Germania* an den alten Germanen?
17. Tacitus' *Germania* ein Spiegelbild für die Römer.
18. Rom im Jahre 69 nach Tacitus geschildert.
19. Ciceros Ansichten über die Freundschaft.

haltsbesprechungen u. dgl. Es ließe sich aber auch noch ein höherer Gesichtspunkt für die Verwertung denken. Man könnte nämlich daran anschließen eine Erörterung der verschiedenen Standpunkte der Geschichtsschreibung. Also 1. der Standpunkt der poetischen Geschichtsauffassung, wie ihn Livius in Beziehung auf die ältesten Zeiten für sein Werk zu rechtfertigen sucht; 2. der ethische Standpunkt, für den er ebenfalls wertvolle Andeutungen giebt; 3. der streng kritisch-objektive, der einerseits keine bestimmte ethische Tendenz verfolgt, andererseits jede Parteilichkeit vermeidet. Darüber hat hier Livius keine Veranlassung zu sprechen, aber jeder wird doch durch seine Worte leicht zu Betrachtungen, die dahin führen, angeregt. Man wird dann auf des Tacitus *sine ira et studio* zu sprechen kommen, im Gegensatz dazu auf den Standpunkt tendenziöser Parteilichkeit aufmerksam machen und vielleicht auch einige moderne Erscheinungen zur Verdeutlichung und Aufklärung heranziehen.

Am wenigsten wird man es bei Tacitus als einen Einbruch in die Bezirke des lateinischen Aufsazes betrachten dürfen, wenn er für die deutschen Arbeiten herangezogen wird. Denn seiner Latinität kann der Schüleraufsatz zu wenig für die eigenen Zwecke abborgen; seine Münze trägt einen zu eigentümlichen Stempel, als daß der Schüler damit die Ausgaben für sein *specimen Latinitatis* bestreiten könnte.

Unsere Aufgaben gelten zum größten Teil der *Germania*. Ob es nötig ist, dabei in einen so salbungsvollen Ton zu verfallen, wie Nr. 12: „Inwiefern ist die *Germania* ganz besonders geeignet, auf deutsche Jünglinge anregend und begeisternd zu wirken?“ lasse ich dahingestellt.

-
20. Zu welcher Zeit und in welcher Absicht schrieb Cicero sein Werk über die Pflichten?
 21. Was ist von dem Vorwurfe zu halten, welchen Cicero im zweiten Buche der *Tusculanen* gegen die Dichter richtet?
 22. Mit welchen Gründen verteidigt Cicero seine Beschäftigung mit den schönen Künsten und Wissenschaften in der Rede *pro Archia poeta*?
 23. Zeitverhältnisse Roms nach Cicero *pro Milone*.
 24. *Mihi quidem: βεβλωται Cic. ad Att.*
 25. Warum lernen wir Latein?
 26. Woraus erklärt sich die weite Verbreitung der lateinischen Sprache nach Raum und Zeit?
 27. Wie erklärt es sich, daß die lateinische Sprache sich so viele Jahrhunderte hindurch im Gebrauch erhalten hat?
 28. Inwiefern kann man mit Recht sprechen von einer Übersetzungskunst?
-

Dritter Teil.

Themen aus der Geschichte.

I. Allgemeines.

Kann man überhaupt sagen, daß sich in den deutschen Themen bis zu einem gewissen Grade die Richtung der Zeit widerspiegelt, so gilt dies besonders in Rücksicht auf die Geschichte. Eine Reihe von Umständen hat eine Blüte der historischen Studien herbeigeführt, wie sie unser Vaterland noch nicht erlebte. Die glänzenden Ereignisse der letzten Jahrzehnte, die auf die gelehrte Forschung selbst so belebend und befruchtend einwirkten, haben zugleich auch außerhalb der eigentlichen Fachkreise allenthalben das Interesse für die Resultate historischer Forschung geweckt. Ein erfreuliches Zeichen dessen ist die reiche Zahl der auf Geschichte, namentlich die vaterländische, bezüglichen Themata. Wie die Schule sich bemüht, das dürre und kalte Knochengeriüst chronologischer Aufzählungen, aus dem früher so häufig der geschichtliche Unterricht bestand, mit Fleisch und Blut zu umgeben, so findet sie in der Geschichte auch eine reiche Quelle fruchtbaren Stoffes für den deutschen Aufsatz. Noch in den vierziger Jahren wird man nur sporadische geschichtliche Themata finden. Die Romantik hatte zwar unser Mittelalter mit allem erdenkbaren Glanze umwoben, aber im Lichte einer ruhmlosen und trüben Gegenwart konnte der Genuß all dieser geschichtlichen Herrlichkeit nicht ohne einen elegischen Beigeschmack bleiben. Und vollends die dunkleren Partien unserer Vergangenheit, z. B. das Elend des 30 jährigen Krieges und der folgenden Zeit politischer Ohnmacht für unser Vaterland, wie konnte es zu längerem Verweilen einladen, wenn das Traurige dieser Zeit nicht vergütet wurde durch eine herzerhebende Gegenwart? Erst mit der Erfüllung unserer patriotischen Hoffnungen konnte das Interesse sich wieder freudig der Vergangenheit zuwenden. Und so rauscht und sprudelt denn auch fröhlich der Quell der Geschichte in der Schule, widerspiegelnd den Glanz der neuen Sonne, die über unserm Vaterland aufgegangen ist. Lassen wir uns die Freude darüber nicht trüben dadurch, daß unter dem Weizen sich auch mancherlei Spreu findet, sondern gehen wir frisch an das Geschäft, diese Spreu von dem Weizen zu sondern.

Wir beginnen mit den allgemeinen Aufgaben über Geschichte überhaupt. Eine wahre Fundgrube schöner und anregender Gedanken für die hierher gehörigen Aufgaben bietet Schillers herrlicher Vortrag: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte, sei es, daß man über den Sinn und Begriff der Weltgeschichte Aufschluß sucht, sei es, daß man sich über ihren bildenden Wert unterrichten will. Denn mag auch das philosophische Interesse bei Schiller im Vordergrund stehen, unberücksichtigt bleibt keine Seite des wichtigen Gegenstandes. Für Themata, wie die in den Anmerkungen aufgeführten, wird es also gut sein, die Lektüre dieses Aufsatzes zu empfehlen.

Zweimal wird das an anderer Stelle — in dem Gedichte „Die Resignation“ — sich findende Schillersche Wort „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“ zum Gegenstand eines Aufsatzes gemacht. Auch hierzu findet sich am Schluß des genannten Vortrages eine Art Kommentar. Da heißt es nämlich: „Kein falscher Schimmer wird die Geschichte blenden, kein Vorurteil der Zeit sie dahinreißen, denn sie erlebt das letzte Schicksal aller Dinge. Alles, was aufhört, hat für sie gleich kurz gedauert: sie hält den verdienten Olivenkranz frisch und zerbricht den Obelisken, den die Eitelkeit türmte. Indem sie das feine Getriebe auseinanderlegt, wodurch die stille Hand der Natur schon seit dem Anfange der Welt die Kräfte des Menschen planvoll entwickelt, und mit Genauigkeit andeutet, was in jedem Zeitraum für diesen großen Naturplan gewonnen worden ist: so stellt sie den wahren Maßstab für Glückseligkeit und Verdienst wieder her, den der herrschende Wahn in jedem Jahrhundert anders verfälschte. Sie heilt uns von der übertriebenen Bewunderung des Altertums und von der kindischen Sehnsucht nach vergangenen Zeiten, und

1. Welche Thaten und Begebenheiten gehören in die Annalen der Weltgeschichte?
2. Die Geschichte wiederholt sich nie, die Geschichte wiederholt sich immer.
3. Wie zeigt sich die göttliche Gerechtigkeit in der Weltgeschichte?
4. Die Weltgeschichte ist das Weltgericht.
5. Inwiefern ist Schillers Ausspruch: „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“ wahr und inwiefern falsch?
6. Über den Wert der Geschichte als Bildungsmittel.
7. Inwiefern kann Klio mit Recht zu den Musen gerechnet werden?
8. Nescire quid ante quam natus sis, acciderit, id est semper puerum esse.
9. Inwiefern übt das Studium der Geschichte einen sittlich veredelnden Einfluß auf den Menschen aus?
10. Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist die Begeisterung. (2 mal.)
11. Denn wer nur das Vergangne recht erkant, wird auch das Gegenwärtige durchschaun; er wird getroßt mit doppelt sichrer Hand am großen Bau der Zukunft bauen.
12. Vergangenheit Lehrerin der Gegenwart.
13. Die Erinnerung an die Vergangenheit eine Ermutigung für die Zukunft.
14. Ein jeglicher muß seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet. (6 mal.)

indem sie uns auf unsere eigenen Besitzungen aufmerksam macht, läßt sie uns die gepriesenen goldenen Zeiten Alexanders und Augusts nicht zurückwünschen.“ Daraus wird sich der Schüler für die Ausführung des obigen Themas den Gedanken aneignen können, daß durch das unparteiische Urtheil der Geschichte eine Art Vergeltung und Ausgleichung insofern stattfindet, als der glückliche Gleißner, wenn auch spät, noch entlarvt und gebrandmarkt wird, das edle, aber verkannte Streben bei der fernern Nachwelt noch die gebührende Anerkennung findet u. dgl. In diesem subjektiven Sinn kann man unser Thema gewiß auffassen. Und wenn das zweite der hierher gehörigen Themata (Nr. 5) fragt, inwiefern der Schillersche Ausspruch wahr, inwiefern falsch sei, so müßte auf letzteres nach dem bisherigen die Antwort etwa so lauten: insofern, als der Historiker, sei es insofern mangelhafter Kenntnis der Thatfachen oder verkehrter Kombination derselben, sei es insofern eines einseitigen moralischen Standpunktes, den er einnimmt, in seinem Urtheil nichts weniger als unfehlbar ist, das von ihm geübte Gericht also, auch den besten Willen und das beste Gewissen seinerseits vorausgesetzt, sehr unbillig ausfallen kann.

Allein das Schillersche Wort von der Weltgeschichte als Weltgericht hat auch noch einen andern Sinn, als den entwickelten. Nimmt man nämlich Weltgeschichte nicht, wie eben, als die beurteilende Darstellung der bisher abgelaufenen Geschichte durch die Historiker, die doch immer nur eine beschränkte Ansicht gewährt, da sie gewissermaßen auf einem Ströme dahintreibt, dessen Quelle wie Mündung in undurchdringliches Dunkel gehüllt sind, sondern versteht man darunter den Ablauf der Begebenheiten selbst, wie er sich, gleichviel wie wir darüber urtheilen, nach geheimnisvollem Plane vollzieht, einem Endziele zustrebend, das uns unbekannt, nur dem Auge des Höchsten entschleiert ist, so fragt es sich, wie es dann mit dem obigen Worte steht. Kann man die Richtigkeit des Wortes, in diesem objektiven Sinne gefaßt, wissenschaftlich nachweisen? Nach der oben citirten Ausführung Schillers in der Abhandlung über Universalgeschichte scheint es so. Denn er macht in offener Vermengung der beiden möglichen Auffassungen unseres Wortes den Historiker zu einer Art Interpreten der höchsten Gerechtigkeit selbst, indem er von einem Naturplan redet, der sich den erleuchteten Köpfen der Historiker erschließt, als ob sie mit alles überschauendem Geiste den Plan der allmächtigen Leitung aller Dinge mit Sicherheit zu fassen und zu erklären wüßten. Gewiß, es schmeichelt dem kleinen Menschenkinde, seine eigenen Gedanken und Ansichten der Natur oder Gott als die ihrigen unterzuschreiben und den Plan, nach dem er sich die Geschichte angelegt denkt, für den göttlichen Plan selbst auszugeben. Aber des Menschen Blick faßt aus einem schrankenlos Unendlichen nur einen kleinen Punkt und vermag selbst den nicht ganz zu durchschauen. Unser Wissen um dies winzige Stücklein steht mit dem unendlichen Ablauf der Begebenheiten in gar keinem Verhältnisse. Mit dem Schillerschen Wort also in seiner zweiten Bedeutung läßt sich nichts gesundes anfangen.

Aus dem entwickelten Grunde ist es auch verkehrt und vermessend, Fragen beantworten zu wollen wie diese: „Wie zeigt sich die göttliche Gerechtigkeit in der Weltgeschichte?“ (Nr. 3), eine Frage, die keinem zu beantworten zusteht. Es wäre nichts anderes, als ein Starzflug, bei dem wir notwendig scheitern müssen. Wir können die Geschichte nur nach menschlichen Gesichtspunkten beurteilen, indem wir das, was die Menschen und Völker erreichen, vergleichen mit dem, was sie sich selbst als Aufgabe stecken und kraft ihres Geistes stecken können. An die göttliche Gerechtigkeit, an einen göttlichen Plan kann der Mensch nur glauben, in religiösen Stimmungen sie ahnden, nimmermehr wissenschaftlich sie begreifen, so geistreich es auch darüber von bedeutenden Männern, selbst von einem Lessing vorgetragen worden ist. Von so krankhaften Versuchen heilen am besten die schlichten und sinnigen Verse Hans von Helld:

Sieht das kleine Menschenkind
An dem Ocean der Zeiten,
Schöpft mit seiner kleinen Hand
Tropfen aus den Ewigkeiten.

Sieht das kleine Menschenkind,
Sammelt flüsternde Gerüchte,
Trägt sie in ein kleines Buch,
Schreibt darüber: Weltgeschichte.

Um also auf unsere Frage zurückzukommen, inwiefern das Schiller'sche Wort auch falsch sei, so läßt dieselbe, was den eben entwickelten zweiten Sinn des Wortes anlangt, meiner Ansicht nach nur folgende Beantwortung zu: insofern, als man in demselben einen wissenschaftlich erweisbaren Gedanken, und nicht vielmehr bloß einen Gegenstand unseres Glaubens und unserer Hoffnung sieht. — Sind das alles aber Dinge, die man dem Urtheil des Schülers anvertrauen darf? Um Beispiele wird der jugendliche Bearbeiter, wenn er etwas beweglichen Geistes ist, allerdings nicht gerade in Verlegenheit sein, noch weniger um erbauliche Redensarten. Aber jedem Beispiele, das er anführt, kann der kühlere Kenner zehn entgegensetzen, die, wenn hier überhaupt etwas bewiesen werden könnte, als Beweis des Gegentheils gelten könnten; und die erbaulichen Wendungen sind kein Ersatz für die Windigkeit des Inhalts, sondern nur eine Bestätigung des Goetheschen: eben wo Begriffe fehlen, da stellt zu rechter Zeit ein Wort sich ein.

Die Aufgaben, die sonst noch hierher gehören, betreffen theils das Verhältnis der Sage zur Geschichte, theils die Quellen und Hilfswissen-

-
15. Wie verhält sich die Sage zur Geschichte?
 16. Wie unterscheidet sich Sage und Geschichte?
 17. Aus welchen Quellen schöpfen wir unsere Kenntnis vergangener Zeiten?
 18. Die Hilfswissenschaften der Geschichte und ihre Wichtigkeit für das geschichtliche Studium.
 19. Welchen Wert hat die mündliche Tradition für den Historiker?

schaften der Geschichte, teils die Vergänglichkeit und den Wechsel der menschlichen Dinge überhaupt, wenn anders es erlaubt ist, das mit hierher zu ziehen.

Das erstere läßt meines Erachtens auch für den Schüler eine fruchtbare Behandlung zu, vorausgesetzt, daß er sich an das Konkrete hält und nicht ins Blaue hinein konstruiert. In Betracht kommen für den Schüler daher eigentlich nur Ilias und Nibelungen. Welches der beiden Gedichte das lehrreichere und fruchtbarere Feld bietet für Betrachtungen, wie sie das Thema fordert, darüber kann kein Zweifel sein. Denn an der Nibelungen Sage treten uns, da sich die Sagenbildung ganz im Lichte der Geschichte vollzogen hat, auf das einleuchtendste die Eigentümlichkeiten der Sage im Gegensatz zur Geschichte entgegen; wir sehen, wie die Sage, während sie mit Zeit und Raum durchaus willkürlich nach poetischem Bedürfnis schaltet und waltet, die allgemein menschlichen Züge und die Charaktere festhält und durch Lebendigkeit und Anschaulichkeit in Darstellung der treibenden Ideen und Kräfte, des Fühlens und Wollens einer bewegten Zeit reichlich ersetzt, was ihr an Genauigkeit in allem Thatsächlichen und Außerlichen abgeht. Weit schwieriger würde sich die Sache bei der Ilias gestalten, wo wir uns in Ermangelung sicherer geschichtlicher Überlieferung mit kühnen Hypothesen begnügen müssen, die nicht für die Schule taugen.

Einige der auf den zweiten Punkt bezüglichen Themata klingen, als ob der betreffende Lehrer Studenten der Geschichte vor sich hätte, die eben ein Kolleg über Quellenforschung, Archiwkunde und Diplomatik gehört haben.

-
20. Warum ist es oft schwer, die geschichtliche Wahrheit zu gewinnen?
 21. Die Zeit sie mäht so Rosen als Dornen, aber das treibt immer wieder von vornen. Goethe.
 22. Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit und neues Leben blüht aus den Ruinen. (2 mal.)
 23. Was vergangen, kehrt nicht wieder, aber ging es leuchtend nieder, leuchtet's lange noch zurück.
 24. Bauwerke sind redende Monumente.
 25. Saxa loquuntur.
 26. Tabida consumit ferrum lapidemque vetustas, Nullaque res maius tempore robur habet.
 27. Was alles der Vergänglichkeit unterworfen ist, nach Shakespeares Sturm „Wie dieses Scheines lockrer Bau“ u. s. w.
 28. Hat Schiller recht, wenn er sagt: „Es gab schöne Zeiten, als die unsern, das ist nicht zu streiten“?
 29. Doch es ist dahin, es ist geschwunden, dieses hochbegünstigte Geschlecht, wir, wir leben, unser sind die Stunden und der Lebende hat Recht.
 30. Was hat sich Cicero bei dem Ausspruch gedacht: O tempora, o mores!
 31. Die gute alte Zeit.
 32. Ist das Lob der guten alten Zeit gerechtfertigt?

Sentimentale Betrachtungen ferner über Vergangenheit und Vergänglichkeit mögen in Mädchenschulen am Platze sein, das Gymnasium braucht derbere Kost. Von kräftigerem Schlage ist das Schiller'sche: „der Lebende hat Recht“ (Nr. 29). Denn hier soll das gute Recht der Gegenwart gegenüber auch den leuchtendsten Zeiten der Vergangenheit vertreten werden und das ist gesunder Realismus, Bekämpfung schwächlicher Sentimentalität. Dagegen fühlt man sich versucht bei dem Thema über Ciceros *O tempora, o mores* einen ähnlichen Ausruf auszustoßen, wie Cicero. Nicht viel besser scheint mir das Thema Nr. 37 „Entwicklung des Begriffs der großen Zeit“.

Ein zum Nachdenken einladender Gedanke ist in dem Thema gegeben: „Alles Große ist von einzelnen, nicht von den Massen ausgegangen“ (Nr. 36). Der Schüler sieht sich genötigt, die großen geschichtlichen Vorgänge rückwärts zu den Quellen zu verfolgen, und wird den Satz oft genug bestätigt finden. Und kann er auch nicht die verborgenen Kanäle verfolgen, durch die, was in den Köpfen der Denker gereift, allmählich die Masse durchdringt, wird er sich vielmehr nur an die augenfälligsten Beispiele, an die Christus, Luther, Calvin, an die Perikles, Richelieu halten, so wird sein Blick doch von der Oberfläche in die Tiefe geleitet und damit der Zweck des Aufsatzes erfüllt werden.

II. Alte Geschichte.

1. Griechische Geschichte.

Wenn wir nun auf die geschichtlichen Themata im einzelnen eingehen, so haben wir uns glücklicher Weise nicht viel mit der orientalischen Geschichte zu befassen. Nur drei Themata, mehr kulturhistorischer Art, beziehen sich auf den Orient, bei denen wir uns nicht aufhalten. Wir betreten vielmehr sofort die heimischeren Räume der griechischen und römischen Geschichte, freilich nicht auf das einladendste empfangen durch ein Thema, dessen Behandlung ein gelehrtes Buch, nicht einen Schüleraufsatz erfordert. Es ist nichts geringeres, als „der eigentümliche Charakter des Altertums in politischer und socialer Beziehung“ (Nr. 4), was der Schüler zum Gegenstand seines Nachdenkens und seiner Darstellung machen soll.

-
33. Die Toten leben fort im Gedächtnis der Lebenden.
 34. Der Ausspruch: *Concordia res parvae crescunt, discordia etiam maximae dilabuntur* ist aus der Geschichte nachzuweisen.
 35. Welche Umstände haben den Verfall mächtiger Staaten herbeigeführt? (2mal.)
 36. Alles Große ist von einzelnen, nicht von den Massen ausgegangen.
 37. Entwicklung des Begriffs der großen Zeit.
 38. Die Geschichte folgt dem Laufe des Wassers.

Dem gegenüber bleibt nur zu fragen übrig, warum der Herr Themasteller nicht auch hinzugefügt hat „in religiöser Beziehung“; denn wer auf 12 Seiten das erstere, der kann auch auf 15 Seiten das Ganze behandeln und damit die Genugthuung haben, eine erschöpfende Charakteristik des Altertums geliefert zu haben.

Die Themata über griechische Nationalspiele, über die Stammesunterschiede, über die wechselseitigen Beziehungen zwischen geographischer Lage und geschichtlicher Entwicklung u. dgl. leiten mehr ins Konkrete und damit in gesündere Bahnen über. Mit Recht beliebt ist die Frage nach den Gründen der politischen Zerrissenheit Griechenlands, zu der übrigens ein eigentümliches Widerspiel die andere bildet: „Wodurch wurde verhindert, daß die griechische Nation sich in verschiedene, für sich bestehende Völkerschaften trennte?“ (Nr. 9.)

Den Hauptraum nehmen, wie sich gebührt, die Perserkriege und der peloponnesische Krieg ein. Ursachen, Verlauf und Folge bilden in mannigfachen Variationen den Gegenstand der Betrachtungen. Da es nun hier nicht gilt, das Material erst mühsam zusammenzufuchen, sondern nur den in der Hauptsache bekannten Stoff unter richtige Gesichtspunkte zu gruppieren, so sind diese Themata besonders geeignet, als Unterlage für lehrreiche Dispositionsübungen zu dienen. Je nachdem man den bloßen Verlauf

1. Was verdanken wir dem Orient?
2. Wie hat sich im Leben der Völker das Wort bewahrt: ex oriente lux?
3. Kaulbachs Bild: der Turmbau zu Babel.
4. Welche Eigentümlichkeiten charakterisieren das Altertum in politischer und sozialer Beziehung?
5. Die Entscheidungsschlachten im Altertum. (2 mal.)
6. Die Bedeutung der Beredsamkeit bei den Alten.
7. Über die Bedeutung Siciliens im Altertum.
8. Wie erklärt es sich, daß es in Griechenland nicht zur Bildung eines einheitlichen Staatswesens kam? (5 mal in verschiedener Fassung.)
9. Wodurch wurde verhindert, daß die griechische Nation sich in verschiedene, für sich bestehende Völkerschaften trennte?
10. In welchen Punkten läßt sich eine Einwirkung der natürlichen Beschaffenheit Griechenlands auf seine Bewohner nachweisen?
11. Inwiefern waren die geographischen Verhältnisse Griechenlands für die Bewohner desselben höchst günstig?
12. Welche besondere Bedeutung hat das Meer für Griechenland gehabt? (2 mal.)
13. Wie unterscheiden sich der dorische und der ionische Stamm von einander?
14. Welche Bedeutung haben die großen Nationalspiele für die Griechen gehabt? (4 mal in etwas verschiedener Fassung.)
15. Welche äußeren Umstände haben zur Blüte Griechenlands beigetragen?
16. Welche äußeren Umstände beförderten die hohe Bildung der Griechen? (2 mal.)
17. Alle Despotie verwandelt sich bei den Griechen in Hegemonie (C. Curtius).
18. Welchen Einfluß hat die Lage Athens auf seine geschichtliche Entwicklung gehabt?
19. Charakteristische Eigenschaften der Athener.

einer historischen Begebenheit zu schildern, oder etwa die Wirkungen eines Ereignisses zu erörtern hat, wird die Disposition einen wesentlich verschiedenen Charakter tragen. Es wird dem Schüler bald einleuchten, daß, wo es sich um ein zeitliches Geschehen handelt, eben die zeitlichen Momente zur Grundlage der Teilung zu machen sind, deren einfachstes Schema ist: Anfang, Mitte, Ende. Nicht besonders schwierig wird es sein, sie davon weiter auf den Begriff der *partitio* zu führen, welche ein Ganzes in seine Teile, einen Begriff in seine Merkmale zerlegt. Stellt man dagegen ein Thema wie das unten angegebene: „Welche Folgen hatte der peloponnesische Krieg für Athen?“ (Nr. 59), so ergibt sich bei näherer Prüfung, daß hier von einer *partitio* nicht mehr die Rede sein kann, denn hier gilt es nicht ein Ganzes zu zerlegen, sondern die unter einem Ganzen (dem Grunde) stehenden Folgen anzugeben, ein Verfahren, das analog dem Unterordnen der Arten unter einen Gattungsbegriff, also eine Division ist.

Fruchtbarer noch für Dispositionsübungen sind Themata wie Nr. 63: „Woraus läßt es sich erklären, daß Alexander der Große das Perserreich unterwarf?“ eine Aufgabe, die sich unter den 50 Themata von Döderlein findet. Zunächst ist klar, daß, wo es sich um zwei Parteien handelt, die Gründe für Erfolg oder Mißerfolg wohl auf beiden Seiten zu suchen

20. Der Einfluß der Lykurgischen Verfassung auf die geschichtliche Stellung Spartas in Griechenland.
21. Die Vorzüge der Solonischen Gesetzgebung vor der Lykurgischen.
22. Polykrates' Leben, Thaten und Schicksale.
23. Was lehren uns die Griechen im Kampf mit den Persern?
24. Wie erklären sich die Siege der Hellenen über die Perser?
25. Inwiefern bezeichnet die Zeit der Perserkriege den Höhepunkt des Griechentums?
26. Xerxes und Leonidas.
27. Warum ergreift und erhebt uns die Erinnerung an die Schlachten von Salamis und Marathon mächtiger, als die größten Thaten der Eroberer?
28. Was machte den Griechen möglich, der persischen Übermacht Widerstand zu leisten und was hinderte sie später, dieselbe zu vernichten?
29. Mit welchem Recht schreibt Herodot den Athenern den Ruhm zu, die Perser überwunden zu haben? (3 mal.)
30. Den Athenern vorzugsweise gebührt der Ruhm der Perserkriege.
31. Wer ist größer, Aristides oder Themistokles?
32. Themistokles und Aristides (Cic. off. III, 11).
33. Wie kam es, daß nach den Perserkriegen die Hegemonie auf die Athener überging? (2 mal.)
34. Dürfen wir mit Sokrates der Stadt Athen den Vorrang vor den übrigen Staaten zuerkennen?
35. Durch welche Leistungen nimmt Athen die hervorragende Stellung unter den Staaten des alten Griechenland ein?
36. Cimon spricht vor den Athenern für Bündnis und Einigung mit Sparta.
37. Bericht eines Atheners über einen Besuch in Sparta.

sein werden und zwar werden sie auf der einen in gewissen Mängeln, auf der andern in gewissen Vorzügen liegen. Es fragt sich, welcher Art jene Mängel und diese Vorzüge sind. Einiges Nachdenken wird darauf führen, daß einerseits die politischen, anderseits die militärischen Zustände ins Auge gefaßt werden müssen. Ferner wird sich in Bezug auf letztere leicht die weitere Gliederung ergeben 1. die Masse des Heeres, 2. die Führer. Danach gestaltet sich das Schema folgendermaßen: I. Untüchtigkeit der Perser a) in politischer Hinsicht, b) in den militärischen Zuständen, α) die Masse des Heeres, β) die Führer. II. Überlegenheit der Macedonier a) in ihren politischen Zuständen, b) in ihrem Heerwesen, α) das Heer, β) die Führer. Wir könnten aber auch, was die Schüler selbst leicht finden werden, abweichend von dem vorliegenden Schema das nämliche Material in folgender Weise ordnen: I. Politische Zustände a) der Perser, b) Macedonier. II. Militärische Zustände a) bei den Persern, b) bei den Macedoniern. Aufgabe der Schüler ist es, zu erwägen und festzustellen, welche Anordnung für die Ausführung sich mehr empfiehlt. Der Besprechung der verschiedenen Wege der Behandlung wird die Demonstration des rein Schematischen an der Tafel zu rascherer und besserer Übersicht zu Hilfe kommen und den Blick für angemessene Gruppierung schärfen.

-
38. Die Ursachen der politischen Blüte Athens.
 39. Wodurch ist Athens Größe hervorgerufen und befördert?
 40. Warum wurde Athen mehr als andere Städte Griechenlands Mittelpunkt der Bildung?
 41. Woraus läßt es sich erklären, daß Athen so große Redner hervorgebracht hat?
 42. Worauf beruht die Bedeutung und der Ruhm des Perikleischen Athens?
 43. Die Akropolis von Athen.
 44. Der Tod des Themistokles oder Alcibiades (kritische Untersuchung).
 45. Undank, das Erbteil der alten Freistaaten.
 46. Welchem Zwecke haben die Lose und das Losen gedient?
 47. Was hatte Sparta beim Ausbruch des peloponnesischen Krieges vor Athen voraus?
 48. War beim Ausbruch des peloponnesischen Krieges die Hoffnung des Perikles unbegründet, daß die Athener siegen würden?
 49. In welcher der beiden Parteien im peloponnesischen Krieg nehmen wir größeren Anteil?
 50. Wie ist es zu erklären, daß sich unsere Teilnahme im peloponnesischen Krieg mehr den Athenern als den Spartanern zuwendet? (3 mal in etwas verschiedener Fassung.)
 51. Wie sucht Perikles den Unwillen der Athener gegen seine Persönlichkeit zu beschwichtigen?
 52. Perikles am Ende seiner Laufbahn.
 53. Ereignisse und Zustände in Athen beim Beginn der sicilischen Expedition.
 54. Welche Umstände bewirkten das Scheitern der sicilischen Expedition?
 55. Alcibiades und Polyneikes.

Aber noch zu weiteren Übungen bildet unser Beispiel den Ausgangspunkt. Es läßt sich nämlich diese oder eine ähnliche Frage für eine ganze Reihe geschichtlicher Ereignisse aufstellen. Man kann z. B. fragen: Was verschaffte den Römern den raschen Sieg über die Griechen? Oder: Was verschaffte Caesar den Sieg über die Gallier? u. dgl. Die Erörterung eines solchen ähnlichen Falles wird für Dispositionsübungen deshalb besonders ersprießlich sein, weil der Schüler daraus am anschaulichen, konkreten Falle lernt, daß eine Disposition ebenso wenig ohne weiteres als fertiges Ganze auf ein anderes, wenn auch der Form nach noch so nahe verwandtes Thema übertragen werden darf, wie sich etwa die Grundsätze des politischen Testamentes Richelieus als untrügliches Rezept ich will nicht sagen für jede Monarchie, sondern nur für jede absolute Monarchie passend erweisen würden. Die größte Ähnlichkeit in der Form des Themas darf uns nicht verleiten, uns die Mühe einer besonderen Überlegung über die Angemessenheit oder Unangemessenheit des bereits Gefundenen für den neuen Stoff zu ersparen. Vergleicht man z. B. die beiden letzteren The-

56. Auf welche Partezustände in Athen läßt der Prozeß der 6 Feldherren schließen und wohin haben diese Zustände zunächst geführt? (Nach Xen. Hell. I, 7.)
57. Wie kam es, daß im peloponnesischen Krieg Athen von Sparta besiegt wurde?
58. Inwiefern kann der peloponnesische Krieg ein tragisches Ereignis genannt werden?
59. Welche Folgen hatte der peloponnesische Krieg für Athen? (2 mal.)
60. Welchen Einfluß hat die Wirksamkeit des Epaminondas auf die Entwicklung der griechischen Geschichte gehabt?
61. Wodurch gelang dem König Philipp die Unterwerfung Griechenlands? (4 mal in zum Teil etwas abweichender Form.)
62. Charakteristik Alexanders des Großen.
63. Woraus läßt es sich erklären, daß Alexander der Große das Perferreich unterwarf?
64. Warum haben die Griechen nie mit dem persischen Reiche fertig werden können und warum hat es Alexander gekonnt?
65. Der Einfluß Alexanders des Großen auf die Kultur der alten Welt.
66. Der Gehalt in der Erzählung von der Begegnung des Alexander und des Diogenes.
67. Führt Alexander mit Recht den Beinamen des Großen? (4 mal.)
68. Das griechische Leben ist eine wahre Jünglingsthat; dasselbe ist von einem Jüngling eröffnet worden und von einem andern geschlossen.
69. Welcher Mann in der griechischen Geschichte hat mich am meisten interessiert und warum?
70. Die Bedeutung der Griechen für die geistige Entwicklung der Völker.
71. Worin besteht die weltgeschichtliche Bedeutung des griechischen Volkes? (5 mal.)
72. Worin besonders sind die Griechen die Lehrmeister der nachfolgenden Kulturvölker geworden?
73. Was verdankt Europa den alten Griechen?
74. Inwiefern ist Griechenland eine klassische Stätte für Freiheit und Bürgertum?
75. Ohne die Freiheit, was wärest du Hellas, ohne dich, Hellas, was wäre die Welt? (5 mal.)

mata mit dem ersten und untereinander, so sieht man zwar, daß die angegebenen Gesichtspunkte auf alle drei Anwendung finden; bei dem über Römer und Griechen handelnden würde es wünschenswert sein, auch einiges über die sittlichen Zustände hinzugefügt zu sehen, was bei dem ersten Thema auch nicht falsch, aber wegen mangelnder Anschauung für den Schüler kaum möglich, bei dem dritten Thema aber geradezu verkehrt sein würde, da eine sittliche Überlegenheit der Römer zur Zeit Cäsars über die Gallier schwer nachzuweisen, wenigstens als Grund für die Niederlage der Gallier geltend zu machen nicht zulässig sein dürfte.

Unter Umständen kann zu den besprochenen noch ein anderes Moment hinzukommen, die fortuna, ein Gesichtspunkt, der z. B. bei Livius im 9. Buch, wo er die Frage nach den möglichen Erfolgen Alexanders des Großen in Italien bespricht, eine Rolle spielt.

Für sehr schwierig halte ich Charakteristiken geschichtlicher Personen, wie solche uns einmal unter den unten verzeichneten Thematiken begegnet (Nr. 62). Ich glaube, man wird gut thun, Charakteristiken auf die dramatische Lektüre zu beschränken. Denn hier ist der Charakter nicht erst aus einer unbegrenzten Fülle von Thaten, Erscheinungen, Äußerungen — gewissermaßen aus dem *ἄπειρον* — zu konstruieren, sondern, da er bereits durch die Seele des Dichters hindurchgegangen und in ihr einheitlich gestaltet ist, aus einem begrenzten Ganzen nur richtig zu rekonstruieren. Jeder Charakteristik nach einem Drama liegt die Voraussetzung zu Grunde, daß in des Dichters Geist ein bestimmt umgrenztes, in sich harmonisches Bild der Person gelebt hat; es im Sinne des Schöpfers zu deuten und die zerstreuten Züge zum Ganzen zu einigen ist die Aufgabe der Charakteristik, die zudem dadurch im Gegensatz zu der geschichtlichen Charakteristik so wesentlich erleichtert wird, daß wir in die innersten Beweggründe des Handelns, in die Werkstätte der Gedanken und Pläne Einblick erhalten, während die Geschichte uns den Menschen nur bruchstückweis und nach seinem äußern Verhalten zu andern kennen lehrt. Der Abstand in Bezug auf Schwierigkeit zwischen einer Charakteristik dramatischer Gestalten und geschichtlicher Personen kommt mir ebenso erheblich vor, wie bei der lateinischen Versifikation der Unterschied zwischen dem Wiederausammensetzen der aus- und durcheinandergeworfenen Worte, der *dissecta membra*, zum Verse, und der selbständigen Anfertigung eines Gedichtes über einen gegebenen Stoff.

76. Wie läßt sich der Ausspruch Niebuhrs „Griechenland sei das Deutschland des Altertums“ begründen? (in wenig abweichender Fassung 5 mal.)
77. Weshalb ist Deutschland das Griechenland der Neuzeit genannt worden? (2 mal.)
78. Über die Baukunst der Ägypter und Griechen in ihrem Zusammenhang mit dem Nationalcharakter beider Völker.
79. Der griechische Tempel.
80. Das antike Theater.
81. Vergleich des antiken und modernen Theaters.

Was in Beziehung auf geschichtliche Persönlichkeiten dem Schüler zugemutet werden darf, sind erstens Vergleichen, da es bei diesen nicht auf ein abgeschlossenes Bild des ganzen Menschen, sondern auf die Gegenüberstellung der hervorstechendsten Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten ankommt, zweitens Aufgaben wie Nr. 69 „Welcher Mann in der griechischen Geschichte hat mich am meisten interessiert und warum?“, letztere indes nur, wenn sie zur Auswahl gestellt werden. Der Gründe subjektiver Hochschätzung sich bewußt zu werden und sie klar zu entwickeln, ist eine Forderung an den Schüler, die durchaus nichts Unberechtigtes hat. „Ein jeder muß sich seinen Helden wählen“. Dieser Spruch findet nicht nur für die Poesie, sondern auch für die Geschichte Anwendung; seiner Mahnung wird jeder Jüngling, der von lebhafterem Gefühl und der Begeisterung fähig ist, ganz von selbst folgen. Indes von unbestimmter Gefühlschwärmerei zu klarem Bewußtsein ist ein schwerer, aber heilsamer Schritt; ihn zu thun, nötigt eine Aufgabe der angegebenen Art, die nichts weniger als eine vollständige Charakteristik, sondern nur eine Art Rechenschaftsablegung über das eigene Verhältnis zu einer bedeutenden geschichtlichen Person sein soll.

Endlich habe ich noch eine Bemerkung zu machen über den Unfug, möchte ich fast sagen, der mit dem Begriff des Tragischen neuerdings in der Schule getrieben wird. Nicht nur Patroklus, Sigfried, Rüdiger, und mancher andere, wie Sokrates (vgl. S. 133), auch der peloponnesische Krieg (Nr. 58) wird im Scheidewasser der Aristotelischen Poetik auf seinen Gehalt an Tragik untersucht. Derartige Aufgaben sind Unkraut, das ursprünglich im Laasschen Garten gewachsen, sich auch in andere Gärten verbreitet hat. Die Poetik des Aristoteles darf nicht umsonst mit den Schülern getrieben sein, die Kenntnis der Theorie erfordert Bewährung in der Praxis, der Arzt will seine Patienten haben, daher die „tragischen“ Themata. Es ist der geradeste Weg nicht zur Bildung, sondern zur Verbildung, wenn diese Richtung weiter um sich greift; man macht die Jünglinge frühzeitig zu nachdenklichen Greisen, die nichts mehr unmittelbar auf sich wirken lassen, sondern alles in Reflexion umsetzen. Bis zu einem gewissen Grade muß ja letzteres geschehen, und daß auch ich es in bescheidenen Grenzen gelten lasse, zeigt die Besprechung des vorigen Themas. Aber etwas anderes ist es, einen nicht leicht zu handhabenden Maßstab künstlich von außen an die Dinge heranbringen, etwas anderes, sich der Gründe seiner Sympathien oder Antipathien bewußt werden.

2. Römische Geschichte.

Die Themata, die der römischen Geschichte zufallen, halten an Zahl den der griechischen Geschichte angehörenden etwa die Wage, an Gehalt und Bedeutung sind sie zum Teil schwieriger. Die griechische Geschichte ist trotz der Mannigfaltigkeit der Gegensätze und der Verzweigung aller

Verhältnisse, die sie uns zeigt, dem jugendlichen Blick doch weit faßlicher, als die römische, deren stolzer, geschlossener Bau zwar einen einheitlicheren Charakter trägt, aber einen gereiften Geist zu ihrem Verständnis erfordert. Das bunte und bewegliche Spiel der treibenden Kräfte in der griechischen Geschichte, deren Entwicklung in rasch verlaufendem Lebensprozeß Emporbühen und Niedergang uns in vielfach ergreifender Weise vor Augen stellt, spricht in gleicher Weise den Verstand, wie Gemüt und Phantasie an: die kalte und nüchterne Staatsraison, welche das römische Gemeinwesen beherrscht, und den denkenden Politiker in so hohem Grade festsetzt, ist dem jugendlichen Standpunkt minder angemessen. Schon der Schauplatz der Geschichte ist weniger leicht überschaubar, die geographisch-physikalischen Verhältnisse in ihrer Bedeutung für das geschichtliche Leben nicht so anschaulich klar wie in Griechenland. Ist es für letzteres keine übertriebene Forderung, den Zusammenhang zwischen geographischer Gestaltung und politischer Entwicklung nachzuweisen, so scheint mir das für Rom so erheblich schwieriger, daß ich nicht ganz leichten Herzens Themata stellen würde, wie die unten verzeichneten: „Welche Bedeutung hatte die Lage Roms und die natürliche Beschaffenheit Italiens für die Entwicklung des römischen Staates?“ und: „Einfluß der geographischen Lage auf die Entwicklung Roms“ (Nr. 1 u. 2).

1. Welche Bedeutung hatte die Lage Roms und die natürliche Beschaffenheit Italiens für die Entwicklung des römischen Staates?
2. Einfluß der geographischen Lage auf die Entwicklung Roms.
3. Die charakteristischen Eigenschaften der Römer.
4. Welche Eigenschaften zeichnen die Römer vor den Griechen aus?
5. Was bewundern wir an den Römern der guten Zeit?
6. Mannhaftigkeit und Standhaftigkeit, die Säulen der Macht und Größe Roms. (Hor. Carm. III, 2. 3.)
7. Licht- und Schattenseiten des Nationalcharakters der Römer.
8. Die Beharrlichkeit (*constantia*) gezeigt an der Geschichte des römischen Volks.
9. Die Beharrlichkeit ein Hauptcharakterzug der Römer. (2mal.)
10. *Et facere et pati fortia Romanum est.*
11. Inwiefern läßt sich mit Cicero behaupten, daß der Ackerbau den römischen Staat groß und stark gemacht habe?
12. Wodurch wurden die Römer ein weltbeherrschendes Volk?
13. Welche Umstände haben den Römern zur Weltherrschaft verholfen? (3mal.)
14. Rom verdankt seine Größe nicht ausschließlich äußern Verhältnissen, sondern ebenso sehr der Tüchtigkeit seiner Bürger.
15. Ist Roms Größe eine Gabe des Glücks oder eine freie Schöpfung seiner Bürger? (2mal in wenig verschiedener Form.)
16. Welche Eigenschaften haben das römische Volk zur Weltherrschaft geführt?
17. Wodurch befestigten die Römer ihre Herrschaft über die unterworfenen Völker? (2mal.)
18. Wie erklärt sich die lange Dauer der römischen Weltherrschaft, während die persische kaum zwei Jahrhunderte dauerte und die macedonische sich bald nach dem Tode ihres Gründers auflöste?

Unter den allgemeineren Aufgaben spielen, wie zu erwarten, die Fragen nach den Gründen der Welt Herrschaft eine bedeutende Rolle. Und warum soll der Schüler darüber nicht etwas schreiben können? Allerdings tiefergehende Betrachtungen wird man nicht erwarten dürfen. Eine Frage, die das Nachdenken großer Geister in anhaltender Forschung beschäftigt hat, kann auf den zehn bis zwölf, womöglich in den fünf Anglistunden einer Klausur zusammengeschriebenen Seiten einer Schülerarbeit nur eine ganz exoterische Behandlung erfahren. Darum widerstrebt sie noch keineswegs dem Zwecke der Aufsatzübungen, vielmehr kann der Schüler auf seine Weise auch etwas daraus machen, namentlich wenn er Sallust und Horaz gelesen hat. Dagegen glaube ich, daß es in mehr als einer Hinsicht sündigen heißt, dem Schüler eine Geschichte des römischen Volkstribunats, wenn auch nur eine kurze (Nr. 19) als Aufsatz zuzumuten. Hat er eine annähernd richtige Vorstellung von der tieferen Bedeutung des Tribunats im Organismus des Staates? Die Lehrer werden sich zählen lassen, die sich gründlich in die Frage hineingearbeitet haben und davon klare Rechenschaft zu geben vermögen. Was also kann man erwarten? Kaum etwas mehr, als eine dürre statistische Zusammenstellung gewisser Fakta mit Angabe einiger Zahlen — ein geistloses Schema! Wo bleibt aber dann die Forderung, daß jeder Aufsatz

19. Kurze Geschichte des römischen Volkstribunats.
20. Welches sind die Hauptepochen der äußeren Entwicklung und Ausbreitung des römischen Reichs bis Tiberius?
21. Über den sagenhaften Charakter der römischen Königsgeschichte.
22. Mit welchem Rechte findet König Tullus in dem Schwestermorde des Horatius den Thatbestand des Hochverrats?
23. Ist die Vertreibung der Könige als ein Glück für die Römer anzusehen?
24. Was würde Alexander der Große für einen Erfolg gehabt haben, wenn er Italien angegriffen hätte?
25. Warum ist es wahrscheinlich, daß Alexander die Römer besiegt hätte?
26. Welche Gründe haben den Livius (IX, 17—19) zu der Annahme bewogen, daß die Römer, falls Alexander d. Gr. die Römer angegriffen hätte, Sieger geblieben sein würden?
27. Alexander und das römische Volk, Parallele nach Liv. IX, 17—19.
28. Worin ist das Interesse begründet, das uns der Krieg der Römer gegen Tarent und Pyrrhus gewährt?
29. Über den Ausdruck „ein Pyrrhusieg“.
30. Für welches der beiden kriegführenden Völker nehme ich in der Geschichte der punischen Kriege Partei?
31. Gemütsstimmung des M. Atilius Regulus, als er als Gesandter von den Karthagern nach Rom geschickt wurde.
32. Mit welchem Rechte nennt Livius den 2. punischen Krieg den merkwürdigsten von allen?
33. Weshalb ist der 2. punische Krieg der wichtigste, den die Römer jemals geführt haben?
34. Mit welchem Rechte bezeichnet man die Zeit des 2. punischen Krieges als die größte des römischen Volks?

dem Bearbeiter Gelegenheit geben soll, zu zeigen, inwieweit er den rohen Stoff zu durchgeistigen und geschmackvoll zu gestalten im Stande sei? Als ausreichendes Kriterium zwar für Tauglichkeit und Untauglichkeit eines Themas kann die nicht vollständige und gründliche Beherrschung des Stoffes an sich nicht gelten, wie das vorige Thema zeigt. Denn dann könnten wir mit Aufsätzen überhaupt zu Hause bleiben. Unzählige Fragen, zu deren vollständiger Beantwortung nur der gründliche Forscher berufen ist, lassen auch eine populäre Behandlung zu. Es kommt eben nur darauf an, daß die Sache den Schülern ihren Hauptseiten nach bekannt ist, in ihrem Anschauungskreis liegt und ihrer Auffassungskraft nicht von vornherein überlegen ist. Bei gewissen Aufgaben wird der Urteilsfähige auf den ersten Blick erkennen, daß die Ausführung, sei es wegen mangelhafter Kenntnis der Sache, wie in unserem Falle, sei es wegen der Beschaffenheit des Stoffes an sich mißlingen wird. Aus letzterem Grunde z. B. bei dem Thema: „Geschichte Roms im 3. Jahrh. unserer Zeitrechnung“ (Nr. 71), von dem sich zuversichtlich sagen läßt, daß die Behandlung jeglicher Lebendigkeit und eigentümlichen Gestaltung entbehren und einen chronikartigen Charakter annehmen wird.

Gehen wir nun in der Kürze auf einige der in chronologischer Reihenfolge aufgeführten Themata ein, so fällt zunächst auf Nr. 21 „über

35. Hannibal in Italien.
36. Warum konnte Hannibal Rom nicht unterwerfen?
37. Wodurch ist Hannibal den Römern unterlegen?
38. Warum marschierte Hannibal nach der Schlacht bei Cannä nicht nach Rom?
39. Hannibal in Italien und Cäsar in Gallien.
40. Wodurch erregt von den Feinden Roms Hannibal unsere Teilnahme in besonderem Grade?
41. Für wen ist im 2. punischen Krieg unser Interesse größer, für Hannibal oder die Römer?
42. Worin liegt Hannibals Größe? (3mal.)
43. Charakteristik Hannibals.
44. Handelte Amilius Paullus richtig, als er sich in der Schlacht bei Cannä ohne Widerstand von den Feinden niederhauen ließ?
45. Worin liegt das Großartige der Haltung des römischen Volks nach der Schlacht bei Cannä?
46. Vergleichung der beiden Scipionen.
47. Mußten die Länder des Mittelmeers unter römische Herrschaft kommen?
48. Die Römer die Sieger und Besiegten der Griechen. (4mal.)
49. In welcher Beziehung sind die Griechen die Lehrer der Römer gewesen?
50. Hat Sallust (Cat. 10) recht, wenn er die Begierde nach Reichtum und die Begierde nach Herrschaft als die Grundübel des römischen Staates bezeichnet?
51. Wie läßt sich der Sieg der Römer über den König Antiochus von Syrien erklären?
52. Zuwiefern bezeichnen die Gracchischen Unruhen einen Wendepunkt in der römischen Geschichte?
53. Welche Zustände Roms führten zu den Reformversuchen des Tiberius Gracchus?

den sagenhaften Charakter der römischen Königsgeschichte“, nicht als ob nicht vielleicht der Schüler darüber etwas ganz artiges sagen könnte; aber es fehlt jedes Maß, jede Begrenzung. *Τί πρῶτόν τοι ἔπειτα, τί δ' ὀσάτιον καταλέξω;*

Eine anregende Frage, wenn sie sich auch ganz auf hypothetischem Gebiete bewegt, ist die nach den möglichen Erfolgen Alexanders des Großen in Italien. So gewagt das Thema sein würde ohne Zugrundelegung der interessanten Kapitel des Livius im 9. Buch, — denn die Wagnis und die Ueber eines Schülers sind doch immer etwas lustiger, als die eines Livius bei einer Sache, die seinen Geist lange beschäftigt hat (*quibus saepe tacitis cogitationibus volutavit animum*) — so nützlich scheint es mir auf Grund und im Anschluß an Livius, sei es, daß die Behandlung bloß referierend ist, wie in einigen der unten verzeichneten Aufgaben (Nr. 26), sei es, daß eine Beurteilung oder Bekämpfung der Gründe des Livius gefordert wird (Nr. 25). Auch in letzterem Falle ist der Schriftsteller der Führer, der vor Abwegen bewahrt, insofern, als er überhaupt die Punkte bezeichnet, auf die wir bei Beurteilung der Frage zu achten haben. Die schwachen Punkte in der Argumentation des Historikers aufzudecken und die Gegeninstanzen in das gehörige Licht zu setzen, also z. B. statt auf den epirischen Alexander, auf Pyrrhus zu

54. Aus welchen Gründen müssen wir es als eine günstige Fügung der Vorsehung betrachten, daß der Heereszug der Cimbern und Teutonen gegen Italien mißglückte?
55. Aus welchen vorhergehenden Ursachen läßt sich die Catilinarische Verschwörung erklären?
56. Durch welche Gründe wurde Cäsar bewogen, Gallien zu erobern?
57. Gereichte die Ermordung Cäsars dem römischen Staate zum Heil?
58. Aus welchen Gründen müssen wir Cicero beistimmen, wenn er von Cäsars Ermordung sagt: *Acta illa res est animo virili, consilio puerili?*
59. Wie ist es zu erklären, daß nach der Ermordung Cäsars die römische Republik nicht wieder hergestellt wurde?
60. An welchen Übeln ist die römische Republik zu Grunde gegangen?
61. Welches sind die hauptsächlichsten Gründe des Verfalls der römischen Republik? (2mal.)
62. Merkmale des Verfalls des römischen Staates im letzten Jahrhundert der Republik.
63. Die Verdienste des Augustus um den römischen Staat.
64. Was verdankten die Römer dem Augustus?
65. Augustus, nicht der Vernichter der Freiheit Roms, sondern sein Erretter.
66. Aus welchen Gründen verzichtete Tiberius im J. 16 auf weitere Eroberungsversuche in Deutschland?
67. Warum mißlang den Römern die Unterwerfung der Germanen? (5mal.)
68. Was trat den Römern bei der Unterwerfung Germaniens hemmend entgegen? (2mal.)
69. Was trat den Römern bei der Unterwerfung Germaniens hindernd entgegen?
70. Warum hielt Tacitus die Germanen für so gefährliche Feinde?
71. Geschichte Roms im 3. Jahrh. unserer Zeitrechnung.

exemplifizieren, das Verhältnis der Bundesgenossen zu den Römern zu erörtern, das alles ist lohnend und interessant, ohne daß wir trotz unserer abweichenden Ansichten klüger als der Schriftsteller sein wollten; davon kann hier nicht die Rede sein, wo nach Andeutungen des Livius selbst weniger der Historiker als der Patriot spricht. Daß diese letztere Bemerkung sich passend für die Einleitung verwerten läßt, ist sofort einleuchtend.

Der beliebteste Tummelplatz für Aufsatzübungen innerhalb der römischen Geschichte ist, wie zu erwarten, der zweite punische Krieg, während der erste punische Krieg nur durch ein Thema vertreten ist; dies eine aber ist nichts weniger als ein Löwe. Das Thema nämlich (Nr. 31) fordert eine Analyse der „Gemütsstimmung des M. Atilius Regulus, als er als Gesandter von den Karthagern nach Rom geschickt wurde“. Gesezt auch, die Nachrichten über diese ganze Gesandtschaft wären ebenso zuverlässig, als sie thatsächlich unzuverlässig sind, so würde das Thema dennoch höchst abgeschmackt sein. Ich vermute, daß die Schüler für die Ausführung an die bekannte Ode des Horaz im 3. Buche verwiesen worden sind. Aber man denke sich diese wenigen Strophen zu einem zwölfseitigen Aufsatz breitgetreten und beneide den Gast um seine Geduld, der es bei diesem „Gastgebot auf lauter Bräuen“ aus-

72. Weshalb fand das Christentum so leicht Eingang im römischen Reiche?
73. Aus welchen Gründen verlegte Constantin die Residenz von Rom nach Byzanz?
74. Wodurch war Rom zur Zeit der Völkerwanderung trotz seiner militärischen und politischen Schwäche dennoch für die Deutschen so imposant?
75. Welche Umstände machten es dem weströmischen Reiche möglich, sich ein ganzes Jahrhundert gegen die germanischen Angriffe zu verteidigen?
76. Der Zustand des römischen Reichs bei seinem Untergange durch die Germanen.
77. Ist Schlegels Ausspruch in seiner Elegie „Rom“ richtig: „Nicht der Samniter, des Galliers Wut, nicht Hannibal dämpft euch, So wills euer Geschick, selbst nur erliegt sich Rom“?
78. Inwiefern kann Rom die ewige Stadt genannt werden? (4mal.)
79. Rom zweimal die Herrin der Welt.
80. Was meint Goethe in seiner italienischen Reise mit den Worten: „Geschichte lieft sich von Rom aus ganz anders als an jedem andern Orte der Welt; und das gilt nicht allein von der römischen Geschichte, sondern von der ganzen Weltgeschichte“?
81. Warum fand das Christentum leichter bei den Griechen und Römern, als bei den Juden Eingang?
82. Welche Umstände beförderten die Ausbreitung des Christentums bei seinem ersten Auftreten?
83. Warum schließt mit dem Jahre 476 die alte Geschichte?
84. Warum beginnen wir mit dem Sturz des römischen Weltreichs eine neue Periode der Geschichte?
85. Was berechtigt uns, mit dem Untergang des weströmischen Reichs den Übergang zu machen vom Altertum zum Mittelalter?
86. Das römische Privathaus.

hält. Historisch betrachtet schwebt das Thema rein in der Luft, aber selbst als Luftgebilde betrachtet taugt es nichts. So bleibt an demselben gar nichts übrig und es gleicht einigermaßen dem Lichtenberg'schen Messer ohne Klinge, von dem das Heft verloren gegangen ist.

Was den zweiten punischen Krieg anlangt, so ist es selbstverständlich Hannibal, der, wie die Federn der Historiker für ihre größeren Zwecke, so die Federn der Schüler für ihre kleineren Zwecke am meisten in Bewegung setzt. Man kann meines Erachtens alle ihn betreffenden Aufgaben getrost den Schülern vorlegen bis auf zwei: das eine ist die Charakteristik Hannibals, die mir nach dem oben entwickelten zu schwer scheint, das andere ist Nr. 35: Hannibal in Italien, das der nötigen Bestimmtheit ermangelt. Von den römischen Helden des Krieges ist es Amilius Paullus, dem eine Aufgabe gewidmet ist: „Handelte Amilius Paullus richtig, als er sich in der Schlacht bei Cannä ohne Widerstand von den Feinden niederhauen ließ?“ (Nr. 44). Die Fassung derselben muß in jedem Leser den Glauben erwecken, Paullus sei, als er dem Tode entgegenging, noch zum Widerstand fähig gewesen. So lange er dies war, hat er es an tapferer Gegenwehr wahrlich nicht fehlen lassen. Als er von Blut überdeckt sich auf einem Felsen niederließ, war für ihn die Frage nur noch die, ob er das Anerbieten des Lentulus, der ihm sein Pferd und seine Unterstützung zur Verfügung stellte, annehmen, oder auf dem Schlachtfeld sterben sollte. Demgemäß mußte die Frage lauten: Handelte Amilius Paullus richtig, als er den Tod auf dem Schlachtfeld der Flucht vorzog?

Die auf die spätere Zeit bezüglichen Aufgaben sprechen mit wenigen Ausnahmen so für sich selbst, daß weitere Bemerkungen darüber unnötig

87. Aristides und Camillus.
88. Ist Pyrrhus Alexander dem Großen vergleichbar?
89. Darf Hannibal Alexander dem Großen an die Seite gestellt werden? (2mal.)
90. Hannibal und Mithridates.
91. Alexander und Cäsar, eine Parallele. (3mal.)
92. Arminius und Themistokles, Retter ihres Vaterlands.
93. Cicero und Demosthenes. (2mal.)
94. Vergleichung der Erzählungen von Harmodius und Aristogeiton, Brutus, Arminius und Tell.
95. Die Schlacht bei Marathon und die Varusschlacht.
96. Parallele zwischen den Perserkriegen und den punischen Kriegen.
97. Griechische und römische Kolonisation.
98. Weshalb wird unsere Reiseflust durch Athen weit weniger als durch Rom erregt?
99. Welche Bedeutung für die Geschichte der Menschheit haben die Städte Athen und Rom?
100. Athen, Rom und Jerusalem in ihrer kulturgeschichtlichen Bedeutung.
101. Athen, Rom und Jerusalem in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung.
102. Welches von den Hauptvölkern des klassischen Altertums gefällt dir am besten?

erscheinen. Wir eilen vielmehr, noch ein Wort über die geschichtlichen Parallelen zu sagen, die wir, soweit sie sich auf griechische und römische Geschichte in ihrem Verhältnis zu einander oder zur deutschen Geschichte beziehen — die innerhalb jeder einzelnen liegenden haben wir unter der Specialgeschichte aufgeführt — hier am besten anreihen. Wenn es das Geschäft des Wizes ist, zwischen entfernt liegenden Gegenständen Vergleichungspunkte ausfindig zu machen, so ist man versucht, einige der hier behandelten Aufgaben mehr für ein Spiel des Wizes, denn als eine Übung des Scharffinnes zu betrachten, wie z. B. das Thema: „Arminius und Themistokles, Retter ihres Vaterlandes“. Dagegen sind Vergleichen von Objekten, die wirklich eine starke Verwandtschaft haben, ungemein verstandbildend und fördernd, indem sie zu aufmerkamer Beobachtung nötigen. Ein Vergleich zwischen Alexander und Cäsar, zwischen Cicero und Demosthenes, wenn auch noch so wenig erschöpfend, giebt dem Fleiße und dem Spürsinn des Schülers sehr heilsame Antriebe. Mißlicher verhält sich die Sache bei einem andern Thema, nämlich dem über griechische und römische Kolonisation. Hier ist der Schüler, der unmöglich eine auch nur annähernd genügende Vorstellung des Gegenstandes haben kann, in Gefahr, lauter Schiefes oder Erdichtetes vorzubringen. Ich selbst habe einmal ein Thema ähnlicher Art bearbeiten lassen, aber *ἑχθὲν δέ τε νῆπιος ἔγω*. Man höre die beherzigenswerten Worte Niebuhrs in dem herrlichen Briefe an einen Jüngling, der sich der Philologie widmen wollte: „Du hast über die römischen Kolonien und ihren Einfluß auf den Staat zu schreiben unternommen. Es ist aber ganz unmöglich, daß du von den römischen Kolonien auch nur einen halb richtigen Begriff haben kannst, und um über ihren Einfluß auf den Staat zu reden, mußtest du nicht nur in die römische Verfassung Einsicht haben und die römische Geschichte genau kennen, sondern Politik und Geschichte der Politik verstehen, welches alles noch unmöglich ist. Wenn ich dir dies sage, so setze ich hinzu, daß in deinem Alter keiner von uns allen, die wir uns Philologen nennen dürfen, über diesen Gegenstand hätte arbeiten können; ja nicht einmal Grotius oder Scaliger und Salmasius, die so viel früher als irgend einer von uns treffliche Grammatiker wurden.“

III. Mittelalter.

Reicher noch, als in der griechischen und römischen Geschichte fließt der Quell der geschichtlichen Themata in der vaterländischen Geschichte, ein erfreuliches Zeichen der Zeit. Schon die häufig sich wiederholenden

1. Welchen besonderen Reiz hat die Beschäftigung mit der vaterländischen Geschichte vor der Beschäftigung mit der Geschichte anderer Völker voraus?
2. Der Ruhm der Vorfahren ist ein Hort der Enkel. (6 mal.)
3. Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt.

allgemeineren Themata, wie über den Ruhm der Vorfahren u. dgl., deuten auf das gesteigerte Interesse für die heimische Geschichte. Nicht nur von seiner Wiege, sondern von seiner Geburt an bildet unser Volk den Gegenstand zahlreicher Aufgaben, glücklicher wie unglücklicher. So können z. B. wir Deutschen des 19. Jahrhunderts nicht viel mehr Aufschluß über die Entstehung unseres Volkes geben, als ein jeder von uns über seine eigene; indes der Primaner scheint häufig in der glücklichen Lage des Sängers bei Schiller zu sein: er saß in der Götter uraltestem Rat und belauschte der Dinge geheimste Saat. Darum kann er getrost über „die Entstehung des deutschen Volkes und seiner Sprache“ schreiben.

Über das, was jenseits der von Cäsar und Tacitus uns geschilderten Zustände Germaniens liegt, sollte man füglich Schüler nicht nötigen, sich in schriftlichen Ausarbeitungen auszulassen. Denn ist natürlich auch im Geschichtsunterricht von früheren Zuständen die Rede gewesen, so entbehren doch die dadurch gewonnenen Vorstellungen derjenigen zugleich sicheren wie faßbaren Grundlagen, welche unentbehrlich sind, wenn die Schüler

4. Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt, der froh von ihren Thaten, ihrer Größe den Hörer unterhält und still sich freuend ans Ende dieser schönen Reihe sich geschlossen sieht. (3 mal, darunter einmal mit dem Zusatz: Anwendung auf die Deutschen der Gegenwart.)
5. Die Entstehung des deutschen Volks und seiner Sprache.
6. Welche Eigenschaften machten unsere Vorfahren einem denkenden Römer, wie Tacitus es war, so furchtbar und zugleich so interessant?
7. Charakteristik der alten Deutschen.
8. *Argentum et aurum propitiæ an irati dii negaverint Germanis dubito.*
9. Das Heldenleben alter Zeit nach Müderts Gedicht: „Das ist des alten Heldenlebens Geist, daß, wie du immer ihm entfremdet seist, du dich ergriffen von der Herrlichkeit, erschütterst fühlst, gehoben und geweiht; zugleich erkennst, daß, wie frisch und stark, es gleichwohl schadhast sei im innern Mark: darum dem Tod verfallen rettungslos, doch auch im Untergang so schön und groß, daß so zu leben und auch so zu sterben, das Schönste scheint, was kann ein Mensch erwerben.“
10. Die sogenannte Völkerwanderung ist eins der großartigsten und anziehendsten Ereignisse in der Geschichte.
11. Die Bedeutung der Völkerwanderung in Geschichte und Sage.
12. Mit welchem Rechte bezeichnet man die Völkerwanderung als den Anfang einer neuen Periode der Weltgeschichte?
13. Wie kam es, daß unsere Vorfahren während der Völkerwanderung der Gefahr gänzlicher Verwilderung entgingen?
14. Völkerwanderung und Reformation als Epochen der Weltgeschichte.
15. Wodurch erregen die Gothen unsere besondere Teilnahme? (3 mal.)
16. Aus welchen Umständen erklärt sich der rasche Sturz des Ostgothenreiches in Italien?
17. Welche Ursachen erklären den frühen Untergang des Vandalenreichs in Afrika?
18. Wodurch gelang es dem fränkischen Stamme, dauernde staatliche Schöpfungen hervorzubringen, während die übrigen germanischen Reiche wieder zu Grunde gingen?

bei eigener weiterer Ausgestaltung der Sache nicht in haltlose Redereien oder irrlichterlierendes Umhertasten verfallen sollen. In die Dämmerung der vorhistorischen Zeit mögen ihnen im lebendigen Verkehr des Unterrichtes ahuungsvolle Blicke eröffnet werden: ihre schriftlichen Verjuche müssen sich in der Tageshelle der Geschichte bewegen.

In der That sind es auch nur vereinzelte Ausnahmen, in denen diese Grenze nicht innegehalten wird. Der Strom der Themata schwillt in eben dem Maße an, als wir uns den Zeiten des fränkischen Reiches nähern, erreicht dann mit Karl dem Großen, wie zu erwarten, eine stattliche Breite, um sich dann wieder mit etwas engerem Lauf zu begnügen.

Die Zeit der Völkerwanderung und der germanischen Staatengründungen auf römischem Boden pflegt in Prima mit Recht in einiger Ausführlichkeit behandelt zu werden. Aber schwerlich wird die dem geschichtlichen Unterricht zugemessene Zeit hinreichen, den Verschmelzungsprozeß der Germanen mit den Römern ins einzelne hinein zu verfolgen, ganz abgesehen davon, daß die Sache an sich schwierig und erst durch neuere

19. Woher rührt es, daß die Franken in Gallien weit eher mit der einheimischen Bevölkerung verschmolzen, als die übrigen Germanen in Südeuropa?
20. Die Ausbreitung des Christentums im römischen und die Ausbreitung des Christentums im fränkischen Reiche.
21. Die Ausichten des fränkischen Reichs im Anfang des Mittelalters.
22. Warum nennen wir die Schlachten bei Salamis und bei Tours und Poitiers welthistorische?
23. Karls des Gr. Bedeutung in kulturgeschichtlicher Beziehung.
24. Karls d. Gr. Verdienste um Deutschland.
25. Ist Karl d. Gr. ein deutscher Fürst?
26. Inwiefern hat sich Karl d. Gr. um die christliche Kirche verdient gemacht?
27. Die Folgen der Regierung und Wirksamkeit Karls d. Gr. für Deutschland.
28. Es soll nachgewiesen werden, daß Karl d. Gr. dieses seines Beinamens würdig sei. (2 mal.)
29. Durch welche Thaten und Eigenschaften hat sich Karl den Beinamen des Großen erworben?
30. Inwiefern steht Konrad I. höher als Fabius Nullianus?
31. Die Verdienste des sächsischen Kaiserhauses. (3 mal.)
32. Die Politik der sächsischen Kaiser.
33. Welches Herrschergelecht hat sich um Deutschland verdienter gemacht, das sächsische oder das hohenstaufische?
34. Welche Verdienste hat sich Heinrich I. um Deutschland erworben? (2 mal.)
35. Heinrich I. und Alfred der Große, eine Vergleichung. (2 mal.)
36. Warum hat Otto I. in der Geschichte den Namen des Großen erhalten?
37. Worin zeigt sich Otto der Gr. als Fortsetzer der Politik seines Vaters?
38. Vergleichung der Reichsverwaltung Heinrichs I. und Ottos I.
39. Karl der Gr. und Otto der Gr. (2 mal.)
40. Otto der Gr. in seiner Bedeutung für Deutschland.
41. Ottos des Gr. kirchliche und politische Stellung nach Giesebrecht.
42. Das römische Kaisertum der Deutschen. (2 mal.)
43. Bedeutung des alten deutschen Kaisertums.

und neueste Forschung in ein helleres Licht getreten ist. Das Thema aber (Nr. 19): „Woher rührt es, daß die Franken in Gallien weit eher mit der einheimischen Bevölkerung verschmolzen, als die übrigen Germanen in Südeuropa?“ setzt eine eingehende Kenntnis der Sache voraus. Angenommen nun auch, diese Kenntnis wäre wirklich in gehörigem Maße vorhanden, bleiben trotzdem Zweifel, ob das Thema wirklich zweckmäßig gestellt ist. Die Thatsache, daß in Gallien und Spanien eine römische Bevölkerung von etwa 30 Millionen Seelen die etwa 3 Millionen erobernden Germanen nicht entweder vermöge ihrer höheren Kultur und ihres ausgebildeteren Staatswesens völlig auffog oder aber ihrerseits einfach in einen rechtlosen Zustand, in Sklaverei herabgedrückt wurde, sondern daß beide gebend und empfangend sich durchdrangen und ein neues Volkstum schufen, dem auf das bestimmteste und für die Dauer in Heerverfassung, Gerichtsverfassung, Beamtenwesen und Königtum das Gepräge germanischer Staatsordnung aufgedrückt war, während in Sitten, Beschäftigung, Sprache, ja im Denken und Empfinden die Germanen all-

44. Die Entstehungsgeschichte des römischen Reichs deutscher Nation in ihrer Bedeutung für unser Volk.
45. Wie ist Ottos I. Erwerbung der römischen Kaiserkrone zu beurteilen?
46. Selbsttäuschung Ottos III.
47. Die politische Verbindung Deutschlands mit Italien von ihren Licht- und Schattenseiten betrachtet. (2 mal.)
48. Welche Vorteile sind dem deutschen Volke im Mittelalter aus seinen Beziehungen zu Italien erwachsen?
49. Welche Nachteile haben dem deutschen Volke seine Beziehungen zu Italien gebracht?
50. Welches Verdienst hat die hohe deutsche Geistlichkeit um die Begründung und Erhaltung des deutschen Reichs?
51. Die Jugendentwicklung Heinrichs IV.
52. Handelte Heinrich IV. klug, als er nach Canossa ging?
53. Heinrich IV. im Schloßhose zu Canossa.
54. Wie erklärt sich der Kampf des Papsttums gegen Heinrich IV.?
55. Die Bedeutung Kaiser Heinrichs IV. und Papst Gregors VII. für die Machtentwicklung von Kaisertum und Papsttum.
56. Welches ist die weltgeschichtliche Bedeutung Papst Gregors VII.?
57. Der Kampf des Kaisertums mit dem Papsttum.
58. Die beiden Siege des Papsttums über das Kaisertum in den Jahren 1077 und 1177.
59. Das Unterliegen der Kaiser im Kampfe mit der Hierarchie brachte Deutschland doch auch einige Vorteile; welche waren das?
60. Die Ursachen und Veranlassungen der Kreuzzüge.
61. Die kulturhistorische Bedeutung der Kreuzzüge.
62. Folgen der Kreuzzüge für die abendländische Welt.
63. In welchem Verhältnis stehen der Zweck und die Folgen der Kreuzzüge zu einander?
64. Inwiefern können die Kreuzzüge als das Jünglingsalter der christlichen Völker betrachtet werden?

mählich romanisiert wurden — diese Thatsache ist so großartig und erstaunlich, daß sie die vollste Aufmerksamkeit verdient. Aber sie vollzog sich bei den Westgothen und Burgunden — von den Ostgothen und Vandalen sehen wir füglich ab, da deren Schöpfungen nur vorübergehende waren — in ganz ähnlicher Weise, wie bei den Franken. In rein politischer und wirtschaftlicher Beziehung würde kaum ein wesentlicher Unterschied zu finden sein. Was bei den Franken die Annäherung und Durchdringung der Nationen wesentlich erleichterte und beschleunigte, war eigentlich nur die durch Chlodwigs Klugheit geschaffene Einheit des Glaubens, welche die Gemüther versöhnte, während bei den Westgothen der konfessionelle Gegensatz naturgemäß seine Rückwirkung äußerte auf den nationalen Gegensatz und Hader nicht schwinden ließ. Diese eine Thatsache aber läßt von seiten des Schülers doch kaum eine so ausführliche Erörterung zu, daß daraus ein rechtichaffener Aufsatz werden könnte. Und doch liegt im Grunde in ihr allein die Antwort auf obige Frage. Denn der Umstand, daß die Franken nicht durch zwischenlagernde Nationen von ihrer ursprünglichen Heimat getrennt waren, sondern durch den ununterbrochenen räumlichen Zusammenhang einen beständigen Rückhalt und die Möglichkeit frischen Nachschubs hatten, würde für unsere Frage so wenig ins Gewicht fallen, daß er vielmehr zu der neuen Frage führen könnte, wie es kam, daß die Römer nicht allmählich völlig von

65. Welche Fortschritte im geistigen Leben der deutschen Nation pflegt man an die Periode der Kreuzzüge zu knüpfen?
66. Warum erweckt das Zeitalter der Hohenstaufen unsere besondere Teilnahme? (2 mal.)
67. Warum preist der Deutsche mit Vorliebe die Hohenstaufen?
68. Inwiefern kann man die Zeit der Hohenstaufen als die Blütezeit Deutschlands während des Mittelalters betrachten? (3 mal.)
69. Warum erregt der Untergang der Hohenstaufen in so hohem Grade unsere Teilnahme?
70. Hohenstaufen und Hohenzollern, ihre Stellung und Bedeutung in der deutschen Geschichte. (2 mal.)
71. Der Hohenstaufen und der Hohenzollern.
72. Warum konnte Friedrich I. nicht die lombardischen Städte unterwerfen?
73. Welche Ursachen erklären die Niederlage Barbarossas in Italien?
74. Friedrich Barbarossa, der größte der Hohenstaufen.
75. Bedeutung der Regierungszeit Kaiser Friedrichs I. für Mecklenburg.
76. Der Sturz Heinrich des Löwen.
77. Kaiser Heinrich VI. und Frau Irmgard (Staatsvorteil und Herzensliebe).
78. Hat der Kaiser Friedrich II. zur Ausbreitung deutschen Wesens im Norden beigetragen?
79. In welcher Weise wurde im Anfang des 13. Jahrhunderts das junge Deutschtum in den baltischen Ländern gerettet?
80. Inwiefern kann man Kaiser Friedrich II. eine tragische Persönlichkeit nennen?
81. Wie urteilen wir über die Zustände Deutschlands um die Mitte des 13. Jahrhunderts?

den Franken erdrückt wurden. In der gerade entgegengesetzten Lage waren in dieser Beziehung die Vandalen, und dieser Umstand, im Verein mit anderen, z. B. im obigen berührten Gesichtspunkten, würde sehr wichtig sein für die Behandlung des Themas: „Welche Ursachen erklären den frühen Untergang des Vandalenreichs?“ (Nr. 17), das in jeder Beziehung ergiebiger und für die Bearbeitung geeigneter erscheint, als das obige.

Unter den Aufgaben, welche der nachkarolingischen Zeit angehören, ist etwas auffällig Nr. 30, die einen Vergleich zwischen Konrad I. und Fabius Maximianus gezogen wissen will. Worauf soll sich derselbe eigentlich gründen?

Die Verdienste des sächsischen Kaiserhauses zu schildern ist sicher eine lohnende Aufgabe für den Primaner. Dagegen habe ich, bei der großen Verschiedenheit in den Charakteren und der politischen Wirksamkeit der einzelnen Vertreter dieses Hauses, einiges Bedenken gegen das Thema: „Die Politik der sächsischen Kaiser“; das kann kaum etwas anderes, als ein ziemlich buntes Allerlei zerstreuter Bemerkungen werden. Weit angemessener ist eine Vergleichung zwischen Heinrich I. und Otto I., wie sie einige Aufgaben fordern. Parallelen haben immer etwas Anregendes. Nicht mit in unserm Verzeichnis findet sich eine Vergleichung, auf die mich gelegentlich der Geschichtsunterricht brachte und die hier einen Platz finden möge: Vergleichung zwischen Herzog Rudolf von Schwaben (Ottos des Gr. Sohn) und Herzog Ernst von Schwaben. Durch Uhlands Drama ist des letzteren Gestalt den Schülern schon näher bekannt und lieb, so

82. Rudolfs I. Stellung im Reiche.
83. Wie kam es, daß das deutsche Königtum im Mittelalter nicht zu dauernder Kraft gelangte?
84. Der segensreiche Einfluß der Klöster im Mittelalter.
85. Die kulturgeschichtliche Bedeutung der Klöster im Mittelalter.
86. Zwei Jahrhunderte deutscher Kolonisation unter den Slawen östlich von der Elbe. 1150—1350.
87. Auf welche Weise wurden die slawischen Stämme für deutsches Wesen gewonnen?
88. Die Ausbreitung des Christtums nach Osten.
89. Die ältesten Schicksale des Schweizervolkes.
90. Die Ursachen des Verfalls des mittelalterlichen Lebens in Staat und Kirche.
91. Worin zeigt sich im 14. und 15. Jahrhundert der Verfall des Mittelalters in Deutschland?
92. Die politischen Zustände in Deutschland gegen Ende des Mittelalters.
93. Das 15. Jahrhundert. (1)
94. Welche Anzeichen sind am Ende des Mittelalters für eine kräftige Weiterentwicklung des deutschen Volkes vorhanden?
95. Welche Bedeutung hatte die Eroberung Konstantinopels durch die Türken für das christliche Abendland?
96. War das Mittelalter eine Nacht, so war es eine sternenhelle Nacht. (2 mal.)
97. Welche Ideen bewegten vorzugsweise das Mittelalter?

daß sie sich nicht mit wesenlosen Schemen abmühen. Beide sind Söhne mächtiger Könige, der eine der wirkliche, der andere der Stiefsohn. Beide leben in Zeiten, wo die königliche Macht in hohem Ansehen, das Reich in Glanz und Ehre steht. Beide sind Herzöge von Schwaben, beide sehen sich in ihren Ansprüchen und Hoffnungen durch die Könige beeinträchtigt. Beide haben ein gewisses Recht zur Unzufriedenheit und Auflehnung. Während aber Ludolf, von mächtigen Verbündeten unterstützt, einen förmlichen Krieg in großem Stile führen kann, muß sich Ernst, von seinen Vasallen im Stich gelassen, im kleinen Gebirgskrieg im Schwarzwald herumschlagen; aber sein einer Freund, der bis in den Tod ihm ergebene Wernher, ersetzt ihm manchen Vasallen. Über beide siegt die Macht der Väter, über Ludolf, nachdem ein großer Teil von Süddeutschland die Geißel des Krieges empfunden und der Vater, trotz seiner imponierenden Königsstellung wiederholt in höchster Gefahr gewesen, über Herzog Ernst leichteren Kaufes. Der erstere muß reumütig um Verzeihung flehen, wie einst sein Oheim Heinrich; der letztere fällt im verzweifeltsten Kampfe. Unverkennbare Ähnlichkeiten treten bei aller Verschiedenheit in ihren Schicksalen hervor. Kein Wunder also, wenn die geschäftige Volkssage die Thaten und Schicksale der beiden unglücklichen Jünglinge, für die sie entschieden Partei nimmt, in eins verschmolz. Denn die beliebten, vielgejungenen Lieder vom Herzog Ernst tragen die deutlichen Spuren solcher Verschmelzung an sich.

Bildend und anziehend sind diejenigen Themata, welche die Folgen der Verbindung Deutschlands mit Italien (Vorteile und Nachteile) behandeln; einiges Nachdenken wird bald die wesentlichen Punkte finden lassen, und das Gefundene fordert entschieden zu lebendiger Darstellung auf.

Unter den salischen Kaisern ist es vor allem der unglückliche Heinrich IV., der die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Würde seine Persönlichkeit auch ohne den welthistorischen Kampf zwischen geistlicher und weltlicher Gewalt, der ihm aufgedrungen ward, des Interesses nicht entbehren, so gewinnt sie durch diesen Kampf eine Bedeutung, welche es vollkommen rechtfertigt, daß der Geschichtsunterricht länger bei ihm verweilt, als bei hervorragenden Persönlichkeiten anderer Perioden des Mittelalters. Zu ernstern und ruhigen Betrachtungen für Aufsätze bietet sich dabei so viel Stoff, daß man nicht nötig hat, zu hohlen Deklamationen aufzufordern, wie es mir durch das Thema Nr. 53 zu geschehen scheint: Heinrich IV. im Schloßhof zu Canossa.

Wenn ein anderes Thema (Nr. 59) nach den Vorteilen fragt, welche das Unterliegen der Kaiser im Kampfe mit der Hierarchie Deutschland brachten, so müssen die Schüler so zu sagen das Gras wachsen hören, wenn sie eine befriedigende Antwort finden sollen. Der einzige Gewinn, den ich bei diesem Unterliegen sehe, ist die allmähliche Ausbildung der Landeshoheit, der die Geistlichkeit so kräftig vorarbeitet; aber auch dies ist ein Gewinn nur insofern, als dadurch später Brandenburg zu seinem Adlerflug befähigt ward. Doch wohin führt das?

Von der glänzenden Zeit der Hohenstaufen, die ihrer Bedeutung entsprechend auch in unseren Thematn Beachtung gefunden, führen die Aufgaben über den Verfall des Mittelalters über zu dem erweiterten Schauplatz der neueren Geschichte, auf dem das deutsche Volk aufhört die Führerrolle zu spielen.

IV. Neuzeit.

Die Reformationszeit wird nach den verschiedensten Seiten betrachtet: die maßgebenden Persönlichkeiten, die politischen, die religiösen, die kulturhistorischen Beziehungen finden gebührende Beachtung. Einiges wenige mag dazu bemerkt werden: wenn es eine sehr begründete Forderung ist, die Aufgaben scharf zu begrenzen, so muß es als ein starker Verstoß bezeichnet werden, ein Thema zu stellen von der Allgemeinheit und Unbestimmtheit wie Nr. 15: „Luther“. Je allgemeiner das Thema, um so weniger sind allerdings vielleicht die Schüler in Verlegenheit etwas zu schreiben. Aber wollte man es darauf ablegen, so ginge alle Zucht des Gedankens verloren und es wäre besser gar nichts schreiben zu lassen.

1. Die charakteristischen Merkmale der beginnenden Neuzeit.
2. Warum beginnt die Geschichte mit dem Anfang des 16. Jahrhunderts die neuere Zeit?
3. Aus welchen Gründen setzen wir an das Ende des 15. und den Beginn des 16. Jahrhunderts den Anfang der neueren Zeit?
4. Infolge welcher Ideen und durch welche Ereignisse hat sich der Übergang des Mittelalters zur Neuzeit hauptsächlich vollzogen?
5. Über die wichtigsten Folgen der Entdeckung Amerikas.
6. Folgen der Entdeckung Amerikas.
7. Welche Staaten haben sich im Zeitalter der Entdeckungen um die Kolonisation der neuentdeckten Länder besonders verdient gemacht?
8. Das Rittertum und die neue Zeit.
9. Welches Urteil gewinnen wir über Maximilian I.?
10. Inwiefern bezeichnet der Wormser Reichstag von 1495 einen Umschwung in den deutschen Verhältnissen?
11. Welche Versuche sind in Deutschland im Zeitalter der Reformation gemacht worden, eine Reform der Reichsverfassung zu bewirken?
12. Welche Umstände haben auf den Gang der Reformation fördernd, welche hemmend eingewirkt?
13. Inwiefern finden die Worte Attinghausens im Tell: „Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit — Ruinen“ Anwendung auf das Zeitalter der Reformation? (2mal.)
14. Die Bedeutung Luthers für das deutsche Volk.
15. Luther.
16. Was machte Luther zum Reformator?
17. Die kirchengeschichtliche Bedeutung des 31. Oktober 1517.

Über den Lichtseiten der Reformation werden auch ihre Schatten-
seiten nicht vergessen. Und wer wollte sie ableugnen? das gleichnerische
Besöhnigen egoistischer weltlicher Bestrebungen mit dem wohlfeilen Vor-
wand der Reinigung des Glaubens und dgl., vor allem die religiöse
Spaltung Deutschlands, die zugleich in seine politische Einheit einen ver-
hängnisvollen Keil treibt. Im Grunde sind dies mehr die die Refor-
mation begleitenden Erscheinungen als im weiteren Sinne ihre Folgen.
In dieser Begrenzung ließe ich mir denn auch ein Thema gefallen.
Wenn aber den Schülern die Frage vorgelegt wird: „Welche unerfreu-
lichen Ereignisse hatte die Reformation im Gefolge“ (Nr. 32), so sehe
ich der Sache kein rechtes Ende ab. Soll damit nicht bloß das 16. Jahr-
hundert, sondern auch der 30jährige Krieg gemeint sein? Ich vermute
fast, daß dem so ist. Wenn aber dies, was hindert noch weiter zu
gehen und die Sache bis in unsere Tage fortzuführen?

Dem 30jährigen Krieg gehört eine ganze Reihe von Aufgaben
an, unter denen besonders ansprechend ist die Parallele zwischen Wallen-
stein und Pausanias, ein zwar schon seit Jahren gern behandeltes, aber
immer wieder zu empfehlendes Thema. Beides Naturen, deren hervor-
stechendster Zug ein maßloser Ehrgeiz ist, der ihre Wünsche und Ent-

18. Wodurch ward Luthers Lied: „Ein' feste Burg“ zur Volkshymne der Re-
formation?
19. Sind die von Luther in seinem Sendschreiben an den Adel vorgeschlagenen
Reformen zur Ausführung gelangt?
20. Dr. Martin Luther, der kühne Vorkämpfer des deutschen Volkes gegen die
päpstliche Zwingherrschaft a) in der Politik, b) in Religion und Glauben,
c) in den Finanzen, d) im Kirchenregiment, e) in Sitte und Gesellschaft,
Recht und Unterricht (nach der Schrift: An den christlichen Adel deutscher
Nation).
21. Aus welchen Ursachen gelang gerade den Deutschen die Reformation?
22. Die Worte des Apostels Paulus: „Da die Zeit erfüllet ward“ angewandt
auf die Reformation.
23. Welche politischen Verhältnisse haben das Gelingen der Reformation ge-
fördert?
24. Was bewog Ulrich von Hutten zu dem Ausruf: „O Jahrhundert, welche
Luft ist es, in dir zu leben“? (4 mal.)
25. Kaulbachs Bild: Das Zeitalter der Reformation.
26. Durch welche Umstände wurde Karl V. in eine feindselige Stellung zu den
Protestanten gedrängt?
27. Der Einfluß Karls V. auf die politischen und kirchlichen Verhältnisse Deutsch-
lands im Reformationszeitalter.
28. Karl V. vor dem Kloster St. Just. (Rede.)
29. Welche Gründe haben zum Kriege geführt zwischen Karl V. und Franz I.?
30. Die Einführung der Reformation in die Mark Brandenburg.
31. Zu welchem Zwecke ward der schmalkaldische Bund gestiftet, und welche Ur-
sachen führten seine Niederlage und Auflösung herbei?
32. Welche unerfreulichen Ereignisse hatte die Reformation im Gefolge?

würfe weit über das hinausführt, was auf dem Grunde ehrlicher und rechtlicher Handlungsweise erreicht werden kann; beides Männer, für welche die bloße Möglichkeit, die Schranken des Rechts im Interesse der eigenen Macht zu überfliegen, zugleich die unwiderstehliche Verjuchung ist, es wirklich zu thun. Und beiden ist diese Möglichkeit gegeben, da ihre Wirksamkeit in große geschichtliche Wendepunkte ihres Vaterlandes fällt, welche ihrer ungezähmten Ehrsucht die glänzendsten Erfolge versprechen. Beide suchen die Erfüllung ihrer Hoffnungen in verräterischer Verbindung mit dem Landesfeinde, durch dessen Bekämpfung sie sich bis dahin ihrem Vaterlande unentbehrlich gemacht zu haben scheinen; beide endlich sehen sich dicht vor dem Ziel in ihren eigenen Schlingen gefangen.

Aber diese Ähnlichkeiten dürfen uns nicht blind machen gegen die bedeutenden Verschiedenheiten in ihrem Charakter und in ihrem Wirken. An dem Maßstab politischer Größe gemessen erscheint Pausanias gegen Wallenstein wie ein Zwerg gegen einen Riesen. Seine Fähigkeiten, sowohl die militärischen wie die politischen, reichen nicht entfernt an die großartige Begabung Wallensteins heran. Ohne Wallenstein wäre Ferdinand geblieben, was er während des böhmischen und pfälzischen Krieges

-
33. Moritz von Sachsen, seine Thaten und Ziele.
 34. Welche Kräfte traten der spanisch-päpstlichen Weltherrschaft entgegen?
 35. Die traditionelle feindliche Politik Frankreichs gegen Deutschland von Franz I. bis Ludwig XIV.
 36. Welche Gründe führten nach dem Religionsfrieden zu Augsburg den 30 jährigen Krieg herbei?
 37. Der peloponnesische und der 30 jährige Krieg. (3mal.)
 38. Pausanias und Wallenstein. (3mal.)
 39. Parallele zwischen Cromwell und Wallenstein.
 40. Worauf beruhen die Erfolge Gustav Adolfs? (2mal.)
 41. Wie hat Schweden im 17. Jahrhundert in die deutsche Geschichte eingegriffen?
 42. Die Bedeutung des westfälischen Friedens für Deutschland.
 43. Die Folgen des 30 jährigen Krieges.
 44. Welche nachteiligen und welche segensreichen Folgen hat der 30 jährige Krieg für Deutschland gehabt?
 45. Der 30 jährige Krieg in seinen kulturhistorischen Folgen.
 46. Welche Gefühle erweckt in uns die deutsche Geschichte des 16. und 17. Jahrhunderts?
 47. Das 16. und 17. Jahrhundert in ihrer verschiedenen Bedeutung für die deutsche Geschichte.
 48. Was begünstigte das Emporkommen der absoluten Fürstenmacht im 17. Jahrhundert? (2mal.)
 49. Inwiefern bezeichnet die 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts für das deutsche Volk die Zeit seiner tiefsten Erniedrigung?
 50. Wodurch wurde das Sinken des Nationalbewußtseins der Deutschen im 17. Jahrhundert veranlaßt?

war, ein Herrscher von Maximilians Gnaden. Wallensteins Selbstgefühl war demnach ein durchaus berechtigtes. Er war der Anker, an dem sich Habsburgs Machtstellung festhielt, er war eine seine Zeit beherrschende Erscheinung. In Sparta gab es gewiß außer Pausanias mehr als einen Mann, der in der damaligen Lage militärisch seinem Vaterlande die nämlichen Dienste hätte leisten können, die ihm Pausanias leistete, manchen sogar vielleicht, der es besser und von vornherein zu größerer Zufriedenheit der übrigen Griechen gethan hätte. Er war nichts weniger als unentbehrlich. In jeder Beziehung erscheint er kleinlicher und niedriger als Wallenstein. War dieser Kind einer Zeit und eines Landes, die es begreiflich erscheinen lassen, wenn die patriotischen Wogen nicht allzuhoch gehen, ja einen stolzen und ehrgeizigen Charakter dazu aufordern konnten, eine Politik auf eigene Hand zu treiben, so war Sparta ein aufstrebender Staat, wohlgeeignet und darauf angelegt, seinen Bürgern Liebe zum Gemeinwesen und patriotischen Stolz einzusüßen, zumal nach den frischgepflückten Lorbeeren des Perserkriegs. Und welchem Feind will seine verächtliche Vaterlandslosigkeit die Landsleute ausliefern? Den Persern, den Barbaren, in deren Dienst sich zu begeben seinen Landsleuten an sich als Schmach erscheinen mußte. Das konnte man

51. Worauf ist das Streben Richelieus vorzugsweise gerichtet gewesen und was hat er gethan, um seine Ziele zu erreichen?
52. In welchen Verhältnissen lag es begründet, daß nach dem Westfälischen Frieden Frankreich die erste Macht Europas wurde?
53. Wie ward es möglich, daß im 17. Jahrhundert die Bourbonen an die Stelle der Habsburger traten und Frankreich eine europäische Diktatur errang?
54. Der Einfluß der Franzosen auf Deutschland zur Zeit Ludwigs XIV.
55. Die Verdienste des großen Kurfürsten.
56. Welche Verdienste erwarb sich der große Kurfürst um den preußischen Staat? (3 mal.)
57. Das Wirken des großen Kurfürsten in seinen Grundzügen dargestellt.
58. Warum heißt Kurfürst Friedrich Wilhelm mit Recht der große Kurfürst?
59. Inwiefern ist der Wunsch des großen Kurfürsten *Exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor* in Erfüllung gegangen?
60. Ludwig XIV. und der große Kurfürst. (2 mal.)
61. Die Demütigung Ludwigs XIV. im spanischen Erbfolgekrieg.
62. Gründe für den Verfall der spanischen Monarchie.
63. Der letzte Kurfürst und der erste König unseres Vaterlandes.
64. Über die Bedeutung der Schlachten bei Tannenberg und Warschau für die preussische Geschichte.
65. Woher kam es, daß die Deutschen im vorigen Jahrhundert so wenig Nationalstimm besaßen?
66. Welche Ursachen haben in der neueren Zeit bewirkt, daß die Deutschen lange Zeit hindurch kein lebhaftes Nationalgefühl hatten?
67. Die Hilflosigkeit Deutschlands während des nordischen Krieges.
68. Welche Züge im Wesen Karls XII. von Schweden lassen ihn als Helden, welche als Abenteurer erscheinen?

den Schweden gegenüber nicht jagen. Und dann war Wallenstein auch keineswegs der Mann, etwa wie Pausanias, es bloß auf eine glänzende Pascharolle unter persischem Sultanat abzulegen; er dachte die Schweden nur zu benutzen, so lange er sie brauchte, um schließlich nach eigenem Willen Deutschland den Frieden zu diktieren. Gegenüber diesem kühnen Gedankenflug Wallensteins erscheint des Pausanias Gebahren nur wie die Folge strafbaren Leichtsinns und unreifen Übermuths. Dies zeigt sich auch schon in dem äußeren Auftreten. Pausanias ward durch den Schimmer persischer Macht, von dem er im Geiste durch die Heirat mit der Königstochter schon einen Teil auf sich übergehen sah, so geblendet, daß er darüber den Kopf verlor. Barisch, hochmütig, mit wahrer Satrapenlaune behandelte er seine freien Landsleute. In plumper Aufgeblasenheit stolzisiert er einher, angethan mit persischer Tracht, und lenkt so geflissentlich den Verdacht auf sich, längst ehe er sich seines Erfolges sicher weiß. Solch kindische Eitelkeit, solch thörichte Mißachtung seiner Umgebung und Untergebenen, solch wahnwitziges Preisgeben der einfachsten Regeln der Klugheit kennt Wallenstein nicht. Auch im Verbrechen ist er groß. Er sucht sich in ein feierliches Dunkel zu hüllen, das ihm etwas Dämonisches verleiht, brütet im Geheimen, im Verkehr nur mit

69. Friedrich II. in seiner persönlichen Bedeutsamkeit, nach der Rede von J. Engel und der Biographie von Camillo Paganel.
70. Friedrich II. mit Recht der Große genannt. (Nach der Rede Engels.)
71. Mit welchem Recht verdankt Friedrich II. vorzugsweise den schlesischen Kriegen den Beinamen „der Große“?
72. Was ermöglichte Friedrich dem Gr. im 7 jährigen Kriege den Sieg über seine Gegner? (3mal.)
73. Was hat Friedrich den Gr. aus seiner höchsten Bedrängnis im 7 jährigen Kriege gerettet?
74. Worin zeigt sich Friedrich d. Gr. im 7 jährigen Kriege seinen Gegnern überlegen?
75. Fehrbellin und Rossbach, zwei Ehrentage für Preußen, zwei Festtage für Deutschland.
76. Welche Bedeutung hatte der 7 jährige Krieg für Deutschland?
77. „Nicht, daß ich lebe, ist notwendig, wohl aber, daß ich arbeite“. Wie hat Friedrich d. Gr. im Leben diesen Worten entsprochen?
78. Welche verwandte Bedeutung haben Lessing und Friedrich d. Gr. für das deutsche Volk? (3mal.)
79. Wodurch ist Friedrich II. volkstümlich geworden? (2mal.)
80. Warum hat Kaiser Joseph II. seine wohlgemeinte Reformpolitik so wenig Segen gebracht?
81. Wie ist Brandenburg eine Großmacht geworden?
82. Die Hauptflusen der Entwicklung Brandenburg-Preußens zu seiner jetzigen Größe.
83. Welchen Grundsäßen und Erfolgen verdankt Preußen seine Größe?
84. Was erleichterte es den nordamerikanischen Staaten, ihre Unabhängigkeit von England zu gewinnen?

den Sternen, über seinen Plänen und harrt vorsichtig der günstigen Stunde.

Knüpft sich die Arbeit etwa an die Lektüre des ersten Buches des Thucydides, so könnte man als Einleitung vielleicht den Gedanken dieses Schriftstellers verwenden, daß unter ähnlichen Verhältnissen sich immer wieder ähnliches zutragen wird (I, 22), ein Wort, das nicht nur auf die Geschichte der Völker, sondern auch auf die einzelnen Menschen Anwendung finden kann.

Weniger einleuchtend, als die eben besprochene Parallele, erscheint mir die Zusammenstellung von Cromwell und Wallenstein (Nr. 39). Denn, wenn ich recht sehe, verschwinden doch hier die Berührungspunkte gegen das Trennende fast ganz. Cromwell steht nicht im Dienste des Königs, sondern des Parlaments, ist also von Anbeginn seiner hervorragenden politischen Laufbahn in der klarsten Position; gerade das Zweideutige und Schwankende, das Bezeichnendste in dem Auftreten Wallensteins, fehlt, und während dieser religiös vollständig indifferent ist, ist bei jenem die gottselige Begeisterung der mächtigste Hebel für seine Erfolge. Vergleiche aber, bei denen die Verschiedenheiten so stark überwiegen, verlieren ihre rechte Bedeutung.

-
85. Preußen, Deutschlands Vorkämpfer gegen französische Gewalt.
 86. Welche Verdienste hat sich Brandenburg-Preußen seit dem Westfälischen Frieden um Deutschland erworben?
 87. Preußens Siege, Deutschlands Heil.
 88. Die Hohenzollern seit dem Westfälischen Frieden die Retter und Erneuerer des deutschen Reiches.
 89. Wie sind im brandenburg-preußischen Staate unter den Hohenzollern die nationalen Interessen neben den territorialen gefördert worden?
 90. Wodurch ist Preußen der leitende Staat Deutschlands geworden? (2 mal.)
 91. Welches sind die charakteristischen Merkmale der Entwicklung des preußischen Staats, namentlich im Gegensatz zu der des österreichischen?
 92. Wie hat sich das Sprichwort *Per aspera ad astra* in der preußischen Geschichte bewährt? (2 mal.)
 93. *Per aspera ad astra* als Motto der deutschen Geschichte.
 94. Was bedeutet Goethes Äußerung nach dem Gefechte bei Balmby: Von hier und heute geht eine neue Epoche der Weltgeschichte an?
 95. Wodurch hat der erste Napoleon wider seinen Willen den Gedanken der deutschen Einheit gefördert?
 96. Der Zug Napoleons nach Rußland verglichen mit dem des Xerxes nach Griechenland.
 97. Napoleon beim Anblick des brennenden Moskau.
 98. Cäsar und Napoleon I.
 99. Monolog Napoleons bei seiner Ankunft auf der Insel Elba.
 100. Was mir noch fehlte, das war das Unglück. Napoleon auf St. Helena.
 101. Unterredung zwischen Philipp von Macedonien und Napoleon im Reiche der Toten.
 102. Die Schlacht bei Chäronea und die Schlacht bei Jena.

Nur an eines der diese Zeit behandelnden Themata möchte ich noch eine Bemerkung anknüpfen. Wir sind im Ganzen und Großen über die Zeit hinaus, wo man es liebte, die Jugend Rechenhaft ablegen zu lassen von Gefühlen, sowohl solchen, die sie hatte, als viel häufiger noch von solchen, die sie nicht hatte. Aber ganz scheinen wir die liebe Erinnerung nicht aufgeben zu wollen, wie das Thema zeigt: „Welche Gefühle erweckt in uns die deutsche Geschichte des 16. und 17. Jahrhunderts?“ (Nr. 46.)

Ähnlich muten mich wie Ruinen aus alter Zeit die Aufgaben an: „Karl V. vor dem Kloster St. Just“ (Nr. 28), „Napoleon beim Anblick des brennenden Moskau“ (Nr. 97) und „Monolog Napoleons bei seiner Ankunft auf der Insel Elba“ (Nr. 99).

Für die Zeit seit dem großen Kurfürsten tritt die preußische Geschichte so entschieden in den Vordergrund, daß das übrige fast daneben verschwindet. Aber während die sonstigen Aufgaben uns Brandenburg-Preußen alle in dem vorteilhaftesten Lichte zeigen, scheint mir die Parallele zwischen Macedonien und Preußen (Nr. 105), wenigstens im Hinblick auf das Verhältnis dieser Staaten zu Griechenland einer-, zu Deutsch-

103. Wodurch ist das alte deutsche Reich zu Grunde gegangen? (2mal.)
104. Worauf setzte der General York sein Vertrauen, als er den Vertrag von Taurroggen abschloß?
105. Macedonien und Preußen, eine Parallele.
106. An welche bedeutsamen Wendepunkte in der vaterländischen Geschichte erinnert uns der 18. Juni?
107. Welche Schlachten haben hervorragenden Einfluß auf die Geschichte unseres Volkes ausgeübt?
108. Wie unterscheidet sich der deutsch-französische Krieg von 1870/71 von den früheren Kriegen zwischen Deutschland und Frankreich?
109. Der 18. Oktober und der 2. September, eine Parallele.
110. Das Sprichwort: „Rom ist nicht in einem Tage erbaut“, bezogen auf die Einigung Deutschlands.
111. Das alte und das neue deutsche Reich. (2mal.)
112. Die glorreiche Erwerbung der Kaiserkrone durch die Hohenzollern und ihr wohlbegründetes Anrecht auf dieselbe.
113. Kaiser Wilhelm mehr als Rudolf von Habsburg Hersteller des Reichs.
114. Parallele zwischen Karl d. Gr. und Wilhelm I.
115. Die großen Erfolge der Jahre 1870/71 für die gesamte deutsche Nation. (Rede.)
116. Zum Geburtstage Kaiser Wilhelms. Rede, Betrachtung oder Gedicht.
117. Welches sind die verschiedenen politischen Gestaltungen Deutschlands in unserm Jahrhundert?
118. Welches sind die geschichtlich erkennbaren und verbürgten Charakterzüge des deutschen Volks?
119. Der germanische Zug in die Ferne.
120. Des deutschen Volkes Wanderlust und ihre Bedeutung für die Kulturgeschichte.

land anderseits, — ein Verhältnis, das mit Stillschweigen zu übergehen doch so viel hieße, als über der Sauce den Braten vergessen — für Preußen so wenig schmeichelhaft, daß, wenn der betreffende Themasteller, woran nicht zu zweifeln, ein guter Preuße ist, er sich wahrscheinlich nicht recht bewußt gewesen ist, wie er Preußen unrecht thut. Hätte im Jahre 1866 ein kleinstaatlicher Minister Zeit gehabt, sich mit den Reden des Demosthenes zu beschäftigen, so würden diese für ihn allerdings eine wahre Fundgrube scheinbarer Analogien gewesen sein. Mutato nomine hätte er viele Sätze ohne weiteres auf Preußen anwenden können: natürlich von seinem Standpunkt. Uns erscheinen diese Vorgänge glücklicherweise in anderem Lichte. Da will es mir immer noch besser gefallen, die beiden Erzschelme, Philipp von Macedonien und Napoleon unter ein Joch zu spannen (Nr. 101). Aber als Schatten im Reiche der Toten sich unterhaltend? Ist das nicht originell? So originell, daß man dem Erfinder seine Erfindung zu alleinigem Gebrauche überlassen muß.

121. Woraus erklärt sich die große Sehnsucht der Deutschen nach Italien? (3mal.)
122. Welche Vorteile und welche Nachteile hat den Deutschen ihre Vorliebe für die Fremde gebracht? (2mal.)
123. Welche Einwirkungen haben fremde Völker auf die deutsche Nation gehabt?
124. Hat Richtenberg recht, wenn er sagt: „Der Charakter der Deutschen liegt in den zwei Worten patriam fugimus“?
125. Die Schweigsamkeit als Grundzug unserer nationalen Entwicklung.
126. Worauf beruht die welthistorische Bedeutung des deutschen Volkes in politisch-religiöser Beziehung?
127. Über die historische Mission des deutschen Volkes.
128. Man hat Deutschland das Herz von Europa genannt. Läßt sich dies geschichtlich rechtfertigen? (3mal, z. T. in kürzerer Fassung.)
129. Was berechtigt Deutschland in Europa die erste Stelle einzunehmen?
130. Hat der Deutsche Grund, auf seinen Namen stolz zu sein? (4mal.)
131. Ich danke Gott, daß ich als Deutscher geboren bin.
132. Das neue deutsche Reich, unsrer Väter Sehnsucht und unser Stolz. (2mal.)
133. Rühmend darfs der Deutsche sagen, höher darf das Herz ihm schlagen, selbst erschuf er sich den Wert.
134. Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft und nach griechischer Schönheit; beides gelang Dir, doch nie glückte der gallische Sprung. (3mal.)
135. Das ist meiner Reisen Frucht, daß mir gefällt die deutsche Zucht.
136. *Prisca juvent alios, ego me nunc denique natum gratulor.* Angewandt auf Deutschland in den beiden letzten Jahrhunderten.
137. Der Sebantag, der Geburtstag des deutschen Reiches.
138. Warum freuen wir uns so sehr über die glückliche Genesung unseres Monarchen?
139. Ausdruck des Entsetzens und Abscheus über die Mordversuche.
140. Romanismus und Germanismus.
141. Einige Hauptunterschiede des Staatslebens im klassischen Altertum und in der Gegenwart.
142. Das deutsche Recht im Sprichwort. (1)

Daß diese Reihe von Aufgaben, je mehr sie sich der Gegenwart nähern, einen um so gehobeneren patriotischen Schwung verraten, ist sehr in der Ordnung. Aber das *μηδὲν ἄγαν* sollte auch hier nicht vergessen werden. Was es z. B. für Nutzen bringen soll, die Schüler darthun zu lassen, daß Deutschland berechtigt sei, in Europa die erste Stelle einzunehmen (Nr. 129), vermag ich nicht zu erkennen. So sehr es ferner wünschenswert ist, daß die Jugend nicht gleichgiltig bleibe bei so entsetzlichen Vorgängen, wie die Attentate auf das Leben unseres geliebten Kaisers, so wenig angemessen scheint es mir dem Standpunkt der Jugend, diese Eindrücke zu zergliedern und oratorisch zurecht zu stützen, wie es geschehen müßte nach dem Thema Nr. 139: „Ausdruck des Entsetzens und Abscheues über die Mordversuche.“ Das wird der Reinheit und Stärke dieser Gefühle eher Eintrag thun, als sie vertiefen.

An die das deutsche Volk durch die einzelnen Abschnitte seiner Geschichte begleitenden Themata schließen sich noch einige allgemeine an, in denen charakteristische Eigentümlichkeiten unseres Volkes behandelt werden. Überraschend war es mir, dabei mit einem Grundzuge deutschen Wesens bekannt zu werden, den ich bis dahin völlig übersehen hatte. Ein Thema nämlich (Nr. 125) stellt die Schweigsamkeit als Grundzug unserer nationalen Entwicklung hin.

Ein schönes Thema ist die Frage nach den Gründen für die Sehnsucht der Deutschen nach Italien. Man könnte dasselbe auf den ganzen Verlauf unserer Geschichte beziehen. Denn immer tritt, wenn auch zu anderer Zeit in anderen Formen, diese Sehnsucht hervor. Dann würde die Einteilung sich wohl am besten nach den Momenten des zeitlichen Verlaufs richten. Sind es in der ersten Periode ebenso klare wie vernünftige Gründe, welche die deutschen Stämme über die Alpen treiben, vor allem der Wunsch, sich fruchtbare und feste Wohnplätze zu gründen, so ist es im eigentlichen Mittelalter der unklare Traum von einem internationalen Kaisertum der Deutschen, der phantastisch sehnsuchtsvoll die Brust der Deutschen erfüllt und dessen eitles Trugbild immer von neuem die Felder Italiens zum Grabe deutscher Krieger macht. Wie anders endlich unsere Zeit, die nicht mehr daran denkt, Italiens Geschichte an die Deutschlands zu ketten, dafür um so eifriger die geschichtlichen Erinnerungen pflegt, sowie von den Naturschönheiten und Kunstschätzen Italiens sich angezogen fühlt. Bis auf die kirchlichen Bande, die einen Teil unserer Landsleute an Rom fesseln, sind es nur ideale Mächte, die unsere Sehnsucht nach Italien beflügeln.

Behandelt man das Thema, woran vielleicht zunächst zu denken ist, bloß vom Standpunkte unserer Zeit, so würden allein die letzteren Punkte in Betracht kommen, die dann in reicherer Ausführung auftreten müßten. Es gilt in gewisser Weise von ganz Italien, was Welcker so schön von Rom sagt: „die Anziehungen, welche Rom besonders auf gebildete und gelehrte Deutsche ausübt, hat hauptsächlich zweierlei Quellen. Ein welthistorisches Konzert ertönt leise und sirenenhaft fesselnd hervor

in Tönen der mannigfachsten Art, jeder aus noch erhaltenen sichtbaren Resten, die zu Keimen bedeutender Forschung geworden sind. Dazu für das Auge die Ansichten der Stadt und ihrer Umgebung, näher und ferner.“

V. Anhang zur Geschichte.

1. Geographisch-Historisches.

Weit über die anderen Themata dieser Abteilung nicht nur an Zahl, sondern auch an Interesse und Bedeutsamkeit, erheben sich diejenigen Aufgaben, welche sich auf das Mittelmeer beziehen. Die Vorbedingungen zu nutzbringender und anregender Behandlung sind hier unleugbar vorhanden: ein geographisches Feld, begrenzt genug, um es gehörig zu überschauen, und dem Schüler durch früheren Unterricht nicht bloß von einer Seite her bekannt; dieser Schauplatz belebt durch die großartigsten Ereignisse und reichsten geschichtlichen Vorgänge und Beziehungen, aus denen der Schüler nur das Bekannteste von seinem Standpunkt aus heraus zu heben braucht, um Kontouren und Farben zu einem lebensvollen Bild zu erhalten. Allerdings kann die Fülle des zuströmenden Stoffes den Blick leicht verwirren und der klaren Verarbeitung und Gestaltung Eintrag thun, ein Umstand, in dem die Aufforderung liegt, die Schüler nicht von vornherein ganz sich selbst und ihrem guten Glück zu überlassen. Abwechslung läßt der Stoff mancherlei zu, je nachdem man die

1. Ursachen der Überlegenheit Europas über die anderen Erdteile. (4 mal in etwas verschiedener Form.)
2. Wie hat sich uns der Einfluß von Europas Bodengestalt auf die Geschichte gezeigt?
3. Das Mittelmeer in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung. (3 mal.)
4. Das mittelländische Meer in seiner geographischen Gestaltung und historischen Bedeutsamkeit.
5. Das Mittelmeer und seine Bedeutung für die Kulturgeschichte. (3 mal.)
6. Das Mittelmeer als Vermittler der Kultur bis auf Columbus.
7. Das Mittelmeer, der Schauplatz wichtiger geschichtlicher und kulturhistorischer Ereignisse.
8. Die Bedeutung des Mittelmeeres für die Entwicklung der Völker des Altertums.
9. Das Mittelmeer ist das Weltmeer des Altertums, der atlantische Ocean das Mittelmeer der Neuzeit.
10. Welchen Einfluß hat die Lage der Stadt Konstantinopel auf ihre Geschichte ausgeübt?
11. Welche Vorteile und welche Nachteile bringt die geographische Lage Deutschlands mit sich?
12. Welche geschichtlichen Erinnerungen knüpfen sich für den Deutschen an den Rheinstrom?

Betrachtung auf das Altertum beschränkt oder auch auf die folgenden Zeiten ausdehnt, Vergleichung mit anderen Meeren heranzieht, wie es in dem artigen Thema Nr. 9 geschieht u. dgl. In letzterer Beziehung könnte man noch dies und jenes versuchen, was in unserem Jahrgange sich nicht verzeichnet findet, wie z. B. die, wenn ich nicht irre, von dem verstorbenen Giesebrecht herrührende Aufgabe: Parallele zwischen Ostsee und Mittelmeer. Wenn der Schüler, ausgehend von den natürlichen geographischen und klimatischen Verhältnissen, die geschichtliche Bedeutung beider Meere mit ihren anwohnenden Völkern in Betracht zieht, werden sich ihm manche Vergleichungspunkte bieten, die schließlich in die Beantwortung der Frage auslaufen werden, wem Europa mehr oder größeres verdankt, dem Mittelmeer oder der Ostsee.

Geben schon diese das Mittelmeer betreffenden Aufgaben zum Teil Grund zu dem Wunsche, den Stoff etwas enger begrenzt zu sehen, so scheint mir der Vorwurf zu großen Umfangs noch mehr das Thema Nr. 30 zu treffen: „Die Bedeutung des Meeres für die Menschheit“. Sagen kann darüber der Schüler gewiß mancherlei; aber wo anfangen, wo aufhören?

13. Der Rhein in deutscher Sage und Geschichte.
14. Warum ist kein deutscher Fluß gleich dem Rhein gefeiert worden? (2 mal.)
15. Warum ist der Rheinstrom den Deutschen so lieb? (3 mal.)
16. Worauf gründet sich unsere Sehnsucht nach dem Rhein?
17. Warum wird der Rhein vor allen Flüssen Deutschlands der vaterländische genannt?
18. Hat Goethe recht in den Worten, welche er dem Wirte in „Hermann und Dorothea“ (I, 192—197) über den Rheinstrom in den Mund legt?
19. Wie begrüßt ich so oft mit Staunen die Fluten des Rheinstromes u. s. w. (Ohne die obige Einleitung.)
20. Der Rhein, Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze.
21. Die deutsche Nordseeküste.
22. Was zeichnet Schwaben aus?
23. Die Wartburg, eine Stätte nationaler Erinnerungen.
24. Der Tiefwaarensee und seine Umgebungen.
25. Topographische Beschreibung von Warnemünde.
26. Mit welchem Rechte werden die Flüsse die Lebensadern der Länder genannt?
27. Ströme sind Kulturadern der Erde.
28. Sind Gewässer die natürlichen Grenzcheiden der Völker?
29. Flüsse und Meere trennen die Menschen nicht, sondern fördern ihren Verkehr mit einander.
30. Die Bedeutung des Meeres für die Menschheit.
31. Welcher Vorteile erfreuen sich die Küstenbewohner?
32. Welchen Einfluß hat das Meer auf den Charakter seiner Anwohner?
33. Welchen Einfluß hat die geographische Beschaffenheit eines Landes auf die Geschichte seiner Bewohner?
34. Welchen Einfluß haben Lage und Klima eines Landes auf die Beschäftigung und den Charakter eines Volkes?

Auch die Thematata über den Einfluß des Meeres oder des Landes, so im allgemeinen, auf Charakter und geschichtliche Entwicklung der An- oder Einwohner, sind nicht unbedenklich. Die neuere ethnographische und geschichtliche Forschung hat ausgedehnte Untersuchungen über die Abhängigkeit der Geschichte und Kultur der Völker von der geographischen Eigentümlichkeit der Erdoberfläche angestellt, mit Geist und nicht ohne Erfolg. Indes ist diesem Gesichtspunkte doch vielfach eine weit über das Zulässige hinausgehende Bedeutung beigelegt worden. So wenig zu leugnen ist, daß in der Gunst oder Ungunst geographischer und klimatischer Verhältnisse ein förderndes oder hemmendes Moment für menschliche Entwicklung und Kultur liegt, so sehr würde man fehl gehen, wenn man den Einfluß dieser natürlichen Bedingungen des Daseins zu dem hauptsächlichsten und mit der Notwendigkeit eines Naturgesetzes wirkenden Faktor machen wollte. Tausend zum großen Teil sehr verborgene Fäden greifen in einander, um das wunderbare Gewebe der menschlichen Geschichte und Kultur zu Stande zu bringen. Der Schüler wird ohne große Mühe oder Gefahr der Verirrung den Satz durchführen können, daß ein tropisches Klima die Thakraft des Menschen erschaffen lasse, daß dagegen die Kälte und Kargheit der Polargegenden ein fröhliches Aufsteigen höherer Geistesrichtungen und Bestrebungen unmöglich mache; aber die Extreme erklären nicht viel. Das Schwierige sind gerade die großen Unterschiede der Entwicklung, die sich in den gemäßigten Zonen finden; und deren Erklärung dürfte den Schülern so leicht nicht gelingen. Auf demselben Boden, auf dem sich einst die alten Griechen bewegten, finden sich heutzutage zum großen Teil Türken. Sie atmen dieselbe Luft wie jene, sie erblicken die nämlichen Berge und Gewässer, aber sind sie darum entfernt mit jenen gleich geartet? In demselben Lande wohnen dicht neben einander Völker von völlig verschiedenem Charakter, verschiedener Lebensweise und Sitte, wie z. B. an der untern Donau Bulgaren, Rumänen, Deutsche (Siebenbürgen) und Magyaren, ohne daß einer dieser Stämme seinen Charakter merklich änderte. Abstammung und gemeinsame Schicksale haben allen diesen Völkern einen Stempel aufgedrückt, den sie nicht verleugnen können und der nimmermehr verwischt wird durch den Einfluß der Natur. Sehr richtig bemerkt Locke im Mikrokosmos, der für die Orientierung über diese Fragen nicht genug empfohlen werden kann: „Man täuscht sich,

35. Wie weit ist die Behauptung richtig, daß der Mensch wie die Pflanze, Produkt seines Bodens und seines Klimas sei?
36. Wodurch gewinnt ein Ort allgemeines Interesse für die Menschen?
37. Die Verschiedenheit der Städte.
38. Welchen Eindruck macht der Anblick von Ruinen auf uns?
39. Warum lernen wir Geographie?
40. Die Bedeutung der Berge.
41. Über die Segnungen der gemäßigten Zone.
42. Welchen verschiedenen Richtungen der menschlichen Thätigkeit haben wir die allmähliche Erweiterung der Erdkunde zu verdanken?

wenn man in der Gunst geographischer Verhältnisse, deren Nutzbarkeit unserm geübten Auge sogleich entgegentritt, eine antreibende Macht zu sehen glaubt, die, ohne auf eine glückliche Empfänglichkeit der Menschen rechnen zu müssen, sie mit der Notwendigkeit eines Naturprozesses in eine bestimmte Richtung und Geschwindigkeit der Entwicklung hineingedrängt hätte. Am wenigsten endlich wird sich die eigentümliche Färbung, welche die entstehende Kultur bei verschiedenen Völkern angenommen hat, vollständig aus einer entsprechenden Eigentümlichkeit der äußeren Bedingungen herleiten lassen. Man wird zugestehen müssen, daß ähnliche Verhältnisse verschiedene Früchte gezeitigt haben, deren Keim man zunächst in den geschichtlichen Schicksalen der Völker, zuletzt in der unachtrechenbaren Summe der inneren Triebfedern suchen muß, die ihr Gemütsleben bewegten und selbst wieder jene Schicksale mit bestimmten.“

Allein für unsere, nicht rein gelehrten Zwecke brauchen wir nicht allzu ängstlich zu sein. Es kommt für den Schüler weniger auf eine streng wissenschaftliche Zergliederung und Abwägung aller für die Entwicklung eines Volkes maßgebenden Einflüsse, als auf eine geschickte Gruppierung derjenigen augenfälligsten Erscheinungen an, welche mit einer Art stummer Beredsamkeit für einen gewissen Zusammenhang zwischen Klima und Bodenbeschaffenheit einerseits und Volkscharakter anderseits sprechen. Daß in den meisten Ländern Europas ebenso wie in Nordamerika der Norden größere Abhärtung, Ausdauer, Energie, Waffentüchtigkeit und Disciplin zeigt als der Süden, ist eine Beobachtung, die sich jedem sofort aufdrängt, und es gehört schon eine gewisse Gabe der Abstraktion dazu, wenn man sich vorstellen soll, daß dies unabhängig von jenen natürlichen Einflüssen sei und daß es ebensowohl auch umgekehrt sein könnte. Allerdings; vergleichen wir wieder ganze Nationen mit einander, so könnte es scheinen, als ob z. B. die Dänen und auch die Schweden im ganzen leichtlebiger und weniger straff seien als die Deutschen. Allein innerhalb der einzelnen Euroländer des Festlandes, in Italien, Frankreich, Deutschland tritt uns der ange deutete Unterschied mit einer gewissen Regelmäßigkeit entgegen. So wenig wir also in alle Zukunft in Abrede stellen können, daß dereinst im Norden Deutschlands ein verweichlichtes und verkommenes Geschlecht sitzen werde, so erklärlich und entschuldbar ist es doch bei der überwältigenden Macht, die das Gegenwärtige und vor unseren Augen liegende auszuüben pflegt, wenn wir das vielleicht bloß Zufällige als gesetzmäßig auffassen. Wenn es uns nicht gelingt, uns von diesem Eindruck des Gegenwärtigen loszumachen, so können wir uns mit dem Vater der Geschichte, mit Herodot, trösten, der sich gewiß auch nicht träumen ließ, daß Persien nach 2300 Jahren der Wohnplatz einer schlaffen und nichtswürdigen Nation sein werde, dasselbe Persien, dessen auf Auswanderung denkende Bewohner er durch Cyrus folgendermaßen warnen läßt (9,122): *φιλέειν γὰρ ἐκ τῶν μαλακῶν χώρων μαλακοὺς ἄνδρας γίνεσθαι. οὐ γὰρ τοι τῆς αὐτῆς γῆς εἶναι καρπὸν τε θωυμαστὸν φύνει καὶ ἄνδρας ἀγαθοὺς τὰ πολέμια.*

Zusatz: das Reisen.

Von den Tertien aufwärts bis Prima begleiten Themata über Wandern und Reisen den Schüler. Und was läge seinem Anschauungskreis auch näher? Bieten für Tertia und vielleicht auch für Secunda die betreffenden Aufgaben für häusliche Arbeiten noch hinreichend kräftige Kost, so dürften sie sich in Prima vorzugsweise zu Klausurarbeiten eignen. Nur leuchtet mir nicht ein, warum man statt zu einer der ruhigeren Fassungen, welche zur Bezeichnung der nämlichen Sache gewählt werden können, zu der hastig bewegten Form greift: „Mutter, Mutter, laß mich ziehn“. (Nr. 4.) So sehr diese Worte in ihrem Zusammenhange beim Dichter am Platze sind, so wenig glücklich scheinen sie mir als Thema. Die Fassung des Themas präjudiziert oft schon einigermaßen die Art der Ausführung und spiegelt sich bis zu einem gewissen Grade darin ab. Warum, wird der Schüler fragen, hat der Lehrer gerade diese Fassung gewählt, während andere so nahe lagen? Gewiß soll der Ausdruck des stürmischen Gefühlsdranges, der schwärmerisch leidenschaftlichen Erregung auch meinen Ausführungen ihre eigentümliche Färbung verleihen. Man wird sich daher nicht wundern dürfen, wenn der Schüler, statt sich um eine geschlossene und bestimmte Gedankenentwicklung zu bemühen, sich mit schwanken Expektorationen begnügt.

Zu schwierig und in Bezug auf die zu Grunde liegende Lebensanschauung, ich möchte sagen zu unjugendlich, ist das Horazische Wort aus der elften Epistel des ersten Buches: *Coelum, non animum mutant, qui trans mare currunt*. Daß die Zufriedenheit und das Glück des Menschen von ganz anderen Bedingungen abhängt, als von dem Wechsel des Ortes, daß ein anderes Klima, eine andere Gegend das Gemüt des Menschen nicht umzuschaffen vermag, ist ein ebenso richtiger, wie unschwer zu begründender Satz. Aber es ist nicht die Weisheit der Jugend, die sich darin ausspricht. Jene Art von Unzufriedenheit, jene Langesweile, jenen Weltichmerz, dem Horaz dies vernünftige Wort entgegenhält, kennt das unbefangene Schüleralter glücklicher Weise noch nicht. Warum also es nötigen, sich in eine ihm nicht bloß fremde, sondern geradezu widerstrebende Empfindungsweise hineinzudenken? Gilt es, das Reisen auch von anderen Seiten zu betrachten, als von der des natürlichen Wandertriebes, soll auch gewissen Zweifeln an der Ersprießlichkeit

1. Daß wir uns in ihr zerstreuen, darum ist die Welt so groß. Goethe, Wanderlied. (2 mal.)
2. Wem Gott will rechte Günst erweisen, den schickt er in die weite Welt. (6 mal.)
3. Was treibt den Menschen in die Ferne? (4 mal.)
4. Mutter, Mutter laß mich ziehn.
5. Welchen Reiz hat für uns die Fremde?
6. *Coelum, non animum mutant, qui trans mare currunt*.
7. Welche Vorzüge haben Fußreisen vor allen andern Arten des Reisens?
8. Die Reisen jezt und vor fünfzig Jahren.

desselben Raum gegönnt werden, so würde mir als Thema weit besser gefallen ein artiges Wort von Jakob Grimm (Kleinere Schriften 1. Bd. S. 57): „ich will lieber lernen ohne zu reisen, als reisen ohne zu lernen“, das immerhin einmal zu gelegentlicher Bearbeitung empfohlen werden kann, wenn es vielleicht auch nicht auf den durchgängigen Beifall der Jugend rechnen darf.

2. Politisch-Historisches.

Wir betreten hier ein Gebiet, das zweifellos verdient, für unsere Zwecke verwertet zu werden, auf dem aber die Gefahr nahe liegt, einerseits sich in der Schätzung des Vermögens der Schüler zu täuschen, andererseits zu sehr in das Gewirre der Tagespolitik und des Tages-treibens hineinzugeraten. In ersterer Beziehung sind es Themata wie über die Pflichten und Eigenschaften der Fürsten, über den rechten Staatsbürger (Nr. 24, 18) und dergleichen, die den Schüler offenbar über seine Sphäre hinausführen. Ich lasse es mir gefallen, wenn etwa im Anschluß an Platons Kriton oder sonst welche Lektüre dem Schüler zugemutet wird, etwas über das Verhältnis des Bürgers zu seinem Staat zu entwickeln. Aber so schlechtweg das Ideal des Staatsbürgers

1. Wodurch erlangt ein Volk weltgeschichtliche Bedeutung? (2 mal.)
2. Ob der Ausspruch Otfrid Müllers, daß große und glücklich bestandene Gefahren die höchste Wohlthat für die Völker sind, in jeder Beziehung richtig ist?
3. Wodurch werden glücklich überstandene Gefahren eine Wohlthat für die Völker? (2 mal.)
4. Wie sind die beiden Aussprüche des Demosthenes zu vereinigen: *Πολλὰκις δοκεῖ τὸ φυλάξαι τὰγαθὰ τοῦ κησασθαι χαλεπότερον εἶναι* und *Πολὺν ἔξον ἔχοντας φυλάττειν ἢ κησασθαι πάντα πέφυκεν*?
5. Woher kommt es, daß Bürgerkriege gewöhnlich mit viel größerer Erbitterung geführt werden und viel blutiger sind als Kriege zwischen verschiedenen Nationen?
6. Inwiefern hat die Bedeutung der Städte für die Staaten in den drei Perioden der Geschichte Veränderungen erfahren?
7. Welche Vorteile und welche Nachteile bringen große Städte ihren Bewohnern und dem Staate?
8. Die Richtigkeit des in Schillers Spaziergang ausgeführten Gedankens, daß ohne Sittlichkeit jedes auch noch so kultivierte Volk zu Grunde gehen müsse, soll aus dem Wesen der menschlichen Natur kurz begründet und in Beispielen aus der Weltgeschichte erhärtet werden.
9. Genügsamkeit und Betriebsamkeit und ihre Extreme. Welche Verhältnisse sind geeignet, diese Eigenschaften bei Völkern zu entwickeln?
10. Worin finden die Völker mit Recht ihre Ehre?
11. In welcher Wechselwirkung stehen die idealen und materiellen Interessen eines Volkes?
12. Der Ehrgeiz, eine Quelle des Ruhmes und des Leides für die Völker.
13. *Justitia fundamentum regnorum.*

zu zeichnen steht ihm zwar noch zehnmal besser an, als wenn er, wie es wohl auch zuweilen geschieht, „den Schüler wie er sein soll“ zu schildern unternehmen müßte, obgleich dies innerhalb, jenes außerhalb seines Anschauungskreises liegt; aber zu verwerfen ist das eine wie das andere Thema, das letztere aus sittlichen Bedenken, das erstere wegen der mangelnden Erfahrung des Schülers.

Noch verhänglicher ist der Fehler der zweiten Art. Denn mitten in das bewegte und den jugendlichen Sinn nur verwirrende Treiben der Gegenwart führt ein Thema ein wie Nr. 43 „über die jetzigen Vereine“. Darüber mögen uns die Zeitungen unterhalten, denen der Schüler nicht ins Handwerk pfuschen soll.

Wie vorteilhafter stehen solche Fehlgeburten Aufgaben ab, wie die Behandlung des Ausspruchs von Otfried Müller, daß große und glücklich bestandene Gefahren die höchste Wohlthat für die Völker sind, sei es, daß die Wahrheit des Satzes einfach als gültig vorausgesetzt und nur einerseits rücksichtlich ihrer Gründe erläutert, andererseits aus der Geschichte bestätigt wird, sei es, daß der Satz selbst einer Prüfung unterworfen werde. Denn seine unbedingte und ausnahmslose Geltung be-

14. Was macht ein Volk groß?
15. Welche Gefahren hat für ein Volk das stete Wachstum seines Länderbesitzes?
16. Die drei Hauptstände, der Nährstand, der Wehrstand, der Lehrstand, in ihren wesentlichen und charakteristischen Merkmalen dargestellt.
17. Die Teilung der Arbeit, ihre Vorteile und Nachteile.
18. Der rechte Staatsbürger.
19. Inwiefern läßt sich der Charakter eines Volkes aus seinen Hauptvergütungen erkennen?
20. Ein Reich zertrennt, hat bald ein End.
21. Die Biene steht dem Feind so ritterlich, weil sie für sich nicht ist, sie süßt ihr Volk in sich.
22. Über die Wahrheit des Homerischen Verses: Nichts taugt Vielherrschaft. Ein Herrscher nur sei. (2 mal.)
23. Beurteilung des Dichterwortes: Nicht wo die goldene Ceres lacht und der friedliche Pan, der Flurenbehüter, wo das Eisen wächst in der Berge Schacht, da entspringen der Erde Gebieter.
24. Inwiefern sind in dem Wahlspruch „Suum cuique“ die schönsten Pflichten eines Fürsten enthalten?
25. Die Eigenschaften eines großen Fürsten. Mit Berücksichtigung von Schuberts Hymnus auf Friedrich den Großen.
26. Ein Feldherr ohne Heer scheint mir ein Fürst, der die Talente nicht um sich versammelt.
27. Welche Kriege ist ein Fürst zu führen berechtigt und verpflichtet?
28. Warum verdienen Vergehen gegen den Landesherrn eine härtere Strafe als die gegen jeden andern Menschen?
29. *Ἀναρχίας δὲ μελίων οὐκ ἔστι κακόν.* Antig. 672. (3 mal.)
30. Der Staat ein Organismus.
31. Vorzüge eines großen Staates.
32. Entzwei und gebiete, tüchtig Wort; vereine und leite, besserer Fort. (4 mal.)

haupten, hieße historische Gesetze mit Naturgesetzen verwechseln. Man könnte sogar die gegenteilige Frage als Thema stellen: Wie kommt es, daß große und glücklich bestandene Gefahren den Völkern nicht immer zum Heile reichen? Möglich, daß dann die Ausführung etwas spärlich ausfiel. Um so reicher würde sie sich gestalten, wenn man dem Thema folgende Erweiterung gäbe: Wie kommt es, daß große Erfolge den Völkern nicht immer zum Segen reichen? Hier wird man das Nachdenken der Schüler wohl 1. auf eine Frage zu lenken haben, die im vorigen Fall ganz wegfiel, nämlich die, ob es gleichgültig sei, aus welchen Beweggründen die Thaten und Erfolge hervorgegangen sind. Da wird es sich zeigen, daß, wenn die erfolgreichen Unternehmungen in verwerflichen Motiven wurzelten, sie selten von dauerndem Segen begleitet sein werden. Eine Nation, die sich nicht scheut, aus roher Eroberungslust oder um den Nizel der Eitelkeit und des Ehrgeizes zu befriedigen, die Fackel des Krieges in andere Lande zu tragen, wird auch in ihrem

33. Der Wert der öffentlichen Meinung.
34. Ist Volkes Stimme auch Gottes Stimme?
35. *Vox populi, vox dei.*
36. Was ist die Mehrheit? Mehrheit ist der Unsinn. Verstand ist stets bei Wen'gen nur gewesen. (Schiller, Demetrius.) (2 mal.)
37. Der Völker Herz ist wankelmütig, — der Lüge tecke Zuversicht reißt hin, das Wunderbare findet Gunst und Glauben. (Schiller, Demetrius.)
38. *Nulla lex satis commoda omnibus est: id modo quaeritur, si maiori parti et in summam prodest.* Liv. 34, 3, 5.
39. Die Vorteile der allgemeinen Wehrpflicht.
40. Der Nutzen der allgemeinen Wehrpflicht für den Staat und das bürgerliche Leben. (2 mal.)
41. Reformation, Revolution, Renovation.
42. Wie unterscheiden sich Reformation und Revolution?
43. Über die jetzigen Vereine.
44. Schön ist der Friede! Aber der Krieg hat auch seine Ehre. (5 mal.)
45. Auch der Krieg hat seine Ehre.
46. Rechtfertigung des Satzes: Schön ist der Friede.
47. Aber der Krieg läßt die Kraft erscheinen.
48. O schöner Tag, wenn endlich der Soldat ins Leben heimkehrt, in die Menschlichkeit, zum frohen Zug die Fahnen sich entfalten und heimwärts schlägt der sanfte Friedensmarsch. Picc. I.
49. Die wohlthätigen und nachteiligen Folgen langer Friedenszeit.
50. Der Krieg ist dem Menschen nimmermehr so feind, als ein lang andauernder Frieden.
51. Auch der Krieg hat sein Gutes.
52. Ist der Krieg nur als eine Geißel, oder auch als eine Wohlthat der Menschen zu betrachten?
53. Der Krieg ist schrecklich, wie des Himmels Plagen, doch er ist gut, ist ein Geschick wie sie. (2 mal.)
54. Inwiefern kann der Krieg ein Freund und ein Feind der Künste genannt werden? (4 mal.)

Innern bald die sittlichen Grundlagen, die allein einem Staate Dauer und Festigkeit verleihen, erschüttert sehen. Aller äußere Glanz wird nicht im Stande sein, das schleichende Gift der Unsittlichkeit in seinen Wirkungen zu hemmen u. s. w. 2. Scheint es also in der Natur der Sache begründet, daß unrechtmäßiger Erfolg selten Dauer und Wert hat, so kann es uns auf den ersten Blick befremdend scheinen, daß auch solche Erfolge, die nichts gemein haben mit Willkür und Unsittlichkeit, einem Volke zuweilen zu einer Quelle des Unheils, statt des Segens werden. Die Gründe dafür aufzufinden wird weiterem Nachdenken gelingen.

Beliebt als Aufgabe ist das Goethesche Wort: „Entzwei und gebiete, tüchtig Wort; vereine und leite, besserer Hort“. So gern ich glaube, daß für die Ausführung des ersten Theils dem Schüler, namentlich aus der römischen Geschichte, hinreichende Anschauungen zu Gebote stehen, um sich daran sowohl für seine allgemeinen Erörterungen zu orientieren, als auch im einzelnen Belege zu gewinnen, so wenig wird, wie mir scheint, für den zweiten Teil der Schüler in seinem Vorstellungskreis sichere Halt- und Richtpunkte finden. So einleuchtend der Satz auch klingen mag, es wird doch seine Schwierigkeiten haben, ihn aus seiner Allgemeinheit in die Welt des Konkreten überzuführen. Seine Bethätigung setzt immer bis zu einem gewissen Grade den guten Willen derer voraus, um die es sich handelt. Sie müssen vernünftigen Gründen zugänglich und durch Überredung zu gewinnen sein. Aber wie selten ist das bei großen geschichtlichen Vorgängen der Fall. Da stehen in erster Linie

55. Der Krieg eine reiche Quelle für die schönen Künste.
56. Der Krieg in seiner Bedeutung für die Sittlichkeit und Kultur der Völker.
57. Auch der Krieg zieht Nutzen aus der Wissenschaft.
58. Im Kriege selber ist das letzte nicht der Krieg. (2 mal.)
59. Der Krieg verglichen mit einem Gewittersturm.
60. Krieg und Sturm.
61. *Ὅντε πλῆθος ἐστὶν οὐτ' ἰσχυρὸς ἢ ἐν τῷ πολέμῳ τὰς νίκας ποιοῦσα.*
62. Es siegt immer und notwendig die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist. Fichte. (5 mal.)
63. Das Schwert die edelste Waffe.
64. Mundanus sum.
65. Ans Vaterland, ans teure schließ dich an. (7 mal, teils mit, teils ohne die bekannten folgenden Zeilen.)
66. Farnwiefern liegen in unserm Vaterlande die starken Wurzeln unserer Kraft?
67. Welches Volk sich selbst empfunden, ward vom Feind nie überwunden.
68. Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles freudig setzt an ihre Ehre. (3 mal.) Jungfrau von Orleans.
69. Nationalwert der einzig berechtigte Grund zum Nationalstolz.
70. Die wahre Vaterlandsliebe.
71. Wie äußert sich wahre Liebe zum Vaterlande am einfachsten und würdigsten?
72. Wodurch vermag sich echte Vaterlandsliebe kund zu geben?
73. Wie sollen wir unsere Vaterlandsliebe bethätigen?
74. Woran erkennt man den wahren Patrioten?

Leidenschaft und Mißtrauen, die mit den Waffen des Geistes zu überwinden oft ganz unmöglich ist. „Gewalt, und nicht Überzeugung ist die Königin der Welt, aber die Überzeugung bedient sich der Gewalt“, sagt gelegentlich Pascal. Soll etwa unter unserm „Vereine“ auch ein durch das Schwert bewerkstelligtes Einigungswerk verstanden werden, dessen gewaltsame Durchführung ihre Entschuldigung findet in der guten Endabsicht und der Unmöglichkeit, anders zum Ziele zu gelangen? Das doch wohl schwerlich! Man denkt vielleicht an unser neues deutsches Reich. In dem rein friedlichen Sinn würde aber für unser deutsches Reich das „Vereine“ auch nicht passen; denn die Vereinigung ist nur durch das Schwert gelungen. Man ist zwar nicht genötigt, das Wort bloß auf die großen geschichtlichen Erscheinungen anzuwenden, aber in erster Linie wird man doch an sie denken. Anschauliche Beispiele werden sich viele nicht finden. An einem geschichtlichen Vorgange kann man, wenn ich recht sehe, beide Maximen zugleich befolgt sehen. Alexander Farnese suchte die südlichen Provinzen der Niederlande von den nördlichen zu trennen, um dann beide wieder unter das spanische Scepter zu beugen, was ihm wenigstens mit den ersteren gelang. Er vertraute also dem ersteren Grundsatz. Wilhelm von Oranien wußte die nördlichen Provinzen von der Gemeinsamkeit ihrer Interessen zu überzeugen und sie unter seiner Leitung zu starkem Bunde zu einigen.

Ein ziemlich starkes Kontingent stellen die Aufgaben über Krieg und Frieden: alte, gute Ware, die es verdient, immer wieder einmal zu Markte gebracht zu werden.

-
75. Woburch zeigt der Jüngling am besten seine Vaterlandsliebe?
 76. Die Quellen der Vaterlandsliebe.
 77. Welches sind die Quellen des Patriotismus und des Nationalhasses?
 78. Welches sind die Bande, die uns an das Vaterland knüpfen? (2 mal.)
 79. Ich sinne dem edlen, schreckenden Gedanken nach, deiner wert zu sein, mein Vaterland. (Klopstock.)
 80. Welche Pflichten ergeben sich aus dem Begriff der Vaterlandsliebe?
 81. Der Mann ist wacker, der, sein Pfund benutzend, zum Dienst des Vaterlandes kehret seine Kräfte.
 82. Dulce et decorum est pro patria mori.
 83. Worauf beruht die Größe des Vaterlandes?
 84. Ist Vaterlandsliebe eine Schwachheit?
 85. Jedem ist das Elend finster, jedem glänzt sein Vaterland.
 86. Inwiefern ist übertriebener Patriotismus zu tadeln?
 87. Liebe dein Vaterland, aber verachte nicht das Fremde.
 88. Liebe die Heimat, schätze die Fremde.
 89. Nationalstolz und nationale Eitelkeit.
 90. Inwiefern vermag die Feier nationaler Gedenktage die nationale Gesinnung in uns zu fördern?
 91. Seid einig, einig, einig!
 92. Verbunden werden auch die Schwachen mächtig, der Starke ist am mächtigsten allein.

Nicht minder zahlreich vertreten ist das Kapitel Vaterlandsliebe. So wenig nun einzuwenden ist gegen positive Ausführungen über unsere Pflichten und unsere Dankbarkeit gegen das Vaterland, so sehr scheint mir ein Thema wie Nr. 84: „Ist Vaterlandsliebe eine Schwachheit“ die wahren Bedürfnisse der Jugend zu verkennen. Es mag ganz wohl gemeint sein, wenn man möglichen Zweifeln vorzubeugen sucht; aber ich meine, daß man dadurch die Unbefangenheit des jugendlichen Empfindens stört.

Auf den weltbürgerlichen Standpunkt versetzt uns das Sokratische *Mundanus sum*, ohne daß uns der Themasteller sagte, in welches Verhältnis sich der Schüler dazu stellen soll. Daß es diesem schlecht genug anstehen würde, sich zum Patron des Kosmopolitismus zu machen, braucht nicht erst bemerkt zu werden. Was ich aber nicht von vornherein abweisen möchte, ist eine Erörterung des pro und contra. In diesem Sinne habe ich meinen Schülern gelegentlich das Thema vorgelegt: „Was läßt sich für und was gegen den Spruch sagen: *Ubi bene, ibi patria?*“

Dafür wären ins Feld zu führen 1. zunächst jene idealen, für ein weltbürgerliches Ganze schwärmenden Ansichten, mit denen sich bedeutende und hochbegabte Männer getragen haben, dafür vielleicht auch der Standpunkt unserer christlichen Religion, die uns alle Menschen als unsere Brüder ansehen lehrt und hindeutet auf die Zeit, da ein Hirt und eine Herde sein wird. Aber diese Ideale, die philosophischen (wie Kants ewiger Friede und dergleichen) sowohl wie die religiösen, sind hoffnungsvolle Verweisungen auf eine in nebelhafter Ferne liegende Zu-

-
93. Verbunden werden auch die Schwachen mächtig.
 94. Eintracht macht stark.
 95. Bruderliebe ist besser als steinerne Mauern.
 96. Großes wirken die Kräfte im Streite, Größeres im Bunde.
 97. Aus der Kräfte schön vereintem Streben erhebt sich wirkend erst das wahre Leben.
 98. Immer strebe zum Ganzen und kannst du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an.
 99. Vor dem Tode erschrickst du? Du wünschst unsterblich zu leben? Leb im Ganzen! wenn du lange dahin bist, es bleibt. (Schiller, Unsterblichkeit.)
 100. Willst du, daß wir mit hinein in das Haus dich bauen, laß es dir gefallen Stein, daß wir dich behauen. (2 mal.)
 101. Heimatsliebe und Vaterlandsliebe.
 102. Welches sind die Bande, die uns an die Heimat knüpfen?
 103. Was verdanken wir Heimat und Vaterland? (2 mal.)
 104. Worin hat die Anhänglichkeit an die Heimat ihren Grund?
 105. Anhänglichkeit an die Heimat und Verlangen nach der Fremde.
 106. Woraus erklärt sich die Anhänglichkeit an die Heimat und die Sehnsucht nach der Ferne?
 107. Schattenseiten der Fremde.
 108. Kann uns zum Vaterland die Fremde werden? (2 mal.)
 109. Kann uns das Vaterland zur Fremde werden? (sic!)

kunst, deren mögliche Gestaltung auf die Führung unseres Daseins noch keinen Einfluß hat. Der Lebende hat Recht. Und das gegenwärtige Leben der Völker zeigt uns die Trennung in Nationalitäten und politisch gesonderte Ganze, Schranken, über die wir uns nicht eigenmächtig hinwegsetzen können; wollten wir es ernstlich, so würde die Haltung der anderen Nationen uns bald gründlich ernüchtern. Allein es giebt 2. auch sehr reale Gründe, welche uns den Spruch empfehlen können. Vor allem

- a) Nahrungsorgen, die Haupttriebfeder der Auswanderung im Großen,
- b) unerträgliche politische oder religiöse Zustände, welche dem Einzelnen, bei aller Liebe zum Vaterland, das Verbleiben oft unmöglich machen, wie es bei den Hugenotten der Fall war,
- c) das Verlangen, unseren Fähigkeiten, die in der Heimat aus irgend welchen Gründen nicht zur Geltung kommen können und Gefahr laufen zu verkümmern, Raum und Gelegenheit zur Entfaltung zu schaffen. Weit entfernt damit unrecht zu thun, erfüllen wir vielmehr die Forderung, daß wir mit unserm Pfunde wuchern sollen. Was wäre aus Eugen von Savoyen geworden, wenn er in Frankreich geblieben wäre?

Keiner von denjenigen, die aus diesen oder ähnlichen unverwerflichen Gründen ihr Vaterland mit einem andern vertauscht haben, dürfte berechtigtem Tadel begegnen. Eine äußere oder innere Notwendigkeit war es, die ihnen ein neues Vaterland anwies, dem sie, wenn es ihnen bietet, was sie in der Heimat vermißten, zu Dank und Ergebenheit verpflichtet sind. Aber es giebt, um nun auf das *contra* überzugehen, auch andere genug, die ohne Not, aus bloßer Gewinnsucht oder wer weiß was für unsauberen Motiven dem Vaterlande den Rücken kehren und ihr Glück im fremden Lande suchen. Ihnen ist unser Spruch nicht ein bloßer Trost in einer Zwangslage, also ein Satz von ganz bedingungsweiser Geltung, sondern ein bedingungslos giltiger Grundsatz, dem sie mit gewissenlosem Leichtsinn huldigen. Sie verkennen, daß unsere natürliche Wirkungsstätte das Vaterland ist, das man nicht willkürlich wechseln kann wie ein Kleid. Denn hat nicht das Vaterland die gegründetsten Ansprüche an unsere Dankbarkeit und Opferwilligkeit? Hat es uns nicht Sprache, Bildung, Rechtsschutz gegeben, nicht zu gedenken der tausend feinen Fäden, die das menschliche Gemüt dahin ziehen und dort festhalten, wo die Eltern und Ahnen gewesen? u. s. w.

Aus dem Besprochenen dürfte jeder Leser selbst den Eindruck gewinnen, daß sich das Thema in der hier gegebenen Fassung sehr wohl zu dialogischer Behandlung eignet. Es scheint mir in der That wie geschaffen dazu; auch dem mit mäßiger Phantasie Begabten wird die Erfindung einer passenden und das Ganze belebenden Scenerie un schwer gelingen. Eine Bearbeitung des Themas durch meine Schüler in Unterprima, denen ich die Wahl der Darstellungsform freigestellt hatte, bestätigte mir dies in erfreulichster Weise.

3. Kultur.

Die Reihe der hierher gehörigen Themata greift nicht zurück bis auf das Hirtenleben, sondern nimmt mit gutem Recht ihren Anfang von dem Ackerbau, in dessen Aufkommen schon das Altertum mit lebhaftem Dankgefühl den eigentlichen Beginn einer höheren menschlichen Sittigung fand. Soweit solche Aufgaben angeschlossen werden an Schillers *Eleusisches Fest*, sind sie oben verzeichnet. Doch auch unabhängig von diesem gedankenreichen Gedicht wird der Gegenstand den Schülern zur Behandlung vorgelegt, wozu er auch vollkommen geeignet scheint. Denn warum kann, einige Winke von seiten des Lehrers vorausgesetzt, der Schüler nicht auch einen eigenen von Schiller unabhängigen Weg einschlagen? z. B. folgenden: er kann beginnen mit einem Hinweis auf den Gegensatz zwischen der üppigen Tropenwelt, die mit ihren Bananen, Brotbäumen, Datteln und Kokospalmen den Menschen von jeder Anstrengung zur Gewinnung seines Unterhaltes lospricht, ihm dafür aber auch die Segnungen der Kultur versagt, und denjenigen Theilen der Erde, wo die Natur die Arbeit vor den Genuß gesetzt hat, indem sie ihn nötigt, dem Boden seine Früchte abzurufen. Sodann wäre zu sprechen von dem unendlichen Segen dieser Arbeit, die ihm vorher unbekanntes Gefühl der Befriedigung giebt, seine Kraft und das Zutrauen zu sich selbst weckt und stärkt, ihn geduldiges Ausharren und Wachsame Sorgsamkeit, Regelmäßigkeit des Lebens und Beobachtung der Zeiten lehrt und allmählich alle höheren Triebe in Thätigkeit setzt; vor allem endlich

1. Die Segnungen des Ackerbaues.
2. Der Einfluß des Ackerbaues auf die Gründung und Erhaltung von Staaten.
3. Inwiefern ist der Ackerbau der Anfang aller Kultur?
4. Ackerbau eine Stütze der Gesittung.
5. Die sittlichen Wirkungen des Ackerbaues.
6. Die Bedeutung des Pflugs in der Kulturgeschichte der Menschheit.
7. Euch, ihr Götter gehöret der Kaufmann. Güter zu suchen geht er, doch an sein Schiff knüpset das Gute sich an. (6 mal.)
8. Der Handel als Träger der Kultur.
9. Der Welthandel ein Beförderungsmittel der Civilisation.
10. Wodurch wurde der Aufschwung des Handels in unserm Jahrhundert begünstigt?
11. Nutzen und Segen der Schifffahrt.
12. Navigare necesse est, vivere non necesse est. (2 mal.)
13. Über den Nutzen der Erfindung der Eisenbahnen.
14. Über die Eisenbahnen.
15. Über die Telegraphie der Alten.
16. Die kulturhistorische Bedeutung der Verkehrsmittel unsers Jahrhunderts.
17. Wodurch hat das Leben der Kulturvölker in unserm Jahrhundert eine so bedeutende Umgestaltung erfahren?
18. Inwiefern kann das 19. Jahrhundert das eiserne Zeitalter genannt werden?

von der Gründung einer festen Niederlassung, die überall mit dem Feldbau verbunden ist und damit einen ganz neuen, wichtigen Mittelpunkt menschlichen Schaffens ins Leben ruft, der ihn immer unabhängiger macht von den rohen Naturgewalten, in welchem sich die Früchte seines Fleißes auffammeln und ein geschlossenes Familienleben sich bildet mit den Keimen zu einer immer höheren Entwicklung, zunächst in Handwerk und Warenaustausch, allmählich auch in der Entfaltung des rein geistigen Lebens.

Führte uns diese Aufgabe an die Schwelle der Geschichte zurück, so bewegen sich andere auf der Höhe unserer Kultur, noch andere suchen uns den Blick zu öffnen in die Gestaltungen einer fernen Zukunft. Beide nicht immer mit Glück. So fragt ein Thema der ersteren Art (Nr. 22), inwieweit es dem Menschen gegenwärtig gelungen sei, die ihm durch Raum und Zeit gesetzten Schranken zu überwinden. Nicht richtig, wie mir scheint. Denn in dem Sinne, den das Thema wahrscheinlicher Weise haben soll, nämlich dem einer Verherrlichung unserer modernen Verkehrsmittel, kann man von Überwindung der Schranken der Zeit nicht reden. Daß man eine Nachricht, die im vorigen Jahrhundert Wochen brauchte, um nach Amerika zu gelangen, jetzt in einer oder wenigen Stunden durch den Telegraphen an ihr Ziel befördern kann, ist eine Bewältigung räumlicher, nicht zeitlicher Schwierigkeiten u. s. w. Eine Überwindung zeitlicher Schranken kann nur insofern stattfinden, als wir mit der vergangenen Zeit in geistigen Verkehr treten können durch Lesen der von ihr hinterlassenen Denkmäler der Litteratur sowie durch Berggegenwärtigung derselben auf dem Wege historischer Forschung. Das aber ist nicht bloß das Vorrecht unserer Zeit.

-
19. Welches sind die wichtigsten Folgen der Erfindung der Buchdruckerkunst?
 20. Bedeutung der Photographie.
 21. Wird das Feld der Entdeckungen und Erfindungen allmählich kleiner?
 22. Inwieweit ist es dem Menschen gegenwärtig gelungen, die ihm durch Raum und Zeit gesetzten Schranken zu überwinden?
 23. Schreitet die Bildung und Humanität des Menschengeschlechts beständig fort, oder weist der bisherige Verlauf der Geschichte nur einen Wechsel und eine stete Wiederkehr derselben Zustände in anderer Form auf?
 24. Auf welche Gründe stützt sich der Glaube an die fortschreitende Bervollkommnung des Menschengeschlechts?
 25. Über das Wesen des wahren Fortschritts mit Zugrundelegung eines Motto aus „Hermann und Dorothea“.
 26. Daß die Menschheit an ihrer Aufgabe die Ideen zu verwirklichen mit Erfolg gearbeitet hat, zeigt uns ein Vergleich der Vergangenheit mit der Gegenwart.
 27. Welche Vorstellungen darf man sich von der Zukunft des Menschengeschlechts über Tausende von Jahren machen?
 28. Mit welchem Rechte bezeichnet Schiller den Glauben an eine künftige goldene Zeit als einen Wahn?

Der zweiten Gattung gehört unter anderm an die Frage: „Welche Vorstellungen darf man sich von der Zukunft des Menschengeschlechts über Tausende von Jahren machen?“ (Nr. 27). Es hat einen eigenen Reiz unter Voraussetzung eines ununterbrochenen Fortschritts der Kultur die Phantasie in die Zukunft schweifen zu lassen und in deren Licht unsere eigene Zeit zu schauen: eine Art umgekehrter Geschichtsbetrachtung, nach der die Gegenwart nicht als Endpunkt der Vergangenheit, sondern selbst als ein Punkt in der Vergangenheit erscheint. Dieser Versuchung haben selbst berühmte Gelehrte nicht widerstanden. So versetzt uns ein namhafter holländischer Gelehrter unter dem Pseudonym Dr. Dioscorides in einem launigen Schriftchen in das Jahr 2065. Die kriegerische Zeit des 19. Jahrhunderts ist der Menschheit des 21. Jahrhunderts nur noch historisch bekannt; es giebt keine Kriege, keine stehenden Heere mehr, Soldaten sieht man nur noch auf der Bühne, man müßte denn die zahlreichen Konstabler für Soldaten halten. Das Problem der geregelten Luftschiffahrt ist längst gelöst, man vertraut sich ohne Besorgnis dem Luftschiff zu einer Fahrt von London nach Melbourne an; eine Reisesprache, die eben im Begriff ist, zur allgemeinen Erdensprache zu werden, vermittelt auf das leichteste den Verkehr der Passagiere u. s. w. Solche Blicke läßt uns ein Naturforscher in die Zukunft thun. Warum sollte sich nicht auch der Schüler an der Aufgabe versuchen? Pflegt die Phantasie der Jugend doch fruchtbarer als die des gesetzten Alters zu sein! Ja, sie muß es für die vorliegende Aufgabe auch sein. Der Gelehrte überspringt zwei Jahrhunderte, der Schüler soll nicht tausend, sondern Tausende von Jahren überspringen. Dann dürfte vielleicht eine Erfindung gemacht sein, an der sich das 21. Jahrhundert noch

-
29. Wie kommt es, daß mit den Fortschritten der Gesittung bei einem Volke die Gastfreiheit bei demselben abzunehmen pflegt? (2 mal.)
 30. Blüte und Verfall der Gastfreundschaft als Zeichen des Anfangs und des Fortschreitens der Kultur.
 31. Die Lichtseiten des Luxus.
 32. Die Beerdigung der Leichen, die Verbrennung derselben und die Bedeutung der verschiedenen Bestattungsweisen der Toten im religiösen Bewußtsein der Völker.
 33. Geschichte der Mathematik im Altertum und im Mittelalter. (!)
 34. Welche Bedeutung haben die Künste im Leben eines Volkes?
 35. Welchen Einfluß haben die bildenden Künste auf das Leben eines Volkes?
 36. Wie unterscheiden sich Kunst und Luxus?
 37. Die Kunst ist die stete Begleiterin der Religion.
 38. Welcher von den schönen Künsten giebst du den Vorzug? und warum?
 39. Die Verbreitung der Kunst im täglichen Leben.
 40. Ist die Moral oder das Vergnügen Zweck der Kunst?
 41. Die Macht der Musik.
 42. Wer sich die Musik erkauft, hat ein hohes Gut gewonnen.
 43. Eislauf und Tanzkunst. Parallele.

vergebens abquälte, nämlich jener selbstregistrierende Encephalometer, der auf das bequemste und sicherste ziffernmäßig den Stand der im Hirn jedes einzelnen aufgespeicherten Kenntnismassen anzeigt und so jedem unbilligen und willkürlichen Verfahren der Prüfungskommissionen für immer ein Ende macht.

4. Große Männer.

Wenn vorzugsweise für die Jugend die herrlichen Worte Goethes gelten: „Ein jeder muß sich seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet“, so erscheint es durchaus angemessen, daß die hervorragendsten Gestalten der Geschichte den Schülern nicht bloß im historischen Unterricht nahe gebracht, sondern auch vermittelst des Aufsatzes zum Gegenstand eigenen Nachdenkens und besonderer Betrachtung gemacht werden.

Es handelt sich für die Zwecke dieses Abschnittes vorwiegend um die Merkmale der Größe, deren Feststellung uns die Möglichkeit giebt, den einzelnen Fall zu beurteilen.

Geht man dabei aus von der kleinen Zahl derjenigen Männer, denen die Welt die Eigenschaft der Größe als etwas von ihrer Persönlichkeit Unzertrennliches durch den Namen selbst gewissermaßen attestierte, so entsteht zunächst die Frage, an welche Bedingungen die Mitwelt die Erteilung dieses Namens knüpfte und durch welche Eindrücke sie sich dabei leiten ließ. Es stellt sich bald heraus, daß eigentlich nur Fürsten

1. Großer Menschen Werke zu sehn schlägt einen nieder; doch erhebt es auch wieder, daß so etwas durch Menschen geschehn. (Rückert.)
2. Wie wird das Andenken verdienstvoller Männer geehrt?
3. Welchen Wert haben für uns die Biographien großer Männer?
4. Wer verdient in der Weltgeschichte den Beinamen des Großen?
5. Welchen Männern giebt die Geschichte mit Recht den Beinamen „der Große“? (2mal.)
6. Welche Männer ehrt die Weltgeschichte mit dem Beinamen der Große? (2mal.)
7. Der geschichtliche Beiname des Großen.
8. Welche Männer ist man berechtigt, große Männer zu nennen? nachgewiesen an dem Beispiel des Pyrrhus und Alexanders des Großen.
9. Bestimmung des Begriffs „Größe“ nach Inhalt und Umfang als Einleitung zu einem Aufsatz über das Thema: welche Bedeutung hat der Beiname „der Große“ in der Geschichte?
10. Ein edler Held ist, der fürs Vaterland, ein edlerer, der für des Landes Wohl, der edelste, der für die Menschheit kämpft. (Herder.)
11. Große Männer gehören allen Völkern und Zeiten.
12. Dignum laude virum Musa vetat mori.
13. Der Edle lebt auch nach dem Tode fort, und ist so wirksam als er lebte. (2mal.)
14. Der edle Mann lebt nie vergebens. (Liedge.)

und Herrschern diese Auszeichnung zu teil geworden; auf die Lenker der Geschicke eines Volkes, und zwar fast ausschließlich auf solche, die durch ihre Geburt schon zur Herrschaft berufen waren, hat man die Ehre des Namens eingeschränkt. Unter diesen aber wieder sind nur solche als „große“ auch äußerlich gekennzeichnet worden, die durch den Glanz ihrer Thaten, vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, kriegerischer Thaten die Zeitgenossen zur Bewunderung hinrissen und durch ihre Wirksamkeit ihrem Volke eine hervorragende Stellung in der geschichtlichen Bewegung der Zeit zu verschaffen wußten. Das Staunen-erregende ihrer Persönlichkeit und ihrer Thätigkeit, verbunden mit dem Nimbus ihrer Geburt, ließ sie über das gewöhnliche Maß menschlicher Leistungsfähigkeit so erhaben erscheinen, daß die Mitwelt unter dem unmittelbaren Eindruck ihrer hervorragenden Bedeutung fast unwillkürlich darauf geführt werden mochte, die Unvergleichlichkeit derselben mit der Masse der Zeitgenossen schon im Namen zum Ausdruck zu bringen.

Man kann im Anschluß an das Gesagte recht wohl ein Thema geben wie Nr. 6: „Welche Männer ehrt die Weltgeschichte mit dem Beinamen der Große?“ Es kommt dabei lediglich auf Erklärung des thatsfächlich Gegebenen an, die übrigens verschieden ausfallen kann. So wird in einer Besprechung des Themas in einem Stettiner Programm (Stadtghmn. 1878) von A. Jonas als das Entscheidende für die Erteilung des Namens das rein ästhetische Moment hervorgehoben, d. h. der Eindruck, den jene Männer auf die Phantasie ihrer Zeitgenossen machten,

15. Ein großes Muster weckt Nachahmung und giebt dem Urteil höhere Gesetze. (2mal.)
16. Warum nimmt das Schicksal großer Männer so oft einen tragischen Ausgang?
17. Um der Größe Adlerflügel windet sich verrättrisch die Gefahr.
18. Aus welchen Gründen sind große Männer so leicht der Anfeindung und dem Haffe ausgesetzt?
19. Es liebt die Welt das Strahlende zu schwärzen und das Erhabne in den Staub zu ziehn. (2mal.)
20. Wer große Männer angreift, verfehlt selten sein Ziel. (3mal.)
21. Warum werden große Männer von der Nachwelt richtiger beurteilt als von ihren Zeitgenossen? (3mal, darunter einmal statt „große“ „verdiente“.)
22. Warum werden bedeutende Männer erst nach ihrem Tode geschätzt?
23. Warum werden die Menschen meist erst nach ihrem Tode gelobt?
24. In der Ferne zeigt sich alles reiner, was in der Gegenwart uns nur verwirrt.
25. *Τὰ διὰ πλείστον πάντες ἴσμεν θανατούμενα καὶ τὰ πείραν ἡμῖστα τῆς δόξης δόντα.* Thuc. VI, 11.
26. Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterland. (3mal.)
27. Begraben ist in ewige Nacht der Erfinder großer Name so oft, aber belohnt Ehre sie auch?
28. Wer großes will, muß sich zusammenraffen, in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister. (2mal.)
29. In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.

und die Bewunderung, welche aus dem Wohlgefallen an der unbefiegten Willenskraft hervorging. Mag dem sein wie ihm wolle, jedenfalls ist von dieser Frage sehr scharf zu unterscheiden die andere, wer überhaupt groß genannt zu werden verdient.

Einer unbefangenen Betrachtung ergiebt sich sofort, daß auch andere Männer als die mit dem Ehrennamen des Großen wirklich ausgezeichneten würdig sind, groß genannt zu werden. Ein Perikles, ein Cäsar stehen jenen an Bedeutung um nichts nach. Allerdings sind sie keine geborenen Fürsten, wie die Alexander, Karl, Otto, Peter, Friedrich. Aber darf sich das Urtheil der Nachwelt durch solchen rein zufälligen Umstand bestimmen lassen? Wäre das der Fall, so würden wir uns selbst damit eine Art Armutzeugnis ausstellen. Wir würden damit zugestehen, daß es uns auf eine Scheidung des Zufälligen von dem Notwendigen, des Wesentlichen von dem Unwesentlichen nicht ankommt. Eine Beurtheilungsweise aber, die etwas mehr anstrebt, als gedankenloses Hinnehmen des Gegebenen, wird sich hüten, die rein zufälligen Momente in eine Linie zu stellen oder zu verwechseln mit den notwendigen Erfordernissen, die wir an geschichtliche Größe stellen. Sie wird es im Gegentheil gerade als eine Hauptaufgabe betrachten, die letzteren von den ersteren reinlich zu sondern. Damit hätten wir uns denn das Recht gesichert, uns selbst einen Maßstab der Schätzung für geschichtliche Größe zu bilden, der, gegründet auf das für die Bestimmung des Begriffs Wesentliche, nun umgekehrt auch angelegt werden darf an diejenigen, welche den Namen κατ' ἐξοχήν führen — wie dies denn auch in einer großen Anzahl unserer

30. Wer etwas Treffliches leisten will, hatt' gern was großes geboren, der sammle still und unerschläft, im kleinsten Punkte die größte Kraft. (3 mal.)
31. Zu allem Großen ist der erste Schritt der Mut. (3 mal.)
32. Begeisterung ist die Quelle großer Thaten. (3 mal.)
33. Wo Begeisterung und Besonnenheit sich vereinen, da ist ein fruchtbarer Boden für große Thaten. (2 mal.)
34. Begeisterung ist die Sonne, die das Leben befruchtet, tränkt und reift in allen Sphären.
35. Wesen und Wert der Begeisterung.
36. Entwicklung des Begriffs Begeisterung.
37. Definition von Begeisterung, Fanatismus und Schwärmerei.
38. Wie unterscheiden sich Schwärmerei, Fanatismus, Enthusiasmus und Begeisterung?
39. Die verdienstvollsten Männer sind in der Regel auch die bescheidensten.
40. Quodcumque summi homines ingenio valent atque diligentia, id valent attentione.
41. Mächtige Staaten und große Männer bewahren in Glück und Unglück Mut und Würde.
42. Woher kommt es, daß große Staatsmänner oft zugleich bedeutende Feldherren waren?
43. Wie denke ich mir den Einfluß hochbegabter Männer auf das Volksleben? (!)
44. Schön ist nach dem großen das schlechte Heldentum. (3 mal.)

Aufgaben geschieht, die meist in den betreffenden Partien unter Geschichte eingereiht sind.

Als solche wesentlichen Merkmale haben wir selbstverständlich hervorragende Geisteskraft und Willensstärke anzuerkennen. Es fragt sich, ob auch das sittliche Moment mit in Betracht kommt. Fichte sagt einmal über Napoleon: „Alle Bestandteile menschlicher Größe sind in Napoleon: der klarste Verstand, der unerschütterlichste Wille, die vollkommene Kenntnis der Nation, über die er sich der Herrschaft bemächtigt hat. Er wäre der Wohltäter und Befreier der Menschheit geworden, wenn auch nur eine leise Ahnung seiner sittlichen Bestimmung in seinen Geist gefallen wäre; jetzt ist er ihre Geißel“. Ich weiß nicht, ob Fichte damit meint, daß die sittliche Seite menschlichen Schaffens für die Beurteilung der Größe füglich außer Spiel gelassen werden dürfe, insofern er sie nicht unter den Bestandteilen menschlicher Größe mit aufzählt. Aber auffällig ist es doch, daß während z. B. alle ohne Unterschied und ohne Bedenken in die Benennung Friedrichs II. als Friedrichs des Großen einstimmen, bei Napoleon diese Bezeichnung keineswegs allgemein durchgedrungen ist. Mag das einen Grund haben, welchen es wolle, jedenfalls, meine ich, muß es ein großartiges und würdiges, die ganze Nation oder auch die gesamte Menschheit wirklich förderndes Ziel sein, das sich derjenige steckt, den man groß nennen darf. Es ist an sich auch durchaus nicht notwendig, daß dieses Ziel auf dem Felde staatsmännischer und kriegerischer Thätigkeit liege, obgleich diese, da sie am unmittelbarsten das Wohl und Wehe des Volkes bestimmt, wohl auch zunächst in Betracht kommt. Dem einen großen Ziel aber, das den eigentlichen Lebensinhalt für den Mann ausmacht, werden die Kräfte seines Geistes und Willens voll und unbedingt dienstbar sein. Alle Anstrengungen seines Lebens, auch die anscheinend unbedeutenderen und entfernter liegenden, werden wie Bäche und Nebenflüsse in den einen Hauptstrom seines Lebenswerkes einmünden. Dies zugegeben, wird man gleich zu der weiteren Bestimmung gelangen, daß ein wahrhaft großer Mann nicht um des lieben Ichs willen seine Kraft in Bewegung setzt, sondern um der großen Sache willen; daß also nicht Hervorkehren der eigenen Person, nicht eitles Prahlens und Ausposaunen seiner Erfolge, nicht Selbstvergötterung das Kennzeichen wahrer Größe ist, sondern Bescheidenheit. „Alle großen Männer sind bescheiden“ sagt Lessing sehr wahr im 65. Litteraturbriefe. Und wenn Shakespeare sagt:

„Wahrhaft groß sein heißt
Nicht ohne großen Gegenstand sich regen;
Doch einen Strohalm selber groß verfechten,
Wenn Ehre auf dem Spiel“,

so scheint ihm mit dem letzteren doch auch so etwas, wie eine gewisse sittliche Seite der Größe vorzuschweben. Selbstverleugnung und Aufopferungsfähigkeit können schwerlich von dem Begriff der Größe getrennt werden. So weit wir daher auch entfernt sind, nur denjenigen einen

Platz unter der Zahl der Auserwählten einräumen zu wollen, die in jeder Beziehung Tugendideale sind, so entschieden glauben wir doch in Abrede stellen zu müssen, daß durch und durch egoistische und unsittliche Naturen, wie Napoleon, in wahren und vollem Sinne groß genannt werden können.

Alein wir haben die Macht nicht, den Widerstrebenden zur Anerkennung dieser Forderung zu zwingen, wir haben die Macht nicht, ihn mundtot zu machen, wenn er diese Bestimmungen eigenmächtig, willkürlich, grüßenhaft nennt und sich dafür auf den Sprachgebrauch des gewöhnlichen Lebens beruft, der dem wilden Zerstörer und Verächter aller sittlichen Ordnung ebensowenig jene Bezeichnung versagt, wie dem edelsten Förderer der Humanität, wenn nur das Wirken beider von gewaltigen, sichtbaren oder fühlbaren Folgen begleitet ist. Bei diesem Widerstreit der Ansichten dürfte es sich vielleicht empfehlen, für jene mit Recht beliebte Klasse von Aufgaben, welche die Verkennung der Verdienste von Lebenden zum Gegenstand haben (Nr. 17—22), statt des Ausdruckes „groß“ zu setzen „ausgezeichnet“ oder „verdienstvoll“. Dann wird die übliche Disposition, nach welcher die Schuld auf beide Teile, auf jene Männer selbst und auf die Mitwelt verteilt wird, ohne Bedenken ihr Recht behalten auch denen gegenüber, denen die strengere Auffassung des Begriffes „groß“ es schwer macht, von größeren sittlichen Gebrechen zu sprechen. Dann wird man auch, und das ist ein weiterer Vorzug, von anderen, als von Männern der That, man wird auch von jenen hervorragenden Schriftstellern reden können, von denen Macaulay in Bezug auf unsern Gegenstand im Anfang seines Aufsatzes über Lord Bacon so anmutig sagt: „Die Welt schöpft aus den Leistungen eines außerordentlichen Schriftstellers Vergnügen und Belehrung. Die Zahl derer, welche durch seine persönlichen Laster leiden, ist selbst in seiner Zeit im Vergleich zu der Menge derer, welchen seine Talente eine Quelle des Entzückens sind, nur klein. In wenigen Jahren verschwinden alle, die er gekränkt hat, aber seine Werke bleiben und sind das Entzücken von Millionen. Der Genius Sallusts weilt noch unter uns, aber die Numidier, die er plünderte, und die unglücklichen Ehemänner, die ihn in unglücklichen Stunden in ihrem Hause fanden, sind vergessen. Falstaff und Tom Jones haben die Wildhüter, die Shakespeare prügelte, und die Landfräulein, die Fielding hinterging, überlebt“.

Vierter Teil.

Allgemeine Themata.

1. Der Mensch.

War es im bisherigen das durch Menschen Gewordene und Überlieferte, Litteratur und Geschichte, an das sich die Aufgaben anlehnten, so haben die „freien“ Themata auch zum weitaus größten Teil nichts anderes als den Menschen zum Gegenstand, nur nicht nach seinen Leistungen in Geschichte und Litteratur, sondern nach den allgemeinen und bleibenden Eigenschaften und Äußerungen seines Wesens. Das sind in der Hauptsache die vielgeschmähten sogenannten moralischen Themata, die hundertmal verurteilt und „moralisch“ tot gemacht, sich doch stets wieder gleich zudringlichen Schmarozern an der Tafel des deutschen Aufsatzes einfinden und durch keine Bitten, keine Drohungen zu verschrecken sind. Ein Machtpruch verfängt nicht gegen sie; sie mögen ein Übel sein, aber sie sind aus mancherlei Gründen ein notwendiges Übel. Statt nutzlos sie samt und sonders in die Acht zu erklären, wird man also besser thun, innerhalb derselben, so gut es gehen will, aufzuräumen und das Erträgliche von dem Unerträglichen zu sondern.

Wenn wir eine Gruppierung des auf den ersten Blick durch seine Fülle einigermaßen verwirrenden Stoffes versuchen, so beginnen wir vielleicht am zweckmäßigsten mit dem, was sich auf die Stellung des

1. Daß nur Menschen wir sind, der Gedanke heuge das Haupt dir; doch, daß Menschen wir sind, hebe dich freudig empor. (7mal.)
2. Denke klein und groß von dir selbst. (3mal.)
3. Hat der Mensch Grund stolz zu sein?
4. Wär nicht das Auge sonnenhaft, — läg nicht in uns des Gottes Kraft, wie könnt uns Göttliches entzücken?
5. Ἀνθρώπος ὄν τοῦτ' ἰσθι καὶ μένῃσ' ἀεί. (4mal, teils in dieser, teils in deutscher Fassung.)
6. Der Mensch ein Sohn der Zeit, ein Herr der Zeit, ein Raub der Zeit. (3mal.)
7. Der Mensch ein Kind und ein Herr der Zeit.
8. Nil mortalibus ardui est. (5mal.)

Menschen im Universum, auf die Vorzüge und Schranken seiner Natur bezieht. Großer Beliebtheit erfreut sich da das Thema: „Daß nur Menschen wir sind, der Gedanke beuge das Haupt dir; doch daß Menschen wir sind, hebe dich freudig empor“, nicht mit Unrecht; denn es empfiehlt sich einerseits durch seine klare Zweiteilung, anderseits dadurch, daß es der jugendlichen Denkkraft in Rücksicht auf die inventio nicht allzuschwieriges zumutet. Nicht minder geeignet zu gelegentlicher Bearbeitung ist das Nil mortalibus ardui est und seine Variationen, obgleich die Disposition nicht ohne Schwierigkeit ist. Man könnte etwa teilen nach den Gesichtspunkten „Land“ und „Meer“; denn da man von einer erschöpfenden Behandlung von vornherein absehen muß, ließen sich die hervorstechendsten Momente in dem rastlosen, siegreichen Vorwärtstreben des Menschengeschlechts unter diesen Rubriken zur Not unterbringen: oder nach den vier Elementen; oder — vielleicht am besten — nach dem zeitlichen Verlauf dieses großartigen Triumphzuges des menschlichen Geistes, dessen hervorstechendste Wendepunkte vom Ackerbau bis zum Telegraphen in großen Zügen hervorzuheben wären.

Bevorzugen die Themata im Ganzen entschieden und mit Recht das Großartige und Überlegene der Menschennatur, so will doch auch der Pessimismus sein Opfer haben (mit dem Homerischen οὐ μὲν γὰρ τί ποῦ ἐστὶν οὐζυρότερον u. Nr. 11), ein falscher Göze, dem man am wenigsten in der Schule huldigen sollte!

Vergleiche zwischen Menschen- und Tierwelt kann man sich vielleicht, wenn sie auf bestimmte Punkte eingegrenzt sind, wie in dem aus Cicero entnommenen Thema (Hoc uno praestamus vel maxime feris, quod colloquimur inter nos et quod exprimere dicendo sensa possumus. Nr. 14) gefallen lassen, aber im allgemeinen den Unterschied zwischen Tier- und Menschenseele festzustellen, wenn auch nur „nach der täglichen

9. Πολλὰ τὰ δεινὰ κοῦδὲν ἀνθρώπων δεινότερον πέλει. Soph. Ant. 332.
10. Im Fleiß kann dich die Biene meistern, in der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein, dein Wissen theilst du mit vorgezogenen Geistern, die Kunst, o Mensch, hast du allein. (3mal.)
11. Οὐ μὲν γὰρ τί ποῦ ἐστὶν οὐζυρότερον ἀνδρὸς πάντων, ὅσα τε γαῖαν ἐπι πνέει τε καὶ ἔρπει. Il. 17, 446f.
12. Homo sum, nil humani a me alienum puto. Wie läßt sich dieses Wort, abgesehen von dem Zusammenhange bei Terenz, verschiedentlich deuten? Welche Deutung giebt den schönsten Sinn?
13. Οὐ ποῦ ἅμα πάντα θεοὶ δόσαν ἀνθρώποισιν.
14. Hoc uno praestamus vel maxime feris, quod colloquimur inter nos et quod exprimere dicendo sensa possumus. Cic. de orat. I, 8.
15. Welcher Unterschied von Tier- und Menschenseele ergiebt sich aus der täglichen Erfahrung?
16. Der Mensch verglichen mit der Pflanze.
17. Τῷ πλείστῳ δυναμένῳ δέξασθαι τέχνας τὸ ἐπὶ πλείστον τῶν ὀργάνων χρήσιμον, τὴν χεῖρα, ἀποδέδωκεν ἢ φύσις. Aristot.

Erfahrung“, führt den Schüler auf ein viel zu schlüpfriges und hypothesenreiches Gebiet.

Wenden wir uns von der Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung, des Makrokosmos, der Menschennatur für sich betrachtet, dem Mikrokosmos zu, so begegnen uns zunächst einige Aufgaben, die sich auf den äußern Bau seines Körpers und die Brauchbarkeit seiner Gliedmaßen, sodann weiter solche, die sich auf die Sinnesorgane beziehen, Aufgaben, die früher, zumal im vorigen Jahrhundert, als die Teleologie noch in Blüte stand, üblicher waren als jetzt, aber doch noch nicht ganz geschwunden sind. Möglich ist es ja, sie auch ohne zu starken teleologischen Beigeschmack zu behandeln; aber an Trivialitäten in der Ausführung wird es gewiß nicht fehlen.

Unter den die Sinnesorgane betreffenden Themen taucht immer wieder einmal die Frage auf: „Wer ist mehr zu bedauern, der Taube oder der Blinde?“ (Nr. 20). Die Aufgabe ist zwar durch ihr ehrwürdiges Alter geheiligt, aber das ist eigentlich auch das einzige, was man für sie anführen kann. Denn läßt die Frage eine wirkliche Entscheidung zu? Nach der Meinung mancher, ja! Es giebt einen kleinen Aufsatz von Jacobs (Verm. Schr. Teil 6, S. 420 ff.), wo in der bekannten feinsinnigen Weise des trefflichen Mannes die Frage erörtert und dahin beantwortet wird, daß des Blinden Los ungleich glücklicher sei als das des Tauben, eine Entscheidung, die um so mehr überrascht, als der das Urteil fällende, selbst ein ausgezeichnete Gelehrter, den stillen Umgang mit den stummen und doch so beredten Büchern wie kein anderer zu schätzen wußte. Allein er war kein gelehrter Handwerker, sondern betrachtete die Gelehrsamkeit als eine Zierde des Lebens, nicht als das Leben selbst. Darum begreift man es, wenn er ausruft: „Nie fürwahr muß man den Zauber einer menschlichen Stimme empfunden, nie muß man bemerkt haben, daß ohne die Mannigfaltigkeit ihrer süßen Modulationen die Rede ein toter Buchstabe bleibt; man muß nie beachtet haben, wie unendlich tiefer das ausgesprochne Wort in die Seele dringt, als das geschriebene, um den Verlust des Gehörs für ein kleineres Übel zu halten, als den Verlust des Gesichtes. Welchen Ersatz hat denn der Taube für sein Unglück? Nicht den mindesten. Ja, wenn sich bei dem

18. Die Hand das Werkzeug aller Werkzeuge.
19. Eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges.
20. Wer ist mehr zu bedauern, der Taube oder der Blinde?
21. Auge und Ohr, die Bedeutung dieser Organe für den Menschen.
22. Weshalb legen wir dem Gesicht und Gehör mehr Wert bei als dem Geschmack und Geruch?
23. Vergleichende Darstellung der menschlichen Sinne (nach Kant).
24. An welche Bedingung ist alle Sinneswahrnehmung geknüpft?
25. Das Lachen. Die Träume.
26. Das Gedächtnis. (Psychologische Skizze.)
27. Begriff und Bedeutung der Aufmerksamkeit.

Blinden die Kräfte des Geistes erhöhen, werden sie bei dem Tauben abgestumpft; und wenn die Blindheit weicher und zärtlicher macht, so macht die Taubheit oft mißtrauisch, störrig und hart. Ein trockner Egoismus bemächtigt sich seiner; und indem die zarten Töne des Gefühls nicht mehr in seine Ohren dringen, stirbt allmählich das Mitgefühl in seinem Herzen aus". Aber so sehr auch diese Beurteilung der Sache für den Verfasser einnimmt, indem sie uns in ein reiches und tiefes Gemüt blicken läßt, so wenig kann doch seine Entscheidung als eine objektive angesehen werden. Beethoven allerdings wäre wahrscheinlich lieber blind gewesen als taub, aber hätte Milton nicht vielleicht die Taubheit der Blindheit vorgezogen? Es hängt ganz von den subjektiven Bedingungen des einzelnen Falles ab, wie die Frage zu beantworten ist. Es haben neben Jacobs sich auch andere gelehrte und geistvolle Männer über die Frage vernehmen lassen, keiner wohl in innigeren Worten als Jakob Grimm in seiner Rede über das Alter (Kleinere Schr. I S. 199f.). „Wer will es leugnen, daß die Verhüllung des Auges ein schwereres Leiden sei, als die Verdümpfung des Ohrs, Blindheit den Menschen härter treffe, als Taubheit?“ so ruft er aus und begründet diese Worte in anmutiger Ausführung. Man sieht, jeder urteilt nach seinem Gefühl; darum scheint mir höchstens berechtigt die Frage: „Wen bedauerst du mehr, den Blinden oder den Tauben“. Aber auch so erscheint sie mir für die Schule immer noch von fraglichem Wert.

An die Bezirke der Philosophie werden wir herangeführt durch die Frage: „An welche Bedingungen ist alle Sinneswahrnehmung geknüpft?“ (Nr. 24). Wenigstens könnte man darin ein Stückchen Kritik der reinen Vernunft finden, wenn man darunter Raum und Zeit als Bedingungen der Möglichkeit aller Sinnlichkeit versteht. Aber treffe ich damit auch das Richtige? Was hat der Themasteller gemeint? Könnte es nicht auch die Selbstthätigkeit der Vernunft als rezeptiver Spontaneität sein? Oder greife ich damit zu hoch? Vielleicht ist es nur auf die normale Beschaffenheit der Sinnesorgane abgesehen. Das künde mir, freundlicher Leser — et eris mihi magnus Apollo.

Wenn wir nunmehr die Masse derjenigen Themata zu bewältigen suchen, die es mit dem geistigen Leben und Streben des Menschen zu thun haben, so folgen wir wohl am einfachsten der alten Dreiteilung in Erkennen, Fühlen, Wollen (Ethisches), an welche drei Gebiete der vorliegende Stoff zwar sehr ungleich — denn das Ethische ist das bei weitem überwiegende — aber doch vielleicht übersichtlicher als nach anderem Verfahren verteilt wird.

2. Erkennen und Wissen.

Die meisten der hierher gehörigen Themata schützt schon ihr bürgerlich ehrfamer Charakter, ebenso wie das Einleuchtende und Unwiderlegliche der Weisheit, die sie predigen, gegen ernstliche Ein- und Vorwürfe. Die

Beziehungen zwischen Schule und Leben, der Wert der Kenntnisse und der Bildung — wer wollte an dergleichen seinen Zorn auslassen?

Über das Niveau dieser ehrlichen, hausbackenen Weisheit, aber vielleicht auch schon über das Niveau des Schülermäßigen, erhebt sich eine Anzahl von Aufgaben, deren interessanteste diejenigen sind, die sich auf die berühmten Aussprüche Lessings über den Besitz und das Suchen nach Wahrheit beziehen. Man muß bei Beurteilung dieser Sätze von vornherein beachten, daß sie Kinder der Polemik sind. Lessing will das Recht der freien Forschung wahren gegenüber einem Widersacher, der durch Leugnung dieses Rechtes andere mundtot machen wollte. Man wird sich also nicht wundern, daß Lessing in solcher Absicht seinen Gedanken möglichst epigrammatisch zuspitzte. Mit der Alternative, die in den herrlichen Worten vorgelegt wird: „Wenn Gott in seiner Rechten u. s. w.“ stellt er uns auf einen rein imaginären Standpunkt, für den wir ihm unzweifelhaft recht geben müssen. Allein um diesen Gegensatz

1. Der Mensch lebt nicht von Brot allein.
2. Kenntnisse sind der beste und sicherste Reichtum. (2mal.)
3. Wissen ist Macht. (2mal.)
4. Warum sind Kenntnisse höher zu schätzen als Reichtum?
5. Wissenschaftliche Bildung die Zierde des Reichen und der Reichtum des Armen.
6. Lob der Wissenschaften.
7. *Studia rebus adversis perfugium ac solatium praebent.*
8. Die Einsicht der Gebildeten kommt dem ganzen Volke zu gut.
9. *Scire quid insecitum qui discit scita monetur.*
10. Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet, raucht der Wahrheit tief versteckter Born. (5mal.)
11. Beurteilung der Worte Lessings: Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatz, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte und spräche zu mir: „Wähle“, ich fiel ihm mit Demut in seine Linke und sagte: „Vater, gieb! die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!“
12. Augustin hat den Satz aufgestellt: Nicht das Streben nach Wahrheit, sondern der Besitz der Wahrheit macht glücklich (*de vita beata*). Lessing behauptet: (Duplik) Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Welches ist der Sinn beider Aussprüche, und wie verhalten sie sich zu einander?
13. Welches sind die Hauptquellen des Irrtums?
14. *Τὸ ἀληθεῖ πάντα συνάδει.*
15. Widerlegung von Wielands Spruch: „Ein Wahn, der dich beglückt, ist eine Wahrheit wert, die dich zu Boden drückt“. (2mal.)
16. *Decipit indocilem qui sapere alta docet.*
17. Zwölf verschiedenartige Syllogismen.
18. Der Schule wähne niemals dich entwachsen, sie pflanzet sich durchs ganze Leben fort. (2mal.)
19. Wer für die Schule lernt, lernt für das Leben.

des Alles und Nichts handelt es sich für uns Menschen nicht. Alles menschliche Wissen ist Stückwerk und so weit wir auch emporgelommen sein mögen auf dem Wege zur Wahrheit, der Weg, der vor uns liegt, wird immer noch größer sein als der, den wir zurückgelegt. Insofern nun träge Ruhe der schlimmste Feind alles gesunden geistigen Lebens ist, würde ein selbstzufriedenes Stillstehen der traurigste und ödeste Zustand sein, der sich denken läßt. Tausend mal lieber, selbst immerzu und gründlich irrend, weiter streben, als uns selbst zum geistigen Tod verurteilen, indem wir das *beati possidentes* zu unserm Wahlspruch machen. Also auch wenn wir die Wahl hätten zwischen Stillstand bei teilweisem Besitz und ewigem Irren im Suchen nach der Wahrheit, würden wir uns mit Lessing für das letztere entscheiden. Aber thatsächlich liegt auch dieser Gegensatz den wirklichen Verhältnissen noch sehr fern. Denn jeder vernünftige Mensch erkennt ohne weiteres an, und auch der Pastor Göze würde sich gehütet haben, das im allgemeinen für die Wissenschaften zu leugnen, daß der Mensch das feste Vertrauen hegt und hegen muß, sein Geist sei der Wahrheit auch fähig, und daß er in diesem Vertrauen trachten muß, den Besitzstand an Wahrheit, auch unter Gefahr zeitweiligen Irrtums, nach Kräften zu mehren. Einmal angelangt aber auf dieser menschlichen Niederung wird es uns nicht schwer fallen, darzutun, daß Suchen und Finden in einem gewissen Wechselverhältnis stehen, indem jedes gewonnene Resultat uns den freudigen Mut und Antrieb zu weiterem Suchen mitteilt, während immer vergebliches Suchen uns die Freude der geistigen Arbeit mit der Zeit doch stark beeinträchtigen würde.

Den Wert des Menschen macht allerdings allein die aufrichtige Mühe, mit der er um die Wahrheit wirbt, und nicht ihr Besitz. Aber

-
20. Wir lernen für das Leben, nicht für die Schule.
 21. Können Schule und Leben mit Recht als Gegensätze gelten?
 22. Lebe um zu lernen, lerne um zu leben.
 23. Die befähigtesten Köpfe bedürfen am meisten der Erziehung.
 24. *Αἱ ἀριστοὶ δοκοῦσαι εἶναι φύσεις μάλιστα τῆς παιδείας δέονται.*
 25. Die Zweige der Bildung sprossen aus Schweiß und Mühe.
 26. Die Wissenschaften haben bittere Wurzeln, aber süße Früchte.
 27. *Ὁ μὴ δαρὲὶς ἀνθρώπος οὐ παιδεύεται.*
 28. Das Wesen der Bildung.
 29. Wer ist gebildet? (2mal.)
 30. Wie zeigt sich im Sprechen der wahrhaft gebildete Sinn?
 31. *Παιδείας μέγιστον μέρος περὶ ἐπῶν δεινῶν εἶναι.*
 32. Ein edler Mensch kann einem engen Kreis nicht seine Bildung danken. (2mal.)
 33. Meine bisherigen Bildungsmittel, ihr vorläufiger und letzter Zweck.
 34. Was entbehrt der Jüngling, der die alten klassischen Schriftsteller nicht kennt?
 35. Was habe ich durch die Erlernung der alten Sprachen gewonnen?
 36. Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.
 37. Lesen macht reich, Reden gewandt, Schreiben genau (Vaco).

Wert und Glück decken sich nicht; wenn zu jenem das ehrliche Forschen ausreicht, so hat an diesem das Finden vielleicht den gleichen Anteil wie das Suchen. Darauf ist bei der Besprechung der einander anscheinend widersprechenden Sätze von Augustin und Lessing (Nr. 12) wohl zu achten.

Das Gesagte hat übrigens nur Bedeutung für das eigentliche Gebiet des Wissens. Die Wahrheit des Glaubens wird dadurch nicht berührt, sie steht auf einem ganz andern Blatte. Und vielleicht ist es vornehmlich diese, auf welche das Wort Augustins abzielt. Auf dem Glaubensgebiet ist der Besitz der Wahrheit, oder besser dessen, was wir für Wahrheit halten — denn darauf kommt es an — einer der Anker unseres Daseins, an dem zum großen Teil unser Seelenfrieden hienieden wie unsere ewigen Hoffnungen befestigt sind. Glücklich der, dem in dieser Beziehung eine feststehende und unerschütterliche Überzeugung geworden, über die er sich ein höheres nicht denken kann, deren innerster Kern übrigens auch seinem ganzen Wesen nach für wissenschaftliche Beweise und Gegenbeweise unerreichbar ist. Hier ist der Besitz der Wahrheit, der dauernde und unveränderliche Besitz, gerade das zu erstrebende, während für die Wissenschaft jedes neu errungene Bruchstück der Wahrheit nur die Stufe zur Gewinnung eines weiteren werden soll.

Stark in das Gebiet der Philosophie streift herüber die Frage nach den Hauptquellen des Irrtums (Nr. 13). Ihre Beantwortung setzt offenbar eine eingehende Besprechung in der Schule voraus, wird übrigens je nach dem philosophischen Standpunkt sehr verschieden beantwortet werden. Bei weitem nicht alle Philosophen erkennen an, was einige, und mit Recht, für das entscheidende halten, daß aller Irrtum nur im Verstand und der Einbildungskraft, niemals im unmittelbaren Anschauen seinen

38. Das Sittliche im Erkennen.
39. Inwiefern sichert uns der Eifer für die Wissenschaften vor den Verirrungen des Lebens?
40. Wahre Bildung macht bescheiden.
41. Unter welchen Voraussetzungen verleihen Kenntnisse dem Menschen wahren Wert?
42. Die sittliche Gesinnung giebt der Geistesbildung erst den wahren Wert.
43. Warum haben, wie Schleiermacher sagt, Vorzüge des Geistes ohne sittliche Gesinnung keinen Wert?
44. Aus welchen Gründen ist die sittliche Gesinnung eines Menschen höher zu schätzen als Vorzüge des Geistes?
45. *Ἦγού τῶν ἀνοσιμάτων πολλὰ πολλῶν εἶναι χρημάτων κρείττω.*
46. Welche Ideale soll die Inschrift unseres Gymnasialgebäudes *Inventuti bonis artibus erudiendae* unserem Gemüte vorhalten?
47. Nicht der ist auf der Welt verwaist, dem Vater und Mutter gestorben, sondern der für Herz und Geist keine Lieb' und kein Wissen erworben. (6 mal.)
48. Kopf ohne Herz, Herz ohne Kopf, verhängnisvolle Gaben, des Menschen Heil ist Kopf und Herz auf rechtem Fleck zu haben.

Grund hat. Die Sinne trügen uns nicht, sondern der reflektierende Verstand. Das würde ich als notwendige Grundlage des Ganzen vorausschicken. Im einzelnen werden sich dann, abgesehen von Schwäche der Urteilskraft überhaupt, als Quellen des Irrthums ergeben Übereilung, Leichtgläubigkeit und Schwergläubigkeit, Parteilichkeit, Stolz und Trägheit, Verwechslung von Einbildungen mit Sinnesanschauungen (wie z. B. beim Gespenstersehen), Zweideutigkeiten der Worte, Verworrenheit der Begriffe u. s. w. Im Grunde gehört das mehr in ein Compendium der Logik als in einen Schüleraufsatz. Immerhin kann aber diese Aufgabe in einer Weise behandelt werden, die auch in stilistischer Hinsicht etwas bildendes hat. Schnurstracks dagegen widerstrebt der stilistischen Bedeutung des deutschen Aufsatzes die trostlose Aufgabe: „Zwölf verschiedeneartige Syllogismen“ (Nr. 17). Ihr verlangt Brot, ihr Schüler, und man giebt euch Steine!

Die übrigen Themata veranlassen mich nur noch zu wenigen Bemerkungen. Welchem Lehrer des Deutschen wäre es nicht begegnet, daß ein bedeutames, treffendes und schönes Wort, auf das er stößt, ihm wie ein glücklicher Fund, wie eine Art *ἕκτατον*, für den deutschen Aufsatz erscheint? Hoffnungsvoll legt er es seinen Schülern zur Bearbeitung vor, um bei der Korrektur zu gewahren, daß seine Hoffnung eine trügerische war. Eine derartige Erfahrung, glaube ich, könnte man mit dem trefflichen Baconischen Wort machen (Nr. 37), daß Lesen reich, Reden gewandt, Schreiben genau macht. Mindestens dürfte der Schüler doch etwas aus seiner natürlichen Rolle herausfallen, wenn er sich eines weiteren über die Sache verbreitet. Die Wahrheit des Wortes wird er leicht anerkennen, aber nicht den freien Blick haben, um lehrhaft darüber zu reden.

Ist die Wahl dieses Themas mehr als ein Mißgriff, denn als ein bedenklicher Irrthum zu bezeichnen, so scheinen mir diejenigen Aufgaben, welche das Verhältnis des Sittlichen zu dem Lernen und Wissen behandeln (Nr. 38 ff.) zu jener Gattung von Aufgaben zu gehören, die um so schädlicher wirken können, je besser sie gemeint sind. Da wir in den folgenden, das eigentlich ethische Gebiet betreffenden Abschnitten, zu denen uns diese Aufgaben überführen, noch Gelegenheit genug haben werden, ähnliches anzumerken, so lassen wir es bei dieser Andeutung bewenden.

3. Selbsterkenntnis.

Alle sittliche Arbeit hebt, so schien es wenigstens den Alten, mit der Selbsterkenntnis an. Auch wir dürfen sie hier getrost voranstellen, so wenig auch der ehrwürdige delphische Spruch in den Augen der Neuern durchgehends Gnade gefunden hat. Goethe hat sich öfters über

ihn geärgert. „Jene so bedeutend klingende Aufgabe, erkenne dich selbst, sagt er einmal, sei ihm immer verdächtig vorgekommen als eine List geheim verbündeter Priester“. Und ein anderes Mal:

„Erkenne dich!“ — Was soll das heißen?
Es heißt: sei nur, und sei auch nicht!
Es ist eben ein Spruch der lieben Weisen,
Der sich in der Kürze widerspricht.

Und:

„Erkenne dich!“ Was hab ich da für Lohn?
Erkenn' ich mich, so muß ich gleich davon.

Und am klarsten im Tasso:

Inwendig lernt kein Mensch sein Innerstes
Erkennen, denn er mißt nach eignen Maß
Sich bald zu klein und leider oft zu groß.
Der Mensch erkennt sich nur im Menschen; nur
Das Leben lehret jedem, was er sei.

Diese Äußerungen Goethes hindern uns aber um so weniger, den Spruch doch als höchst bedeutsam anzuerkennen, als Goethe selbst an anderen Orten mit größerer Achtung von demselben redet. So schließt er eine Besprechung desselben im Anhang zu den Wanderjahren mit den Worten: „jeder tüchtige Mensch weiß und erfährt, was das Wort heißen soll; es ist ein guter Rat, der einem jeden praktisch zum höchsten Vorteil gereicht.“ Und in den Reflexionen und Betrachtungen: „Wie kann man sich selbst kennen lernen? durch Betrachten niemals, wohl aber durch Handeln; versuche deine Pflicht zu thun und du weißt gleich, was an dir ist.“

Die Alten, die sich außerordentlich viel mit dem Spruche beschäftigt haben, sahen in ihm zum Teil nur die Mahnung, sich der eigenen Fehler

1. Die Selbsterkenntnis und ihre Hindernisse.
2. Was heißt sich selbst erkennen?
3. *Γνώσι σεαυτόν.* (3mal.)
4. Warum ist die Selbsterkenntnis die notwendige Bedingung unserer geistigen und sittlichen Ausbildung?
5. Swer sih selbe erkennen kan ze rehte der ist ein wise man.
6. Willst du dich selber erkennen, so sieh wie die andern es treiben, willst du die andern verstehn, blick in dein eigenes Herz. (3mal.)
7. Ich bin zufrieden, daß ich nicht zufrieden bin (Rückert).
8. Es ist heilsam, mit sich selbst unzufrieden zu sein.
9. Zufrieden laßt uns sein nur mit des Glückes Gaben, mit dem nie, was wir sind, mit dem nur, was wir haben. (3mal.)
10. Ein großer Fehler, daß man sich mehr dünkt, als man ist und sich weniger schätzt, als man wert ist (Goethe).
11. Strebe nicht nach etwas, dem du nicht gewachsen bist.
12. Die sittliche Bedeutung der Klarussage.

bewußt zu werden (vgl. Leop. Schmidt, die Ethik der alten Griechen, Bd. 2, S. 394 f.). Allein die umfassenderen Geister des Altertums, Sokrates, Plato u. a. faßten ihn richtig in weiterem Sinne, nämlich als Aufforderung an den Menschen, über seine eigenen Kräfte und Fähigkeiten und die ihm demgemäß zustehende Lebensstellung und Bestimmung zu klarem Urteil zu gelangen. Dadurch erhalten wir die richtige Disposition der Themen Nr. 2. 3, die uns 1. vor Selbstüberschätzung warnen, indem sie uns auffordern, unsere Schwächen und Fehler zu erkennen, 2. uns Mut zusprechen für die Gestaltung unseres Lebens, indem sie uns achten heißen auf die uns verliehenen Gaben und Kräfte.

Indem wir nun den Winken der Alten folgen, reihen wir an das Gebiet der Selbsterkenntnis die Besprechung derjenigen Themata, die sich die menschlichen Schwächen und Gebrechen zum Vorwurf nehmen. Eitelkeit, Stolz, Selbstgefälligkeit, Selbstsucht, Ehrgeiz, Ehrsucht, Neugierde, Geiz, Neid u. s. w. bilden die Gegenstände der Besprechung, wobei die Begriffsbestimmungen im Vordergrund stehen. Sicherlich sind sie auch weit fruchtbarer, als die noch immer hie und da beliebten Abmahnungen von Fehlern, deren Verwerflichkeit so unmittelbar einleuchtend ist, daß dabei der verstandesmäßigen Gedankenentwicklung wenig, der geschwägigen Hohlheit und vielleicht auch der Gleichnerei um so größerer Spielraum sich öffnet. So allerliebste daher auch das Goethesche Verslein ist: Mann mit zugeknöpften Taschen u. s. w. (Nr. 29), so zweifle ich doch, ob der Primaner dabei viel mehr, als leere Paraphrasierungen zu Markte bringen wird. Ähnliches ließe sich von einigen anderen hierher gehörigen Aufgaben sagen.

Vorteilhafter stellen sich, wie gesagt, die Begriffsbestimmungen dar, über deren Behandlungsweise einige Worte vielleicht nicht überflüssig sind. In der Beilage zum Osterprogramm des Dortmunder Gymnasiums 1879 giebt A. Döring „einige Regeln für Disposition deutscher Aufsätze“. Jeder Aufsatz besteht nach ihm aus Einleitung, Ausführung, Schluß.

13. Wichtig wohl ist die Kunst und schwer sich selbst zu bewahren, aber schwieriger ist diese, sich selbst zu entflieh'n.
14. Es liegt um uns herum gar mancher Abgrund, doch in dem eignen Herzen ist der tiefste.
15. Irren ist menschlich.
16. Vicina virtutibus vitia.
17. Gefährlich ist's, den Leu zu wecken, verderblich ist des Tigers Zahn, jedoch das schrecklichste der Schrecken, das ist der Mensch in seinem Wahn. (2mal.)
18. Wie unterscheiden sich Eitelkeit, Stolz und Hochmut?
19. Bescheidenheit und Stolz.
20. Was der Stolz verliert, gewinnt die Eitelkeit.
21. Daß jedem gefällt sein Weis so wohl, des ist das Land der Narren voll.
22. Was habe ich davon? Eine Frage der Selbstsucht, aber auch der Weisheit.
23. Das Verwerfliche des Ehrgeizes.
24. Der Ehrgeiz eine Triebfeder zum Guten wie zum Bösen. (2mal.)

Die Ausführung wieder gliedert sich in 1. Erklärung, 2. Begründung. Was versteht hier Döring unter Erklärung? den Einheitspunkt des Aufsatzes, ein Urteil, das den wesentlichen und einheitlichen Grundzug des Darzustellenden ausspricht. Eine solche „Erklärung“ findet nicht etwa bloß auf diese und jene Gattung von Darstellung Anwendung, sondern gilt nach Döring für jede Art von Aufsatz. Allerdings dürfte sich ein derartiges Verfahren in vielen Fällen empfehlen; es zur unumstößlichen allgemeinen Norm zu machen, scheint mir indes verkehrt und vor allem verkehrt in Bezug auf die aufsatzmäßige Behandlung von Definitionen. Der Grundzug der Begriffsbestimmung ist nach Döring die Definition. Soll ich also im Aufsatz einen Begriff bestimmen, so müßte ich hiernach die Definition als fertiges Resultat voranstellen und sie dann im einzelnen rechtfertigen. Wie unfruchtbar kahl und steif-leinen! wie ganz gegen das Gesetz des Fortschritts in der Darstellung! Man sehe, wie Plato und Sokrates zu Werke gehen: da fügt sich vor den Augen des Hörers oder Lesers allmählich Stein an Stein, bis der Bau fertig dasteht. Die vollständige und pünktliche Definition ist eben das Facit, der Schluß, die vorwegzunehmende Darstellung allen Reizes beraubend heißt. Man wird vielmehr entweder ausgehen von einem leichten in die Augen fallenden Hauptmerkmal des Begriffes oder auch zunächst negativ durch Unterscheidung ihn gegen verwandte Begriffe abgrenzen, um dann in fortschreitender Betrachtung die übrigen Merkmale zu entwickeln. So entsteht der Begriff gewissermaßen vor unseren Augen, während er im andern Fall als etwas schon Fertiges hingestellt wird. In dieser Beziehung kann man selbst aus den sonst so unfruchtbaren Memorabilien Xenophons etwas lernen. Wenn er z. B. die Eigenschaften eines Feldherrn bestimmen will (III, 1—4), so zählt er dieselben nicht

-
25. Ehrsucht, eine Begriffsentwicklung.
 26. Die edle Seite der Neugier.
 27. Unterschied zwischen Neugierde und Wißbegierde.
 28. Was ist Geiz? Welches ist das entgegengesetzte Laster? Welche Tugenden liegen in der Mitte?
 29. Mann mit zugeknöpften Taschen, dir thut niemand was zu Lieb', Hand wird nur von Hand gewaschen, wenn du nehmen willst, so gib. Goethe.
 30. Neid und Racheiferung. (3 mal.)
 31. Höh' und Tief' hat Lust und Leid; sag ihm ab dem thörigen Neid; Andre's Gram birgt andre Wonne.
 32. Wenn ohne Neid und Haß die Menschen wären, nie uns und andre träf ein Mißgeschick, wie manche Tugend möchten wir entbehren.
 33. Immer war die Willkür fürchterlich.
 34. Fluchwürd'ger Argwohn, unglücksel'ger Zweifel.
 35. Muße und Müßiggang.
 36. Ursachen des Müßiggangs.
 37. Magna vis consuetudinis. (3 mal.)
 38. Consuetudo quasi altera natura.

dogmatisch auf, sondern, nachdem er ein wesentliches Merkmal genannt, fragt er, ob die bezeichnete Eigenschaft auch hinreichte, jemand zu einem Feldherrn zu machen. Es folgen Beispiele, aus denen sich zeigt, wie verkehrtes aus dieser Annahme folgen würde u. c. So klettert er weiter, indem eines das andere giebt. Aus unserer Litteratur aber können uns als klassische Muster einer lebendigen und die Aufmerksamkeit spannenden Begriffsentwicklung die Abhandlungen Lessings über Fabel und Epigramm gelten. Sehr lehrreich ist auch das Verfahren Lessings im Laokoon, besonders wenn man es mit dem ersten Entwurf (Blümmner, Laokoon 2. Aufl. S. 77), der eine weit mehr systematische Gestalt hat, vergleicht, nur daß es hier nicht so leicht ist, den Überblick über das Ganze zu gewinnen, wie bei jenen Abhandlungen.

4. Freiheit.

Ist Selbsterkenntnis der Anfang, so ist Freiheit einerseits die Bedingung, andererseits das Ziel unserer moralischen Ausbildung, je nachdem man den Begriff faßt. Ersteres, wenn man darunter versteht das Vermögen, wählen zu können, d. h. nach selbständigem Entschluß sich für ja oder nein, für thun oder lassen zu entscheiden, letzteres, wenn

1. Das wahre Wesen der Freiheit. (2mal.)
2. In dir ein edler Sklave ist, dem du die Freiheit schuldig bist. (5mal.)
3. Der Übel größtes ist die moralische Unfreiheit.
4. Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben. Goethe. (5mal.)
5. Folgsam fühlt sich immer meine Seele am schönsten frei. (2mal.)
6. Des Gesetzes strenge Fessel bindet nur den Sklavensinn, der es verschmäht. Mit des Menschen Widerstand verschwindet auch des Gottes Majestät.
7. Idecirco legibus omnes servimus, ut liberi esse possimus.
8. Wer sich nicht selbst befehlt, bleibt immer Knecht. (4mal.)
9. Die Welt der Freiheit trägt der Mensch in seinem Innern.
10. Schluß mich so streng du wilt, in tausend Eisen ein, ich werde doch ganz frei und ungefesselt sein.
11. Mit welchem Rechte sagt der Dichter, daß der Mensch allein durch seine Sitte frei und mächtig sein könne?
12. Willst du, mein Sohn, frei bleiben, so lerne was rechtes und halte dich genügsam und nie blicke nach oben hinauf. Goethe. (3mal.)
13. Wo viel Freiheit, ist viel Irrtum; doch sicher ist der schmale Weg der Pflicht. (Der erste Teil 2mal.)
14. Fördernde und gefährliche Wirkungen der Freiheit.
15. Der Tag der Knechtschaft raubt dem Menschen die Hälfte seiner Tugend. (3mal.)
16. Welches ist der Unterschied zwischen Gesetz und Moral?
17. Unter welchen Voraussetzungen entsteht ein Konflikt zwischen Gesetz und Moral und wie hat sich der Mensch in einem solchen zu verhalten?
18. Gewohnheit, Sitte, Gesetz, Recht, Pflicht.

man darunter versteht die innerliche Erhebung der Tugend zur Herrschaft über die Sinne und Befreiung von der Sklaverei derselben, auf daß der Mensch vollkommen Meister seiner selbst werde. Schon dies eröffnet einen Blick in die Schwierigkeiten, welche diesem Begriff anhaften. Wie häufen sich dieselben erst, wenn man die weiteren mannigfachen Bedeutungen und Beziehungen des Wortes verfolgt. Es schwindelt mir daher einigermaßen bei dem Gedanken, daß ein Primaner „das wahre Wesen der Freiheit“ (Nr. 1) entwickeln soll! Welcher Freiheit? der moralischen, der politischen, der persönlichen, der metaphysischen? oder aller zusammen?

Dagegen dürften für Ausführung des Gedankens, daß die Bedingung wahrer Freiheit — im sittlichen und staatlichen Leben nicht nur, sondern auch auf manchen anderen Gebieten, wie dem des künstlerischen Schaffens — die Folgsamkeit gegen das Gesetz sei, dem reiferen Schüler hinreichende Anschauungen zu Gebote stehen; nur erscheint es unnötig, bei so viel klareren Fassungen, die dem Gedanken gegeben worden sind, dem Schüler die Sache dadurch zu erschweren, daß man ihm denselben in der für ihn sicher hieroglyphischen Form vorlegt, in welcher er in Nr. 6 austritt: „des Gesetzes strenge Fessel bindet nur den Sklavensinn, der es verschmäht. Mit des Menschen Widerstand verschwindet auch des Gottes Majestät.“

5. Gut und böse.

Dies Kapitelchen möchte ich ganz gestrichen sehen. Außer etwa dem Schillerschen: Das eben ist der Fluch u. s. w. (Nr. 10) wüßte ich

1. Wir sind nicht auf Erden, um es gut zu haben, sondern um gut zu werden.
2. Der gute Mensch in seinem dunkeln Drange ist sich des rechten Weges wohl bewußt.
3. Der gute Mensch will nicht scheinen, sondern sein.
4. Ein jeglicher, gut oder böse, nimmt sich seinen Lohn mit seiner That hinweg.
5. Dem Guten nur sind Güter wahrhaft gut, ein Quell des Unheils werden sie dem Bösen. (2mal.)
6. Die Zeit allein zeigt dir den tugendhaften Mann, den Bösen zu erkennen reicht ein Tag wohl aus. Sophokles.
7. Wenn das Gute würde vergolten, so wäre es keine Kunst, es zu thun, aber ein Verdienst ist es nun, zu thun, wofür du wirst gescholten.
8. Das Leben ist das einzige Gut des Schlechten.
9. Der Bösen Herz verschließt sich der Natur.
10. Das eben ist der Fluch der bösen That, daß sie fortzeugend immer Böses muß gebären.
11. Noch bezzet ist der boesen haz, dan ir friuntschaft, merke daz.
12. Der Übel größtes ist die Schuld. (5mal, darunter 2mal mit vorausgeschicktem „Das Leben ist der Güter höchstes nicht“.)
13. Wie heißt das schlimmste Tier mit Namen? so fragt ein König einen weisen Mann. Der Weise sprach: von wilden heißt's Tyrann und Schmeichler von den zahmen. Lessing.

kein Thema, das eine irgend fruchtbare Ausführung gestattete. Bei den meisten werden sich die Schüler mit ausgetretenen Gemeinplätzen und Beispielsammlungen helfen, ohne Freude an der Arbeit, weil sie kein rechtes Vorwärtskommen sehen, sondern sich, wie des Färbers Gaul, nur im Ring herumdrehen. Man nehme nur eines heraus wie „Der Übel größtes ist die Schuld“. Es gehört keine Divinationsgabe dazu, um vorauszusagen, daß man nichts als eine Anhäufung banaler Wendungen erhalten wird. Zwar straft sich der Lehrer, der sich solche Elaborate zur Korrektur aufbürdet, selbst am allermeisten, aber er sollte sich doch sagen, daß er sich auch einigermaßen an den Schülern vergeht. Auch das Thema Nr. 13 wird dadurch als Thema nicht besser, daß es von Lessing ist.

6. Charakter. Sittlicher Kampf.

Lehrreich und bildend, dabei die Fassungskraft der Jugend nicht übersteigend, ist eine Unterweisung über den Begriff des Charakters. Geht man dabei aus von der etymologischen Bedeutung des Wortes und entwickelt dann den Unterschied zwischen Charakter im gewöhnlichen Sinn und in der streng sittlichen Bedeutung, wonach er jene besonnene

1. Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt. (4mal.)
2. Inwiefern läßt sich Charakterfestigkeit mit Wandelbarkeit der Ansichten vereinigen?
3. Charakter und Hartnäckigkeit.
4. Was ist Überzeugung und darf man Überzeugungen ändern?
5. Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken. (5mal.)
6. Welches sind die wichtigsten Mittel zu einer normalen Charakterbildung?
7. Wie gelangt man zur Selbständigkeit? (2mal.)
8. Der Kampf mit sich selbst der schwerste Kampf, der Sieg über sich selbst der schönste Sieg. (Oder: Sich selbst bekriegen zc.) (4mal.)
9. Hau deinen Götzen mutig um, es sei Geld, Wollust oder Ruhm.
10. Der Mensch ist meistens selbst sein größter Feind.
11. Der Mensch und seine Feinde.
12. Zerbrich den Kopf dir nicht zu sehr; zerbrich den Willen, das ist mehr. (2mal.)
13. Den Menschen macht sein Wille groß und klein.
14. Suchst du das Höchste, das Größte, die Pflanze kann es dich lehren; was sie willenlos ist, sei du es wollend, das ist's. Schiller. (2mal.)
15. Das Pflichtgefühl ist ein Führer über unbequeme Pfade zu herrlichem Ziel.
16. Versuche deine Pflicht zu thun, und du weißt gleich, was an dir ist. Goethe.
17. Entfagung giebt Stärke.
18. Kämpf und erkämpfe dir eigenen Wert, hausbacken Brod am besten nährt.
19. Der Siege göttlichster ist das Vergeben. (4mal.)
20. Inwiefern ist, wie Plotin sagt, Vergessen eine Tugend?
21. Συγγνώμη τιμωρίας κρείσσων.

Kraft der Selbstbeherrschung ist, die dem Gebote der Pflicht folgt, nur um der Heiligkeit der Pflicht willen, so kann sich darauf ein oder die andere fruchtbare Arbeit aufbauen. Was sich in unserer Sammlung findet, ist von ungleichem Wert. Nicht übel scheint mir das Thema: „Inwiefern läßt sich Charakterfestigkeit mit Wandelbarkeit der Ansichten vereinigen?“ (Nr. 2), denn wie oft wird starres Festhalten an einmal gefaßten Ansichten mit Charakter verwechselt! Eine Aufklärung hierüber ist also ganz am Platze. Diesem Zwecke dient auch das Thema: „Charakter und Hartnäckigkeit“. Dagegen kann ich mich, schon ihrer schillernden Unbestimmtheit wegen, nicht befreunden mit der Frage: „Welches sind die wichtigsten Mittel zu einer normalen Charakterbildung?“ (Nr. 6). Sollen Schüler sich wirklich eines weiteren über Erziehungsgrundsätze auslassen? thun sie es, so kommen sie mir vor wie jener Mann, der sich auf seine eigenen Schultern stellen wollte, um seine Aussicht zu erweitern. Nicht viel mehr taugt die Frage: Wie gelangt man zur Selbstständigkeit?

Was nun ferner die Themata über den sittlichen Kampf und das Streben nach Tugend anlangt, so sind sie zum Teil nicht ungefährlich. Die Miene des Tugend- und Bußpredigers steht dem Primaner nun einmal recht zu Gesicht. Indes ganz werden diese Aufgaben nicht ausgerottet werden können, und es ist schon als ein erträglicher Zustand zu

-
22. Viel Schweiß haben die Götter vor die Tugend gesetzt. (4mal.)
 23. Zwei sind der Wege, auf denen der Mensch zur Tugend emporstrebt; schließt sich der eine dir zu, thut sich der andre dir auf. Handelnd erringt der Glückliche sie, der Leidende duldend. Wohl ihm, den sein Geschick liebend auf beiden geführt.
 24. Eines Mannes Tugend erprobt allein die Stunde der Gefahr.
 25. Wer ist ein wackerer Mann?
 26. Die wesentlichen Merkmale der *καλονόμοια*.
 27. Nur zwei Tugenden giebt's, o wären sie immer vereinigt! Immer die Güte auch groß, immer die Größe auch gut.
 28. Worin besteht das höchste Gut?
 29. Was ist wahre Ehre?
 30. Ruhm und Ehre.
 31. Ob du der Klügste seist, daran ist wenig gelegen, aber der Wiederste sei, sowie zu Räte, zu Haus.
 32. Über Schillers Wort: Nehmt die Gottheit auf in euern Willen.
 33. Pudor est fundamentum virtutis.
 34. *Ζῆν ἀσχερὸν ἀσχερῶς τοῖς καλῶς πεφροσίοιν.*
 35. Vergiß dein Ich, dich selbst verliere nie.
 36. Vor Unwürdigem kann dich der Wille, der ernste, bewahren; alles Höchste, es kommt frei von den Göttern herab.
 37. Der Tüchtige bleibt immer Neuling. (2mal.)
 38. Streb' immer voran, sonst gehst du zurück.
 39. Über den Spruch: *Ἄλλεν ἀριστεύειν καὶ ἕξοχον ἔμμεναι ἄλλον.*
 40. Tugenden und Lebensalter.

bezeichnen, wenn nicht geradezu Geschmacklosigkeiten in der Stellung der Aufgaben hervortreten. Auch hier erscheinen mir Begriffsentwickelungen erspriesslicher, als bloße moralische Kraft- und Kernsprüche. Denn indem sie das Denken in heilsame Zucht nehmen, üben sie vielleicht zugleich eine gesündere sittliche Wirkung aus, als paränetische Ergüsse. Allerdings so vage Aufgaben würde ich meiden, wie diese: „Wer ist ein wackerer Mann?“ (Nr. 25.) Weit mehr scheint mir z. B. zur Bearbeitung geeignet: „Die wesentlichen Merkmale der καλοκάγαθία“. (Nr. 26.) Das Material findet man jetzt, sorgfältig bearbeitet bei Leop. Schmidt, die Ethik der alten Griechen I p. 329 ff. Wenn weiter ein Thema den Satz behandelt: Pudor est fundamentum virtutis, so muß für eine verständige und gehaltvolle Ausführung hingewiesen werden auf die treffliche Auseinandersetzung des Aristoteles am Ende des vierten Buches der Nikomachischen Ethik, wo so klar gezeigt wird, daß die αἰδώς nicht eigentlich als eine Tugend zu betrachten sei, da sie πάθει μᾶλλον ἔοικεν ἢ ἔξει. Aber mit oder ohne Aristoteles: die Schamhaftigkeit wird sich besser ausnehmen, wenn sie ihre Stätte im Gemüte der Schüler hat, als wenn sie von ihnen im Munde geführt wird.

7. Die einzelnen Tugenden.

Ich nehme hier Tugenden im weitesten Sinne, so daß ich darunter alle diejenigen auch mehr äußerlichen Eigenschaften und Forderungen mit

1. Weshalb die Alten mit Recht die Mäßigung als eine Kardinaltugend aufstellten.
2. Μηδὲν ἄγαν.
3. Vis consilii expers mole ruit sua.
4. Gewöhne dich nicht an überflüssige Bedürfnisse.
5. Strenge gegen dich selbst beschneide die üppigen Reben; desto fröhlicher wächst ihnen die Traube dereinst.
6. Ανέχον καὶ ἀπέχον.
7. Tapferkeit beweist nicht der Krieger allein.
8. Keine Tüchtigkeit ohne Tapferkeit.
9. Vivite fortes fortiaque adversis opponite pectora rebus.
10. Rebus angustis animosus atque fortis appare.
11. Tu ne cede malis, sed contra audentius ito.
12. Gut verloren, etwas verloren, Ehre verloren, viel verloren, Mut verloren, alles verloren. (2mal.)
13. Das Leben wagt der Mut, nicht das Gewissen.
14. Und setzet ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein.
15. Mut und Tollkühnheit.
16. Welches sind die Gründe der Todesfurcht? (2mal.)
17. Worin kommen die beiden Sprüche: Fortes fortuna juvat und Gott ist in den Schwachen mächtig, überein?
18. Sum cuique.

begreife, die als Bedingungen sittlicher Führung gelten dürfen. Die Mehrzahl der einschlägigen Themata gehört jener Gattung von Aufgaben an, die, je unansechtbarer sie ihrer inneren Tendenz nach sind, um so weniger geeignet erscheinen, den Zweck zu erfüllen, den man bei ihnen im Auge haben mag. Einen sittlich läuternden Einfluß wird nur derjenige von ihrer Bearbeitung erwarten, der gutmütig genug ist zu glauben, daß die Jugend bewähren werde, was der alte Demokrit in jenem trefflichen Spruch fordert: *λόγος ἔργον σκνή*, d. h. die entsprechende Handlung gehört so notwendig zum Wort, wie der Körper zum Schatten. Der Schüler wird es beim Schatten bewenden lassen — und wäre es noch der Schatten kühler Denkungsart! Aber das ist das böse — eine ruhige, besonnene Gedankenentwicklung wird durch solche Themata so wenig begünstigt, daß man sich auf das gerade Gegenteil gefaßt machen muß; der Phrasenheld wird vor dem kühler Denkenden dabei immer den Vorsprung haben. Man greife nur eines heraus, etwa das honigsüße: Wie die Biene Blütenhonig, also sammle Weisheit ein; ist die Blütenzeit vorüber, ist der Blütenhonig dein. Zunächst, was ist Weisheit? Sie besteht nicht in der Aufspeicherung von Kenntnissen irgend welcher Art, sondern in jener inneren Selbstverständigung über die höchsten und eigentlichen Zwecke des Lebens; sie hat es also nicht unmittelbar nur mit der Einsicht des Verstandes zu thun, sondern ihre Absicht ist zugleich

19. Pracht, Reichtum, eitle Lust kann sie uns nicht gewähren. Was giebt die Weisheit uns? die Kraft, das zu entbehren.
20. Wie die Biene Blütenhonig, also sammle Weisheit ein; ist die Blütenzeit vorüber, ist der Blütenhonig dein.
21. Sapere aude. (2 mal.)
22. Der Weise scheidet sich in die Zeit.
23. Nur Beharrung führt zum Ziel. (3 mal.)
24. Die Treue, sag ich euch, ist jedem Menschen wie der nächste Blutsfreund; als ihren Nächsten fühlt er sich geboren. (2 mal.)
25. Die Treue als Grundlage aller menschlichen Tüchtigkeit und alles wahrhaften Menschenheils.
26. Treue ist des Mannes höchste Ehre.
27. Die Dankbarkeit ist eine schwere Last; wenn du sie einem auf willst legen, so thu's mit aller Milde, die du hast, daß er dir ja nicht werde gram deswegen.
28. Mit welchem Rechte klagt man über die Undankbarkeit der Menschen?
29. Arbor honoretur, cuius nos umbra tuetur.
30. Dem Undankbaren dient kein rechter Mann.
31. Was du Gutes thust, schreibe in den Sand, was du empfängst in Marmorwand.
32. Die Wohlthätigkeit.
33. Geben ist seliger, denn Nehmen.
34. Unter welchen Bedingungen empfinden wir lebhaftes Mitleiden mit Jemandem?
35. Wie unterscheiden sich Mitleid und Mitgefühl?
36. Was verpflichtet die Menschen zur Wahrhaftigkeit?

und vor allem, die Begierden und den Willen des Menschen selbst zu bilden. Der Spruch würde demnach etwa besagen: Suche dir klar zu werden über deine sittliche Bestimmung und bestrebe dich, dein Leben demgemäß zu gestalten, dann wirst du des herrlichsten Lohnes gewiß sein. Wie soll ich nun teilen? Etwa 1. welches ist die sittliche Bestimmung des Menschen, 2. wie kommen wir ihr immer näher? Der zweite Teil würde im wesentlichen die Bekämpfung der bösen Neigungen und Leidenschaften zum Gegenstand der Darstellung haben, der erste ein sittliches Ideal entwerfen, bei dessen Ausführung eben auch der Gegensatz des rein vernünftigen, d. h. sittlichen Wollens zu den Trieben anderer, niederer Art im Vordergrund stehen würde. Er müßte also sehr behutsam angefaßt werden, wenn er nicht in Konkurrenz mit dem zweiten Teil treten soll. Oder soll ich, indem ich mein Augenmerk mehr auf die Gründe richte, welche eine derartige Maxime empfehlen, etwa sagen 1. um des eigenen Seelenfriedens willen, 2. um uns vor den Menschen angenehm zu machen? Dagegen wäre wieder mancherlei einzuwenden. Soll ich mir also vielleicht so helfen, daß ich den Spruch empfehle 1. in Rücksicht auf unsere Wohlfahrt im diesseitigen, 2. im jenseitigen Leben? Aber da kämen wir auf die heiklen Fragen über Belohnung des Tugendhaften und Bestrafung des Lasterhaften, die mit so viel Unklarheit behandelt zu werden pflegen.

Und was sagt der Primaner zu alledem? Er wird sich vermutlich über diese Dispositionsfragen ebensowenig den Kopf zerbrechen, wie über

37. Wer nicht kann sprechen Ja und Nein, der hat Schaden ahm allein. Seb. Brant.
38. O weh der Lüge, sie befreiet nicht, wie jedes andre wahrgesprochne Wort die Brust. (3 mal, darunter 1 mal im Verhältnis zu den Worten im Tasso: „Und wenn der Mensch in seiner Dual verstummt, gab mir ein Gott zu sagen, wie ich leide“.)
39. Aufrichtig zu sein kann ich versprechen, nicht aber unparteiisch zu sein. Goethe.
40. Der Wert der Verschwiegenheit. Motto: Merk und Melde wachsen beid' auf einem Felde; pflücke Merk, laß Melde stehn, so magst mit allen Leuten gehn.
41. Bieret Stärke den Mann und freies, mutiges Wesen, o so ziemet ihm fast tiefes Geheimniß noch mehr.
42. Sage nicht alles, was du weißt, aber wisse alles, was du sagst.
43. Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. (4 mal.)
44. Häng an die große Glocke nicht, was jemand im Vertrauen spricht.
45. Mut zeigt auch der Mameluck, Gehorsam ist des Christen Schmach.
46. Welches sind die Motive des Gehorsams?
47. Willst du herrschen, so lerne gehorchen. (6 mal.)
48. Wer ist ein unbrauchbarer Mann? der nicht befehlen und auch nicht gehorchen kann.
49. Über die Selbstachtung.
50. Was hindert und was fördert die Selbstachtung?
51. Die wahre Selbsterhöhung liegt in der Demut.

den Begriff der Weisheit, sondern frisch darauf los schreiben über die Notwendigkeit, den Nutzen und die Annehmlichkeit der Ansammlung guter Kenntnisse in der Jugend zu einem Kapital, von dessen Zinsen wir im Alter behaglich und ruhig zehren können.

Wenn sich ähnliche Zweifel gegen eine große Zahl dieser Themata erheben lassen, so gilt dies doch nicht von allen, wie ich denn oben ausdrücklich nur von der Mehrzahl derselben sprach. Worte wie dies: „Tapferkeit beweist nicht der Krieger allein“ (Nr. 7) zeigen schon ein ganz anderes Gesicht. Auch Begriffsbestimmungen treffen wir wieder an. Darunter eine, die ich mir nicht recht als Aufsatz ausgeführt denken kann. Sie lautet: „Wie unterscheiden sich Mitleid und Mitgefühl?“ (Nr. 35). Irre ich nicht, so stehen die beiden Begriffe in dem Verhältnis der Art zur Gattung. Mitgefühl ist das Allgemeine, Mitleid das Besondere, die Art, neben der als zweite Art die Mitfreude steht. Das läßt sich aber doch schwerlich zu einem Aufsatz ausspinnen.

Auch die untergeordneteren, aber unentbehrlichen Tugenden eines gesitteten Lebens werden nicht vergessen. Vier Themata fordern zum Preis der Ordnung auf. Für dergleichen Lobreden ist immer die beste Kritik die alte Frage: Aber wer tadelt sie denn?

Etwas anders steht es schon mit dem ungemein stark vertretenen Kapitel „Arbeit“. Hier kann man doch von einem pro und contra reden. Denn wie manche giebt es, welche die Arbeit nicht nur als eine

-
52. Wie arm sind die, die nicht Geduld besitzen. Shakespeare.
 53. Mit Geduld, mit Müß und Zeit, wird aus dem Maulbeerblatt ein seiden Kleid.
 54. Was ist Ordnung und wozu nützt sie?
 55. Ordnung regiert die Welt.
 56. Der Weg der Ordnung, ging er durch die Krümme, er ist kein Umweg. (2 mal.)
 57. Inwiefern nennt Schiller mit Recht die Ordnung eine heilige, segensreiche Himmelstochter?
 58. Der Fleiß.
 59. Seit das Paradies verloren, ist die Arbeit Menschenlos, und die Ruhe wird geboren nur in der Beschäftigung Schoß.
 60. Auf Erden ist kein Hafen deines Strebens; wo du ihn wünschst, da spanne größte Segel.
 61. Nil sine magno vita labore dedit mortalibus. (2 mal.)
 62. Nulla dies sine linea.
 63. Πόνον τοι χάρις οὐδὲν εὐτυχεί.
 64. Nur in der Arbeit gedeiht das Wohl des einzelnen und der Völker.
 65. Arbeit und Fleiß, das sind die Flügel, die führen über Strom und Hügel. (6 mal.)
 66. Das Wenige verschwindet leicht dem Blick, der vorwärts sieht, wie viel noch übrig bleibt.
 67. Von der Stirne heiß rinnen muß der Schweiß, soll das Werk den Meister loben; doch der Segen kommt von oben.
 68. Wer seinen Acker nicht baut, dem wächst Unkraut.

Last empfinden, sondern es auch als rechte Lebensweisheit verkündigen, daß das dolce far niente die Blüte des Daseins sei. Ist dies nun auch sehr windige Weisheit, so giebt sie doch, wenn auch nicht gerade ein Ziel ab, gegen das man seine Waffen zu richten hätte, so doch einen passenden Ausgangspunkt. Nichtsdestoweniger ist es mit diesen Aufgaben eine eigene Sache. Die Behandlung wird auf manche Schwierigkeiten stoßen. Man sehe z. B. die Ausführungen von Laas über das Thema: „Arbeit macht das Leben süß“, das dem Sinne nach der Vertreter einer ganzen Reihe der unten verzeichneten „Arbeitsthemata“ ist. Er schlägt vor darzulegen den Einfluß der Arbeit 1. auf äußere, 2. auf körperliche, 3. auf seelische Güter.

Zunächst ist es nicht zu billigen, daß äußerliche und körperliche Güter einander entgegengesetzt werden. Denn körperliche Güter gehören doch wohl zu den äußeren Gütern. Doch das wäre ein bloßer Wortstreit. Erheblicher sind die sachlichen Bedenken, welche die Einteilung erweckt. Giebt man auch zu, daß die Süßigkeit des Lebens — unter welcher doch, wie schon die Fortsetzung des Spruches zeigt: „der nur hat Bekümmernis, der die Arbeit haßt“, nichts anderes verstanden werden kann als die Freude, die heitere Seelenstimmung, die dem Leben seinen eigentlichen Reiz giebt — als Vorbedingung die Erwerbung oder den Besitz äußerer Güter erheischt, so ist diese heitere Seelenstimmung

-
69. Qui studet optatam cursu contingere metam, multa tulit fecitque puer sudavit et alsit.
 70. Wenn ich nicht wirke mehr, bin ich vernichtet.
 71. Wirke, nur in seinen Werken, kann der Mensch sich selbst bemerken.
 72. Noch ist es Tag, da rühre sich der Mann; die Nacht bricht an, da Niemand wirken kann.
 73. Ein Ding der Zukunft ist der Mensch, und streben muß er unaufhörlich. (2mal.)
 74. Nicht bloß, daß ich lebe, ist nötig, sondern daß ich thätig bin.
 75. Was du ererbt von deinen Vätern haßt, erwirb es, um es zu besitzen. (7mal.)
 76. Wahres Besitztum läßt sich nicht schenken und erben, du mußt es dir selber erwerben.
 77. Raßt ich, so rost ich. (2mal.)
 78. Schaff, als ob des Lebens Not nie von deinen Wangen schwände, aber leb' als ob der Tod schon vor deiner Thüre stände.
 79. Des Lebens Müß' lehrt uns allein des Lebens Güter schätzen. (7mal.)
 80. Arbeit ist die edle Schmiede und Mut der edle Schmied und Not der Knecht, der nimmer müde die sturmgefüllten Bälge tritt.
 81. Tausend fleiß'ge Hände regen, helfen sich im muntern Bund, und in feurigem Bewegen werden alle Kräfte kund.
 82. Ohne Fleiß kein Preis.
 83. Den Kohl, den du dir selber gebaut, mußt du nicht nach dem Marktpreis schätzen, du haßt ihn mit deinem Schweiß betaut, die Würze läßt sich durch nichts ersetzen.
 84. Die Arbeit ist ein Fluch, womit Gott das menschliche Geschlecht segnete.

selbst doch wesentlich ein inneres Gut. Der Kern liegt also im dritten Teil, zu dem die beiden ersten in keinem sachlich koordinierten, sondern subordinierten Verhältnis stehen. Dies zeigt sich auch darin, daß körperliches Wohlbefinden und sonstige äußere Güter auch auf andere Weise als durch Arbeit in unsern Besitz gelangen oder in unserm Besitz sein können, während die „seelischen“ Güter, mag man sie nun in den Tugenden oder in der reinen Lebensfreude, oder insofern die ersteren mit eine Bedingung der letzteren sind, in beiden suchen, wenigstens nicht ohne Arbeit denkbar sind. Und gewiß wendet sich der Spruch nicht zum wenigsten an den reichen Faulenzer. Dazu kommt, daß gerade die, welche aus der Arbeit am meisten Lust schöpfen und an ihr eine Freude haben, gegen welche alle anderen Genüsse zurückstehen, nicht selten durch das Übermaß derselben in sich den Keim zu verzehrenden Krankheiten legen. Die „seelischen“ Güter also stehen in einem notwendigen Zusammenhang mit der Arbeit, die beiden anderen nicht.

Eher noch läßt sich meiner Meinung nach etwas anfangen mit der vorher von Laas versuchsweise aufgestellten Disposition: 1. unmittelbarer Einfluß der Arbeit auf die Süßigkeit des Lebens, 2. mittelbarer Einfluß.

-
85. Früh übt sich, was ein Meister werden will. (2 mal.)
 86. Wer kosten will die süße Frucht, die harte Schale knacken muß.
 87. Jedermann hat gerne Preis, niemand macht ihm gerne Schweiß, wer der Arbeit Mark will nießen, muß ihr Wein zu brechen wissen.
 88. Per aspera ad astra.
 89. Früchte bringet das Leben dem Mann, doch hangen sie selten rot und lustig am Zweig, wie uns der Apfel begrüßt. Goethe.
 90. Wer erst sein Tagewerk gethan hat, kann dann ruhn; o fördre dich geschwind, dein Tagewerk zu thun.
 91. Labor et voluptas, dissimillima natura, naturali quodam vinculo sunt juncta. (4 mal, halb lateinisch halb deutsch.)
 92. Wohl dem, der, wie aus Arbeit sich zur Muße, aus Muße sich zur Arbeit sehnt.
 93. Ora et labora. (2 mal.)
 94. Tages Arbeit! Abends Gäste! Saure Wochen! Frohe Feste! Sei dein künftig Zauberwort.
 95. Spiel und Arbeit.
 96. Arbeit macht das Leben süß.
 97. Die Arbeit ist das Brot des Lebens.
 98. Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell. (3 mal.)
 99. Arbeit des Menschen Bestimmung, des Menschen Segen. (2 mal.)
 100. Segen der Arbeit. (2 mal.)
 101. Labor non onus, sed beneficium.
 102. Die sittlichen Folgen des Fleißes.
 103. Der Wert der Zeit. (2 mal.)
 104. Dem Enkel schattet das gepflanzte Reis. (2 mal.)
 105. Welche Zeit im Lauf eines Jahres ist für die geistige Arbeit am geeignetsten?
 106. Die Winter der Natur sind der Geister Lenze.

Nur kommt da weiter alles auf die Gliederung im einzelnen an und in dieser Beziehung scheint es mir nicht glücklich, mit Laas eine Tetrachotomie zu bilden durch Einführung der beiden Glieder „körperliches und geistiges Leben“ als Unterabteilungen in jedem der beiden Hauptteile. Ich würde dann vielmehr nur bei dem ersten eine Zweiteilung versuchen und auch nicht nach den Gesichtspunkten körperliches und geistiges Leben, sondern in der Weise, daß ich die erste Unterabteilung handeln ließe von der Freude der Arbeit auf dem Gebiete der reinen Erkenntnis, des Lernens und wissenschaftlichen Forschens, die zweite von der Freude, welche die Arbeit des praktischen Lebens gewährt. Dabei würde ich mich wohl getrauen, beiden Teilen ihren eigentümlichen Gehalt zu geben, so daß von Wiederholungen nicht die Rede sein könnte. Im zweiten Hauptteil würde ich dann den Gedanken durchführen, daß die Arbeit im engsten Zusammenhang steht mit der Pflicht, und, insofern das Bewußtsein der erfüllten Pflicht die unentbehrliche Voraussetzung für die Heiterkeit der Seele ist, mittelbar unserer Lebensfreude dient. Weiter wäre hier zu schildern, wie die Arbeit eine Schutzwehr gegen Leidenschaften, sowohl wie gegen das Übermaß des Kammers, den uns schwere Schicksalsschläge verursacht, bildet, wie sie der Seele ein gewisses Gleichgewicht giebt u. s. w. Ob aber diese Gliederung völlig tadellos sein würde, lasse ich dahingestellt. Eine allseitig befriedigende Disposition für das Thema aufzustellen wird ebensowenig leicht sein wie eine gehaltvolle Argumentation zu finden. Und das letztere ist nicht zu verwundern. Denn im allgemeinen ist ja der Gang einer Begründung der, daß man weniger Bekanntes und Anerkanntes durch allgemein Bekanntes und Anerkanntes stützt und beweist, Schwierigeres durch Leichteres begreiflich macht, Dunkles oder unsicher Scheinendes durch unmittelbar Klares und Selbstverständliches rechtfertigt. Je trivialer also eine Wahrheit ist, um so mehr ist man gerade in Bezug auf sie um eine Begründung in Verlegenheit. Es wird da mehr auf Bewährung derselben in den einzelnen Gebieten ihrer Anwendung ankommen, wie es im obigen angedeutet ward.

8. Handlung.

Fruchtbarer als der Begriff der Arbeit ist der der Handlung, über den eine gelegentliche Belehrung, die im Aufsatz Verwertung finden kann,

1. Die ersten Entschließungen sind nicht immer die klügsten, aber gewöhnlich die redlichsten.
2. Ein andres Anltiz eh sie geschehen, ein anderes zeigt die vollbrachte That. (7 mal.)
3. Entworfen bloß ist's ein gemeiner Frevel, vollführt ist's ein unsterblich Unternehmen, und wenn es glückt, so ist es auch verziehen, denn aller Ausgang ist ein Gottesurteil. Wallenf. Tod.

recht lohnend erscheint. Wenn man in Bezug darauf, den schönen Unterscheidungen des Aristoteles im 6. Buch der Nikomachischen Ethik folgend, den Unterschied zwischen Handlung und sonstiger Thätigkeit des Menschen, wie wissenschaftlicher Forschung und Ausübung von Kunstfertigkeiten, dazu das Verhältnis der Handlung zur *φρόνησις* klar macht, wenn man ferner die Handlung in ihre drei Momente zerlegt, Entschluß, Ausführung und Erfolg und das Verhältnis dieser zu einander näher in Erwägung zieht unter gebührender Berücksichtigung des Unterschiedes von Handeln überhaupt und moralischem Handeln, auf welche Reihe bildender und anregender Betrachtungen eröffnet sich da der Blick! Namentlich ist die Frage der Verantwortlichkeit des Handelnden für den Erfolg von Interesse, im Hinblick auf das gewöhnliche Urteil der Welt, die den Erfolg zum Maßstab der Schätzung zu machen liebt. Dagegen hat man zu zeigen, wie Nützlichkeit oder Fruchtlosigkeit der That von dem Zufall des guten Glücks oder der Einsicht abhängen, welche auch nicht rein des Menschen eigenes Werk ist; wie der Charakter sich oft am lautersten und reinsten da zeigt, wo er durch äußere Umstände gehindert und aller Mittel der Ausführung beraubt, doch seine innere Kraft des Entschlusses nicht beugen läßt; kurz wie für den innern Wert der Handlung nur ihre Sittlichkeit, nicht die Form ihrer äußern Erscheinung entscheidend ist. Wer sich also äußerlich mitfühlend und wohlthätig zeigt,

4. Aller Ausgang ist ein Gottesurteil. (2mal.)
5. Ende gut, alles gut. (2mal.)
6. Eventus stultorum magister.
7. Der Erfolg ist offenbar, doch die Absicht niemals klar; drum wird man alle Menschengeschichten ewig nach dem Erfolge richten.
8. Die Berebbarkeit der Thatsachen.
9. Warum gelangen so viele gute Vorätze nicht zur Ausführung?
10. Der Wille gehört immer, die That seltener, der Erfolg niemals dem Menschen an.
11. Absicht und Erfolg.
12. Den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt.
13. Wie unterscheidet sich das verständige Denken vom vernünftigen, wie das verständige Handeln vom sittlichen?
14. O der ist noch nicht König, der der Welt gefallen muß; der ist es, der bei seinem Thun nach keines Menschen Beifall braucht zu fragen. Maria Stuart.
15. Begreifst du, wie viel andächtig schwärmen leichter als gut handeln ist? Nathan.
16. Thue das Gute, wirf es ins Meer; sieht es der Fisch nicht, sieht's doch der Herr.
17. Wovon hängt die Raschheit der Entschlüsse und Handlungen der Menschen ab?
18. Wer gar zu viel bedenkt, wird wenig leisten.
19. „Man lobt nicht den, der was er thut nicht schätzt“, „Man tadelt den, der seine Thaten wägt“. Zwei Seiten einer in sich einigen moralischen Wahrheit.
20. Erst wäge, dann wage. (2mal.)
21. Wer in die Zukunft schaut, der wäget eh' er waget, der denket eh' er saget und prüfet eh' er traut.

verdient darum allein noch keineswegs moralische Billigung; seine Wohlthaten waren vielleicht das Werk der Eitelkeit und des Hochmutes und konnten daher sogar unsittliche Thaten sein u. s. w. Läßt man es nun nicht bei der dürrn Abstraktion bewenden, sondern belebt und bewährt das Allgemeine durch Beziehung auf Thatfachen des Lebens und der Geschichte sowie auf geschichtliche Charaktere, so wird man sich überzeugen, daß die auf solche Betrachtungen verwandte Zeit nicht verloren ist.

Von dem Angedeuteten findet sich in unsern Thematn einiges: z. B. „Der Wille gehört immer, die That seltener, der Erfolg niemals dem Menschen an“ (Nr. 10), u. a. Auch das ausnehmend beliebte Thema aus der Braut von Messina „Ein andres Antlitz, eh sie geschehen, ein anderes zeigt die vollbrachte That“ (Nr. 2) steht in engem Zusammenhang mit dem Gesagten. Dieser Vers ließe sich vielleicht mit den gleichfalls unten als Aufgabe verzeichneten Worten der Gräfin Terzky „Entworfen bloß ist's ein gemeiner Frevel, vollführt ist's ein unsterblich Unternehmen, und, wenn es glückt, so ist es auch verziehn, denn aller Ausgang ist ein Gottesurteil“ (Nr. 3) zu einem Thema verbinden, indem man das gegenseitige Verhältnis dieser in gewisser Weise einander entgegengesetzten Sätze aufhellen ließe: das eine ist die Apologie des Verbrechens, das andere die Abmahnung von demselben, beide male aber lediglich mit Rücksicht auf den Ausgang, also ohne Berücksichtigung des sittlichen Moments.

22. Die gute That klingt hell den Himmel an wie eine Glocke. Scheser.
23. Nichts halb zu thun, ist edler Geistes Art.
24. Die edle That ist selbst des edlen Thäters Krone; ich aber ehre mich, wenn ich mit Dank ihm lohne.
25. Säume nicht, dich zu erdreisten, wenn die Menge säumend schweift; alles kann der Edle leisten, der versteht und rasch ergreift.
26. Wirke Gutes, du nährst der Menschheit göttliche Pflanze; bilde Schönes, du streust Keime des Göttlichen aus.
27. Sollen Thaten gelingen, mußt du kämpfen und ringen.
28. Jeder Weg zum rechten Zwecke ist auch recht in jeder Strecke.
29. Nicht die Gewalt der Arme, sondern die Kraft des Gemüths ist es, welche Siege erkämpft. (3mal.)
30. Lust und Liebe sind die Fittige zu großen Thaten. (2mal.)
31. Wo du auch wandelst im Raum, es knüpft dein Zenith und Nadir an den Himmel dich an, dich an die Achse der Welt. Wie du auch handelst in dir, es berühre den Himmel der Wille, durch die Achse der Welt gehe die Richtung der That.
32. Die gute Sache stärkt den schwachen Arm. (5mal.)
33. Auch Worte können Thaten sein.
34. Qualis vir talis oratio.
35. Die Macht des Wortes. (2mal.)
36. Das Wort eine Waffe, das Wort eine Leuchte.
37. Δοκῶ μὲν οὐδὲν εἶμα σὺν κέρδει καλόν.
38. Über die Redensart: „Benig bedeuten die Worte“.

9. Geselligkeit. Umgang. Freundschaft.

Wenden wir uns nun dem Menschen als ζῶον πολιτικόν, als geselligem Wesen zu, so ist es zunächst der Hauptgegensatz von Einsamkeit und Geselligkeit, der die Aufmerksamkeit erregt. Die Betrachtung der Einsamkeit nach ihren Licht- und Schattenseiten ist ein gern gewählter Stoff zu Arbeiten, der auch in der That Gelegenheit zur Besprechung mancher nicht unwichtiger Fragen bietet. Ethisch allein zu rechtfertigen ist das thatensfrohe, an den Bestrebungen, Freuden und Leiden der Mitwelt regen Anteil nehmende Leben. Aber das beschauliche, menschen- und thatenscheue Leben hat seine sehr großen, subjektiven Vorzüge, für welche Gründe edlerer und unedler Art sprechen: der egoistische Trieb nach der Sicherheit und Süßigkeit einer Lebensfreude, die nicht durch äußere Verhältnisse gestört werden kann, dann aber auch der religiösen

1. Die Gefahren der Einsamkeit. (2mal.)
2. Die Einsamkeit als Freundin und Feindin. (2 mal in etwas verschiedener Form.)
3. Einsamkeit und Gesellschaft.
4. Ist das Wort berechtigt: „der wahre Mensch muß fern von Menschen sein“?
5. Bene vixit qui bene latuit. (2mal.)
6. Diogenes mit der Laterne. Eine Ehre.
7. Der Mensch bedarf des Menschen. (8mal.)
8. Wie Essen und Trinken, so ist das Sprechen Bedürfnis.
9. Was man ist, das blieb man andern schuldig. (11 mal.)
10. Man muß sich in die Menschen schicken.
11. Welche Rücksichten sollen uns bei der Wahl unseres Umgangs leiten?
12. Worauf haben wir im Umgang mit der Welt zu achten, wenn wir von ihr gelitten sein wollen?
13. Wie müssen wir den Menschen begegnen, wenn wir mit ihnen in gutem Einvernehmen stehen wollen?
14. Welchen Bildungswert hat der Umgang mit andern Menschen?
15. Gesell dich einem bessern zu, daß mit ihm deine bessern Kräfte ringen, wer selbst nicht besser ist als du, der kann dich auch nicht weiter bringen.
16. Wer sich den Menschen nützlich machen will, muß doch zuerst sich ihnen gleichzustellen suchen. (2mal.)
17. Gegen große Vorzüge anderer giebt es kein Rettungsmittel als die Liebe.
18. Wer nichts für andre thut, thut nichts für sich.
19. Zuwiefern sollen wir uns nach dem Urteil anderer über uns richten?
20. Welches sind die gewöhnlichsten Anlässe zu Zwistigkeiten unter den Menschen?
21. Wenn ein Mühlstein vom Berge rollt, kannst ohne Schande du zur Seite springen. Wenn dir ein Unvernünftiger großt — mit ihm zu streiten, soll dir's Ehre bringen?
22. Je mehr Urteil jemand hat, desto langsamer geht er an das Beurteilen.
23. Wer uns versteht, der wird uns auch verzeihen.
24. Wer merket sine missetät, die min er ungemerket lát.
25. „Verdirb es mit niemand“, eine kluge, aber gefährliche Lebensregel.
26. O blicke nicht nach dem, was jedem fehlt, betrachte, was noch einem jeden bleibt. (2mal.)

Motiven entsprungene Wunsch eines Lebens in und mit Gott, wie es in der christlichen Welt in Kloster- und Mönchsleben hervortritt. Weiter aber hat man scharf zu unterscheiden zwischen beschaulicher Einsamkeit als Lebensideal und dem bloß zeitweiligen Sichzurückziehen aus dem Strudel des öffentlichen Lebens, zu innerer Sammlung, Selbstbesinnung und Kräftigung, nicht zu dauerndem Verzicht auf werththätiges Eingreifen in das Leben — alles Fragen, die geeignet sind, das Nachdenken anzuregen, und bei zweckmäßiger Anleitung, die mir allerdings nötig erscheint, nicht zu der Besorgnis Anlaß geben, daß sie zum Tummelplatz leerer Redereien werden könnten.

Auch die Fragen über Wahl des Umgangs, Verkehr mit der Welt, Beurteilung unserer Nebenmenschen und ihrer Handlungen, über Verträglichkeit und Streitsucht und dergleichen sind nicht von vornherein von der Hand zu weisen. Aber sie fordern Takt und Umsicht. Der Boden ist

27. Warum urteilen wir gerechter über Tote als über Lebende?
28. Man empfängt den Menschen nach seinem Kleide und entläßt ihn nach seiner Rede.
29. Der Kenner wird nicht durch den Glanz geblendet, der einem künstlichen Juwel entstammt, wenn auch der äußere Schliff so kunstreich wär', daß scheinbar er den echten Stein verdunkelt.
30. Zuwiefern kann man von dem Äußeren eines Menschen auf sein Inneres schließen?
31. Der Mensch erkennt sich nur im Menschen, das Leben lehret jedem was er sei.
32. Andere machen es auch so, eine rechtfertigende Berufung auf die Sitte, aber auch eine schwächliche Entschuldigung des Unrechts.
33. Welches ist die einzige Forderung der menschlichen Gesellschaft an den Menschen? Begründung dieser Forderung, Lohn desjenigen, der sie zu erfüllen bestrebt ist.
34. Wie machen es die Verführer?
35. Welche Berechtigung hat der Spruch: viel Feind, viel Ehr?
36. Widerstand finden, Widerstand leisten, welches von beiden nützt am meisten?
37. Ein wahrer Freund ist ein großer Schatz.
38. Wer nicht die Welt in seinen Freunden sieht, verdient nicht, daß die Welt von ihm erfahre.
39. Über die Behauptung Ciceros: Nur gute Menschen können wahre Freunde sein.
40. Die wahre Freundschaft zeigt sich im Versagen.
41. Ein treuer Freund, drei starke Brüden: in Freud, in Leid und hinterm Rücken.
42. *Φίλον πρὸς ἄνδρα καὶ λέγειν ἐλευθέραως, μομφὰς δ' οὐχ ὑπὸ πλάγγροις ἔχειν σιγῶντα.*
43. Wohl ihm, dems nichts an Freunden fehlt; weh ihm, der zu sehr auf sie zählt.
44. Die Klippen der Freundschaft.
45. So bindet der Magnet durch seine Kraft das Eisen mit dem Eisen fest zusammen, wie gleiches Streben hält und dichter bindet.
46. Dieser ist mir der Freund, der mit mir Strebendem wandelt; läßt er zum Sitzen mich ein, steh' ich für heute mich weg.
47. Ein wiser hërre gerne hât witen frunt und engen rât.
48. Tener ist mir der Freund, doch auch den Feind kann ich nutzen; zeigt mir der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll. (3mal.)

schlüpfrig und das Ausgleiten leicht. Nur wenige Aufgaben scheinen völlig gefahrlos, manche durchaus verfehlt. Kein vorsichtiger Lehrer wird eine zu allerhand Thorheiten und Plattheiten geradezu herausfordernde Arbeit geben wie Nr. 30: „Inwiefern kann man von dem Äußern eines Menschen auf sein Inneres schließen?“

Wenn ein anderes Thema die Frage aufwirft: „Wie machen es die Verführer?“ so vermute ich, obschon keine Andeutung darüber sich findet, daß dasselbe im Anschluß an die Lektüre eines Dramas gegeben ist. Aber selbst in diesem Falle kann es doch kaum auf Billigung rechnen.

Im übrigen findet sich unter dem, was hierher gehört, zwar manche beherzigenswerte Mahnung: die Pflichten, die der Verkehr mit den Menschen uns selbst auferlegt, ebenso wie der Segen, der uns aus einem vorsichtig und gut gewählten Umgang entspringt, werden gebührend betont. Allein einige dieser wohlgemeinten Vorschriften scheinen zu vergessen, daß aller Umgang und alle Geselligkeit auf Gegenseitigkeit beruht. Wollte daher ein geweckter Primaner seinem Lehrer ein Schnippchen schlagen, so würde es ihm bei dem Thema „Gesell dich einem bessern zu, daß mit ihm deine bessern Kräfte ringen; wer selbst nicht besser ist als du, der kann dich auch nicht weiter bringen“ (Nr. 15) nicht schwer fallen. Denn in welcher Lage befindet sich denn dann jener Bessere? Gilt für ihn die Vorschrift nicht auch? Und doch soll er den Bund mit dem minder Tüchtigen eingehen. Streng genommen vernichtet die Vorschrift sich selbst. In solcher Allgemeinheit verstanden, wie der Spruch es zu wollen scheint, würde die Mahnung zu einem Zustand führen, ähnlich demjenigen, den uns Horaz in seinem reizenden Gedicht an den Albius Tibullus als das Schicksal der Liebenden schildert: Lycoris liebt den Cyrus, Cyrus nicht die Lycoris, sondern die spröde Pholoe, Pholoe aber wendet dem Cyrus stolz ihren Rücken, um von einem andern das nämliche zu erfahren. Auch unser „Besserer“ muß den minder Tüchtigen verschmähen, und sich einen noch besseren suchen u. s. w.

Endlich die Blüte und Zierde alles geselligen Menschenlebens und nicht am wenigsten des Jugendverkehrs, die Freundschaft! In ein ihm fremdes Gebiet wird der Schüler damit nicht geführt. Aber gerade das, was uns am meisten ans Herz gewachsen ist, entweihen wir nicht gern dadurch, daß wir es zum Gegenstand profaner Diskussion einem dritten gegenüber machen. Darum muß man sich hüten, subjektive Ergüsse über die Freundschaft herauszufordern. Man beschränke sich darauf, Wesen und Wert der Freundschaft im allgemeinen zu erörtern und auf Grund solcher Erörterung vielleicht gelegentlich etwas ausarbeiten zu lassen. Giebt man mit Aristoteles den, so zu sagen, mathematischen Beweis, daß wahre Freundschaft nur unter sittlich guten Menschen möglich sei, so kann diese zwingende Gewalt der Logik nicht anders als läuternd auf den jugendlichen Geist wirken. Für die Begriffsbestimmung wird es vor allem wichtig sein, die Vorstellung zu bekämpfen, als ob die aus

Achtung und Liebe, als den Grundbedingungen der Freundschaft hervordringende Gefühlsstimmung schon das volle Wesen der Freundschaft ausmache. Freundschaft will mehr, als Gefühlsstimmung, sie will Wert des Lebens sein. Freundschaft fordert also thätiges Zusammenleben, eine gewisse Gemeinschaft der Interessen und Bestrebungen, des Schaffens und Wirkens, wie dies so überaus nett in dem auch als Thema auftretenden (Nr. 46) Goetheschen Spruch ausgedrückt wird:

Dieser ist mir der Freund, der mit mir Strebendem wandelt;
Läßt er zum Sitzen mich ein, steh' ich für heute mich weg.

10. Wert und Bedeutung des Lebens.

Nach unserer gesamten sittlichen Bildung, deren einzelne Momente im bisherigen vorgeführt wurden, richtet sich unser Urtheil über Bedeutung und Wert des Lebens, unsere Lebensanschauung im Großen, ein Gegen-

1. Überall nach dem Nutzen zu fragen, geziemet am wenigsten hochgesinnten und freien Männern. Aristoteles.
2. Hat der Satz: „Nur vom Nutzen wird die Welt regiert“, eine allgemeine Gültigkeit? (2mal.)
3. Das Leben ist kurz, sagt der Weise, sagt der Thor. (3mal.)
4. *Ὁὐ τὸ ζῆν περὶ πλείστον ποιητέον, ἀλλὰ τὸ ἐν ζῆν.*
5. *Ὁὐτω πειρῶ ζῆν, ὡς καὶ πολὺν καὶ ὀλίγον χρόνον βιωσόμενος.*
6. Wie ist der Ausspruch Iphigeniens in Schillers Iphigenie in Aulis zu beurtheilen: Besser in Schande leben, als bewundert sterben.
7. Das Leben ist zwar eine Gabe, vor allem aber ein Auftrag.
8. Ein unnütz Leben ist ein früher Tod. (8mal.)
9. Man lebt nur einmal in der Welt, ein ebenso verwerflicher wie beherzigenswerther Spruch.
10. Das Leben eine Schule.
11. Es bildet nur das Leben den Mann.
12. Die Kunst, im Leben viel auszurichten.
13. Die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern.
14. Man lebt nur einmal in der Welt.
15. Die, eur hic?
16. *Vitam non accepimus sed facimus brevem.* (2mal.)
17. Lang ist dein Leben, o Mensch!
18. Die Liebe ist des Lebens Kern.
19. Inwiefern ist in Herders Wahlspruch „Nacht, Liebe, Leben“ die Bestimmung jedes Menschen vorgezeichnet? (4mal.)
20. Das Leben ist der Güter höchstes nicht. (5mal.)
21. Warum nennt Schiller das Leben feindlich?
22. Willst du getrost durchs Leben gehen, blick über dich; willst du nicht fremd im Leben stehen, blick um dich; willst du dich selbst in deinem Werte sehen, blick in dich. (5mal.)
23. Drei Blicke thu zu deinem Glück: Schau aufwärts, vorwärts, schau zurück. (3mal.)

stand, der in vielen Variationen in unserer Sammlung behandelt wird. Am stärksten vertreten ist die Auffassung des Lebens als Kampf. Nicht weniger als zwölffmal ist diese Aufgabe gestellt worden, der Form nach verteilt auf acht Fassungen (Nr. 26—33), deren letzte auf den Beifall der Darwinianer rechnen kann. Braucht man bei dieser Aufgabe nicht notwendig zu fürchten, daß die Ausführung auf windige Phrasen hinauslaufen werde, so dürften sich andere, wie z. B. Nr. 34 „über das Veränderliche in dem Leben der Menschen“ zu einem bloßen Kranz duftender Redebäumen gestalten.

Vortrefflich ist die Moral des Goethe'schen Spruches: „Die Welt ist nicht aus Brei und Mus geschaffen“ u. s. w. (Nr. 35); aber daß die darin enthaltene Weisheit triftig und daß sie von Goethe ausgesprochen ist, macht sie noch nicht zu einem geeigneten Aufsatzthema. Die Welt mag immerhin aus palpableren Stoffen geschaffen sein, als Mus und Brei, aber ich fürchte, die betreffenden Arbeiten der Schüler werden einen Zusatz dieser schmachhaften Flüssigkeiten nicht verleugnet haben.

Das Wort ferner „die Liebe ist des Lebens Kern“ (Nr. 18) ist ein vortrefflicher Predigttext, aber ein schlechtes Schülerthema. Ähnliches könnte man noch von einigen Aufgaben dieses Abschnittes sagen.

-
24. Das Leben ein Traum.
 25. Ist das Leben ein Traum? (2mal.)
 26. Das Leben ein Kampf. (4mal.)
 27. Ein Mensch sein, heißt ein Kämpfer sein. (2mal.)
 28. Das Leben ein Kampf, rüste dich.
 29. Das Leben ist ein Kampf, aber nicht ohne die herrlichsten Kampfpreise.
 30. La vie est un combat, il faut lutter sans cesse.
 31. Vivere militare est.
 32. Das Leben der Menschen auf der Erde ist ein Ritterschaft.
 33. Alles Leben ist Kampf.
 34. Über das Veränderliche in dem Leben und in den Verhältnissen der Menschen.
 35. Die Welt ist nicht aus Brei und Mus geschaffen. Deswegen haltet euch nicht wie Schlaraffen. Harte Wissen giebt es zu kauen, wir müssen erwürgen oder sie verdauen.
 36. Stürme im menschlichen Leben ebenso heilsam, wie Stürme in der Natur.
 37. Die vier Jahreszeiten, ein Bild des menschlichen Lebens.
 38. Die Seefahrt, ein Bild des menschlichen Lebens.
 39. Aus dem Leben heraus sind der Wege zwei dir geöffnet: zum Ideale führt einer, der andre zum Tod. Siehe, daß du bei Zeit noch frei auf dem ersten entspringest, ehe die Parze mit Zwang dich auf dem andern entführt.
 40. Laetus in praesens animus quod ultra est, oderit curare.
 41. Nicht in die ferne Zeit verliere dich, den Augenblick ergreife, der ist dein. (3mal.)
 42. Carpe diem quam minimum credulus postero.
 43. Quem fors dierum cunque dabit lucro appone.
 44. Mein Lebenslauf. (5mal.)
 45. Ausführliche Lebensbeschreibung.

Wenn ein Thema die Begründung der Behauptung fordert, daß das Leben ein Traum sei (Nr. 24), so kann man die Schüler bedauern, die mit allem Lebenden zugleich sich selbst als schwanke Traumgestalten zu betrachten genötigt werden, und man findet es immer noch weit ein- und rücksichtsvoller, wenn von anderen Kollegen bloß die Frage an sie gerichtet wird, ob das Leben ein Traum sei (Nr. 25), so daß sie wenigstens die Wahl haben zu träumen oder zu wachen.

11. Jugend und Alter.

Kein wesentliches Glied in der Kette des Daseins wird in unserer Sammlung vergessen. Wird der Jugend gebührend gedacht, die den Blick nach vorwärts gewandt hoffnungsvoll der Zukunft zustrebt, so bleibt auch das Alter nicht unberücksichtigt, der *laudator temporis acti*. Beide werden aber auch in Beziehung zu einander gesetzt. Sofern nun die

1. Glücklicher Säugling! dir ist ein unendlicher Raum noch die Wiege. Werde Mann, und dir wird eng die unendliche Welt.
2. Dem Jüngling gehört die Zukunft, dem Manne die Gegenwart, dem Greise die Vergangenheit.
3. Der Jüngling kämpft, damit der Greis genieße.
4. Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort, das schwer sich handhabt, wie des Messers Schneide.
5. Jugend und Alter. Motto: Der Alten Rat, der Jungen That, macht Krummes grad.
6. In den Ocean schiffst mit tausend Masten der Jüngling; still auf gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis. (3mal, darunter 1mal ohne den Pentameter.)
7. Was man in der Jugend wünscht, hat man im Alter die Fülle.
8. Die Bedeutung der Jugend für den Menschen mit Rücksicht auf Platens Wort: Schön ist's Großes zu thun und Unsterbliches; fühl es o Jüngling; früh von der Stirn mühevoll rinne der männliche Schweiß, aber vergiß niemals, daß stets die geschwätige Trägheit wertlos ohne Verdienst große Verdienste beschmutzt.
9. Inwiefern ist es auch für den Jüngling heilsam zuweilen an den Tod zu denken?
10. Was nützt eine in Entbehrungen verlebte Jugend?
11. Was macht das Glück der Jugend aus?
12. Weshalb sind die Erinnerungen aus der Jugendzeit die angenehmsten?
13. Wie kommt es, daß die Menschen mit zunehmenden Jahren immer sparsamer werden?
14. Die grisen hänt michs überkomen
Diu werlt gestüende trärechlicher nie
Und hete an fröiden ab genomen;
Doch streit ich zornecliche wider sie.
15. *Ea est senectus laudanda, quae fundamentis adolescentiae constituta est.*
16. *Laudamus veteres, sed nostris utimur annis. Ovid.*

Jugend als die für den Menschen bestimmende und ein tüchtiges Mannes- und Greisenalter vorbereitende Zeit behandelt werden soll, ist gegen letzteres kaum etwas einzuwenden. In diesem Sinne läßt sich vielleicht auch noch rechtfertigen das Thema: *Ea est senectus laudanda, quae fundamentis adolescentiae constituta est.* Etwas bedenklicher schon als Thema ist das schöne Schiller'sche Wort: „In den Ocean schiff't mit tausend Masten der Jüngling; still auf gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis“ wegen des zweiten Theils, und vielleicht ist dies Bedenken der Grund, daß es einmal ohne den Pentameter erscheint. Aber ganz auf den Standpunkt des Alters stellt man den Jüngling, wenn man ihn schreiben läßt über die Frage „Weshalb sind die Erinnerungen aus der Jugendzeit die angenehmsten?“ Denn noch hat er ja keine anderen Erinnerungen als aus der Jugend, wie kann er sie also mit anderen vergleichen? Wie kann er aus seiner Haut heraus?

Sehr schwierig dürfte es auch für den Schüler sein, mit dem „braven und hoffnungsreichen altdeutschen Wort“, wie es Goethe nennt: „Was man in der Jugend wünscht, hat man im Alter die Fülle“ etwas rechtes anzufangen. Eine so geistvolle Deutung, wie Goethe selbst ihm giebt, geht doch schon über den Horizont des Durchschnittsschülers. Zudem liegt der Reiz dessen, was Goethe darüber sagt, gerade in den individuellen Beziehungen, die bei einer allgemeinen Deutung des Spruches von Seiten der Schüler gar keine Rolle spielen würden. Ließe sich indes über dies Thema immer noch streiten, so braucht man kein Wort zu verlieren über die Frage: „Wie kommt es, daß die Menschen mit zunehmenden Jahren immer sparsamer werden?“ (Nr. 13.)

12. Lebensstellung. Beruf.

Wertvoller im Ganzen als die Fragen des vorigen Abschnittes scheinen mir die über Beruf und Lebensstellung. Ein derartiges Thema, einem Primaner gestellt, ist schwerlich als ein Schlag ins Wasser zu

1. Worauf hat man bei der Wahl eines Lebensberufs zu sehen? (2 mal.)
2. Nach welchen Rücksichten hat der Jüngling seinen Beruf zu wählen?
3. Was läßt sich bei der Wahl des Berufes gegen den des Vaters sagen?
4. Nach der Schulzeit scheiden sich die Lebenswege.
5. Der wissenschaftliche Beruf in Vergleich zu den anderen Lebensbestimmungen.
6. Der wissenschaftliche Beruf hat vor anderen große Vorzüge.
7. Worin liegt das Verächtliche des Brotstudiums?
8. Welcher Sinn soll den studierenden Jüngling beleben?
9. Jeder Stand hat seine Liebhaberei.
10. Was gelten soll, muß wirken und muß dienen. (4 mal.)
11. Wer etwas gelten will, der sorge, daß er etwas sei.
12. Die größten Vortheile im Leben und in der Gesellschaft hat ein gebildeter Soldat. Goethe.

betrachten. Denn was heißt es anders, als ihn zum geordneten Nachdenken veranlassen über eine Frage, die ihm um so wichtiger sein muß, als ihre praktische Entscheidung so nahe vor der Thüre steht? Soll man ganz dem Rate anderer folgen, mögen dies auch noch so vertrauenswerte, wohlmeinende und persönlich nahestehende Personen sein? Wie steht es mit dem Maß der eigenen Kräfte, wie mit unseren innersten Neigungen und Wünschen, deren Übereinstimmung mit dem gewählten Beruf uns doch allein die wahre Schaffensfreude sichern kann? Wie mit den äußeren Bedingungen der zu wählenden Berufsart? Welcher Einfluß ist diesen letzteren auf unsere Wahl zu gestatten? Alles Gesichtspunkte, deren Erörterung nicht als unnütz oder überflüssig bezeichnet werden kann.

Gleichwohl erwecken nicht wenige der weiteren hierher gehörigen Themata Bedenken, ja zwei erscheinen mir geradezu verkehrt. Erstens die Frage: „Welcher Sinn soll den studierenden Jüngling beleben“ (Nr. 8), die offenbar nur mit salbungsvollen und pharisäischen Phrasen beantwortet werden wird, und die andere: „Was läßt sich bei der Wahl des Berufes gegen den des Vaters sagen?“ (Nr. 3). Mindestens läßt sich auf sie nicht anwenden das allerdings auch sonst in unsern Themen nicht immer beachtete alte, treffliche Wort: *prudens quaestio est dimidium scientiae*. Klingt die Frage nicht, als müßte sich notwendig und unter allen Umständen etwas dagegen sagen lassen? Ich wäre begierig zu hören, was das sein könnte. So viele Väter es auch geben mag, die mißlaunig und dem Schicksal grollend ihren Söhnen raten, eher jeden andern Beruf zu ergreifen, als den ihrigen, so viele andere es ferner giebt, die für sich selbst mit ihrem Berufe nicht eben unzufrieden, sich doch in ihren Söhnen gewissermaßen selbst erhöht sehen möchten und darum keine Mühe und keine Mittel scheuen, um das Ei klüger und ansehnlicher zu machen als die Henne, so finden sich doch noch zufriedene und ruhig denkende Väter genug, die sich freuen, den Sohn in den eigenen Bahnen wandeln zu sehen. Und liegt darin etwas Unnatürliches oder Beklagens-

-
13. Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll; so lang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll. (3mal.)
 14. Was sichert uns unser Fortkommen in der Welt?
 15. *Medio tutissime ibis.*
 16. Der goldene Mittelstand.
 17. *Ne sutor ultra crepidam.*
 18. Ist die Forderung, daß alle Menschen gleichgestellt seien, berechtigt?
 19. Du mußt nach oben schauen, zu sehn wie viel noch Stufen des Bessern übrig sind, wozu du bist berufen; du mußt nach unten schauen, um auch zu sehn zufrieden, wie viel dir bessres schon als andern ist beschieden.
 20. Gefährlich sind des Ruhmes hohe Bahnen.
 21. *In maxima fortuna minima licentia.* (2mal.)
 22. Querselbein braust der Waldstrom wohl, der Bach im Wege bleiben soll.
 23. Ehre, dem Ehre gebührt.

wertes? So wenig, daß im Gegentheil sehr gewichtige Gründe für das Ergreifen des gleichen Berufs sprechen. Denn die konstante Vererbung des Berufs vom Vater auf den Sohn kann namentlich im gewerblichen und technischen Leben, aber auch auf anderen Gebieten, wie auf dem militärischen, eine der Bedingungen sein, auf denen die Blüte eines ganzen Industriezweiges, einer großartigen Verkehrseinrichtung, einer staatlichen Institution beruht. Man denke an die Blüte des Handwerkes im Mittelalter, das eben diesem Umstande zum nicht geringen Teil seine feste und treffliche Tradition verdankte, man denke an den Seemannsberuf, der zum großen Vorteil für die Sicherheit des Seeverkehrs viele Generationen hindurch sich in manchen Familien forterbt, man denke an die erstaunliche Leistungsfähigkeit und unvergleichliche Ausbildung des englischen Eisenbahnpersonals, das seine unübertreffliche Schulung vor allem der festgewurzelten Gewohnheit verdankt, nach welcher der Sohn des Eisenbahnmannes ganz selbstverständlich dem Berufe des Vaters folgt und sich von Kindesbeinen an in alle Geschäfte und Obliegenheiten des Dienstes einlebt. Läßt sich also im allgemeinen von vornherein für die Ergreifung des väterlichen Berufes sehr viel sagen, so wüßte ich gegen dieselbe a priori gar nichts anzuführen. Es kommt ganz auf Anlagen und Neigungen des Sohnes, kurz auf die besonderen Umstände an, inwieweit sich diese oder eine andere Wahl mehr empfiehlt. Ist eine ausgesprochene Begabung und Vorliebe für einen andern als den väterlichen Beruf vorhanden, so würde es Thorheit sein, dieselbe der Familientradition zum Opfer zu bringen. Sehe ich aber von allem Subjektiv-Individuellen ab, so würde ich es für verständlicher halten zu fragen: „Was läßt sich für die Wahl des väterlichen Berufes sagen?“

Von der Wahl des Berufes hängt die Lebensstellung ab. In Bezug auf sie begegnet uns unter unseren Aufgaben die nicht üble Frage (Nr. 18): „Ist die Forderung, daß alle Menschen gleichgestellt seien, berechtigt?“ Ihre Beantwortung setzt allerdings Belehrung voraus. Aber das kann ja der Sache nichts schaden. Ausgehen wird man am verständlichsten von dem allen modernen Staaten geläufigen Gedanken der Gleichheit aller vor dem Gesetze. Woher diese Gleichheit? Sie ist die Bewirk-

-
24. Der Vorbeerfranz ein Zeichen mehr des Leidens als des Glücks.
 25. Hinter den großen Höhen folgt auch der tiefe, der donnernde Fall. Darum lob ich mir niedrig zu stehen, mich verbergend in meiner Schwäche.
 26. Sollen dich die Dohlen nicht umschrein, mußt du nicht Knopf auf dem Kirchturm sein. (5mal.)
 27. *Honestum est laudari a laudato viro.*
 28. *Principibus placuisse viris non ultima laus est.*
 29. Was macht den guten Redner?
 30. Daß die Beredsamkeit nur, wenn sie von ernster sittlicher Gesinnung getragen wird, dem Gemeinwesen förderlich ist, soll aus der Natur der Sache erwiesen und durch Beispiele aus der Geschichte des athenischen Freistaates belegt werden.

lichung jener Idee der persönlichen Gleichheit als einer Folge der gleichen persönlichen Würde eines jeden, einer Idee, die, in der menschlichen Vernunft begründet, aber dem Altertum noch nicht zum Bewußtsein gekommen, erst durch das Christentum allmählich praktische Geltung erlangt hat. Wie verträgt sich diese persönliche Gleichheit und Unabhängigkeit aller mit der bürgerlichen Ungleichheit und Abhängigkeit des Lebens? Hier tritt dem Verstande ein jeden Denkenden interessierendes Problem entgegen, das zur Lösung auffordert. Diese Lösung aber findet sich in dem Gedanken, daß alle Abhängigkeit des einen von dem andern nur Abhängigkeit in Geschäften und nicht Abhängigkeit der Person selbst, d. h. Sklaverei, sein darf. Die Menschen sind von Natur verschieden nach Temperament, Talent, Thatkraft, äußerer Lage bei Geburt und Erziehung, Besitz und dergleichen, aber einem jeden soll durch die Wechselseitigkeit unserer geselligen Abhängigkeit von einander die Befriedigung seiner Bedürfnisse möglich werden. Jedem soll es freistehen, durch Arbeit nach eigener Wahl sich Lohn und Lebensgenuß zu verschaffen, die Früchte seiner Arbeit selbst zu genießen, und nicht der unbezahlte Knecht eines andern zu sein. Aus alledem ergibt sich die Beantwortung der obigen Frage, mit „ja“ und mit „nein“, je nachdem man die Sache betrachtet.

Durchmustert man die Themata weiter, so wird man bei dem ganzen Charakter dieser „moralischen“ Aufgaben nicht überrascht sein, vor allem die Warnung vor den schwindelnden Höhen menschlicher Bahnen und dem entsprechend die fein bürgerliche Mahnung zur Versöhnung mit unserm Loos als μέσοι ἀνδρες vertreten zu finden.

13. Armut und Reichtum. Geld und Besitz.

Sehr geringschätzig wird, um bei der äußeren Lebensstellung auch den nervus rerum nicht zu vergessen, Reichtum und Besitz in unseren

1. Die Dhnmacht des Geldes.
2. Welche Gefahren für das sittliche Leben birgt der Reichtum?
3. Armut und Reichtum in ihrem Einfluß auf die Sittlichkeit des Menschen.
4. Lob der Armut.
5. Mancher ist arm bei großem Gut und mancher ist reich bei seiner Armut.
6. Natur bedarf weit minder als wir glauben; wem nicht an wenig genügt, den macht kein Reichtum satt.
7. Ferro nocentius aurum. (2 mal.)
8. Das Gold ist ein guter Diener, aber ein schlechter Herr. (5 mal.)
9. Divitiae apud sapientem in servitate sunt, apud stultum in imperio.
10. Worauf beruht es, daß sich an den Reichtum stets Ansehen und Ehre geknüpft hat?
11. Über die Redensart: „Für Geld ist alles zu haben“. (2 mal.)
12. Wer besitzt, der lerne verlieren.
13. Wer besitzt, der muß gerüstet sein.
14. Ungleich verteilt sind des Lebens Güter unter der Menschen flücht'gem Geschlecht; aber die Natur, sie bleibt ewig gerecht. (2 mal.)

Thematn behandelt. Nur ein Herr scheint etwas günstiger von dem Mamon zu denken, derjenige nämlich, der das Thema gegeben: „Worauf beruht es, daß sich an den Reichtum stets Ansehen und Ehre geknüpft hat?“ (Nr. 10.) Er dürfte dafür von den anderen Kollegen leicht als zu sehr vom Staube dieser Erde berührt angesehen werden; denn den Reichtum zu verachten, genügt ihnen noch nicht; sie erheben sich fugiente penna kühn zum „Lob der Armut“. Am erträglichsten sind noch die Aufgaben, die einen Mittelweg einschlagen, indem sie das Geld als guten Diener, aber als schlechten Herrn betrachtet wissen wollen. Im allgemeinen würde ich die Fragen über Arm und Reich am liebsten ganz unberührt lassen, denn sie könnten doch den Schüler zu manchen unwahren und gezwungenen Äußerungen, den ärmeren, der die Armut aus Erfahrung kennt, vielleicht zu sonderbaren Empfindungen führen.

14. Schicksal. Glück und Unglück.

Göttliches Walten und menschliches Können, oder, mit anderen Namen, Schicksal und Selbstbestimmung, sodann zweitens Schicksal und Neigung, das sind die Gegensätze, um die sich die Aufgaben drehen, die vom Schicksal handeln. Was der ersteren Klasse angehört, liegt nicht

1. In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne. (4 mal.)
2. Jeder ist seines Glückes Schmied. (3 mal.)
3. Der Mensch ist manchmal seines Schicksals Meister. (2 mal.)
4. Der Zug des Herzens ist des Schicksals Stimme. (3 mal.)
5. „Der Zug des Herzens ist des Schicksals Stimme“ als Moralprincip betrachtet.
6. Und jedes Große bringt uns Jupiter noch diesen Tag und Venus jedes Schöne.
7. Vitam rogit fortuna, non sapientia.
8. Weh dir, daß du ein Enkel bist.
9. Der Tod hat eine reinigende Kraft. (4 mal.)
10. Die meisten unserer Brüder sterben gemeinhin im Fragezeichen, einige im Ausrufungszeichen, wenige im Komma; wer aber stirbt im Punkt?
11. Wie sind die Worte des Ennius zu verstehen: Nemo me lacrimis decoret nec funera fletu faxit?
12. Vergebens sucht der Mensch des Glückes Quelle weit außer sich in wilder Lust.
13. Das wahre Glück liegt nicht außer uns, sondern in uns.
14. Erquickung hast du nicht gewonnen, wenn sie dir nicht aus eigner Seele quillt.
15. Wer glücklich sein will, muß über das Glück erhaben sein.
16. Nicht Schmerz ist Unglück, Glück nicht immer Freude, wer sein Geschick erfüllt, dem lächeln beide. (3 mal.)
17. Wem wohl das Glück die schönste Palme beut? Wer freudig thut, sich des Gethanen freut. (2 mal.)
18. Glückselig der, dem eine höhere Leidenschaft den Busen füllte.

außerhalb des Gedankenkreises der Schüler. Daß und inwiefern der Mensch bis zu einem gewissen Grade sein Schicksal in der Hand habe und für dasselbe verantwortlich sei, das kann man jedem Primaner zu-
trauen zu entwickeln. Anders steht es mit dem Thema, das der einzige Vertreter der zweiten Art ist, dem Worte aus dem Wallenstein: „Der Zug des Herzens ist des Schicksals Stimme.“ Wenn es so nackt behauptend hingestellt wird (Nr. 4), weiß man zunächst gar nicht, was die Themasteller damit meinen: ob eine Begründung und Rechtfertigung, oder eine Prüfung des Spruches. Auf keinem von beiden Wegen aber kann ich mir den Schüler sicher und zielbewußt wandeln denken. Weit klarer liegt die Sache, wenn hinzugefügt wird „als Moralprincip betrachtet“ (Nr. 5). Dann gilt es die Frage zu prüfen, ob das, was unser Herz uns thun heißt, als eine Art Stimme von oben zu betrachten sei, der wir, gewissermaßen als einem Pflichtgebot, zu folgen hätten. Das gäbe Gelegenheit, viel Richtiges und Gutes zu sagen über den Gegensatz von Pflicht und Neigung, über Autonomie und Heteronomie des Willens, ferner über die Möglichkeit des zufälligen Zusammentreffens von Pflicht und Neigung und der daraus entstehenden Frage, ob die Erfüllung der Pflicht aus Neigung und nicht aus Pflicht auch den sittlichen Anforderungen genug thue u. s. w. Aber zwischen Schülerweisheit und Kantischer Philosophie pflegt sich in der Regel noch eine kleine Kluft zu finden, die zu überbrücken nur der zusammenhängenden Belehrung des selbst philosophisch einigermaßen geschulten Lehrers gelingen kann.

Außerdem handeln einige Aufgaben über die Macht des Schicksals überhaupt, wie das Sprichwort „*Vitam regit fortuna, non sapientia*“ (Nr. 7), ein Feld für fade Gemeinplätze und verschwommenes Gerede.

19. Das höchste Glück des Menschen ist, das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche zu verehren.
20. Nur beglückend kannst du glücklich sein. (3 mal.)
21. Durch welche Mittel dürfen die Menschen noch am ehesten die Günst des wetterwendischen Glückes zu gewinnen hoffen?
22. Alles in der Welt läßt sich ertragen, nur nicht eine Reihe von guten Tagen. (4 mal.)
23. *Nemo ante mortem beatus.*
24. Über das Wort Ciceros: Das Glück ist nicht nur selbst blind, sondern blendet insgemein auch diejenigen, denen es seine Günst zuwandte.
25. *Non est tuum, fortuna quod fecit tuum.*
26. Wie sich Verdienst und Glück verketten, das fällt dem Thoren nimmer ein.
27. All dat Glück up dese Erd söllt mein Dag nich in ene Hand herinne; begnäng' dich mit dem, was du hast. (Fritz Reuter.)
28. *Nihil est ab omni parte beatum.*
29. Des Lebens ungemischte Freude ward keinem Irdischen zu teil. (5 mal.)
30. Betrüglich sind die Güter dieser Erde. (Maria Stuart.)
31. Aberglaube, Bilder und Märchen vom Glück.

Ganz unentschuldigbar ist Nr. 10, wohl eine Jean Paul'sche Schrulle, die, leicht hingeworfen, nicht zum Gegenstand ernstlicher Erklärung und Betrachtung gemacht werden sollte.

Mehr durch Größe der Zahl als durch Abwechselung des Gedankengehalts thun sich die Themata über Glück und Unglück hervor. Daß die wahre Quelle des Glücks in unserm eigenen Innern zu suchen sei, ist der rote Faden, der durch die das Glück betreffenden Aufgaben hindurchgeht, während es in Bezug auf das Unglück — den bei weitem zahlreicheren Thematen — die sittlich läuternden Wirkungen desselben sind, die in allen möglichen Variationen, von der trockensten Form bis zu dem epigrammatisch zugespitzten „das Glück des Unglücks“ (Nr. 46) zum Ausdruck kommen.

Ein Blick auf die Themata zeigt, in wie verschiedenem Sinne „Glück“ genommen werden kann. Es dürfte also für die Bearbeitung einer Reihe von Thematen empfehlenswerth sein, eine Belehrung darüber voranzuschicken. Der Unterschied von Glück in gewöhnlich volkstümlichem Sinne und von wahrem Glück giebt notwendig Veranlassung, auf das Verhältnis von Genuß, Vergnügen, Freude zum Glück einerseits, auf das von Schmerz und Leid zu Unglück anderseits einzugehen. Nicht schwer wird es fallen, zu zeigen, daß das Angenehme seinen Wert nicht in sich

32. Leichtler stets im Unglück nicht verzagen, als bescheiden großes Glück ertragen.
33. Zu des Lebens Freuden schuf uns die Natur, aber Gram und Leiden schaffen wir uns nur.
34. Ein niedrer Sinn ist stolz im Glück, im Leid bescheiden; bescheiden ist im Glück ein Edler, stolz im Leiden.
35. In Freud' halt ein, in Leid halt aus.
36. Im Unglück halte aus, im Glück halte ein. (5 mal.)
37. Wenn dir die Freude zu trinken heut, thu einen herzhaften Zug für heut; willst du den Krug bis zu Grunde genießen, wird dir die Hefe dazwischen fließen.
38. Es stürzt den Sieger oft sein eignes Glück. (3 mal.)
39. Gedanke des Sturms bei heiterer Zeit.
40. Glück verwöhnt, Unglück erzieht.
41. Warum nennt man das Glück eine Klippe, das Unglück eine Schute? (2 mal.)
42. Das Unglück eine Schute.
43. Daß Glück ihm günstig sei, was hilft's dem Töffel; denn regnets Brei, so fehlet ihm der Töffel.
44. Über den Einfluß des Unglücks auf des Menschen Herz.
45. Das Unglück ist der Boden, auf dem das Edle reißt, es ist der Himmelsstrich für Menschengröße.
46. Das Glück des Unglücks.
47. Πολλὸν ἀνάγκη γίγνεται διδάσκαλος. (2 mal.)
48. Die Not die Mutter der Kraft. (5 mal.)
49. Die Mutter der nützlichen Künste ist die Not, die der schönen der Überfluß.
50. Welchen Einfluß hat die Not auf die geistige und moralische Entwicklung des Menschen? (2 mal.)

selbst und um seiner selbst willen hat, sondern nur insofern, als es unser geistiges Leben befördert, daß also Genuß und Vergnügen nicht der Zweck unseres Lebens sind, sondern Kinder des Bedürfnisses, und daß kein Bedürfnis zu haben, wie Sokrates sagt, das Göttliche ist. Ist also Glück und Glückseligkeit das Ziel unseres Strebens, so sind wir im Irrtum, wenn wir es in einem genußreichen Leben suchen und dergleichen. Unerläßlich sind Betrachtungen dieser Art für das Verständniß des wohl besonders durch Laas als Thema in Aufnahme gekommenen Humboldt'schen Wortes: „Nicht Schmerz ist Unglück, Glück nicht immer Freude, wer sein Geschick erfüllt, dem lächeln beide“. (Nr 16.) Allein ich fürchte, trotz aller Vorerinnerungen wird das Thema doch immer etwas dem Schüler Fremdes und mit seinen Anschauungen Incommensurables behalten, mehr vielleicht noch wegen seiner Form, als wegen des Inhalts.

51. Leid bringt Freud.
52. Schmerzen sind Freunde. (2mal.)
53. Ist die Not des Menschen Feind?
54. Unglück selber taugt nicht viel, doch es hat drei gute Kinder: Kraft, Erfahrung, Mitgefühl. (2mal.)
55. Heilig ist das Unglück: wenn Götter strafen, weine der Mensch und lerne. (3mal.)
56. Daß sie die Perle trägt, das macht die Muschel krank; dem Himmel sag für Schmerz, der dich verebelt, Dank.
57. Kommt dir ein Schmerz, so halte still und frage, was er von dir will, die ewige Liebe schickt dir keinen bloß darum, daß du mügest weinen.
58. Fragt den Grasshalm, der der Sonne regenschwer entgegenzittert, ob er heute wünschen möchte, daß es gestern nicht gewittert.
59. Cum res trepidae, reverentia Divum nascitur et rarae fumant felicibus arae.
60. Zeigt sich der Glückliche mir, ich vergesse die Götter des Himmels, aber sie stehn vor mir, wenn ich den Leidenden seh.
61. Welchen Sinn und welches Verhältnis zu einander haben die Sprichwörter: Not lehrt beten, Not bricht Eisen, Not kennt kein Gebot?
62. Im Unglück zeigt sich die Tüchtigkeit der Menschen am besten.
63. Not die Wage für des Freundes Wort und für dich selbst.
64. Wenn nie Winter wäre, so wär des Sommers niemand froh.
65. Unglück macht oft ungerecht.
66. Wer's Unglück hat, darf für den Spott nicht sorgen.
67. Solamen miseris socios habuisse malorum.
68. Wir Menschen werden wunderbar geprüft; wir könnten's nicht ertragen, hätt' uns nicht den hohen Leichtsinn die Natur verliehn.
69. Vielfach ist der Menschen Streben, ihre Unruh, ihr Verdruß; auch ist manches Gut gegeben, mancher liebliche Genuß; doch das höchste Gut im Leben und der reichlichste Gewinn ist ein guter leichter Sinn.
70. Der Menschen Engel ist die Zeit. (3mal.)
71. Die Zeit ist ein wunderthätiger Gott.
72. Dem Unglück ist die Hoffnung zugesendet, Furcht soll das Haupt des Glücklichen umschweben. (3mal.)

Einige Aufgaben bieten auch Gelegenheit oder machen es wünschenswert, die drei Lebensarten zu besprechen, die Aristoteles für gebildete Völker unterscheidet, die vergnügungslüchtige (*βλος ἀπολαυστικός*), die der Staats- und Geschäftsmänner (*πολιτικός*) und die betrachtende (*θεωρητικός*), deren Vergleichung zu manchen, auch für die Schüler passenden und interessanten Bemerkungen Anlaß giebt. Diese Unterscheidung wird man z. B. heranziehen müssen bei Beurteilung des tiefsinnigen, aber ganz auf persönlicher Stimmung und Neigung beruhenden Wortes, das einmal als Thema erscheint: „Das höchste Glück des Menschen ist, das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche zu verehren“. Aristoteles selbst hielt allerdings den *βλος θεωρητικός* für das beglückendste und erhabenste Leben. Allein derselbe Aristoteles sagt doch auch, daß das wahre Glück ein mit tugendhaften Thaten erfülltes Leben sei. Dieser Forderung nun kann der ungelehrte Mann der That ebenso entsprechen, wie der gelehrte Forscher. Aber allerdings war nach der aristokratischen Denkweise des Altertums auch für Aristoteles wenigstens eine der Bedingungen der Tugend das Wissen. Daher wohl seine Entscheidung, der wir, bei der christlichen Demokratisierung des Tugendbegriffs nicht beipslichten können.

15. Hoffnung. Phantasie. Zukunft. Religion.

„Dem Unglück ist die Hoffnung zugesendet“ sagt der Dichter. Wir machen also keinen Sprung, wenn wir an dieser Stelle anreihen, was sich auf die „edle Treiberin, Trösterin“ Hoffnung bezieht. Allerdings wird sie in unseren Thematn nicht immer in diesem optimistischen Sinne gefaßt. Auch als eine Quelle des Selbstbetrugs und des Leidens wird sie betrachtet. Es wird demgemäß gewarnt vor den leeren Truggebilden der Hoffnung und die Furcht als Gegengewicht oder auch als im all-

1. Hoffnung ist ein fester Stab und Geduld ein Reiskleid, da man mit durch Welt und Grab wandert nach der Ewigkeit. (2mal.)
2. Erinnerung und Hoffen, zwei Quellen der Freude. (3mal.)
3. Der Einfluß der Hoffnung auf unsere Thatkraft.
4. Dem Menschen ist nimmer sein Wert geraubt, so lang er noch an die drei Worte glaubt.
5. Die Hoffnung ist eine Himmelstochter, doch kann sie dem Menschen auch eine Quelle von Abeln werden.
6. Wer von der Hoffnung lebt, stirbt am Fasten.
7. Blüten und Hoffnungen. (2mal.)
8. Ist es wahr, daß die Hoffnung mehr erfreut als der Besitz, und wie läßt sich das erklären?
9. Timere est prudentius quam sperare.
10. Hoffe das beste und sei auf das schlimmste gefaßt.
11. Klage nicht, daß dir im Leben ward vereitelt manches Hoffen. Hat, was du gefürchtet eben, dich doch meist auch nicht betroffen. (Rückert.)

gemeinen vor ihr den Vorzug verdienend (Nr. 9) betrachtet. Letzteres gewiß wenig im Sinne der Jugend und darum auch kaum zu empfehlen. Denn Greisenweisheit nimmt sich besser aus, wenn sie der Jugend, als wenn sie von der Jugend gepredigt wird.

Neben der Hoffnung wird in unserer Sammlung auch nicht vergessen ihre jüngere Schwester, die „seltsame Tochter Jovis“, sein „Schößkind“, die Phantasie. Für die wenigen Aufgaben, die ihr gewidmet sind, ist es wohl am zuträglichsten, das eben citierte Gedicht von Goethe „Meine Göttin“ zu Grunde zu legen und vielleicht sind sie auch nur mit Beziehung auf dieses gegeben worden.

Mit beiden, mit Hoffnung und Phantasie, greifen wir über das Gegenwärtige hinaus. Fügen wir also gleich hier an, was sich auf das Kapitel „Zukunft“ bezieht. Man hat dabei zwei Arten von Fragen zu unterscheiden: solche, welche die göttliche Weisheit preisen, daß sie die Zukunft mit undurchdringlichem Dunkel umgeben hat (Nr. 19 ff.) und solche, welche den Schülern zumuten, ohne weiteres den Schleier der Zukunft zu lüften (Nr. 16—18). Daß letztere ohne jeden Wert, ja eher schädlich, als nützlich sind, braucht nicht erst erwiesen zu werden. Dagegen sind die ersteren einer gesunden Behandlung durchaus fähig. Da kaum eine Dispositionsammlung diese Art von Aufgaben unbesprochen läßt, wäre es Zeitverschwendung, näher darauf einzugehen.

Aber nicht bloß die zeitliche Zukunft, sondern auch die Ewigkeit findet Beachtung. In Beziehung auf solche Themata muß jeder seine Schüler gut genug kennen, um zu beurteilen, ob, was sie bringen, aus reinem und feinem Herzen kommt, oder ob es tönendes Erz ist und eine klingende Schelle.

An eines der Themata hat die Philosophie ebenso viel Anspruch als die Religion: „Gründe für die Unsterblichkeit der Seele“ (Nr. 26),

-
12. Warum gehen unsere Hoffnungen so oft nicht in Erfüllung?
 13. Welchen Wert hat die Phantasie für den Menschen?
 14. Die Macht der Phantasie.
 15. Inwiefern kann die Phantasie den Menschen glücklich und unglücklich machen?
 16. Unser Blick in die Zukunft.
 17. Ein Blick in die spätere Lebenszukunft.
 18. Was wird die Zukunft bringen?
 19. Prudens futuri temporis exitum caliginosa nocte premit deus. (2mal.)
 20. Tu ne quaesieris, quem mihi quem tibi finem di dederint.
 21. Unterschied des Horazischen Quid sit futurum cras fuge quaerere und des biblischen: „Darum sorget nicht für den andern Morgen“. (2mal.)
 22. Warum wäre es nicht gut, wenn wir die Zukunft vorher wüßten?
 23. Welcher Wunsch ist vernünftiger, die Zukunft zu wissen, oder die Vergangenheit?
 24. Wer in die Zukunft schauen will, muß rückwärts blicken.
 25. Zwei Augen hat die Seel', eins schauet in die Zeit, das andre richtet sich hin in die Ewigkeit.

ja der Fassung nach hat es den Anschein, als ob es ausschließlich philosophisch genommen werden müsse. Denn wenn ich Gründe entwickeln soll, so darf ich mich nicht auf Autoritäten berufen, sondern auf die Vernunft. Wir kämen also auf ein schwieriges Kapitel der Metaphysik, falls nicht etwa, was wohl am ehesten zu glauben, der Platonische Phädo der Aufgabe zu Grunde liegt.

Schließlich können wir nicht achtlos vorübergehen an der Aufgabe Nr. 33 „Über Religiosität und Humanität“, an der ein Themasteller es für angemessen befunden hat, die Kraft seiner Schüler sich versuchen zu lassen. Ein abschüssiges Versuchsfeld, auf dem die Wahrscheinlichkeit des Ausgleitens größer ist, als die des Gelingens!

Sollen Religion und Humanität als Gegensätze behandelt werden? Das wohl nicht. Keine Gegensätze sind es auch nicht. Denn versteht man unter Humanität das Herausbilden des rein Menschlichen, die Entfaltung der dem Menschen eigentümlichen, edleren Kräfte, so ist der Gegensatz dazu Inhumanität, d. h. Rohheit, Willkür, Unduldsamkeit, Grausamkeit, kurz Begünstigung der unedlen Triebe und der tierischen Instinkte der menschlichen Natur. Versteht man aber darunter, was gleichfalls möglich, die Idee einer brüderlichen Zusammenfassung der gesamten Menschheit in einer alles rein Menschliche und Edle fördernden Gemeinschaft, in einem friedlichen, weltbürgerlichen Ganzen, so würde man als Gegensatz dazu zu betrachten haben den Begriff der Nationalität.

Zu keiner von beiden Bedeutungen des Begriffs bildet demnach der Begriff der Religion einen reinen Gegensatz. Gleichwohl herrscht zwischen beiden Begriffen in gewissem Betracht eine Art Widerstreit, der bei Erörterung ihres Verhältnisses zu einander nicht unberührt bleiben darf. So wenig eine der Idee durchaus entsprechende Religion, die zugleich als Weltreligion gedacht werden könnte, in Widerspruch stehen würde mit dem Humanitätsideal, so unvermeidlich müssen die zeitlichen Erscheinungsformen der Religion gegen die Humanitätsidee in mancher

-
26. Gründe für die Unsterblichkeit der Seele.
 27. Die Menschenseele ist eine Gefangene.
 28. Halte am Glauben fest und fest an frommer Gesinnung, denn sie macht im Glück verständig und sicher, im Unglück reicht sie den schönsten Trost und belebt die herrlichste Hoffnung.
 29. Was du Irdisches willst beginnen, heb zuvor deine Seele im Gebet zu Gott empor. Einen Prüfstein wirst du finden im Gebet, ob dein Irdisches vor dem Göttlichen besteht.
 30. Der Blick zu Gott empor beugt uns wohl nieder, aber er erhebt uns auch wieder.
 31. Vor Menschen sei ein Mann, vor Gott ein Kind.
 32. Fehlt der christlichen Religion, was Schiller an der griechischen rühmt?
 33. Über Religiosität und Humanität.
 34. Was will es sagen, wenn wir die Bibel als Wort Gottes bezeichnen?
 35. Simon Petrus.

Sinnsicht in Nachtheil geraten. Die Religion an sich will im Grunde nichts anderes, als dem Menschen mit der Begründung seiner ewigen Hoffnungen den Weg weisen zur inneren Selbstverständigung und zur Erlangung des Seelenfriedens. Mit der Erweckung des Bewußtseins um Gott will sie das Göttliche selbst im Menschen herausbilden. Dies Göttliche im Menschen ist aber in gewissem Sinne eben auch das echt Menschliche, das Höchste, was der Mensch im Gegensatz zu anderen Geschöpfen in sich trägt. Auch verträgt sich mit dem Charakter wahrer Religiosität nicht Mißgunst, Zwietracht und Unfrieden, sondern nur Verjöhnlichkeit und Brüderlichkeit, also das nämliche, worauf die Humanität hinarbeitet. So scheint die Humanität im Grunde ein notwendiges Korrelat der Religion zu sein, denn ohne Humanität würde man sich die Religion in dem eben entwickelten Sinn gar nicht denken können. Allein eine Religion, welche jene Idee rein für sich darstellte, giebt es nicht. Es giebt Religionen, aber keine Religion in jenem Sinn. Wir hoffen von der christlichen, daß sie die Religion *κατ' ἐξοχήν* werden möge, weil sie den Grundgehalt aller Religion am vollständigsten und edelsten in sich ausgeprägt hat; aber noch ist sie es nicht. Jede einzelne Religion enthält von den obigen Ideen mehr oder weniger in sich, aber jede hat dies in eigentümlicher Weise specificiert und mit besonderen Vorstellungen verbunden, deren manche ihr viel wichtiger erscheinen als selbst jene Grundlagen aller Religion. Da nun die Humanität sich nicht in positiven, mit äußeren Machtmitteln ausgestatteten Anstalten verkörpert, sondern nur auf die treibende Kraft der Idee selbst angewiesen ist, so kann es nicht ausbleiben, daß die wirklichen Erscheinungsformen der Religion gegen sie in gewissem Betracht zurückstehen. Denn im Wettstreit der Wirklichkeit mit einer Idee wird und muß die erstere immer etwas zu kurz kommen. Die Vielheit der Religionen, Konfessionen und Kirchen als positiver Anstalten, deren manche Anspruch darauf machen, ausschließlich im Besitze der Wahrheit zu sein, muß, vermöge des natürlichen Triebes der Selbsterhaltung und Ausbreitung zu Reibungen und Kämpfen führen. Das Trennende erweist sich oft stärker, als das Vereinende, und das um so mehr, in je höherem Grade man häufig den Wert des Dogmas über den der werktthätigen Liebe stellt. Eine gewisse Unbulsamkeit ist demnach zwar von dem Wesen der Religion, nicht aber von dem der Religionen ausgeschlossen. Die Religionen zeigen sich keineswegs durchgehends bulsam gegen alles, was mit dem Wesen der Religion an sich nicht in Widerspruch steht. Die Humanität dagegen kennt keine Intoleranz gegen dasjenige, was sich mit dem Wesen der Religion an sich verträgt. Allein dieser Vorsprung der Humanität wird anderseits reichlich wieder ausgeglichen dadurch, daß die Kirche eine reale Macht ist, die Gehorsam fordern kann und der eine unmittelbare Einwirkung auf die Gemüther zusteht. Die Mängel also, die ihr im Vergleich mit der Idee anhaften, ersetzt sie durch die Aktualität ihres Wirkens, auf die jene verzichten muß.

Wenn nun unser Themasteller das Verhältnis dieser Begriffe von dem Schüler erörtert wissen will, so lockt er ihn in eine üble Falle. Der Möglichkeiten giebt es nur drei: entweder verherrlicht der Bearbeiter die Religion auf Kosten der Humanität, oder er lobt die Humanität gegen die Religion, oder endlich er preist beide im Verein.

Wählt er die erste Möglichkeit, so kann er seinen Zweck, die Humanität gegen die Religion herabzusetzen, kaum anders erreichen, als wenn er hinreichende Gabe der Abstraktion besitzt, um sich über die Vorstellung der Religionen und Konfessionen hinaus zur Idee der Religion an sich oder wenigstens zur Idee einer von allen konfessionellen Besonderheiten befreiten christlichen Kirche zu erheben. Nur dann kann es ihm gelingen, die Humanität als etwas Überflüssiges, den Inhalt ihrer Forderungen als etwas in der Religion schon Enthaltenes und durch sie weit besser als durch irgend etwas anderes Gewährleistetes hinzustellen.

Wollte er aber die Sache der Humanität gegen die der Religion führen, so wäre das durchaus unjugendlich und selbst bei gedankenreicher und tüchtiger Ausführung kaum recht erfreulich.

Wollte er endlich beide loben, als gegenseitig sich ergänzend und in schönem Bund an gemeinsamem Werke arbeitend, so ließe sich das Bild für die Zeit der Verheißung, da ein Hirt und eine Herde sein werden, sehr ansprechend ausmalen, denn dann werden, dann müssen Religiosität und Humanität sich auf das innigste und harmonischste durchdringen. Nimmt aber der jugendliche Bearbeiter die Welt so, *ολοι υνν βοοτοι εις εν*, so könnte er den Bund der beiden in der Weise auffassen, daß er es als die schöne Aufgabe der Humanität hinstellt, die religiösen Gegensätze und Feindseligkeiten zu mildern und die bestehende Kluft zwischen den Konfessionen zu überbrücken. Allein damit würde er der Religion eben kein Kompliment machen. Denn schlimm für sie, wenn sie erst durch eine außerhalb stehende Macht, nicht durch das ihr innewohnende, einheimische Princip zur Versöhnlichkeit und Duldung geführt werden sollte.

16. Natur.

Das durch die Überschrift bezeichnete Gebiet gliedert sich in zwei sehr ungleiche Teile. Nämlich 1. die Betrachtung der Natur für sich, 2. in ihren Beziehungen zum Menschen. Die der ersten Art zufallenden

1. Organisch und mechanisch.
2. Unterschied zwischen organischen und unorganischen Körpern.
3. System, Mechanismus, Organismus, Individuum und Person.
4. Über den Satz von Leibniz, daß kein Ding sich zweimal in der Welt finde.
5. Ein großes Lebendiges ist die Natur. Und alles ist Frucht und alles ist Sam.
6. „Ein großes Lebendiges — Sam“, angewendet auf das Leben der Menschen und Völker.

Aufgaben, an Zahl weit hinter denen der zweiten zurückstehend, beschäftigen sich vor allem mit den Begriffen des Mechanischen und des Organischen. Es ist eine der nebenbei erwachsenden Früchte der Aufsatz- und Dispositionsübungen — der letzteren mehr als der ersteren — daß sie Gelegenheit bieten, die jungen Leute mit einer Anzahl teils streng philosophischer Termini, teils solcher Begriffe bekannt zu machen, die durch alle Gebiete der Erscheinungswelt Anwendung finden. Nach dem Wegfall der früher üblichen philosophischen Propädeutik ist dies der passendste Kanal, um der heutzutage in glücklicher philosophischer Unschuld aufwachsenden Jugend eine Reihe von wichtigen Begriffen beider Art zuzuführen, deren völlige Unkenntnis sich bei demjenigen, der für wissenschaftlich gebildet gelten will, früher oder später doch einmal rächen würde. Zu diesen gehören ohne Zweifel die weitherrschenden und fruchtbareren Begriffe „Organismus“ und „Mechanismus“. Allerdings würde es meinem Geschmack mehr entsprechen, sie bei Gelegenheit von Dispositionsübungen zu erörtern, als sie zum Gegenstand eines Aufsatzes zu machen.

Gewiß mit Recht ist die Zahl derjenigen Themata, die sich auf das Verhältnis der Menschen zur Natur beziehen, eine ungleich größere. Ganz vortreffliche Aufgaben begegnen uns hier, vor allem die beliebte Frage: „Inwiefern ist die Betrachtung der Natur einerseits demütigend, anderseits erhebend?“ Dies Thema, wie das nicht minder anregende

7. Inwiefern ist die Betrachtung der Natur einerseits demütigend, anderseits erhebend? (7 mal.)
8. Die Natur zeigt nicht nur wie klein, sondern auch wie groß der Mensch ist. (2 mal.)
9. Die Betrachtung der Natur für den Menschen erhebend.
10. Über das mannigfache Interesse der Menschen an der Natur.
11. Über das Interesse für die Natur.
12. Mannigfach sind die Beziehungen des Menschen zu der Natur.
13. Verschiedene Arten der Naturbetrachtung.
14. Welcher Nutzen erwächst uns aus einem vertrauten Umgang mit der Natur?
15. Warum fühlen wir uns in der freien Natur so frisch und fröhlich?
16. O wunderschön ist Gottes Erde und wert darauf ein Mensch zu sein.
17. Inwiefern ist die Natur eine Quelle mannigfachen Genußes?
18. Was gewährt uns ein sinniger Umgang mit der Natur? (2 mal.)
19. Vorteile und Nachteile des Studiums der Natur.
20. Es leitet dich auch die Natur zum Wahren, Guten, Schönen. (4 mal.)
21. Der Mensch im Kampfe mit der Natur. (4 mal.)
22. Die Herrschaft des Menschen über die Natur.
23. Inwiefern ist der Mensch berechtigt, sich den Herrn der Schöpfung zu nennen?
24. Nicht durch des Leibes, sondern durch des Geistes Kraft beherrscht der Mensch die Erde.
25. Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand. (5 mal.)
26. Welche Gedanken weckt in uns die Betrachtung des gestirnten Himmels?
27. Mit welchem Rechte nennt man das Wasser das Auge der Landschaft?

und gehaltvolle „Über das mannigfache Interesse der Menschen an der Natur“ ist von Cholevius so eingehend und treffend besprochen, daß einfach auf ihn verwiesen zu werden braucht.

Dagegen ist nicht überflüssig ein Wort zu sagen über das gleichfalls recht brauchbare Thema „Der Mensch im Kampfe mit der Natur“ (Nr. 21). Man findet über dies Thema bei Laas eine Auseinandersetzung, die mit der von ihm für richtig befundenen Disposition schließt. Diese Disposition dürfte bei dem wohlbegründeten Ansehen, dessen sich Laas erfreut, bald, wie ich fürchte, eine Art kanonisches Ansehen genießen. Wenigstens sehe ich, daß sie in das stark verbreitete und noch viel stärker ausgetobene Buch von Benn (Gestewitz) bereits Eingang gefunden hat, ein Buch, das, an sich zwar nicht geradezu ein Vacuum, mit diesem doch die Eigenschaft teilt, jeden zuströmenden Stoff begierig in sich einzusaugen. Darum halte ich es nicht für überflüssig, hier zu wiederholen, was ich bereits in der Zeitschrift für Gymnasialwesen XXXIII p. 785 ff. darüber gesagt habe. Laas nämlich kommt zu folgender Disposition: I. Leblose Natur a) Wasser, b) Feuer, c) Luft, d) Erde. II. Lebendige Natur a) Pflanzen, b) Tiere. Meines Erachtens würden bei solcher Einteilung lästige Wiederholungen ganz unvermeidlich sein, wie denn eine äußerst geschickte Feder dazu gehören würde, um von dem Leser Ermüdung und Langeweile fern zu halten. Eines der wesentlichsten

28. Inwiefern trägt ein Fluß zur Verschönerung der Gegend bei?
29. Der Wasserfall.
30. Der landschaftliche Charakter in seiner Abhängigkeit vom geologischen Baue.
31. Welchen Einfluß hat der Wald auf den Menschen?
32. Die Reize des Waldes.
33. Schirm dich Gott, du schöner Wald.
34. Eine Schutzrede für den Wald.
35. Im Tannenwald.
36. Die Eiche, ein Baum voll Leben und Bedeutung.
37. Eiche oder Linde?
38. Die Gründe des Vergnügens an der Jagd.
39. Es wendet an ein jedes kleinstes Blümchen die Sonne ihre ganze Kraft ein Weichen, die Erde ihren ganzen Fleiß, wenn auch nur kurz, und jedes prangt ihr schön geschmückt.
40. Was redet der Herbst zu uns?
41. Auch im Herbst ist die Natur ein Sinnbild des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung.
42. Gedanken beim Anblick eines abgemähten Getreidefeldes.
43. Wie ist die Metapher, die Natur schläft im Winter, zu begründen? (2 mal.)
44. Die Nacht in ihren freundlichen und feindlichen Beziehungen zum Menschen.
45. Weshalb ist die Sonne bei allen heidnischen Völkern Gegenstand der Verehrung?
46. Der Sturm.
47. Adlers Horst.
48. Präcise Schilderung eines Raketen-Rettungsversuchs zu Warnemünde.

Momente in diesem Kampfe mit der Natur ist z. B. die Gründung fester Wohnstätten: Das Wohnhaus mit dem wohlumfriedigten Gehöft bietet aber Schutz sowohl gegen die Unbilden der Witterung (Wasser, Luft, Teil I), als gegen die Wut reißender Tiere (Teil II); der Ackerbau betrifft ebensowohl die Erde (Teil I), wie die Pflanzen (Teil II) und dergleichen mehr. Und wie mißlich würde es mit den Übergängen stehen; sie würden beständige Variationen sein von „nicht nur — sondern auch“. Allen den Kämpfen mit den verschiedenen Teilen des Naturganzen liegt schließlich ein und dieselbe Veranlassung zu Grunde. Ferner kämpft der Mensch, wie schon bemerkt, gegen mehrere dieser Teile zuweilen mit denselben Mitteln. Allein die Disposition nötigt uns, jene Veranlassung des Kampfes in jeder neuen Unterabteilung wieder besonders zu besprechen und diese Zusammengehörigkeit der Wirkungen mancher Kampfesmittel unbeachtet zu lassen. Es handelt sich bei dem Thema doch offenbar um ein zeitliches Geschehen, um eine allmähliche Entwicklung. Da ist, wie mir scheint, das Sachgemäße, eben die zeitlichen Momente zur Grundlage der Teilung zu machen, also etwa zu besprechen 1. Die Notwendigkeit dieses Kampfes, hier ziemlich gleichbedeutend mit Ursprung oder Veranlassung desselben. Man hätte hier zu zeigen, wie der Mensch, anfänglich ein Fremdling auf Erden, sich überall von feindlichen Naturgewalten umgeben sieht, die seine Existenz gefährden, wie ihm also dadurch der Kampf um das Dasein aufgezwungen wird. Und hier könnte man sich, aber am liebsten ohne systematische Teilung des Begriffs Natur, vielmehr nur nach dem Moment der Gefährlichkeit für den Menschen, auf eine kurze Schilderung all der Hemmnisse und Schrecknisse einlassen, welche die Natur dem Menschen entgegenstellt. 2. Die Art und Weise, die Mittel und Wege des Kampfes. Hier wäre das allmähliche Fortschreiten der Kultur bis zu ihrer glänzenden Entfaltung in unserer Zeit in kurzen kräftigen Strichen zu zeichnen, wobei es wieder gar nicht darauf ankommt, die Natur in bestimmter Gliederung Revue passieren zu lassen, sondern aus dem unendlichen Stoff einiges Wesentliche und möglichst Typische herauszugreifen. Es gilt zu zeigen, wie in und mit dem Kampfe sich die Kraft des Menschen steigert, wie er von der Verteidigung zum Angriff übergeht, wie seinem ersinderischen Geiste in der Bezwingung der Elemente keine Aufgabe zu schwierig, kein Hindernis unüberwindlich ist. Andeutend weist man hin auf die stolze Reihe großartiger Erfindungen und Entdeckungen, durch welche gebändigt die Natur ihre Schrecken zum großen Teil verloren hat und zur gefügigen Dienerin des Menschen geworden ist. Besonderes Geschick erfordert es hier, sich vor dem Zuviel zu hüten. 3. Die Ergebnisse und Folgen des Kampfes. Hier wäre hinzuweisen auf die ungeheure Umwandlung der Natur, die in den kultivierten Teilen der Erde das Resultat dieses Kampfes ist, auf das gänzlich veränderte Aussehen der Landschaft. Man könnte etwa eine deutsche Landschaft unserer Zeit in Gegensatz stellen zu dem Anblick, den das nämliche Stückchen Erde zu des

Tacitus Zeit geboten haben muß und dergleichen. Ferner, da wir noch nicht am Ende des Kampfes sind, wäre es wohl angebracht, eine Perspektive in die Zukunft zu eröffnen. Endlich wäre hinzuweisen auf die aus dem siegreichen Kampfe sich ergebende Gefühlsstellung des Menschen zu der Natur, zu zeigen, wie der Mensch, nachdem er allmählich sich losgelöst von der Natur, doch seine Zusammengehörigkeit mit ihr nicht verleugnen kann, weil er sie, die früher seine gewaltige Feindin war, jetzt als seine Freundin lieben lernt, nach der er sich sehnt, in deren Schoß er sich flüchtet, wenn Unnatur und Überkultur sein Herz mit Überdruß und Widerwillen erfüllen. So ist die Natur doch noch etwas mehr, als Unterthanin des Menschen, noch hat sie Macht und Einfluß genug, aber sie zeigt diese weniger durch ihre Schrecknisse, als dadurch, daß sie uns tröstend, lindernd, beruhigend, erquickend zur Seite steht. Mit einem Hinweis auf den letzten Teil von Schillers Spaziergang könnte die Arbeit schließen.

Es ist übrigens nicht bloß die Natur als Ganzes, worauf unsere Themata hinzielen, sondern auch einzelne Seiten derselben, wie der gestirnte Himmel, der Wald und anderes dergleichen finden Beachtung. Allein der Wert dieser letzteren Aufgaben steht erheblich unter dem der eben besprochenen, teils, weil sie zu sehr der Gefühlsfeligkeit huldigen, wie vor allem das in Töchterschulen vielleicht verzeihliche (Nr. 42) „Gedanken beim Anblick eines abgemähten Getreidefeldes“, teils, weil sie, wie (Nr. 30) „Der landschaftliche Charakter in seiner Abhängigkeit vom geologischen Baue“ Probleme aufstellen, für deren Bewältigung die Schule kaum die richtige Stätte ist.

17. Sprichwörter. Sentenzen. Sonstiges.

Es bleibt noch eine Reihe von Aufgaben, die sich ohne Gewalt in keine der bisherigen Rubriken einreihen lassen würden, der letzte Gang, aber nicht gerade „die Würze“ des Mahles; ein Allerlei, dessen größter

1. Warum nennt man die Sprichwörter die Weisheit auf der Gasse?
2. Wer sich nicht nach der Decke streckt, dem bleiben die Füße unbedeckt. (2mal.)
3. Ein jeder strecke sich nach seiner Decke.
4. De mortuis nil nisi bene. (2mal.)
5. De mortuis nil nisi bene. Begründung und Beschränkung.
6. Wer viel fragt, erhält viel Antwort.
7. Bewahren ist schwerer als erringen. (2mal.)
8. Wer am Wege baut, hat viele Meister. (3mal.)
9. Wo viel Licht ist, ist viel Schatten. (2mal.)
10. Wie mans treibt, so gehts.
11. Ein gut Gewissen ist ein sanftes Kuschelkissen.
12. Steter Tropfen höhlt den Stein.
13. Si duo faciunt idem, non est idem.

Teil der Sprichwortweisheit angehört. Mit den Sprichwörtern aber, dieser Weisheit von der Gasse, ist es eine eigene Sache. Was sie enthalten, sind so zu sagen jedermanns Gedanken; jedermanns Gedanken aber sind, wie Lessing sagt, nicht immer die besten Gedanken. Nicht als ob sie alle, oder auch nur zum größern Teil unrichtig wären; im Gegenteil, sie sind oft nur allzu richtig, d. h. selbstverständlich. Eben darum sind sie der Mehrzahl nach mehr für den Hausgebrauch, als für den Aufsatzegebrauch geeignet. Denn dasjenige, was sich als eine Art fester Norm für Leben und menschliches Treiben jedem ohne Nachdenken verständlich macht und, durch den Volksmund in knappe Form gebracht, wie von selbst dem Gedächtnis einprägt, fordert seiner Natur nach viel mehr zu leichtem Allerweltsbetrachtungen und Plattheiten heraus, als daß es zu tieferen und gehaltvolleren Ausführungen anregte. Wie soll man es machen? Soll man die im Sprichwort niedergelegte Wahrheit beweisen oder begründen? Aber in der Regel sind es ja eben die im Leben sich unmittelbar aufdrängenden, selbstverständlichen Wahrheiten, die, ähnlich, wie die Axiome der Geometrie — wenn es erlaubt ist, Wissenschaftliches mit

14. Der wahre Bettler ist doch einzig und allein der wahre König.
15. Kleines die Wiege des Großen.
16. Daß Geringes die Wiege des Großen ist, lehrt sowohl die Betrachtung der Natur, als auch des menschlichen Lebens.
17. Gelinde Kraft ist groß.
18. Geln hat wohl so viel ausgericht als laufen.
19. Rom ist nicht an einem Tage erbaut.
20. Heute rot, morgen tot.
21. Mit den Wölfen muß man heulen.
22. Wie unterscheiden sich die Sprichwörter: „Mit den Wölfen muß man heulen“ und „Man soll nicht gegen den Strom schwimmen“?
23. Wo rohe Kräfte sinnlos walten, da kann sich kein Gebild gestalten.
24. Suche nicht vergebne Heilung! Unser Krankheit schwer Geheimnis schwankt zwischen Übereilung und zwischen Versäumnis. Goethe, Zahme Kenien.
25. Aller Anfang ist schwer.
26. Einmal ist kein Mal.
27. *Ἀρχὴ ἤμισυ παντός.*
28. Kann nich liegt up den Kerthof und mag nich liggt dorbi.
29. Der gewaltigste Tyrann und doch der größte Wohlthäter ist der Wechsel.
30. Schätze gräbt man schweigend.
31. Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt.
32. Gedanken sind zollfrei.
33. *Multa cadunt inter calicem supremaque labra.*
34. Frisch gewagt, ist halb gewonnen. (2mal.)
35. *Ὅν οἱ θεοὶ φιλοῦσιν ἀποθνήσκει νέος.*
36. Wen Gott lieb hat, den züchtigt er.
37. *Sententiae non numerandae, sed ponderandae sunt.*
38. Wer stets den Weg in gerader Richtung hält, der kommt in kurzem durch die Welt; wer alle Bindungen der Pfade will begleiten, wird nie sein Weichbild überschreiten. Rückert. (2mal.)

Praktischem zu vergleichen — von selbst klar und einleuchtend sind und darum nicht sowohl eines Beweises bedürfen, als sie vielmehr selbst dazu dienen, daß aus ihnen bewiesen werde. Man wird sich innerhalb dazwischen welcher Darlegung mit Nutzen auf sie, als auf anerkanntes Gemeingut berufen können; aber sucht man sie weitläufig selbst zu begründen, so heißt das im Grunde Eulen nach Athen tragen. Man stellt nicht ein wirkliches Problem hin, welches zur Lösung reizt und das Spiel der Geisteskräfte in Bewegung setzt, sondern man macht zu einem Problem, was kein Problem ist. Daß man sich hücken muß, um eine herabgefallene Stednadel aufzuheben, das ist eine Weisheit, die man nicht zum Gegenstand ernstlicher Diskussion machen wird. Nicht viel anders ist es mit einem erheblichen Teil der Sprichwörter bestellt. „Heute rot, morgen tot“, „Wie man's treibt, so geht's“, „Wer viel fragt, erhält viel Antwort“, das sind Worte, gut, um citiert zu werden, aber wenig geeignet, um begründende Betrachtungen daran zu knüpfen. Thatsächlich wird es auch mit dieser Begründung mißlich genug aussehen. Nicht begründen, sondern paraphrasieren und exemplifizieren wird der Schüler und seinem Schicksal grollen, das ihn zwingt, Selbstverständliches noch verständlicher zu machen.

Das ist die eine und wohl zahlreichste Gattung von Sprichwörtern: das sofort Einleuchtende und unmittelbar Klare. Eine andere, auch zahlreiche Gattung sind die halbahren, durch oberflächliche und unvoll-

39. Nicht immer ist der gerade Weg der kürzeste.
40. Probieren geht über Studieren.
41. Qui se fait brebis, le loup le mange.
42. Unum castigabis, centum emendabis.
43. Die Menschen wenden sich lieber der aufgehenden Sonne, als der untergehenden zu.
44. Wenn die Rose selbst sich schmückt, schmückt sie auch den Garten. (4 mal.)
45. Wie ist der Wahlspruch Tassos bei Goethe zu beurteilen: Erlaubt ist, was gefällt?
46. Erlaubt ist, was gefällt und erlaubt ist, was sich ziemt.
47. Welche Wahrheit enthalten Zettlers Worte: „Ja, so denkt jeder zuerst: was sollst du mit deiner Nase voran? Hängt doch der Hals gar nahe damit zusammen“ und worauf gründet sich dieselbe?
48. Iter per exempla efficax est.
49. Nec temere, nec timide, nec tumide.
50. Μέλον ἤμῶν παντός. (2 mal.)
51. Dum stulti vitant vitia in contraria currunt.
52. Wie fruchtbar ist der kleinste Kreis, wenn man ihn recht zu pflegen weiß.
53. Das Beste ist oft der Feind des Guten.
54. Allzuscharf macht schartig.
55. Man soll dem Feinde goldne Brücken bauen.
56. Nil admirari.
57. Kannst du nicht allen gefallen durch deine That und dein Kunstwerk, mach es wenigen recht, vielen gefallen ist schlimm.
58. Fest stehen immer, still stehen nimmer. (5 mal.)

ständige Induktion entstandenen Beobachtungen und Aufstellungen — Regeln darf man nicht eigentlich sagen — welche durch die Erfahrung ebenso oft widerlegt als bestätigt werden. Hier liegt die Gefahr nahe, daß der Schüler, um seinen Satz zu retten, sich in sehr gewundenen und geschraubten Gedankengängen bewegen und zuweilen sein besseres Wissen zurückstellen wird, um nicht wider den Stachel zu löcken.

Anders wird sich die Sache stellen, wenn man nicht einfach das Sprichwort als die zu begründende oder wie immer zu behandelnde Wahrheit hinstellt, sondern das pro und contra erörtern läßt, indem man fragt: inwiefern ist es wahr, inwiefern falsch. Dadurch wird einerseits der schlichten Wahrheit die Bahn frei gehalten, andererseits bekommt die Aufgabe Reiz und Interesse.

Oder auch auf folgende Weise: es finden sich — auch schon in unserer Sammlung — einander fast schnurstracks widersprechende Worte, wenn nicht lauter Sprichworte, so doch bekannte Dichtersprüche und dergleichen, sehr erklärlich bei der eben erörterten Beschaffenheit dieser Volksweisheit. Z. B. „Verschiebe nicht auf morgen, was du heute thun kannst“ gegenüber dem „Differ, habent parvae commoda magna moras“ (Nr. 87, 88) oder „Der gerade Weg ist der kürzeste“ (oder mit Rückert: „Wer stets den Weg in gerader Richtung hält, der kommt in kurzem durch die Welt; wer alle Windungen der Pfade will begleiten, wird nie

59. Mit Stillestehn erobert man kein Schloß.
60. Stillstand ist Rückschritt.
61. Spare, lerne, leiste was, so hast du, kannst du, giltst du was.
62. Halte Maß in allem, vorzüglich im Versprechen und im Erwarten.
63. Die Sach' ist recht, nur sieh sie recht.
64. Wer schmutzig ist, der wasche sich und komme dann und wasche mich.
65. Eines schickt sich nicht für alle.
66. *Γίνεσθε δόκιμοι τραπεζίται.*
67. Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.
68. Der kluge Mann baut vor.
69. Stets ist die Zunge fecker als die That.
70. Vor allem zähme die Zunge, glaub es, auf Erden giebt's keinen verderblichern Feind.
71. Die Zunge, das wohlthätigste und verderblichste Glied des Menschen. (2mal.)
72. Des Hornes Ende ist der Neue Anfang.
73. Feuer im Herzen bringt Rauch in den Kopf.
74. Was glänzt, ist für den Augenblick geboren, das echte bleibt der Nachwelt unverloren.
75. Durch Lehre flug von hundert keiner, durch Beispiel flug von hundert einer, durch Probe flug von hundert zwei, durch Schaden flug von hundert drei.
76. Sturmwind's Wirbel fegt die Straßen, Staub und Kehrlicht mag er fassen, Quadern muß er liegen lassen.
77. Was man scheint, hat jedermann zum Richter, was man ist, keinen. (Maria Stuart.)
78. Schlag nur mit der Wünschelrute an die Felsen der Herzen an: ein Schatz in jedem Busen ruht, den ein Verständiger heben kann.

sein Weichbild überschreiten“ (Nr. 38) gegenüber dem andern „Nicht immer ist der gerade Weg der kürzeste“ (Nr. 39). Gibt man dergleichen anscheinend feindliche Sprüche zur Bearbeitung auf, so handelt es sich um ein wirkliches Problem, um die Lösung eines anscheinenden oder vielleicht auch wirklichen Widerspruchs. Es gilt, das *secundum quid* für beide Fälle zu untersuchen und je nachdem seine Entscheidung zu treffen.

Eine dritte Gattung von Sprichwörtern — diese Einteilung selbstverständlich immer nur als von unserm speciellen Gesichtspunkt aus getroffen zu betrachten — bilden diejenigen, welche etwas Paradoxes haben, wie „Das Beste ist der Feind des Guten“ „*πλέον ἡμῶν παντός*“ und dergleichen. Diese empfehlen sich von vornherein viel mehr, als die der beiden anderen Klassen. Das zum Widerspruch Reizende ist immer für die Diskussion fruchtbarer, als das Platte und allgemein Anerkannte. Schon das ist ein Vorteil, daß sich bei ihnen ungejocht ein Eingang bietet, der nicht allzu trivial oder allgemein ist. Ist der Anfang aber einmal gelungen, so kommt das Wägelchen oft wie von selbst ins Rollen. Von den widersprechenden Instanzen findet sich die Brücke zu den befürwortenden und am Schluß hat man das befriedigte Gefühl einer abwechslungsreichen Wanderung.

79. Das Herz gleicht ganz dem Meere, hat Sturm und Ebb' und Flut, und manche schöne Perle in seiner Tiefe ruht.
80. Thu, was du kannst und laß das andre dem, der's kann; zu jedem ganzen Werk gehört ein ganzer Mann. (2mal.)
81. Thu das Rechte nur in deinen Sachen, das andre wird sich von selber machen. (2mal.)
82. Zu überzeugen fällt keinem Überzeugten schwer.
83. Des Herbstes mag sich freuen, was eine Frucht getragen; das, was nur Blätter trug, vor seinem Hauch muß zagen. (2mal.)
84. In Sturmes Brausen lenkt der Steuermann das Fahrzeug still und führt's zum sichern Hafen. (Schiller, Demetrius.)
85. Morgenstunde hat Gold im Munde.
86. Gut Ding will Weile haben.
87. Verschiebe nicht auf morgen, was du heute thun kannst.
88. Differ habent parvae commoda magna morae. Ovid. (3mal.)
89. Spare in der Zeit, so hast du in der Not. Motiv zu einer Erzählung.
90. Eine schildernde Erzählung nach dem Spruch: „Schön ist Notleidenden heißen, schöner Traurige trösten, am schönsten Gefallene aufzurichten.“
91. Besser beugen, als brechen. Motiv zu einer Fabel.
92. Heimkehr des Pilgers. Beschreibung eines Gemäldes.
93. Rede über ein beliebiges Thema.
94. Ein freigewähltes Thema. (9mal.)
95. Übersicht über den Inhalt der im letzten Schuljahre angefertigten Aufsätze.
96. Ordnung der im vorigen Jahre bearbeiteten Themen.
97. Ausarbeitung der gehaltenen freien Vorträge.
98. Zwei ausgeführte Dispositionen.

Schl u ß.

Wir stehen am Ende unserer Betrachtungen, soweit sich dieselben unmittelbar an das Gegebene anlehnen. Die Besprechung würde einen wesentlich andern Gang genommen haben, wenn wir die an sich gleichfalls mögliche Anordnung der Themata nach den einzelnen Schulen gewählt hätten. Da indes ganz überwiegende Gründe für die zwar weit mühsamere, aber auch ungleich lohnendere Gruppierung sprachen, welche im vorstehenden durchgeführt ist, so müssen wir uns darauf beschränken, zum Schluß einige derjenigen Punkte wenigstens anzustreifen, die bei jener andern Verteilung sich an erster Stelle der Beachtung und Betrachtung aufgedrängt haben würden. Vor allem

1. die Frage nach der Anzahl der in einem Jahre zu fertigenden Aufsätze, ein zwar anscheinend rein äußerliches, gleichwohl aber eingehende Erwägung verdienendes Moment. Was ist in Beziehung hierauf Rechtens? Was Bestimmung oder Brauch? Welche Verschiedenheiten stellen sich in den Gebieten der einzelnen Schulverwaltungen heraus? Und wie sind dieselben zu beurteilen?

Es ist zunächst von Wichtigkeit zu bemerken, daß hinsichtlich dessen, was der Aufsatz sein und leisten soll, sowie hinsichtlich der an die Ausfühfung zu stellenden Anforderungen die Anschauungen der preußischen und außerpreußischen Vertreter des Faches durchaus nicht weiter auseinandergehen, als die der preußischen Fachkollegen unter einander. Man kann also recht wohl für unsere Frage preußische Einrichtungen mit nicht-preußischen unter der Voraussetzung vergleichen, daß man beiderseits unter deutschem Aufsatz im wesentlichen dasselbe verstehe.

Wenn es nun auf den preußischen Schulen Regel ist, in der Prima innerhalb eines Jahres je zehn deutsche Aufsätze zu fordern — wovon zwei allerdings Klausurarbeiten zu sein pflegen, so daß sich die Zahl der häuslichen Arbeiten auf acht herabmindert —, während die königlich sächsische Ordnung nur vier Arbeiten für das Jahr ansetzt, also gerade die Hälfte des in Preußen Geforderten, so wird selbst der Laie sich der Vermutung nicht verschließen können, daß hier nicht alles sei, wie es sein soll. Denn da diesem Übergewicht auf preußischer Seite auf der andern Seite weder ein Plus von Forderungen für den lateinischen Aufsatz gegenübersteht, derselbe vielmehr die nämliche Minusdifferenz gegen Preußen aufweist, wie der deutsche, noch das Lehrziel ein wesentlich anderes ist, so stellt sich der Abstand als ein so erheblicher dar, daß

er weit über denjenigen Spielraum hinausreicht, der in solchen Dingen als denkbar und zulässig erscheint. Man wird demnach zu der Annahme geneigt sein, daß, sei es auf der einen, sei es auf der andern, sei es beiden Seiten ein Verfehlen der gesunden Mitte stattgefunden hat.

Dem unbefangenen Prüfenden müssen nun gegen die Zweckmäßigkeit der in Preußen gültigen Anordnungen mancherlei Bedenken aufsteigen. Ich beabsichtige nicht, diese Gelegenheit zu einem Exkurs über die Überbürdungsfrage zu benutzen, obschon, auch wenn man die Sache lediglich in Rücksicht auf den für die Arbeiten erforderlichen Zeitaufwand, also aus dem für jene Frage zunächst maßgebenden Gesichtspunkte betrachtet, hier vor allem eine Entlastung zu empfehlen wäre. Denn erwägt man, daß die freien Arbeiten als eine Art außerordentlicher Leistungen neben dem gewöhnlichen Schulbetrieb mit seinen Präparationen, Exercitien u. s. w. einhergehen, ohne daß die auf sie zu verwendende Zeit vergütet würde durch einen Nachlaß für die übrigen Lehrgegenstände, höchstens daß eine billige Rücksichtnahme in der Verteilung eintritt, so liegt die Frage sehr nahe, ob eine Herabminderung an dieser Stelle nicht verdienen würde, vor anderen Vorschlägen ins Auge gefaßt zu werden, wenn sie ohne Schädigung des Lehrzieles stattfinden kann. Ich denke vielmehr der Sache von einer andern Seite beizukommen, als derjenigen, die bei der Überbürdungsfrage an erster Stelle in Betracht kommt.

Neben den zehn, beziehentlich acht deutschen Arbeiten stehen ebensoviel lateinische Arbeiten, deren Anfertigung, wenn auch die geistigen Hebel, welche dabei angelegt werden müssen, zum Teil anderer Natur sind, als bei den deutschen Ausarbeitungen, doch etwa den gleichen Aufwand von Anstrengung erfordern, wie die deutschen. Verteilt man diese sechzehn Arbeiten auf die 41 Schulwochen, so erhält man etwa $2\frac{1}{2}$ Wochen für eine Arbeit.

Eine solche Primanerarbeit aber ist, mag man über ihre Aufgabe und Bedeutung auch noch so maßvolle Anschauungen hegen und praktisch zur Geltung bringen, immer eine bis zu einem gewissen Grade selbständige geistige Leistung, welche anhaltende innere Sammlung, ruhiges Einleben in einen oft nicht ganz einfachen Stoff bis zu einiger Herrschaft über denselben, Nachdenken über die zweckmäßige Art der Gruppierung und alle die Sorge und Mühsal voraussetzt, die auf Klarheit, Gefälligkeit, Glätte und Fluß der Darstellung verwendet werden muß. Man hört wohl zuweilen, die deutsche Arbeit sei und dürfe weiter nichts sein als Reproduktion. In gewissem Sinne ist sie das und soll sie es sein, insofern nämlich, als von vornherein einige Bekanntschaft mit dem Stoff vorausgesetzt sein muß, öfters auch Andeutungen über Gliederung und Behandlung gegeben sind. Aber der eigenen Thätigkeit des Schülers bleibt, und das mit Recht, in der Regel noch so viel überlassen, daß er seine Arbeiten als eigene Geisteskinder zu betrachten das Recht hat. Wollte man im eigentlichen Sinne nur Reproduktionen verlangen, so müßte man auf Klausurarbeiten, die als eine

Art Auffatzextemporalien keine besondere Vorbereitung dulden, völlig verzichten.

Man vergegenwärtige sich demnach, welche Ansprüche man an den jugendlichen Geist stellt. Wenn ich mich in die Lage des Schülers hineinwerfe und sie mit irgend welcher ähnlichen des gereiften Berufsmannes vergleiche, so scheint mir die Leistung wenigstens hinsichtlich des Maßes der geistigen Anstrengung, das sie erfordert, einige Ähnlichkeit zu haben mit einem Vortrag vor einem gemischten Publikum. Sollte nun ein Lehrer auch nur alle vier oder fünf Wochen unbeschadet seiner übrigen Arbeiten einen Vortrag dieser Art halten, so würden, selbst vorausgesetzt, daß der Stoff nicht erst mühsam von ihm zusammengesucht zu werden brauchte, sondern als seinem speciellen Studienkreise angehörig ihm leicht zur Hand wäre, Klagen über geistige Auszehrung nicht lange auf sich warten lassen. Denn mag ihm der Stoff auch noch so geläufig sein, so ist es doch zunächst bloß Rohstoff, der noch nicht der Idee eines ein kleines Ganze bildenden Vortrags entspricht. Er muß erst inhaltlich abgerundet, in Beziehung auf die Darstellung klar gegliedert und geschmackvoll gestaltet werden, wie man es eben auch vom Schülerauffatz bis zu einem gewissen Grade fordert.

Mag mancher diesen Vergleich vielleicht auch etwas übertrieben finden, eine gewisse Berechtigung wird man ihm nicht absprechen. Hinzuzufügen ist allerdings sogleich, daß der durch die deutschen Arbeiten zu erreichende Zweck eine regelmäßige, in nicht zu großen Intervallen sich bewegende Folge der Arbeiten insofern fordert, als die Schüler geübt werden sollen in der Kunst, einen Gegenstand in klarer und sachgemäßer Weise zur Darstellung zu bringen. Übung aber setzt öfters wiederholte Bewegung der Kraft in bestimmter Richtung voraus. Allein die Häufigkeit dieser Übung muß in richtigem Verhältnis stehen zu der Natur des Gegenstandes, um den es sich handelt. Mag nun der Jugend neben jenem glücklichen Leichtsinne, mit dem sie an ihre Aufgaben heranzutreten pflegt, eine gewisse Beweglichkeit des Geistes zu gute kommen, wie sie dem reiferen Alter in diesem Maße oft nicht mehr beschieden ist, so scheint mir doch jene Zahl der freien Arbeiten mit den natürlichen Bedingungen und Gesetzen des Geisteslebens nicht recht in Einklang zu stehen. Man vergleiche allerdings nicht unpassend den jugendlichen Geist mit dem Magneten, der um so stärker wird, je öfter man ihn in Thätigkeit setzt. Indes, dies gilt doch nur von gewissen Seiten des geistigen Lebens, vor allem von der Gedächtniskraft, die durch regelmäßige und systematisch sich steigende Anspannungen gestärkt sein will. Auch das Denkvermögen und der Scharfsinn sollen fortwährend beschäftigt sein, auf daß der Verstand nicht stumpf werde. Aber die Produktion soll nur in bescheidenem Maße in Anspruch genommen werden. Das geistige Wachstum will vor allem nach dieser Richtung hin seine Zeit und Ruhe haben. Erzwingt man es gewaltjam, so geht es wie mit dem Acker, dem man zu viel Früchte abfordert — er versagt nach einiger Zeit ganz.

Zwar ist es mir selbst vorgekommen, daß ein Schüler mir allen Ernstes den Wunsch aussprach, alle acht Tage zu einer deutschen Arbeit genötigt zu sein; allein er gehörte nicht zu den Durchschnittsschülern, auf die wir den Zuschnitt unserer Einrichtungen berechnen müssen.

Nach dem Gesagten wird man erkennen, daß, die Berechtigung unserer Betrachtung zugestanden, auch die Klausurarbeiten mit in Anschlag zu bringen sind. Sie schließen sicherlich auch eine Verausgabung geistigen Kapitals in sich, die durch zeitweises Haushalten wieder ausgeglichen werden muß.

Gälte es nun bloß die Wahl zwischen der preußischen und sächsischen Norm, so würde ich mich nicht bedenken, der letzteren den Vorzug zu geben. Denn wenn sie fehlt, so fehlt sie, wie mir scheint, nach der für die Jugend weniger schädlichen Seite. Allein so liegt die Wahl nicht, weder wenn man de lege ferenda redet, noch in Hinblick auf bestehende Einrichtungen. Es giebt Schulen, auf denen jedem Semester drei häusliche Arbeiten und eine Klausurarbeit zugewiesen werden, eine Einrichtung, welche sich durchaus bewährt und die als der natürliche Mittelweg erscheint. Sie wird meines Erachtens allen bei der Frage in Betracht kommenden Rücksichten gerecht. Bietet sie einerseits die wünschenswerte Garantie, daß diesen Arbeiten der Charakter der Übung gewahrt werde, so giebt sie andererseits die Möglichkeit, in richtigem Rhythmus auf die Arsis die Thesis, auf die Anspannung die Ruhe folgen zu lassen. Es dürfte so leicht kein einsichtiger Schulmann, der die Einrichtungen, namentlich auch in Beziehung auf die schließlichen Resultate, zu vergleichen in der Lage war, sich zu Ungunsten des empfohlenen Verfahrens aussprechen. Ich persönlich glaube sogar, daß Güte und Wert der Leistung, vor allem die Sauberkeit der Durcharbeitung bei letzterem nur gewinnen kann, während bei gesteigerter Zahl die Gefahr nicht ausgeschlossen ist, der schablonenhaften Dressur und dem handwerksmäßigen Betrieb anheimzufallen.

Also auch ganz abgesehen von der Überbürdungsfrage, sofern sie ihre Gründe der Rücksicht auf die für die Arbeit zu verwendende Zeit entlehnt, scheint es mir durch die Natur des Gegenstandes selbst dringend geboten, sich in bescheidenen Grenzen zu halten.

2. Ein weiterer Punkt, der bei der Anordnung der Themata nach den einzelnen Schulen auf den ersten Blick die Aufmerksamkeit erwecken würde, ist der Charakter der einzelnen Themata in ihrem Verhältnis zu einander. Scheint die Mehrzahl der Themasteller in richtigem Gefühl für die Bedürfnisse der Jugend einer gewissen Abwechslung in der Wahl der Aufgaben geneigt zu sein, so fällt bei einigen die Hartnäckigkeit auf, mit der sie an einer bestimmten Materie ein ganzes Semester, mitunter ein ganzes Jahr hindurch festhalten. Nun wird gewiß die Jugend keinen Schaden an ihrer Seele nehmen, wenn sie z. B. über die Nibelungen vier Arbeiten hinter einander zu fertigen genötigt wird. Ja es fällt nicht schwer, mancherlei zu Gunsten eines solchen Verfahrens anzu-

führen. Hat es doch Lehrer gegeben, die den Gedanken einer stofflichen Zusammengehörigkeit der Themata eines Semesters sehr ernst verfolgten und in die Praxis einzuführen suchten. Schon längst vor Laas, der einer solchen Konzentration das Wort redet, hat der verstorbene Giesebrecht in Stettin die Aufsaßübungen in dieser Weise behandelt. Er liebte es, in etwa drei Arbeiten die verschiedenen Teile einer größeren, sei es ethischen oder psychologischen, sei es geschichtlichen oder kulturhistorischen Materie bearbeiten, in der vierten, der sogenannten Abschlusarbeit des Semesters oder Jahres in zusammenfassender Darstellung das Facit aus den einzelnen Arbeiten ziehen zu lassen. In den Fällen aber, wo nicht schon durch die einzelnen Themata selbst das Prinzip eines inneren Zusammenhangs der Themata und innerhalb derselben sich vollziehenden Fortschrittes zur Anwendung gebracht war, ward doch eine Brücke zwischen dem äußerlich Getrennten dadurch hergestellt, daß in dem nie fehlenden Abschlusaufsaß die stofflich verwandten Gedanken der einzelnen Arbeiten zusammengestellt und angemessen gruppiert wurden. Bei der Natur der Stoffe, die er zu Grunde legte, mochte dies Verfahren, das von der Idee einer methodischen Schulung der Geister eingegeben war, seinen guten Sinn und seine Berechtigung haben. Der Aufsaß erhielt neben dem, was ihm im übrigen an bildender Kraft innewohnt, zugleich die Bedeutung einer stetigen und sicheren Erweiterung des Wissensbesitzes¹⁾.

Auf andere Weise suchte der bekannte Spilleke²⁾, als er in der Prima des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums den deutschen Unterricht erteilte, den Arbeiten eines Semesters einen gemeinsamen Mittelpunkt zu geben. Er überließ es den Schülern selbst, die Wahl ihrer Themata zu treffen, nur mußten dieselben sich alle auf einen bestimmten, von ihnen am Beginn des Semesters anzugebenden Gegenstand beziehen, sei es ein Litteraturwerk, sei es ein geschichtliches Werk oder was sonst. Daß sich Spilleke eine Kritik und eventuelle Umänderung der Vorschläge

1) Es hat wohl wenige Lehrer des Deutschen gegeben, bei denen sich für Leitung der Aufsaßübungen hingebendes Pflichtgefühl mit so viel Geist und Reichtum der Erfindung gepaart hätte, wie bei diesem begabten Manne. Seine Auffassung und Behandlungsweise des deutschen Unterrichts ist eingehend geschildert in dem sehr lehrreichen Buche von Franz Kern, Ludwig Giesebrecht als Dichter, Gelehrter und Schulmann dargestellt. Stettin 1875, besonders S. 164 ff. Wie man an seinen Themen, die fast alle erhalten sind in einer im Besitze des Marien-Stifts-Gymnasiums zu Stettin befindlichen handschriftlichen Sammlung, in welche mir der Einblick verstatet war, den erstaunlichen Reichtum an Gedanken bei völliger Selbständigkeit bewundern muß, so wird man auch aus seinen theoretischen Ansichten trotz alles Einseitigen und über das gewöhnliche Maß Hinausgehenden, das ihnen anhaftet, die mannigfachste Belehrung schöpfen. Käme es bloß auf Tiefe und Originalität der Auffassung, auf sittlichen Ernst und Energie der Arbeit an, so würde ihm in einer Geschichte des deutschen Aufsaßes ein hervorragender Platz gebühren. Allein es ist ihm nicht gelungen, seinen Ansichten in weiteren Kreisen Geltung zu verschaffen, was bei der Eigenartigkeit derselben auch schwer möglich war.

2) S. Märkel, Zeitschr. f. d. Gymn. 1867. S. 61 ff.

vorbehielt, ist selbstverständlich. Dadurch ward der Schüler veranlaßt, sich mit eifrigem Selbststudium in ein von ihm gewähltes Gebiet einzuarbeiten — gewiß eine beachtenswerte Art der Anregung zu zusammenhängender, selbstthätiger Beschäftigung mit einem bildenden Stoff, ja eigentlich eine Art Ideal der gymnasialen Unterrichtsweise, insofern, als sie zu selbständigem Studiren vorbereiten soll. Zum allgemeinen Grundsatz indes könnte dieses dem Individualismus huldigende Verfahren in unserer zum Uniformieren und Reglementieren geneigten Zeit nicht ohne tiefgreifende Umwälzungen erhoben werden, deren Möglichkeit vor der Hand nicht in Rechnung gezogen zu werden braucht.

Allein auch in der Weise Giesebrechts geübt hat diese Richtung auf stoffliche Zusammengehörigkeit der Themata ihr Bedenkliches. Einerseits wird ein so starkes Abheben eines Gegenstandes, und wäre es auch ein zum Eindringen besonders auffordernder, naturgemäß eine gewisse Ermüdung und Übersättigung im Gefolge haben, anderseits kommt die Individualität des Einzelnen, die gerade in den deutschen Arbeiten weit mehr als in anderen Leistungen sich aufzuschließen pflegt und auch Gelegenheit dazu finden soll, dabei in zu geringem Maße zur Geltung. Manchem ist die Freude an den herrlichsten Werken unserer Litteratur lediglich dadurch für lange Zeit verleidet worden, daß sich ihm mit diesen Werken unwillkürlich die Erinnerung an ein Übermaß quälender Arbeit verbindet.

Ist nun aber der Stoff, an dem der Schüler seine Kraft in so gehäuften Versuchen erproben soll, schon an sich von zweifelhaftem Wert, dann tritt das Bedenkliche dieser Einseitigkeit um so handgreiflicher zu Tage. So finde ich, um nur ein Beispiel herauszugreifen, an einer Anstalt die Schüler der Prima in einem Jahre mit acht Litteraturgeschichtlichen Aufgaben beglückt, wovon einige allerdings zur Auswahl — aber nicht mit Themen anderer Art, sondern unter einander — gestellt sind. Sie lauten:

1. Die litterarischen Denkmäler vor Karl dem Großen und ihre Bedeutung.
2. Die deutsche Litteratur unter den Karolingern.
3. Welche Umstände beförderten den Aufschwung der deutschen Dichtung im 12. und 13. Jahrhundert?
4. Parcivals erster Besuch auf der Gralsburg und dessen Bedeutung.
5. Opitz, der Vater der neueren deutschen Poesie.
6. Warum siegte die gelehrte Poesie des 17. Jahrhunderts leicht und schnell über die nationale?
7. Das Drama in Deutschland bis 1700.
8. Klopstock, der Morgenstern der neueren deutschen Poesie.

Muß man die Geduld bewundern, mit der sich die Schüler dazu verstanden, auf einem für sie so unsichern Boden auszuharren, so kann man sich anderseits eines gewissen Gefühls des Mitleids nicht erwehren darüber, daß ihre Arbeitskraft, statt an den Gegenständen eigener An-

schauung sich zu üben, mit so verfehlter Konsequenz an dasjenige verwiesen wird, was sie aus zweiter und dritter Hand im Zustand schemenartiger Entförmung empfangen.

3. Eine Art Gegenstück zu der eben besprochenen Erscheinung ist der Fehler einer zu reichen Auswahl von Aufgaben, wie er gleichfalls mitunter vorkommt. An sich finde ich die zu Grunde liegende Absicht durchaus löblich. Wie eine gewisse Abwechslung in der Wahl der Aufgaben im Laufe des Jahres nach dem Gesagten mit den Bedürfnissen der Jugend in Einklang steht, so können, die Mannigfaltigkeit zu steigern, schon zu einem Termin mehrere Aufgaben verschiedenen Charakters gestellt werden, unter denen der einzelne wählen mag. Schon der unvergleichliche Herrscher, dessen Falkenauge das Kleinste ebensowenig wie das Größte entging, Friedrich der Große, soll sich im Gespräch mit dem bekannten Philologen und Pädagogen Meierotto¹⁾ dahin geäußert haben, „es müßten viel dergleichen Themata gestellt werden, damit jeder sich eines nach seinem Gefallen, seinen Kräften und Fähigkeiten suchen könnte“.

Man wird anerkennen, daß in der Ansicht des großen Königs etwas Richtiges und Gesundes liegt. Aber wie es nicht ausbleiben kann, daß der Gaumen, dem für jede einzelne Mahlzeit vielerlei zu beliebiger Auswahl dargereicht wird, allmählich verwöhnt und lecker wird, so fürchte ich, würde unsere Jugend, wenn man die Forderung dieser Mannigfaltigkeit geradezu zur allgemeinen Richtschnur machte, viel zu wählerisch und eigensinnig werden. Was auf der einen Seite gewonnen werden könnte, ginge auf der andern reichlich verloren dadurch, daß die Zucht des Gedankens leiden würde, die nur da gedeihen kann, wo sich der Geist einem heilsamen Zwang fügen lernt. Wenn einzelne Kollegen, wie ich gezählt habe, dem *variatio delectat* in dem Maße huldigen, daß sie bis zu dreizehn Aufgaben auf einmal stellen, so kommt mir das nicht mehr wie ein heilsames Bewässern vor, sondern wie eine Überschwemmung des Bodens. Das bloße Geschäft der Wahl wird schon manchem Schüler eine gewisse Beunruhigung verursachen. Zwei oder dreimal im Jahre Doppelthemata gestellt, scheint mir dem Bedürfnis zu genügen. Geht man weiter, so schädigt man einerseits das einheitliche Fortschreiten der Klasse, anderseits erschwert man sich auch selbst die vergleichsweise Beurteilung der Schüler. Unter den mannigfachen schwierigen Aufgaben, die an den Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen herantreten, ist eben diese nicht die unbedeutendste, durch Abwägen und Abmessen die richtige Mitte zu treffen zwischen dem, was durch das Interesse einer gleichmäßigen Durchbildung der ganzen Klasse und dem, was durch Berücksichtigung des individuellen Bedürfnisses gefordert wird.

Weiter würden es

4. Beobachtungen über den Charakter der Themata nach den Landschaften sein, zu denen uns jene andere Einteilung anregen könnte. Dem

1) S. Giesebrecht, Zeitschr. f. d. Gymn. 1856. S. 120 f.

Auge des Achtsamen würden sich, wie ich glaube, in dieser Beziehung manche beachtenswerte Erscheinungen zeigen. Er würde unter andern bemerken, daß Berlin und die Mark sich am entschiedensten der Führung von Laas anvertrauen, und dergleichen.

Auf einem andern Felde, als die vier berregten Punkte, liegt eine Frage, die bei unserer nicht nach der Form, sondern nach dem Inhalt getroffenen Einteilung ebenfalls nicht berührt worden ist, die Frage nämlich nach den Gattungen der Darstellung. Überschlägt man in Rücksicht darauf unsere Themata, so wird man bemerken, daß die beschreibende Gattung sich mit verschwindenden Ausnahmen nur im Anschluß an Dichtwerke vertreten findet. Ich meine, mit Recht. Denn Beschreibungen nach der Natur, Beschreibungen von Gebäuden und dergleichen, obschon an sich mit dem Entwicklungsstandpunkt des Primaners nicht unverträglich, müssen doch, da sie in den früheren Klassen reichlich geübt sind, anderen Gattungen weichen.

Sodann wird man, im Ganzen gewiß nicht ungerne, wahrnehmen, daß die Chrie, früher die Herrscherin im Aufsatzgebiet, jetzt fast ganz auf den Aussterbeetat gesetzt ist, soweit wenigstens die ausdrücklichen Angaben in den Programmen, bez. das Fehlen derselben, es erkennen lassen. Das Chrienschema mag in manchen Fällen eine gar nicht so üble Gedankenleiter sein; allein zum „Generalartificium“ gemacht führt es zum geistlosen Schematismus. Einige Gesichtspunkte des Schemas werden allerdings in den Dispositionsübungen immer noch mit Nutzen verwertet werden können. Weit wichtigere und durchgreifendere Dienste aber, als mit diesem Schema, wird man dem Schüler leisten, wenn man ihn mit den wichtigsten Sätzen der Lehre von der Partition und Division bekannt macht, etwa in dem Umfange, in welchem sie sich in dem nützlichen Büchlein von J. H. Deinhardt „Beiträge zur Dispositionslehre“ dargestellt findet, wenn wir auch die Aufstellungen desselben in einigen wesentlichen Punkten der Berichtigung zu bedürfen scheinen¹⁾. Auf diesem Wege kann dem Schüler neben der Aufklärung über die Prinzipien der Einteilung überhaupt eine ganze Reihe wichtiger und für viele Gebiete und Stoffe, sei es unmittelbar zur Disposition, sei es mittelbar zum Zweck der inventio anwendbarer Begriffs-einteilungen zugeführt werden.

Wir könnten noch manchen andern Gesichtspunkt namhaft machen. Allein es ist Zeit an den von uns gewählten Gang der Darstellung eine kurze Schlußbetrachtung anzuknüpfen. Wir waren ausgegangen von einem geschichtlichen Überblick unserer Disciplin, der uns zeigte, wie der deutsche Aufsatz allmählich sich aus dem lateinischen rhetorischen Unterricht ablöst, wie er dann noch längere Zeit die Spuren dieses seines Ursprungs an sich trägt, um allmählich immer selbständigere Bahnen zu

1) Vgl. meine ausführliche Besprechung des Büchleins in den Jahrb. 1879. S. 254 — 266.

wandeln und an innerem Gehalt, an Bedeutung und Tiefe seinen älteren Genossen immer mehr zu überflügeln. Aus einem stilistischen Übungsmittel wird er im Verlauf der Entwicklung allmählich zu einem Gradmesser der Gesamtbildung, zu einem Dokument der geistigen Reise überhaupt. Aber erst gegen Ende der vierziger Jahre nimmt er entschieden jene Richtung auf die großen Erzeugnisse unserer Litteratur, die immer mehr, wie im Mittelpunkt des deutschen Unterrichts überhaupt, so auch des deutschen Aufsatzbetriebes stehen. Es dürfte daher zum Schluß nicht unangemessen sein, in übersichtlicher Zusammenstellung das Verhältnis zu überschauen, in welchem die hauptsächlichsten Fundstätten zu einander einerseits nach der einfachen Zahl der ihnen entnommenen Themata, anderseits mit Berücksichtigung der Wiederholungen der einzelnen Themata stehen. Zu dem Ende diene folgende Tabelle:

	Einfache Zahl der Themata.	Zahl der Themata incl. Wiederholungen.
Litteraturgeschichte	123	140
Altd. Litteraturwerke	138	168
Neuere deutsche Litteraturwerke . .	1049	1266
Außerdeutsche moderne Litteratur .	56	60
Antike Litteratur	385	430
Geschichte	460	578
Der Geschichte Verwandtes	238	310
Allgemeine Themata	734	1062

Man sieht aus dieser Übersicht, in welchem Maße die Bemühungen Hiebes und derer, die ihm folgten, durchgeschlagen haben. Zu verkennen ist aber nicht, daß sich bei immer engerer Beschränkung auf die Litteratur, wie manche sie wünschen, allmählich ein festgeschlossener Kanon von Aufgaben bilden würde. Denn auf begrenztem Raume, wie es nicht nur jedes einzelne Litteraturwerk für sich, sondern auch das Gebiet im Ganzen ist, würde die Auffindung neuer Themata nicht ins Unendliche fortgehen können. Schon aus diesem Grunde halte ich es, auch zugegeben, daß wir noch nicht an der Grenze des Möglichen angelangt sind, für durchaus geboten, den sogenannten allgemeinen Aufgaben nicht die Lebenslust zu entziehen. Denn sie bieten der freien Erfindung einen ausgiebigen Spielraum, eine große freie Bahn, auf der noch mancher Kampfspreis winkt. Diese Freiheit der Bewegung aber, das beste Schutzmittel gegen Verknöcherung und Einseitigkeit, kann nicht hoch gehalten werden. Ein altes gutes Thema verdient zweifellos den Vorzug vor einem neuen schlechten eigener Erfindung. Aber ein gutes, vom Lehrer selbst erfundenes Thema ist oft doppelt und dreifach so viel wert, als ein aus Anweisungen und Sammlungen herausgegriffenes oder an der großen Heerstraße liegendes. Der Reiz des Neuen bewährt sich hier im besten Sinne. Jede Entdeckung hat etwas Erfrischendes

und das Vertrauen in die eigene Kraft Belebendes. Auch die kleinen Entdeckungen auf unserm Gebiete entbehren nicht dieser Vorzüge und Freuden. Sie wirken erfrischend auf den ganzen Unterricht und verleihen ihm, was ihm vor allem not thut. Denn das Wesentliche bleibt doch immer, daß über Regel und Beispiel, über Methode und Kritik nicht dasjenige verloren gehe, ohne welches unsere Arbeit nimmermehr Segen und wahren Wert haben kann — der lebendige Geist.

Register.

A.

Abel 15.
Abiturientenarbeiten 19. 20. 21. 22 23.
Abiturientenprüfung 24.
Ackerbau 184.
Adelung 17.
Aemilius Paullus 155.
St. Afra 10. 11.
Alexander der Große 145. 153.
Alter 221 f.
Arbeit 210 ff.
Aristoteles 74. 149. 207. 214. 218 230.
Armut 225.
Arndt 134
Augustin 198.

B.

Basedow 12.
Bayreuth 11.
Begriffsbestimmungen 34. 201. 202. 207.
210.
Bernhardi 24.
Beruf 222 ff.
Besitz 225.
Bod 18.
Braut von Messina 104.
Brieg 8. 21.
Brocks 19.

C.

Camerarius, Joachim 5.
Caniz 18.
Cäsar 136 157.
Charakter 205 ff.
Charakter, tragischer 133. 149.
Charakteristiken, geschichtliche 148.
Cholevius 118. 236.
Chrienschema 11. 16. 250.
Cicero 136.
Cromwell 168.

D.

Dach, Simon 7.
Deinhardt, F. H. 250.
Demokrit 208.
Dialektik 7.
Dialog 183.
Dichter und Held 44 ff.

Dichtkunst 44.
Dichtung und Wahrheit 92 ff.
Dioscorides 186.
Dispositionsübungen 145 ff. 235. 250.
Division 250.
Döderlein 80. 145.
Don Carlos 79. 95.
Döring, A. 201.
Dortmund 17.
Drollinger 18.

E.

Eckstein 18.
Egmont 79 ff.
Einleitung des Aufsatzes 35.
Einsamkeit 216.
Emilia Galotti 61.
Emsmann 2.
Epigramm, über das 63.
Epos, höfisches 39.
Erasmus 8.
Erfolg 215.
Erkennen 195 ff.
Ernst von Schwaben 161.

F.

Fabel 63 ff.
Faust 88.
Fichte 190.
Flathe 10. 11.
Frante, C. 36.
Frankfurt a. D. 20.
Französisches Drama 72.
Freiheit 203 f.
Freundschaft 216 ff.
Freitag, Gustav 112 f.
Frieden 181.
Friedrich der Große 190. 249.

G.

Gebilde 14.
Geld 225.
Gellert 18.
Geographisch-Historisches 172 ff.
Gervinus 116. 118.
Geschichte, alte 143 ff.
des deutschen Aufsatzes 3 ff.

Geschichte, griechische 143 ff.
 des Mittelalters 156 ff.
 der Neuzeit 163 ff.
 römische 149 ff.
 Geselligkeit 216 ff.
 Gesner, Matthias 9.
 Geßner 18.
 Giesebrecht 24. 173. 247. 249.
 Glogau 23.
 Glück 226 ff.
 Görlich 8. 16.
 Goethe 18. 76 ff. 105 ff. 119. 124. 134.
 180. 200. 218. 220. 222.
 Gottsched 12.
 Götz von Berlichingen 77 ff.
 Graues Kloster 11.
 Grimm, Jakob 177. 195.
 Größe 188 ff.
 Große Männer 187 ff.
 Gudrun 53 f. 124.
 Gumbinnen 21.
 Guttmann 6. 10. 21.

H.

Hagedorn 18.
 Hagen 52 f.
 Halle 11. 18. 28.
 Haller 18.
 Hamburgische Dramaturgie 71 ff.
 Handlung 213 ff.
 Hannibal 155.
 Hartwig 6.
 Hegel 24.
 Heiland 1. 2.
 Heinicke 18.
 Heinrich I. 161.
 Heinrich IV. 161.
 Heinze 19.
 Held und Dichter 44 ff.
 Held, Hans von 141.
 Heraklit 108.
 Hercher 124.
 Herder 19. 75 f.
 Hermann und Dorothea 70. 88 f.
 Herodot 175.
 Hiede 27 f. 82. 85. 87. 97. 251.
 Hoffnung 230.
 Homer 44. 80 f. 104. 117 ff.
 Homonyma 114.
 Horaz 126. 133 ff. 151. 154. 176. 218.
 Humanität 232 ff.
 Hutten, Ulrich von 3.

J.

Jacobs 120. 194.
 Jauer 18. 21.

Jbyfus 134.
 Jesuitenschulen 14.
 Jlias 120 ff. 142.
 Immermann 21.
 Johanneum, Hamburg 11.
 Jonas, A. 188.
 Jphigenie 83 ff. 128.
 Italienische Reise 94 f.
 Jugend 221 f.
 Jungfrau von Orleans 104.
 Jwein 39.

K.

Kabale und Liebe 95.
 Kallisen 5.
 Kampf, sittlicher 205 ff.
 Karl der Große 158.
 Karlschule 14.
 Kefulé 22.
 Kern, Franz 247.
 Kirchner 14.
 Klavier 15.
 Kleist, Ewald von 18.
 Kleist, Heinrich von 112.
 Klima 174 f.
 Klopstock 18. 55 ff.
 Köhnen 8.
 Kofster 18.
 Konflikt der Pflichten 83 ff.
 Konrad I. 161.
 Körner 134.
 Kosmopolitismus 182.
 Krieg 181.
 30 jähriger 164.
 peloponnesischer 144 f.
 gegen die Perjer 144.
 Kriege, punische 154 f.
 Krimhild 50 ff.
 Kriton 177.
 Kultur 184 ff.

L.

Laas 1. 28 f. 71. 73 f. 75. 94 f. 99. 116.
 120. 123. 133. 149. 211 f. 229. 236.
 247. 250.
 Landsberg a. B. 20.
 Laokoon 66 ff. 102. 103. 112. 203.
 Lauban 22.
 Leben 219 ff.
 Lebensstellung 222 f.
 Lektüre der Dichter 27.
 Lessing 14. 18. 57 ff. 190. 196. 203.
 Lieblingsdichter 48.
 Lieblingsdrama 48.
 Litteratur, antike 117 ff.
 ausländische neuere 115 ff.

Litteratur, deutsche 37 ff.
 englische 115 ff.
 französische 117.
 griechische 117 ff.
 römische 133 ff.
 Litteraturgeschichte 37 ff.
 Livius 136. 137. 153.
 Logik 8.
 Locke 174.
 Ludolf 161.
 Luther 3 ff. 7. 163.
 Luthersche Bibelübersetzung 43.
 Lyrik Goethes 89 ff.
 Schillers 104 ff.

M.

Macaulay 117. 191.
 Major, Elias 5.
 Märkel 247.
 Martinus 10.
 Meer 174.
 Meierotto 24. 249.
 Meinardus 14.
 Meisterjüngling 40.
 Melanchthon 5.
 Meldorf 18.
 Mensch 192 ff.
 Merseburg 9.
 Messias 57.
 Minna von Barnhelm 60.
 Minnesang 40.
 Mitgefühl 210.
 Mittelmeer 172 ff.
 Moralische Betrachtungen 21.
 Moriz von Hessen 6.
 Müller, Otfried 178

N.

Napoleon 190.
 Nathan der Weise 62.
 Natur 234 ff.
 Nibelungen 48 ff. 124. 142.
 Niebuhr 156.
 Niemeyer 24.
 Nordhausen 6 f.

O.

Ödipus 125.
 Odyssee 123 f.
 Oldenburg 14.
 Oldenburg, Rektor 5.
 Ordnung 210.
 Orient 143.
 Otto I 161.

P.

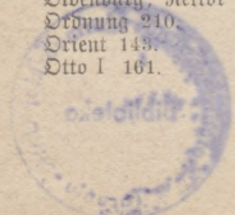
Parallelen 156. 161 f. 164 ff. 168. 169.
 173.
 Parcival 39.
 Partition 250.
 Pascal 181.
 Pausanias 164 ff.
 Phädo 132.
 Phantastie 35. 231.
 Philoktet 125 ff.
 Philosophie 195. 198. 231.
 Plato 106. 129 ff. 177. 201. 202.
 Platz 16. 18.
 Poesie 44 ff.
 Politik 177 f.
 Politisch-historisches 177 ff.
 Prosaiker, griechische 129 ff.
 römische 136 f.
 Protagoras 130 f.

R.

Rastenburg 18.
 Räuber, die 95.
 Raumer, Rudolf von 24. 28.
 Reformation 3. 163 f.
 Regulus 154.
 Reichthum 225.
 Reinhard 11.
 Reisen 176 f.
 Religion 231 ff.
 Rethwisch, C. 13. 17.
 Rhetorik 7.
 Richter 18.
 Rückert 112. 134.
 Rüdiger 52 f. 84.
 Rullianus, Fabius 161.

S.

Sallust 136. 151.
 Salzmann 12.
 Sänger 45 ff.
 Sauppe 11.
 Schaubühne, als moralische Anstalt betrachtet 45.
 Schenkenдорf 134.
 Schicksal 226 f.
 Schicksalstragödie 104.
 Schiller 15. 18. 21 f. 45. 79 f. 95 ff. 139 ff.
 157. 184. 215. 222.
 Schlegel 119.
 Schleiermacher 24.
 Schleißische Dichterschule 5.
 Schmidt 6.
 Schmidt, Leopold 207.
 Schmieder 18.
 Schönborn 5. 8.



Schönwälder 6. 10. 21.
Schubart 8.
Schülergedichte 10. 48.
Schulordnung, braunschweig-lünebur-
gische 10.
preussische 32.
sächsische 13. 15. 110. 243.
Schulporta 1. 14.
Schulze, Johannes 19.
Schwarze 20.
Selbsterkenntnis 199 ff.
Sentenzen 238 ff.
Severin 23.
Shakespeare 115 ff. 190.
Siber, Adam 5.
Strzecka 7. 16.
Sokrates 132 f. 201. 202.
Sophokles 125 ff.
Spilleke 24. 247.
Sprachgesellschaften 6.
Sprachlich-Grammatisches 113 ff.
Sprichwörter 238 ff.
Stephaneum, Halberstadt 11. 19.
Strauß 61.
Sturm 5.
Sulzer 15. 17.
Syllogismen 199.
Synonyma 114.

T.

Tacitus 136 f. 157.
Tapferkeit 210.
Tasso 81 f.
Taubmann, Friedrich 5.
Teleologie 19. 194.
That 215.
Thersites 80 f. 120.
Thierich 17.
Thucydides 129. 168.
Trauerspiel, christliches 73.
Trogendorf 5. 12.
Tschonder 8.
Tugend 207 ff.
Tschirner 20.

U.

Überbürdungsfrage 244
Übergänge 35. 93.

Überjegungen aus dem Mittelhoch-
deutschen 55.
Umland 112. 161.
Umgang 216 ff.
Unglück 226 ff.
U₃ 18.

V.

Vaterlandsliebe 182 f.
Venn 236.
Vergil 70. 124.
Vergleichungen 106 ff.
Verschwörung des Fiesco 95.
Vollmann 18. 21.
Volksepos 39.
Vornbaum 8. 10.

W.

Wackernagel 26.
Wahrheit 196 f.
Wallenstein 95 ff. 116. 164 ff.
Walther von der Vogelweide 54 f.
Weimarisches Gymnasium 19.
Weisheit 208 ff.
Welcker 22. 171.
Wendt 120.
Wertheim 18.
Werthers Leiden 92.
Wie die Alten u. s. w. 62 ff.
Wieland 135.
Wilken 14.
Wissen 195 ff.
Wissowa 14.
Witte 8.
Wyttenbach 14.

X.

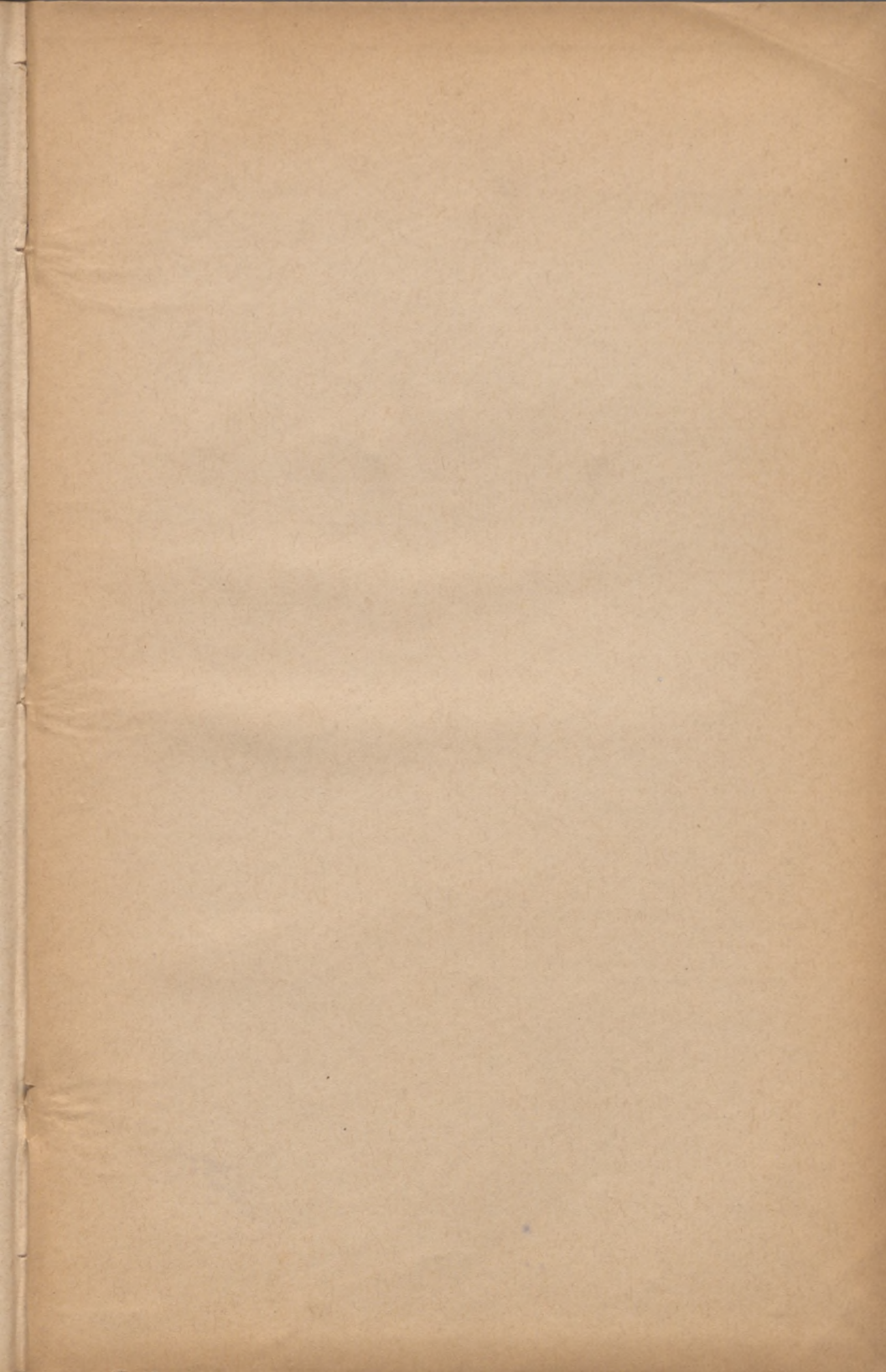
Xenophon 202.

Y.

Yedlig, Freiherr von 13. 17.
Yierlichkeit 15.
Yippel 16.
Yischke 20.
Yukunft 231.

Verichtigung. S. 31 Z. 10 v. o. lies: werden statt wird.

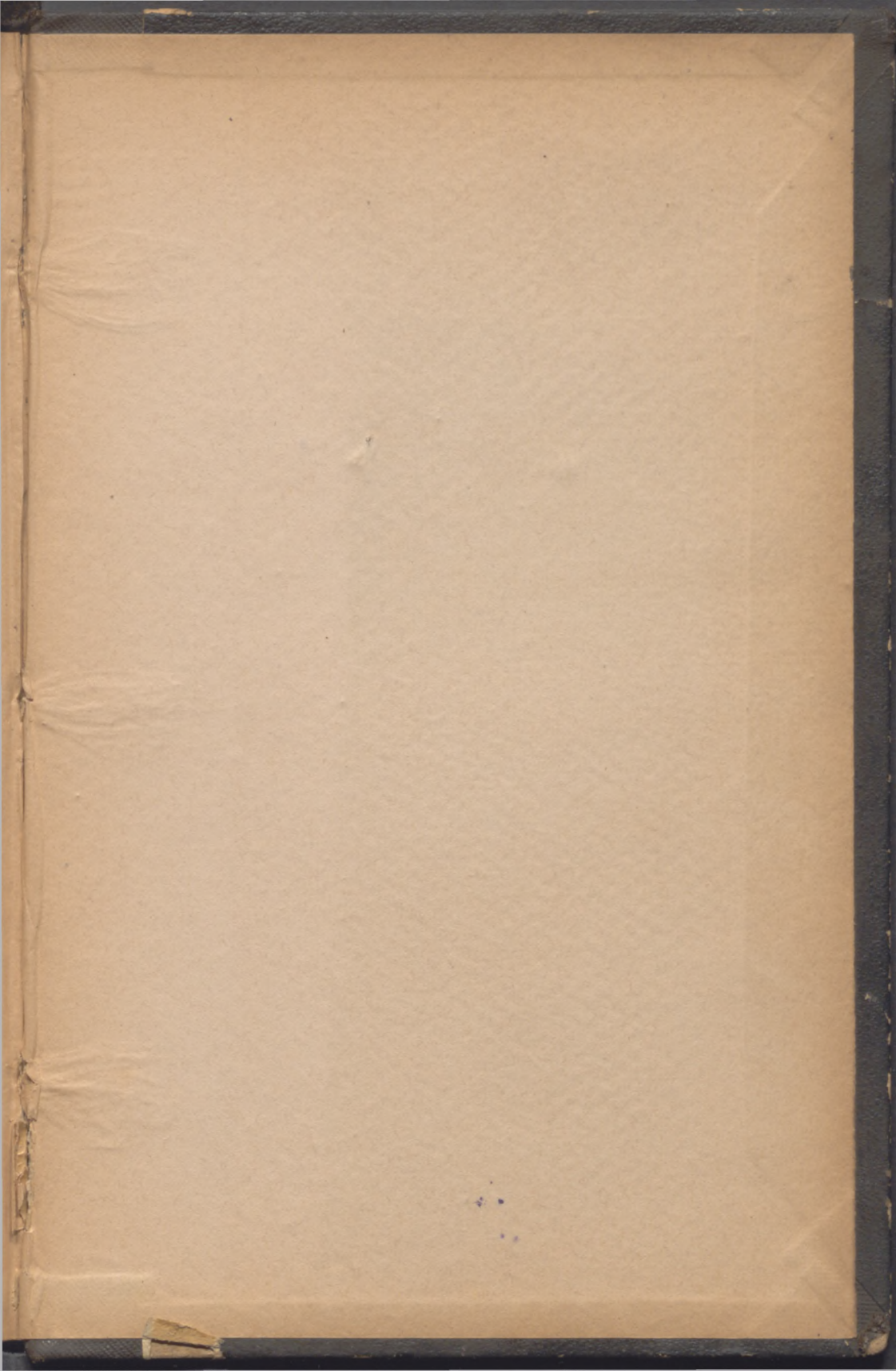




Biblioteka Główna UMK



300047042367



Ka
Eli
Gern
UMK

Biblioteka Główna UMK Toruń

L/2617



300047042367

GERTORU

Biblioteka Główna UMK



300047042367