'Lasset uns am Alten, so es gut ist, halten,
Aber aus dem alten Grunde Neues wirken jede Stunde!'

Goethe.

Seitdem Laas in dem bekannten Buch über den deutschen Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse (1861[1]) sein scharfes Urteil über die Chrie als Form des Schüleraufsatzes abgegeben, haben sich die Stimmen der Schulmänner immer einhelliger und entschiedener gegen diese Aufsatzform ausgesprochen.[1]) Sie ist in der Praxis von Jahr zu Jahr mehr zurückgetreten, und immer neue und stärkere Gründe wurden von der modernen Theorie gegen sie geltend gemacht. In den letzten Jahren haben denn auch die Direktoren-Versammlungen einzelner Provinzen mit steigenden Majoritäten die Verwerfung der Chrie als Aufsatzschema bestätigt.[2])

Scheint somit das Urteil über diesen Gegenstand, soweit es auf die Zahl der Stimmen ankommt, abgeschlossen zu sein, so erheben sich bei näherer Prüfung der dargelegten Gründe und Ansichten mancherlei Zweifel und Bedenken. Denn hätte die Chrie in der That keinen besseren Kern in sich und keine besseren Gründe für sich, als man nach und nach allgemein zu glauben scheint, so wäre sie, einfach als kulturgeschichtliche Erscheinung betrachtet, weder als 'Hauptstück der alten Schultechnik' noch auch als 'Generalartificium' der früheren deutschen Schule zu begreifen und auch die bedeutsame Nachwirkung, die sie, wenngleich in noch so einseitiger und geistloser Gestalt, bis in die letzten Jahrzehnte hinein übte, wäre ein unlösbares Rätsel. Der Philologe aber, der weiss, welches Gewicht Aristoteles in seiner Rhetorik, Cicero in seinen rhetorischen nnd philosophischen Schriften auf die im Chrieenschema aufgeführten Beweisformen legen, und der die Bedeutung derselben für das Verständnis der alten Klassiker bei seinem Studium und in der Schulpraxis erkannt hat, kann sich doch zunächst nur wundern über die Art und den Ton, in welchem moderne Aufsatztheoretiker über diese älteste Form schulmässiger Darstellungen aburteilen. Mag man auch die Polemik von Laas gegen Seyffert aus Gründen geschichtlicher und prinzipieller Art begreifen, so begreift man doch nicht die allgemeine Billigung der oberflächlichen Beurteilung, die Laas der nach Inhalt und Form klassischen und, wenn auch im einzelnen einseitig übertriebenen, für Wissenschaft und Schule epochemachenden Abhandlung

---

[1]) Die früheren sind zusammengestellt von Zöller Z. f. G. W. 1882 S. 616. Seitdem sind noch manche Stimmen hinzugekommen, welche z. T. unten erwähnt werden.

[2]) S. d. Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen der Provinzen Preussen 1886, Westfalen 1889, Pommern 1891, Posen 1891. Auf den beiden zuerst genannten Versammlungen war die allgemeine Stimmung gegen die Chrie, die beiden letzteren sprachen sich in bestimmten Thesen (10 bezw. 22) mit Stimmenmehrheit gegen dieselbe aus.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Seyfferts über die Chrie zu Teil werden lässt. Ja, auch abgesehen von der allgemeinen Verkennung des ursprünglichen Wesens der Chrie, die Inkonsequenz, mit der schon Laas einmal die Topen der Chrie bei der Bearbeitung allgemeiner Themata empfiehlt und dann die für die Stoffsammlung empfohlenen aufs nachdrücklichste für die Ausführung verwirft, kehrt mehr oder weniger bei den andern Darlegungen gegen diese Aufsatzform wieder,[1]) und es ist uns mehr als einmal begegnet, dass wir glaubten, eine besonnene Rechtfertigung derselben zu lesen, um nachher immer wieder zu unserem Erstaunen darüber belehrt zu werden, dass es thatsächlich zwei Chrieen giebt: die eine, echte, welche trotz aller Anfechtung aus innern, notwendigen Gründen ihre Lebensfähigkeit und Bedeutung von Jahrhundert zu Jahrhundert unter wechselnden Formen behält, und die andere, die Verzerrung jener, ein totes, unverstandenes Schema, das als solches niemals berechtigt gewesen und gegen das man nun mit einem unverhältnismässigen Aufwand von Eifer und Scharfsinn ankämpft.

Ist das eigentliche Wesen der Chrie der heutigen Schulwelt so sehr fremd geworden, dass sie in der That zu einem hohlen 'Mechanismus', einer toten 'Mumie', erstarrt ist, ein 'Gedankensarg', ein 'Monstrum, das aller Logik Hohn spricht,' u. s. w., so ist das ja sehr bedauerlich, aber nicht die Chrie treffen solche Anklagen, sondern einen andern Faktor, der in allen pädagogischen Dingen mitspielt. Freilich, geistloser Schematismus ist der grösste Feind aller unterrichtlichen Thätigkeit, und nach allem, was man hört und liest, ist der deutsche Aufsatz besonders von diesem Feinde bedroht. Aber es ist ungerecht und unlogisch, den Vorwurf, der allein die verfehlte Methode zum Gegenstande hat, gegen eine an sich durchaus gesunde Übung zu richten, die hier oder da diesem Fehler verfallen sein mag, und je wichtiger diese Übung ist, um so verhängnisvoller ist jener Fehler.

Der deutsche Aufsatz ist allgemein als die wichtigste aller Übungen in der deutschen Schule anerkannt: er ist ja zugleich das wirksamste Mittel und der massgebendste Prüfstein für den Unterricht in der Muttersprache. Treten also einseitige und verkehrte Urteile bezüglich einer altherkömmlichen, vielgebrauchten Art des deutschen Aufsatzes besonders häufig hervor, so hat man ein Recht zur Annahme, dass es mit diesem Unterrichte selbst in bedenklicher Weise hapert, und es wäre also nicht bloss die Sache des Philologen, die Chrie um ihretwillen in ihrem ursprünglichen Wesen gegenüber unsachlichen Missdeutungen zur Geltung zu bringen, sondern in noch höherem Grade Pflicht des Schulmannes, auf die Schäden aufmerksam zu machen, welche allmählich zu so irrigen Ansichten haben führen können. Denn dass solche Mängel vorhanden sind, und dass es trotz aller Besserungsvorschläge namentlich mit dem deutschen Aufsatze rückwärts in unseren höheren Schulen geht, das kann man nicht allein aus den verworrenen, widersprechenden, zum Teil absonderlichen und — wie hier der landläufig gewordene Ausdruck heisst — verstiegenen Vorschlägen und theoretischen Abhandlungen selbst schliessen, es ist auch klar genug von Männern gesagt, die es wissen können,[2]) und es fruchtet nichts, den Grund des Übels ausserhalb der Schule zu suchen. Mag der tiefste Grund in der Richtung des Zeitgeistes, in der Zerstreuung des Lebens beruhen, die auf die Schule mehr denn früher

---

[1]) S. dagegen Lehmann, Der deutsche Unterricht, Berlin 1890, S. 330 ff., der, wie es schon andere vor ihm gethan haben, die Chrie für Inventio und Dispositio verwirft. Über seinen Grundirrtum s. u. S. 13 ff.

[2]) S. zuletzt Geh. Schulrat Dr. Th. Vogel, Wie erzielen wir bessere deutsche Aufsätze in den Oberklassen? Zeitschr. f. deutschen Unterr. 1891 S. 297 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einwirkt, so ist es sicher, dass der moderne Zeitgeist in den Köpfen der Lehrer und der Theoretiker des deutschen Aufsatzes eher und schlimmer spukt als in denen der Schüler. Das schlimmste der Übel ist, dass wir die Kontinuität der Tradition verloren haben, dass jeder, der auf diesem Gebiete einen gescheiten Gedanken gefunden, nun allem andern den Rücken kehrt und nicht ruht, bis er sich in seinen 'neuen Bahnen' vollständig verstiegen hat und von seinem Wolkenkuckucksheim mit Verachtung auf das 'Alte' herabsehen zu können wähnt, das er nicht mehr versteht. Das zweite ist, dass man über den nächsten Zielen des Unterrichts und der Aufsatzübung, nämlich der stilistischen Ausbildung und Einführung in die Schätze der Litteratur, die letzte und höchste Aufgabe alles Unterrichtens, die Erziehung zur Sittlichkeit und zur Gesinnungstüchtigkeit, mehr und mehr aus den Augen verliert und einseitig auf die Schulung des Verstandes und auf ästhetische und litterarische Kritik hinarbeitet, wobei dann allzu leicht die Geistesverfassung und das geistige Bedürfnis des Schülers ausser Acht bleibt. Das dritte, welches mit dem vorhergehenden zusammenhängt, zeigt sich darin, dass man den eigentümlichen Zweck und den Wert jeder Übung als solcher innerhalb des gesamten Unterrichtsplanes verkennt und unterschätzt, dass man die verschiedenen Stufen und Vorübungen, welche notwendig sind, um die Höhe der Kunst zu ersteigen, gerade beim Aufsatz als 'Kunstübung' übersieht und so einem planmässigen, lückenlosen Fortschreiten den Boden entzieht. Eine solche Lücke ist namentlich fühlbar auf der Mittelstufe des deutschen Unterrichtes, wo es gilt, von den reproduktiven Übungen, den Erzählungen und Beschreibungen der untern Klassen, die Brücke zu schlagen zu den selbständigeren Produktionen und freien Abhandlungen der Oberstufe; hier fehlt in dem System der neuern und neusten Theorie die dem Entwickelungsstande der Lernenden entsprechende unterrichtliche Übung, die zugleich die frühern Leistungen verwertet und den späteren Forderungen angemessen vorarbeitet.

Indem der Verfasser die Chrie, wie sie die Alten aufgefasst, in ihrem ursprünglichen Wesen zu ergründen und ihre Bedeutung für den deutschen Unterricht nach den heute geltenden Gesichtspunkten darzulegen sucht, hofft er einen wenn auch noch so bescheidenen Beitrag zur Ausfüllung der von ihm empfundenen Lücke und zur Ergänzung des Unterrichtsplanes in diesem wichtigsten Gegenstande der nationalen Schule liefern zu können. —

Um über das Wesen der Chrie ins Reine zu kommen, muss vor allem darauf aufmerksam gemacht werden, dass die griechischen Rhetoren, die den Begriff und die Bezeichnung erfunden haben, sich darunter zunächst etwas ganz anderes gedacht haben, als wir es zu thun gewohnt sind, wenn wir von der Chrie reden. Wir meinen damit gewöhnlich eine besondere Form des Aufsatzes, eine nach bestimmtem Schema eingerichtete Abhandlung; die Alten aber sahen ursprünglich — wie schon der Name lehrt — in der Chrie nicht eine Abhandlung, sondern einen Gedanken in besonderer Form, wie etwa auch in der Sentenz und der Anekdote.[1]) Sie unterscheiden die χρεία als bestimmte Form für den Ausdruck eines Gedankens ausdrücklich und mit Fleiss von der mit ihr auf eine Stufe gestellten γνώμη als der eigentlichen Sentenz und dem ἀπομνημόνευμα d. i. der anekdotenhaften Erzählung, wobei sich als das spezifische Merkmal der Chrie dieses herausstellt, dass sie als bedeutsamer Ausspruch oder als bezeichnende Thathandlung immer auf eine bestimmte Person zurückgehen muss. So bemerkt es Hermogenes in klaren Worten, und Theon wie Aphthonius fassen darnach ihre Definition der

[1]) S. M. Seyffert, Scholae latinae, 2. Teil: Die Chrie, das Hauptstück der alten Schultechnik, 1. Aufl. 1857, 2. Aufl. 1865.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Chrie: *χρεία ἐστὶ σύντομος ἀπόφασις ἢ πρᾶξις μετ' εὐστοχίας* ('mit treffender Kürze') *ἀναφερομένη εἴς τι ὡρισμένον πρόσωπον* (Theon) oder *χρεία ἐστὶν ἀπομνημόνευμα σύντομον εὐστόχως ἐπί τι πρόσωπον ἀναφέρουσα* (Aphthonius). Demnach wäre die Chrie im ursprünglichen Sinne der Alten die Wiedergabe eines Ausspruchs oder einer bedeutsamen Handlung einer bestimmten Person, um in treffender Kürze einen allgemeinen, meist ethischen Gedanken zu bezeichnen. Man sammelte solche Aussprüche und Anekdoten, wie man auch Sentenzen sammelte, und so ist denn im spätern Altertum auch die Chrie zu einer besondern Litteraturgattung geworden, freilich in weit bescheidenerem Umfange als die Gnome oder die eigentliche Anekdote.

Die bekannte schematische Behandlung eines bestimmten Gedankens, die wir jetzt als Chrie bezeichnen, hat eigentlich mit diesem Namen nichts zu thun. Sie hat sich als bestimmte Form der rhetorischen Ausführung eines Gedankens (*ἐξεργασία*, expolitio) ganz unabhängig und für sich nach innerem Gesetz in den Rhetorenschulen entwickelt, und zwar zweifellos ursprünglich nicht als selbständige thematische Abhandlung, sondern innerhalb der Rede als Kunstform der rhetorischen Argumentatio.[1]) Diese Art der Erweiterung und Ausführung eines Gedankens war in ihren Grundzügen bereits der voraristotelischen Rhetorik bekannt. Als sie aber in den späteren Rhetorenschulen zum landläufigen Schema der Bearbeitung allgemeiner Gedanken genommen wurde, da diente sie durchaus nicht bloss als Muster der *ἐξεργασία* eigentlicher Chrieen, sondern man schrieb diese Art der Ausführung auch z. B. für die Gnome vor, von der die Chrie unterschieden wird. Allmählich hat sich dann die Bezeichnung a potiore parte auf alle nach Art der Chrie behandelten Aufgaben übertragen, bis zuletzt das von den alten Rhetoren noch wohl unterschiedene Eigentümliche der ursprünglichen *χρεία* ganz zurücktrat.

Heute aber, wo alle aus dem Altertum übernommenen Begriffe und Übungen allenthalben kritischen Zweifeln begegnen, ist es besonders notwendig, diese ursprünglich getrennten Dinge, die Chrie im ursprünglichen Sinne als *θέσις* (bezw. *ὑπόθεσις*) und die Chrie im heutigen Sinne als Schema einer Abhandlung (*ἐξεργασία*) auseinanderzuhalten. Nur so kann es gelingen, das äusserlich Schematische, das sich freilich schon in den Rhetorenschulen des sinkenden Altertums an diese beliebte Art der Schularbeiten anhängte, abzustreifen, den gesunden Kern aus der allmählich verknöcherten Umhüllung herauszuschälen und auch für die heutige Erziehung fruchtbar und lebenskräftig zu machen. —

Die Chrie als *θέσις* enthält in bestimmter Form einen allgemeinen, meist ethischen Gedanken. Ihre Berechtigung als Thema des Schüleraufsatzes hängt also mit der in letzter Zeit viel erörterten Frage der Zulassung allgemeiner, speziell moralischer Aufgaben überhaupt eng und innig zusammen. Diese Art von Themen hat ja früher eine Zeit lang den deutschen Unterricht in einseitigster Weise beherrscht. Wenn dieselben namentlich seit dem Erscheinen von Hieckes Abhandlung über den deutschen Unterricht an deutschen Gymnasien (1842) allmählich zurücktraten, wenn später Klaucke sich in seinen Aufsätzen und Dispositionen (1881) ganz auf Stoffe aus Lessing, Schiller und Goethe beschränkte, und nun auch

[1]) S. Volkmann, Hermogenes oder Elemente der Rhetorik, Stettin 1865, S. 115, wo namentlich auf Spengel zu Anaxim. S. 111 verwiesen wird. Daselbst ein ausgeführtes Beispiel einer solchen expolitio aus Cornificius IV. 42, 54 ff. über den Satz *sapiens nullum pro re publica periculum vitabit*, wobei nur die laudatio auctoris fehlt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lehmann in seinem Buche über den deutschen Unterricht (1890) mit Eifer gegen die allgemeinen und für die sogenannten litterarischen Aufgaben eintritt, so ist diese Bewegung als Reaktion gegen eine eingewurzelte Einseitigkeit voll berechtigt und bedeutet, sofern sie eine gründlichere Behandlung und umsichtige Ausbeutung der deutschen Lektüre bezweckt, zweifellos einen bedeutenden Fortschritt in der Geschichte des deutschen Unterrichtes. Aber diese durchaus gesunde und wirklich nationale Bewegung läuft nun Gefahr, in denselben Fehler zu verfallen, den sie bekämpft, wenn sie nämlich die Aufsatzübungen ausschliesslich auf das litterarische Gebiet beschränkt. Wohl soll der Deutschlehrer in allem bedenken, dass er deutsche Schüler unterrichtet; aber darüber darf er doch sicher nie das Erste vergessen, dass es Menschen sind, deren menschliches Wesen zu bilden ihm anbefohlen ist. Sagt man mit Recht, dass alle Unterrichtsstunden in gewissem, und zwar nicht bloss in formalem Sinne, deutsche Stunden sind und sein sollen, so soll vor allen andern der Lehrer des Deutschen sich davor hüten, den Standpunkt des Fachlehrers in der engeren Bedeutung des Wortes einzunehmen und seine Aufgabe auf die in seiner Klassenlektüre behandelten Gedanken zu begrenzen. Er muss doch in erster Linie die Muttersprache als das betrachten und behandeln, als was unser Herrgott sie den Menschen gegeben hat, als was auch unsere Klassiker sie gebrauchen, nämlich als das natürliche Organ, sich im Denken und Sprechen, im Lehren und Lernen als Menschen zu fühlen und zu geben. Wie die Muttersprache alle Regungen des Geistes regelt und alle Gebiete des Lernens umfasst, so hat auch der Deutschlehrer alles, was die äussere und innere Erfahrung des Schülers tagtäglich zu dessen Erziehung beiträgt — und das ist glücklicherweise gar viel mehr, als manche Aufsatztheoretiker wissen wollen —, und ebenso die allgemeinen Bildungselemente, die von den andern, besonders den sprachlich-historischen Fächern und der Naturlehre dem jugendlichen Geiste zufliessen, in den Strom der in der deutschen Stunde verarbeiteten Ideen hinüberzuleiten, um die nebeneinandergehenden Gedankenmassen zu einer lebendigen Einheit zu verschmelzen. Und ein Ausdruck dieser Einheit, ein Niederschlag der gesamten geistigen Entwickelung des Schülers — meinetwegen auf dem Grunde der Klassikerlektüre — muss der deutsche Aufsatz sein, und zwar von Anfang an. Diese Forderung, die vom Standpunkte des gesamten Erziehungszweckes aus gestellt werden muss, schliesst eine massvolle Verwendung allgemeiner Themata für die Schülerarbeiten unmittelbar in sich ein.[1]) Dass dieselben zweckmässig gestellt und angemessen bearbeitet werden, das ist eben die Sache des Lehrers, und das gilt auch von den sog. moralischen Themen.[2]) Dieselben dürfen nie und nimmer als solche von der Bearbeitung in der Schule ausgeschlossen bleiben, weil etwa leichter bei ihnen Missgriffe seitens des Lehrers und mancherlei hässliche Gebrechen von seiten des Schülers zu Tage treten. Solche Fehler dürfen uns nicht abhalten, das, was unsere wichtigste Aufgabe in der Schule ist, die sittliche Erziehung der Jugend, scharf und klar im Auge zu behalten, ja, sie sind oft der sehr zutreffende Anlass, auch nach dieser Seite hin eine Korrektur anzubringen, die sonst vielleicht

---

[1]) Eine warme und durchaus zutreffende Verteidigung der Zulässigkeit allgemeiner Themen giebt Schneidewin, Zur Kritik von Rudolf Lehmanns Organisationsvorschlägen für den deutschen Unterricht, Gymnasium 1891 Sp. 557 ff.

[2]) Das Wort ist hier in der Umgrenzung gemeint, wie z. B. Dir. Neuss, Der deutsche Aufsatz am Realgymnasium, Progr. des Realgymn. zu Aachen 1891, S. 16, die moralischen Themata empfiehlt. Sittliche Begriffe im Sinne des Religionsunterrichtes sind hier zunächst nicht gemeint.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zum Schaden der Sache unterbleibt. Scheu vor ernster Arbeit, Sucht nach übertriebenem Genuss, Unzufriedenheit mit beschränkteren Lebensverhältnissen, neidischer Hass gegen Glücklichere, gefühlloser Hochmut gegen niedriger Stehende sind anerkannte Missstände der heutigen Gesellschaft, die zu bessern die höhere Schule mit berufen ist: und da darf man noch daran zweifeln, dass es mit in der erziehlichen Pflicht der Schule liegt, auch über den Wert der Arbeit,[1]) über das Glück der Zufriedenheit, über Genügsamkeit und menschliche Teilnahme meditieren und unter ihrer Kontrolle schreiben zu lassen, weil der eine oder andere Schüler ein scheinheiliges Wesen vorkehrt und nichtssagende Phrasen drechselt? Es hat den Anschein, als ob in dieser Hinsicht manche unserer Fachgenossen sich gegen die Zeichen der Zeit und die Forderungen der Gegenwart zu sehr verschlossen hätten. Darin dürfte manches harte Wort, das in nicht zu ferner Vergangenheit von hoher Stelle über unser Erziehungswesen gefallen ist, einen Teil seiner Begründung finden.[2]) Freilich ist der Gegenstand schwierig, aber je schwieriger und gewichtiger die Sache ist, um so mehr sollte man sich vor so schroffen und in Bausch und Bogen absprechenden Urteilen hüten, wie sie über diesen heikeln Punkt immer wieder an die Öffentlichkeit kommen.[3])

In einem Falle finden allgemeine bezw. moralische Themata auch bei denen, die sonst gegen sie sprechen, Beifall und Anerkennung, dann nämlich, wenn sie sich unmittelbar an die Lektüre und an den Unterricht anlehnen. Wie Schultz in seinem Aufsatze 'Moralische Themata' (Z. f. d. U. 1888, 238 ff.) von der Anlehnung moralischer Ideen an konkrete Gegenstände der Dichterlektüre gesprochen, so machte zunächst Zöller in einer Abhandlung 'Über die sog. allgemeinen Themata im deutschen Aufsatze und ihre Behandlungsweise' (Z. f. d. G. W. 1889, 65 ff.) bestimmte Vorschläge, diesen Aufgaben durch engeren Anschluss an die Klassenlektüre eine speziellere Gestalt zu geben, um diese Art von Aufsätzen zu erleichtern und zugleich auch die Lektüre durch Beziehung derselben auf einen allgemeinen Gedanken anregender und fruchtbarer zu machen. Unter der Voraussetzung, dass der Lehrer die betreffenden Stellen vorher mit den Schülern gelesen und sie durch geeignete Fragen über den Text und das Thema vorbereitet hat, empfiehlt er, die Aufgaben etwa folgendermassen zu stellen: „Welchen Sinn hat bei Goethe das Wort: Heilig sei dir der Tag, doch schätze das Leben nicht höher als ein anderes

---

[1]) Direktor Schultz urteilt über das Thema 'Wer ernten will, muss säen', der Schüler werde hier leeres Stroh dreschen und hohle Phrasen vorbringen müssen, um seine Spalten zu füllen; Verstand und rechter Sinn müssten ihn dazu treiben, unter das Thema zu setzen: Das ist so selbstverständlich, dass ich mich jeder Ausführung überhoben glaube! Z. f. D. U. 1887 S. 97. S. dagegen die feinen Bemerkungen Hildebrands daselbst S. 473 ff. und Berlits Bedenken S. 461 ff. Die Einschränkung, welche dann Schultz der Losung 'Keine moralisierenden Themata!' im 2. B. der gen. Zeitschr. S. 238 ff. angedeihen liess, ist auch noch zu engherzig und zu sehr subjektiv gehalten. Namentlich aber tritt das sittliche Moment, wenn es auch nicht ganz übergangen ist, hier nicht an die rechte Stelle.

[2]) In der 9. Sitzung der Berliner Konferenz, Verhdl. S. 623, erklärte Geheimrat Hinzpeter: 'Zur geistigen Bildung eines jungen Menschen gehört heutzutage auch ein warmes Empfinden für die sittliche Würde jeder Arbeit und eine gewisse Vorstellung von den Beziehungen der verschiedenen Volksklassen zu einander, ihren gegenseitigen Rechten und Pflichten; — eine Rechenstunde könnte dazu (diese Gedanken zu behandeln) so gut dienen wie die Lektüre des Sallust und Homer, ganz zu geschweigen von der Geschichts- und Religionsstunde (und, fügen wir hinzu, dem deutschen Aufsatze): aber die Lehrer müssten es verstehen!'

[3]) So z. B. das von Lehmann S. 77 beifällig citierte Urteil von Wiese, Lebenserinnerungen II 193. Der Recensent des Lehmannschen Buches in der Z. f. G. W., 92 S. 87 ff. hält Lehmanns Kritik moralischer Themata für 'vernichtend.' Aber auch sie trifft nur die falsche Wahl und Behandlung solcher Aufgaben. S. dagegen Schneidewin a. a. O.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gut; denn alle Güter sind trüglich?' — oder 'Hat Wallenstein gemäss dem Spruche gehandelt: In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne?' — 'Warum preist Horaz so oft die aurea mediocritas?' — 'Inwiefern stimmt der Ausspruch *Aequam memento rebus in arduis servare mentem* mit der Lebensauffassung des Horaz überein?' So will er auch die homerischen Worte *Οὐκ ἀγαθὸν πολυκοιρανίη, εἷς κοίρανος ἔστω* nicht zu einem abstrakten Lobe der Monarchie gemacht wissen (was sie auch an sich nicht sind), sondern er fordert den Nachweis ihrer Richtigkeit speziell in bezug auf die Verhältnisse im Griechenheere vor Troja. Diese Vorschläge fanden lebhafte Billigung auf der 11. pommerschen Direktorenkonferenz, namentlich seitens des Vorsitzenden, Schulrat Dr. Wehrmann (S. Verhdl. S. 284). Ganz so spricht auch Lehmann (S. 78 ff.) den allgemeinen Themen unbedenklich die Existenzberechtigung zu, soweit sie auf Anschauungen zurückgehen, die der Schüler sich aus der Geschichte und aus der Dichterlektüre angeeignet hat. Goethes Wort 'Entzwei' und gebiete — tüchtig Wort! Verein' und leite — bessrer Hort!' soll in Beziehung zur Geschichte, das Thema 'die Gefahren der Einsamkeit' in Zusammenhang mit der Poesie gesetzt werden. Noch zweckmässiger findet er es, wenn man die Aufgaben auf ein einzelnes Dichterwerk begrenzt und z. B. die Gefahren (und Vorteile) der Einsamkeit an Gestalten aus Goethes Tasso veranschaulichen lässt u. dgl.[1])

Die volle Berechtigung des hier skizzierten Verfahrens wird niemand bestreiten. Der deutsche Aufsatz soll wie jede andere Schülerleistung auf dem Boden des Unterrichtes erwachsen, ob er nun sich unmittelbar an die deutsche Lektüre anschliesst oder auch das in andern Stunden Gelernte mit in den Kreis der Betrachtung zieht, oder endlich der Lehrer selbst bei Gelegenheit das Material dem Schüler gegeben hat. Sofern diese durchaus nötige Vorbedingung gerade bei rationalen Aufgaben oft ausser Acht gelassen sein mag, geben wir die gegen eine solche verfehlte Art ihrer Behandlung erhobenen Bedenken gerne zu. Andererseits liegt es auf der Hand, wie sehr eine Auswahl und Behandlung dieser Themata, wie sie oben vorgeschlagen ist, der Lektüre selbst zu Gute kommen muss. Denn der Schüler muss gar sorgfältig bei der Lektüre zu Werke gehen, ja, manchmal einen hohen Grad von Urteil und Umsicht anwenden, um solchen Aufgaben gerecht zu werden. Eignen sich dieselben deshalb, wie es z. B. Zöller und Matthias ausdrücklich erklären, und wie es sich auch aus der bezeichneten Lektüre ergiebt, besonders für die oberste Stufe, so ist auf der anderen Seite die Frage berechtigt, ob wir es hier überhaupt noch mit allgemeinen bezw. rationalen Themen zu thun haben oder nicht vielmehr mit litterarischen Aufgaben im engern Sinne, wenn die Betrachtung ausdrücklich auf ein bestimmtes Dichterwerk oder einen engen Kreis der Lektüre beschränkt wird. Denn es ist klar,

---

[1]) Ähnliche Gedanken führt Direktor Matthias in einem Aufsatze 'Die Verbindung allgemeiner und litterarischer Themata im deutschen Unterricht', Gymnasium 1889 Sp. 697 ff., aus. Er prüft ein kleineres Gebiet der Litteratur in Beziehung auf einen allgemeinen Gedanken und lässt z. B. Schillers Ausspruch 'Dass nur Menschen wir sind, der Gedanke beuge das Haupt dir u. s. w.' an Goethes Liedern, das Horazianische *Qui studet optatam cursu contingere metam, multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit* an Wahrheit und Dichtung veranschaulichen. Das ist dasselbe, als wenn Lehmann a. a. O. 327 f. den Satz 'Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der sich überwindet' aus dem griechischen und dem deutschen Volksepos belegen lässt. So weit sich eine allgemeine Idee ungezwungen bei der Lektüre einstellt, ist dagegen sicher nichts zu sagen, obgleich das nicht bei allen hier gemachten Vorschlägen zutrifft. Aber natürlicher und einfacher wäre es doch jedenfalls, in Goethes Gedichten bezw. in der Ilias (z. B. IX 226) und in den Nibelungen selbst ein Thema zu wählen, das den der Dichtung zu Grunde liegenden Gedanken enthält.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dass in den meisten Fällen die Arbeit des Schülers auf die Charakteristik des Dichters, z. B. des Horaz und Homer, oder seines Helden wie des Achill und Wallenstein nach der bezeichneten Seite hinauslaufen muss.

Eine solche Einschränkung der Betrachtung aber, die dem Lehrer ja allerdings zusteht, wird durch die Sache und die Zwecke des Aufsatzes keineswegs immer geboten oder auch nur empfohlen. Durchaus sachgemäss und natürlich finden wir die Behandlung allgemeiner Sentenzen aus der Dichterlektüre in dem der 22. westfälischen Direktoren-Versammlung des Jahres 1889 vorgelegten Referate über den deutschen Unterricht aus dem Berichte des Dortmunder Gymnasiums dargelegt. 'Wenn der Dichter, heisst es daselbst S. 100, seinem Werke Sinnsprüche einreiht, dann sind diese der Ausdruck einer Erfahrung, welche der Leser oder Hörer, also auch der Schüler miterlebt. Der Schüler wird dann die Wahrheit eines solchen Spruches aus der Handlung oder dem Leben des Helden begründen können. Das Wort 'In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne' lässt sich aus Wallensteins Denk- und Handlungsweise erläutern. Und ist das Leben des Dichters, des Urhebers dieses Werkes, dem Schüler bekannt, so ist ihm das Wort auch für Schiller selbst eine Wahrheit. Hat dann ferner der Schüler die Bedeutung des Spruches für Wallenstein und seinen Dichter begriffen, so wird ihm der Nachweis der Allgemeingültigkeit desselben nicht zu schwer sein. Man wird also beide Seiten, die besondere Anwendung, die ein solches Wort in der Ausführung des Dichters gefunden hat, und die Allgemeingültigkeit in der Darstellung vereinigen. Desgleichen ist z. B. die Wahrheit des Spruches 'Das Leben ist der Güter höchstes nicht' dem Schüler aus der Handlung des Stückes einleuchtend: damit ist sein Blick geschärft auch für das Leben'.

Man sieht leicht, dass in diesen Ausführungen der Standpunkt Zöllers und Lehmanns bereits überholt ist. Beschränkt ersterer die Erörterung des Spruches 'In Deiner Brust sind deines Schicksals Sterne' auf Wallensteins Handlungsweise, erweitert Lehmann die Aufgabe des Schülers dahin, die Wahrheit dieses Gedankens 'an Gestalten aus dem Wallenstein' zu prüfen, gehen beide mit Matthias bei anderen Themen gleicher Art noch einen Schritt weiter und dehnen den Nachweis ihrer Richtigkeit auf 'eine Gruppe von Dichtungen', auf 'die übrige Lektüre', auf 'die historischen und litterarischen Kenntnisse des Schülers' überhaupt aus, so fordert der genannte Berichterstatter neben der Anwendung des Sinnspruches auf den Helden bezw. den Dichter auch den Nachweis der Allgemeingültigkeit desselben, und ich denke, er thut damit etwas Natürliches und Selbstverständliches, sofern eben der Spruch diesen Nachweis zulässt. Denn wenn auch die Erkenntnis und Begründung des allgemeinen Gedankens in seinem ursprünglichen näheren oder weiteren Zusammenhange das Erste und Nächstliegende ist, was von dem Lernenden verlangt werden kann, so ist doch die Anwendung desselben auf ähnliche Fälle, namentlich auf die eigene Lebenserfahrung und Umgebung des Schülers, und weiterhin die Anerkennung der allgemeinen Geltung der in Rede stehenden Wahrheit der naturgemässe Fortschritt und der notwendige Abschluss des Gedankenganges, ein Abschluss, der gerade aus erziehlichen Gründen durchaus gefordert werden muss. Denn die Erziehung heischt doch entschieden einerseits die Verallgemeinerung des Besondern, die Ableitung allgemeiner Gesetze aus dem konkreten Lernstoff, andererseits die Anwendung dieser an den Lernobjekten gewonnenen Gesetze auf das Subjekt als Normen für das eigene Urteilen und Handeln. Und auch im Interesse der Lektüre muss eine solche Betrachtungsweise gewünscht werden. Denn sie bringt eine bedeutsame Seite unserer Klassiker, die Tiefe der Gedanken, die sie eben zu Klassi-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kern macht, erst recht zur vollen Geltung. Das Bedürfnis der sorgfältig geleiteten Lektüre drängt geradezu dahin, bei den in Rede und Antwort der handelnden Personen — am meisten in den vielfach sentenziös zugespitzten dramatischen Stichomythien — zum Ausdruck gebrachten Gedanken gewichtigen, allgemeingültigen Inhalts zu verweilen, den Sinn des Ausspruchs im Zusammenhang der Stelle, in Hinsicht auf den Fortgang der Handlung sowie den Charakter der betreffenden Person zu erwägen, dann auch in seiner typischen, allgemeinen Gültigkeit aufzudecken, damit der Schüler, indem er sich in die reiche Gedankenwelt der Lektüre versenkt, zugleich den eigenen Geist in und an derselben allseitig bilde. Es kann aber keine Frage sein, dass ein solcher Unterricht seinen naturgemässen Niederschlag in einem kurzen Aufsatz findet, in dem ein bedeutsamer Gedanke des gelesenen Litteraturwerkes nach diesen Gesichtspunkten dargelegt wird.

Ein solches Unterrichtsverfahren aber — und ich möchte wirklich den sehen, der dagegen etwas Begründetes einwenden könnte — führt uns naturnotwendig auf die — Chrie der Alten, die nach ihrem Ursprunge, ihrem Namen und ihrer Definition nichts anderes bezweckt als die Erkennung des Allgemeinen im Besonderen und die Nutzbarmachung desselben für das Individuum. *Sententiae et chriae et ethologiae subiectis dictorum rationibus apud grammaticos scribantur, quia initium ex lectione ducunt*, sagt Quintilian (inst. or. I. 9, 3), und wenn die alten Rhetoren auch z. T. andere Absichten mit diesen Schreibübungen verbanden, so ändert das am Wesen der Chrie nichts.

Der Lektüre, d. h. ihrer Nationallitteratur entnahmen die Griechen die bedeutsamen Aussprüche, um den tiefern Gehalt derselben zu betrachten, allseitig zu entfalten und sich zu nutze zu machen. So sind denn auch die oben von Zöller formulierten Themata echte und rechte Chrieen, die genannten Sätze aus Wallenstein, die herrlichen Sentenzen aus Schillers Tell, wenn sie sich auf die Lektüre dieser Dramen stützen,[1]) sind nichts anderes, und alle unsere Aufsatzbücher wimmeln von eigentlichen Chrieen im ursprünglichen Sinne des Wortes. So wird es uns denn auch gestattet sein, die Schultz'sche Meditation über die von Goethe als Motto vor seine Iphigenie eingezeichneten Worte 'Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit' so gut wie manche von den im oben erwähnten Aufsatze über moralische Themata aus den Schulklassikern genommenen Aufgaben als Chrie zu bezeichnen. Wenn diese Identität zwischen dem, was die Alten erfunden und die Nachkommen von Generation zu Generation gelehrt haben, und dem, was unsere heutigen Schulmänner nur unter neuem Schilde wieder einführen und mit vielen Gründen als 'unbedenklich, empfehlenswert, unentbehrlich' anpreisen, heutzutage so wenig mehr erkannt wird, so ist das eben ein Beweis dafür, wie weit wir schon von der Schätzung und der Kenntnis des Altertums abgekommen sind, wie breit bereits jetzt die Kluft zwischen uns und den klassischen Lehrern der Menschheit gähnt — zu unserem Schaden und zum grösseren Schaden der Jugend. —

Sehen wir somit in der Chrie eine Form des Gedankens, deren Zulässigkeit und Berechtigung als *ὑπόθεσις* des Schüleraufsatzes am besten dadurch dargethan ist, dass die neueren Vertreter der Aufsatzlehre von ganz andern Gesichtspunkten aus, ohne es zu wollen und zu wissen, ganz auf dieselbe hinauskommen, so fragt es sich nun, welche Art der Betrachtung

---

[1]) Hierhin gehören auch die meisten der im vorjährigen Programm dieser Anstalt von Professor Zimmermann besprochenen Aufsatzthemata aus dem Bereich der Schullektüre.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und der Behandlung der Chrie ihrem Wesen nach und im Unterschiede von den allgemeinen Themen anderer oder gleicher Art gebührt. Das Wesen der Chrie aber liegt in der Beziehung des allgemeinen Gedankens auf den konkreten Fall oder in der Vertiefung des konkreten Ausspruches zu einem allgemeingültigen, auch für uns nutzbaren Gedanken. Fasst man den berühmten Hexameter *Οὐκ ἀγαθὸν πολυκοιρανίη, εἷς κοίρανος ἔστω* als allgemeine Sentenz, als Gnome,[1]) ohne dabei den konkreten Zusammenhang der Stelle, die homerische Welt und die Verhältnisse im Griechenheere besonders zu berücksichtigen, so hätten wir etwa das, was Zöller ein abstraktes Lob der Monarchie nennt, bei dem dann freilich sehr leicht der eigentümliche Sinn des Ausspruchs und auch der Gesichts- und Erfahrungskreis des Schülers Gewalt leidet. Beschränkt man nach Zöller die Begründung des Gedankens, wie ihn Odysseus ausspricht, auf die Zustände des achäischen Heeres vor Troja, so muss die Betrachtung wohl sehr an Gründlichkeit, Klarheit und Bestimmtheit gewinnen, indem sie sich im engen Rahmen der Angaben der Ilias hält. Die Chrie aber vereinigt beide Betrachtungsweisen und ergänzt die eine durch die andere. Fehlt bei der ersten, abstrakten Behandlung der feste Boden, auf dem allein der Schüler ein haltbares Gebäude aufrichten kann, so lässt die zweite, einfach litterarische Betrachtungsweise jenen bedeutsamen allgemeinen Gesichtspunkt vermissen, dem gerade dieser Sinnspruch seit den Zeiten des Plato seine Berühmtheit verdankt und der ihm für die Schule unserer Zeit eine besondere pädagogische Wichtigkeit verleiht. Die Chrie, die rückwärts und allerwärts um sich schaut, verschmelzt beide Gesichtspunkte zu einer höheren Einheit und befriedigt in der Herleitung des Allgemeinen aus dem Besonderen nach allen Seiten den lernbegierigen Geist, der ein natürliches Bedürfnis hat, in den weisen Lehren der Klassiker allgemeine Gesetze für seine Gedanken und Handlungen zu erkennen.

Wenn wir nach dieser im Wesen der Chrie beruhenden Auffassungsweise des thematischen Gedankens den Gang der Bearbeitung und Ausführung desselben bestimmen sollen, so werden es namentlich drei Hauptstücke sein, die der Chrie als Aufsatzthema zukommen: der Ausgang von dem konkreten Falle oder der bestimmten Person, auf die die Chrie zurückgeführt wird, die Darlegung der allgemeinen Bedeutung und Geltung der betreffenden Wahrheit, endlich die Nutzanwendung derselben, wie sie schon im Namen der Chrie vorgeschrieben ist. Diesem Gange der Abhandlung entspricht genau das von den Alten für die Bearbeitung der Chrie vorgeschriebene Schema, in welchem die laudatio auctoris (*ἔπαινος* oder *ἐγκώμιον τοῦ εἰπόντος ἢ πράξαντος*) die stereotype Einleitung, die verschiedenen Topen des rhetorischen Beweises (nächst der *παράφρασις* die *αἰτία* und das *ἐναντίον*, dann die *παραβολή*, das *παράδειγμα* und die *μαρτύρια παλαιῶν*) die Ausführung, die adhortatio (das *ὅτι χρὴ πείθεσθαι τῷ εἰρηκότι*) den Schluss bildet. Da aber alle diese Teile, sei es in ihrem Inhalte und Wesen oder in ihrer Stellung und Aufeinanderfolge, fast allgemein angefochten oder verworfen sind, so ist es nötig, auf das Einzelne näher einzugehen, wobei auf die Eigentümlichkeit der in Rede stehenden Themata und namentlich auf die Geistesverfassung und den Entwickelungsstand der Schüler sowie auf die auch bei den Aufsatzübungen zu verfolgenden moralischen Ziele der Reihe nach gleichmässig zu achten ist.

---

[1]) Hermogenes führt unkonsequenter Weise das Thema als Beispiel der Gnome an. Obgleich er den Unterschied zwischen Chrie und Gnome dahin angiebt: *τὴν χρείαν τὸ πεποιηκὸς πρόσωπον ἔχειν, τὴν δὲ γνώμην ἄνευ προσώπου λέγεσθαι*, schreibt er für beide eine ganz ähnliche (*πολλαπλασία*) Behandlungsweise vor. S. o. S. 4.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dabei mögen wir von vornherein nicht vergessen, dass die griechischen Rhetoren und die lateinischen Grammatiker sowohl im allgemeinen bei der Bearbeitung von Chrieen als bei den einzelnen Teilen noch besondere rhetorische oder, wenn man will, äusserlich technische Zwecke verfolgten und dass diese mitunter ihr Hauptinteresse in Anspruch genommen haben. Aber so sicher die hochentwickelte Redekunst der Alten auf einer gesunden psychologischen und logischen Grundlage beruhte, so sicher liegen auch diesen äusserlich rhetorischen Kunstmitteln innerlich wohlerwogene Motive zu Grunde, und man soll nicht glauben, dass gewisse Übungen deshalb für unsere Erziehungszwecke unbrauchbar seien, weil die Alten auch ihre rhetorischen Absichten damit verbunden haben.

Ein grosser Unterschied, der in vielen unserer Aufsatzbücher zu wenig beachtet wird, ist es, ob ich etwa die *aurea mediocritas* des Horaz, oder das Ovidianische *medio tutissimus ibis*, ob ich die Mahnung des Tragikers *ἡ δὲ μεσότης ἐν πᾶσιν ἀσφαλεστέρα* oder den aristotelischen Grundsatz *ἐν μέσῳ ἀρετή* als Thema dem Schüler zur Bearbeitung gebe. Will doch jeder der genannten Autoren zuverlässig etwas anderes mit seinem Satze: der eine denkt an die materiellen Interessen des Lebens, der andere an die Ziele menschlichen Strebens überhaupt, der dritte an die Pflicht sittlicher Masshaltung, der Philosoph endlich an das richtige Verhältnis aller Erscheinungen in Natur und Leben. Ebenso ist es mit andern Aufgaben, wie sie z. B. Rinne in seiner Dispositionslehre als 'Themata gleichen oder verwandten Sinnes' zusammenstellt. Dieser Unterschied aber muss nicht bloss in der ganzen Ausführung zur Geltung kommen, sondern gleich von Anfang den Standpunkt der Betrachtung bestimmen: die besondere Absicht, welche der Autor mit seinem Ausspruch verband, muss von vornherein massgebend sein für die Auffassung und Behandlung des Themas. Das ist bei der Chrie der Fall, deren Wesen ja, wie gesagt, in der unmittelbaren Anlehnung des allgemeinen Gedankens an den besonderen Fall und an den Autor des Ausspruchs besteht. Dabei ist natürlich vorausgesetzt, dass das Thema, welches der Schüler als Chrie behandeln soll, für ihn auch wirklich eine Chrie ist, d. h. dass er den Autor und den Zusammenhang, in welchem der Gedanke des Themas erscheint, auch wirklich und genau kennt. Das ist nur dann der Fall, wenn das Thema sich eben an die Lektüre bezw. den Unterricht anlehnt und dieser dem Schüler die richtigen Gesichtspunkte für das Verständnis und den Stoff zur Begründung des Themas an die Hand gegeben hat. Die Schüler der alten Rhetoren standen ihren nationalen Klassikern so vertraut gegenüber, dass sie in der Hinsicht wirklich aus dem Vollen schöpfen konnten. Stellen wir so auch unsere Schüler zu dem Autor, und es fallen alle Einwürfe gegen die eigentümliche Einleitung der Chrie in nichts zusammen.[1]) Haben aber die Alten die Erwähnung des Autors — *ἐπαινεῖν*, *laudare* heisst bekanntlich citieren — zu einem volltönenden *ἐγκώμιον* aufgebauscht, so weiss jeder, der die Ziele ihrer Übungen kennt, warum

[1]) Damit erledigt sich der von Laas S. 142 ff. gegen das exordium der Chrie erhobene Vorwurf. Die dort angeführten Sentenzen wären eben keine Chrieen für den Schüler und deshalb nicht als solche zu behandeln. Aber die Polemik gegen Seyffert ist in diesem Punkte insofern berechtigt, als dieser, anstatt den Aufsatz aus dem Unterrichte herauswachsen zu lassen, letzterem Gewalt anthut, um eine weit hergeholte Chrie (z. B. aus Seneca) stellen zu können. — Besondere Aufmerksamkeit erfordert in der Beziehung die Stellung eines Sprichworts als Aufsatzthema, weil hier die Anknüpfung der Ausführung an eine bestimmte Person meist nicht angeht und die Herleitung des Gedankens aus dem Unterrichte dieses oder jenes Faches vielfach mit Schwierigkeiten verknüpft ist. Sehr nützliche und fruchtbare Gedanken bietet für diesen Zweck Hildebrand in der Abhandlung 'Etwas vom Sprichwort in der Schule', Z. f d. U. 1887, 473 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sie das gethan, und er mag sich durch das äussere Beiwerk nicht in bezug auf das irreführen lassen, was die Sache fordert. Dass unsere Schüler etwas Gediegenes über die grossen Männer, deren Aussprüche und Thaten sie beschreiben, zu sagen wissen, das ist das ἐγκώμιον, welches allein jener Männer würdig ist: jedes Wort 'aus dem Munde der Unmündigen', das von einem tieferen Verständnis des Lebens und Charakters, der Werke und Anschauungen des Autors zeugt, ist für den Wissenden ein höherer Preis als eine nachgesprochene Lobeshymne.

Wir fühlen selbst im Leben und Lehren das Bedürfnis, dort, wo wir einen bedeutungsvollen Akt oder Ausspruch eines hervorragenden Mannes der Jetztzeit — sagen wir Moltkes Wahlspruch 'Erst wäge, dann wage!' — zur Sprache bringen, denselben mit der ganzen Persönlichkeit des Autors im Denken und Handeln in Verbindung zu setzen oder — etwa Fürst Bismarcks Wort 'Wir Deutschen fürchten Gott und sonst niemand auf der Welt' — an den Anlass und besonderen Fall anzuknüpfen, bei dem es gesprochen wurde, um so den passenden Hintergrund für die weitere Betrachtung zu gewinnen. Und was im Leben so natürlich ist, soll in der Schule, die auf das Leben vorbereitet, nicht am Platze sein?

Hier in der Schule aber kommt noch ein anderes hinzu. Würde dem Schüler eine fremde Sentenz zur Bearbeitung gestellt — 'Höhen sind einsam!' — wie aus der Pistole geschossen —, so bedürfte es, wie Laas sagt, zunächst der künstlichen Erregung des Interesses für den fremden Stoff durch die Meditation, und der Schüler, der sich erst mit Gewalt in denselben hineindenken müsste, würde dann oberhalb oder ausserhalb des Themas ex communi, e contrario o. dergl. einen geeigneten Ausgangspunkt für seine Arbeit zu suchen haben; vielleicht würde er auch die Einleitung nach Ciceros nur für die ausgebildete Kunst geltender Anweisung zuletzt anfügen. Wenn aber die Chrie richtig gegeben wird, so braucht der Schüler gar nicht mehr nach einer Einleitung zu suchen, er steht bereits mediis in rebus und kann an dem Punkte einsetzen, auf den ihn die Aufgabe selbst stellt. Ist Schillers Tell in der Klasse gelesen, so fängt der Schüler seine Betrachtung über das Thema 'Der Starke ist am mächtigsten allein' oder 'Wer allzuviel bedenkt, wird wenig leisten' unwillkürlich und naturgemäss mit Tells Stellung im Drama oder mit Tells Charakter an, und zwar am besten mit der Charaktereigenschaft, die in dem betr. Ausspruch ihren Ausdruck findet. Wäre das hier das starke Selbstvertrauen bezw. die rasche Thatkraft des Alpenjägers, so würde es für das Thema 'Der wackre Mann denkt an sich selbst zuletzt' Tells opfermütige Selbstlosigkeit sein u. s. w. Das ist hier das nächstliegende commune.

Damit ist denn auch schon die Frage gestreift, wer im Sinne der Chrie als 'Autor' zu verstehen ist. Das griechische ὁ εἰπὼν ἢ πράξας sagt deutlicher als das lateinische *auctor*, dass es sich — zumal bei historischen Personen — nicht um den Schriftsteller handelt, der uns die Sentenz überliefert, sondern um den, der den Ausspruch thut, die That ausführt, die als Thema der Beschreibung gestellt ist[1]). Schwieriger ist die Entscheidung bei freien poetischen Schöpfungen, wo der Genius des Dichters der Vater aller Gedanken ist, auch der Schöpfer der Personen und Charaktere, der fingierten Träger der Gedanken und Sentenzen. Ob

---

[1]) Mit Recht tadelt z. B. Laas es, dass Seyffert die mannigfachen Kernsprüche, an denen das livianische Geschichtswerk so reich ist, — *et facere et pati fortia Romanum est (C. Mucius); gloriam qui spreverit veram habebit (Fabius)* etc. — auf den Livius als Autor zurückführt. Ebenso unsachlich ist es, die bekannte Bemerkung Cäsars *in maxima fortuna minima licentia* mit der sallustianischen Quelle in engere Verbindung zu bringen. S. Seyffert S. 28 ff., Laas S. 141 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

man hier den Dichter oder die betr. Person des Gedichtes zum Ausgang nimmt, das muss im einzelnen freier Wahl anheimgegeben werden; es hängt meist von der Art des Themas, oft auch vom Gange des Unterrichtes ab. Sowohl die beiden mehrfach aus Wallenstein als auch die aus Tell erwähnten Sentenzen lassen sich sachlich und angemessen auf Schillers Lebensgang und Charaktertüchtigkeit in dieser oder jener Art zurückführen, wie sie andererseits ebensowohl aus dem Charakter des Helden hergeleitet werden. Je mehr aber die Sentenz für die Stellung der Person im Drama bezeichnend ist, um so näher wird es liegen, von dieser den Ausgang zur Betrachtung der Chrie zu nehmen, was ja in jedem Falle für den Schüler das leichtere ist. — Das exordium cum laude auctoris ist heutzutage allgemein über Bord geworfen, auch von denen, welche noch ein Wort für das Schema der Chrie eingelegt haben.[1]) Nach dem bisher Ausgeführten können wir nur sagen, dass, wer das Band zwischen der Chrie und dem Autor in dem hier angegebenen Sinne zerreisst, die Chrie ihrem innersten Wesen entfremdet und ihrer sachgemässen Behandlung den natürlichen Boden entzieht: er macht aus der frischen, dem lebendigen Unterrichte entsprossenen Pflanze eine saftlose Kunstblume, eine blasse Abstraktion, für die der naiv empfindende Knabe sich nicht erwärmt. —

Hat der Schüler das Thema der Chrie in seinen natürlichen Rahmen richtig gefasst und den in derselben enthaltenen tieferen Gedanken klar — wenn nötig durch Paraphrase — formuliert, so geht er an die zweite, wichtigste und schwierigste Aufgabe, den 'Beweis', die Darlegung der Allgemeingültigkeit des in Rede stehenden Ausspruchs, der typischen Bedeutung der Thathandlung, die eben auch auf einen allgemeinen Satz hinausgeht.

Um den Gang und die Art dieser Darlegung richtig zu bestimmen, ist es vor allem nötig, sich über das Wesen der hier in Rede stehenden Aufsatzart, über ihren Zweck und den Standpunkt, den der Schüler bei der Bearbeitung einnimmt, klar zu werden. Ein Beweis im eigentlichen Sinne, eine beurteilende Begründung wird keineswegs in erster Linie vom Schüler verlangt und kann nicht von ihm verlangt werden, weil er dazu noch nicht imstande wäre. Wenn die stilistischen Aufgaben, die sich auf allgemeine Gedanken beziehen, richtig geschieden werden in Erläuterungen oder Veranschaulichungen einerseits, Begründungen oder Beurteilungen andererseits,[2]) so stehen die hier besprochenen Aufsätze, welche die Verallgemeinerung eines bestimmten Ausspruchs und seine Nutzanwendung bezwecken, in der Mitte zwischen beiden Klassen, doch so dass sie sich der ersteren mehr nähern. Die meisten der als Chrieen zu stellenden Wahrheiten oder Mahnungen und Lebensregeln sind so einleuchtend und an sich klar, dass sie — zumal nach einer umschreibenden Erklärung des Gedankens — kaum noch einer besondern Begründung, eines eigentlichen Beweises bedürfen: und hier kommt es denn hauptsächlich auf eine Erläuterung und Veranschaulichung des Themas an geeigneten 'Beispielen' an. Andere gewinnen erst die rechte Klarheit und einleuchtende Überzeugungskraft, wenn man ihnen ihren Gegensatz gegenüberstellt; wieder andere würden an die Urteilsfähigkeit des Schülers, wenn er erst die innern Gründe aufsuchen sollte, noch zu hohe Anforderungen stellen, ohne dass man

---

[1]) So von Grossmann Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1890 S. 606 ff. und von Dir. Schröer im Bericht der 9. Posener Dir.-Verh. 1891 S. 35.

[2]) S. Schultz, Grundzüge der Meditation, Dessau 1887, S. 43 ff., Lehmann a. a. O. S. 87 ff. und 328 ff. Eine scharfe sachliche Grenze zu ziehen, ist nicht möglich. Mit Recht bemerkt Schultz, dass ein und dieselbe Aufgabe bisweilen ebenso gut erläuternd wie begründend oder auf beide Arten zugleich behandelt werden könne.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deshalb von einer dem Schüler und der Sache angemessenen Bearbeitung durch Darlegung der allgemeinen Geltung Abstand nehmen müsste. Wo aber eine innere — direkte oder indirekte — Begründung nötig und auch vom Standpunkte des Schülers der Sekunda möglich erscheint, da wird eine solche, wenn auch in noch so einfacher Ausführung, gefordert werden müssen, nicht nur, um dem Thema gerecht zu werden, sondern auch, um die entsprechend schwereren Aufgaben der obersten Stufe, die eigentlichen Beurteilungen angemessen vorzubereiten. Das grössere Gewicht liegt aber auf der Veranschaulichung des thematischen Gedankens in den verschiedenen Gebieten seiner Gültigkeit.

Diese Frage, die Behandlung solcher allgemeinen Sätze in der Schule, ist eine der schwierigsten der ganzen Aufsatzlehre: über sie gehen die Ansichten so weit auseinander, ja stehen sich so schroff gegenüber, dass eine Vermittlung kaum möglich scheint. Die einen verwerfen die Chrie hauptsächlich und prinzipiell deshalb, weil in ihr 'die logische Beweisführung, auf die es allein ankommt', zu kurz komme; die andern halten ihr gerade das entgegen, dass sie den rationalen Beweis so stark bei Themen hervortreten lasse, die eines Vernunftbeweises überhaupt nicht bedürften. Beide Teile aber, sowohl diejenigen, welche die Begründung als den eigentlichen Kern der Abhandlung ansehen, als diejenigen, die nur eine Veranschaulichung der unzweifelhaften Wahrheit verlangen, finden sich zusammen in dem Urteil gegen die Chrie: sie stelle Teile, die nicht gleichwertig sind, unterschiedslos nebeneinander. Dabei stellt es sich denn heraus, dass alle sich unter 'rationaler Begründung' etwas anderes denken, dass alle auf die zur Veranschaulichung oder zur Würdigung oder auch zum Beweise dienenden exempla ein ganz 'ungleiches' Gewicht legen und dass diese entgegengesetzten Ansichten 'unterschiedslos' mit gleicher Bestimmtheit in bezug auf ein und dasselbe Thema geäussert werden. Man dürfte doch fragen, ob Lehmann, der zwischen Veranschaulichung und Beurteilung allgemeiner Sätze kein Mittelding kennt, etwa das Thema 'Der Starke ist am mächtigsten allein' zu der ersten Kategorie stellen will, bei der 'die veranschaulichenden Beispiele den wesentlichen Teil des Aufsatzes ausmachen', oder zur zweiten, wo das 'Schwergewicht der Behandlung im Gegensatz zu jener auf den Vernunftbeweis fällt und die Veranschaulichung durch Beispiele nur ein Hülfsmittel zur Stütze des Beweises ist.' Ich vermag in der That keinen wesentlichen Unterschied nach der Richtung zwischen den von Lehmann getrennten Aufgaben '*Vicina virtutibus vitia*' und 'Viel Feind', viel Ehr'!' zu entdecken und sehe nicht ein, warum es sich bei der ersteren 'nur um Veranschaulichung eines Abstrakten', bei der zweiten hauptsächlich um Urteil und Beweis handeln soll. Vergleicht man die für beide Kategorieen von Lehmann ausgeführten Beispiele, so tritt dasselbe Bedenken hervor. Denn was er bei der einen Aufgabe einfach als Expositio bezeichnet, der als Hauptteil die exempla folgen, ist genau betrachtet in nuce dasselbe wie der rationale Beweis bei der andern: ganz so wie hier wird vom contrarium ausgegangen und mit der Propositio der argumenta geschlossen, und es bedürfte nur deren näherer Ausführung, um einen vollen Vernunftbeweis zu haben. Und wie dann auch hier Vernunft- und Erfahrungsbeweis neben einander ständen, so schlägt Lehmann für die andere Kategorie selbst vor, zu dem Beweise 'als Stütze desselben' veranschaulichende Beispiele aus möglichst bestimmt umgrenzten Gebieten zu entnehmen. Es folgt aus dieser Kritik der Lehmannschen Auffassung dasselbe, was eine nähere Prüfung der Ansichten von Laas u. a. ergeben würde, dass eine Verbindung, eine Nebeneinanderstellung von Vernunftbeweis und Veranschaulichung durch Beispiele bei allgemeinen Aufgaben sehr wohl angebracht und

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

angemessen sein kann, dass die Überleitungsformel *id quod ratione probavimus, exemplis illustremus*, so alt sie ist, keinen Unsinn enthält.[1])

Aber man erklärt es heute allgemein für das erste Erfordernis, dass der Schüler disponieren lerne, dass der Gedankengang nach innern, im Thema liegenden Gesichtspunkten gegliedert und die Belege, exempla oder testimonia, an der rechten Stelle zur Stütze der Argumentation eingeflochten werden. Die Chrie dagegen, heisst es, zerreisst das Zusammengehörige, lässt die einzelnen Teile ohne innere Verbindung neben einander stehen und führt so bei fortgesetzter Übung zur Gewöhnung an unzusammenhängendes Denken, also zu einem Resultat, welches dem Zwecke des Aufsatzes geradezu entgegengesetzt ist.[2]) In diesen Forderungen und Ausstellungen zeigt sich ein bedenklicher Mangel an Rücksicht auf die fortschreitende Entwickelung des jugendlichen Geistes und die damit gleichen Schritt haltende Vervollkommnung des Aufsatzes. Was hier gefordert wird, Gliederung eines grösseren Gedankenkomplexes nach innern Gründen, ist ein würdiges Ziel der Aufsatzübung, aber es kann nicht der Ausgang und Anfang der Bearbeitung allgemeiner Gedankenthemata sein. Wie schwer die Kunst des richtigen Disponierens ist, das beginnt man erst jetzt allmählich voll zu würdigen, wo man, von allen früher gegebenen Vorschlägen absehend, die Schüler auf die Muster unserer grossen Stilisten verweist und den Aufsatz als 'Kunstwerk' betrachtet wissen will.[3]) Aber der Charakter des Kunstwerkes ändert sich doch mit der fortschreitenden Übung, und auch das Kunstideal ist für die verschiedenen Jahre ein anderes. Die Kunst, die wir in grössern und kleinern Schriftwerken bewundern, können wir nicht zum Massstabe und zur Richtschnur der frühen Schülerleistungen machen, ohne diesen die schlimmste Gewalt anzuthun. Selbst am vollendeten Kunstwerke weiss der Knabe die künstlerische Gruppierung der Teile unter einer höheren Einheit nicht voll zu würdigen, auch wenn wir ihm mühsam die Einsicht in dieselbe erschliessen. Sein Blick ist auf das Einzelne gerichtet: das kann und will er umfassen; die einzelnen Schönheiten des Kunstwerkes nach und nebeneinander zu geniessen, das ist seine Sache, und so soll es auch in seinen Kunstübungen sein!

'Wo wir den Wald sehen, sieht das Kind den Baum' sagt — Güssfeld, und darin hat er Recht. Ja, auch den Baum sieht es mit andern Augen wie der Erwachsene! Während dieser der begrifflichen, abstrakten Seite eines Gegenstandes sein Augenmerk zuzuwenden vermag, nimmt der Knabe das Einzelne in seiner konkreten Begrenzung, in seiner plastischen Gestaltung wahr, ohne es in seine Teile zu zerlegen und begrifflich zu zergliedern. So nimmt er auch die in Lektüre und Unterricht ihm zugeführten Lehren und Wahrheiten als Ganzes hin, und während der Fortschritt der Jahre und des Unterrichtes ihn noch dazu führen soll, die Urteile in ihre Teile und Begriffe zu zerlegen, um die einzelnen Untersätze des Gedankens auf höhere Wahrheiten zurückzuführen, ist es seiner Auffassungsweise von früh auf angemessen, die in ihrer innern Berechtigung erkannte Wahrheit als solche von Gebiet zu Gebiet zu verfolgen und sich

---

[1]) Vgl. Schultz a. a. O. S. 43 gegen Lehmann S. 88 u. 331.

[2]) S. Laas 143 ff., Zöller Z. f. G. W. 1889 S. 74.

[3]) S. Zöller Z. f. G. W. 1882 a. a. O. und namentlich Hildebrand in Fricks Lehrproben 1885 H. 5, S. 98 ff. Wie von andern vorher, so ist dieser Gesichtspunkt auch von Gloel Z. f. d. U. 1891, 616 gegen die Chrie geltend gemacht, ohne dass hier das Wesen der Chrie richtig erkannt und das des Kunstwerkes genügend berücksichtigt wäre. Namentlich Vogel hebt es mit Recht a. a. O. hervor, dass wie zu jeder Kunst, so auch zu der Kunst der Rede und schriftlichen Darstellung eine ins Einzelne gehende Vorübung nötig sei.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

so von ihrer allgemeinen Geltung, soweit seine Anschauung in Leben und Lernen reicht, zu überzeugen. Dieser seiner Denkweise entspricht auch seine Darstellung, und wie das ruhig und breit dahinfliessende Epos seinem geistigen Standpunkte mehr zusagt als das innerlich mehr verflochtene Drama, so geht auch seine Komposition mehr in die Länge und Breite als in die Tiefe. Er reiht die Teile des Ganzen aneinander, anstatt sie nach begrifflicher Sonderung unterzuordnen, weil er sich in die einzelnen Teile versenkt, ohne noch seinen Blick auf die Gliederung des Ganzen emporzurichten.

Das entspricht nicht nur seiner Anschauung von dem, was 'Kunst' ist, sondern es ist auch im Charakter der Stilübung als Kunstübung begründet. Der Kunstjünger pflegt sich, ehe er an grössere und verwickelte Kompositionen herangeht, in langer Vorübung an den einzelnen Teilobjekten seiner — bildenden oder redenden — Kunst zu versuchen, um das im Einzelnen Geübte später in den Dienst einer künstlerischen Idee zu stellen. So soll auch der Schüler Gelegenheit haben, die für die freie Abhandlung notwendigen Kunsttypen, die rhetorischen Topen, einzeln für sich kennen und handhaben zu lernen, damit er sie später für seine 'Kunstübungen' mit Bewusstsein verwenden könne. Die einfach erzählende, die lebendig schildernde, die nüchtern erörternde Darstellungsweise soll er scheiden, geschichtliches Exempel, Gleichnis, Vernunftbeweis auseinanderhalten lernen, damit in seinen späteren vollkommeneren Arbeiten, wo in wohlgegliedertem Ganzen alle Formen des 'Beweises' einander ablösen und unterstützen, jedes in der richtigen Stellung und in der zutreffenden Ausführung erscheine. Wir meinen darin ein Heilmittel für einen gar oft in den Primaneraufsätzen hervortretenden Mangel zu sehen, dass nämlich die Schüler über dem Disponieren, das manchmal in ein unfruchtbares Spalten von Begriffen hinausläuft,[1]) gar nicht dazu kommen, die künstlich gesonderten Fächer auch mit einem vollwichtigen, in der Form wohlabgerundeten Inhalt zu füllen, dass sie trocken in der Erzählung, steif in der Schilderung, einförmig in der Begründung sind. Es muss eben jedes geübt sein, wenn es mit einiger Kunst betrieben werden soll. In diesem Punkte thaten die alten Rhetoren mehr, als wir für nötig und bei unseren Stilübungen angemessen halten. Da die rhetorische Technik ein Hauptzweck ihrer Übungen war, so verlangten sie bei jeder Aufgabe, auch wo es die Sache nicht forderte, die Ausführung jeder Beweisform, und jedermann weiss, welche Meisterschaft in der Kunst der Darstellung sie erzielt haben. Indem wir darauf verzichten, sollen wir nicht auch das preisgeben, was die Natur der Sache zusammen mit der geistigen Verfassung des Darstellers heischt. —

Nachdem also das Thema klar gestellt und in einfacher, logisch korrekter Weise — je nach Art der Aufgabe auf direktem und indirektem Wege — begründet ist, geht der Schüler daran, die thatsächliche Gültigkeit der bewiesenen Wahrheit aus den Gebieten, die seiner Kenntnis offen liegen, zu veranschaulichen. Das nächste Gebiet seiner Beobachtung ist seine Umgebung in Natur und Menschenleben: hier sieht er die in Rede stehende Regel in der That oder im Gleichnis verwirklicht, und gerade das Gleichnis aus der Natur, deren konstante Regelmässigkeit dem naiven Sinne des Knaben gewaltig imponiert, ist geeignet, ihn von ihrer Richtigkeit zu überzeugen. Ihm ist die Harmonie zwischen der Aussen- und Innenwelt noch nicht gestört: die Reflexion hat ihn noch nicht zum Zweifel an der Realität seiner sinnlichen Wahrnehmungen und an den geheimnisvollen Beziehungen zwischen der Natur und dem Menschen-

[1]) S. die gen. Ausführungen v. Schulr. Vogel a. a. O. der Zeitschr. f. d. U.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

leben geführt. Das sinnfällige Gesetz, dessen Wirken er alle Tage beobachten kann, dünkt ihm mehr als die abstrakte Wahrheit, deren logische Stichhaltigkeit er noch nicht begreift oder nicht entsprechend würdigt. So ist ihm wie dem Manne des Volkes das Gleichnis mehr als Gleichnis, und auch in seiner Darstellung ist das sog. simile nicht 'rhetorisches Mittel der elocutio', sondern vollwertiger Teil des Beweises d. i. der Veranschaulichung der allgemeinen Wahrheit. Wer daran zweifelt, der möge in den Parabeln des neuen Testamentes, in Ciceros Tusculanen und Officien, in Freidanks Bescheidenheit sich von der 'beweisenden' Kraft des Gleichnisses überzeugen.[1]) — Neben der Natur aber steht als gleiches Anwendungsgebiet das tägliche Leben, dessen Freuden und Leiden, Licht- und Schattenseiten sich mehr und mehr dem jugendlichen Auge erschliessen, dessen Erfahrungen mit den im Unterrichte erworbenen Kenntnissen in Einklang zu bringen eine wichtige Pflicht der Jugenderziehung ist.

Diese beiden Gebiete der gegenwärtigen Anschauung entsprechen und ergänzen einander, um dem Schüler Stoff für die erste unmittelbare Veranschaulichung der abstrakten Wahrheit zu bieten. Ihnen schliesst sich als zweites Anwendungsgebiet derselben die Geschichte im weitesten Umfange an und mit ihr das weite Feld der Sage und Poesie. Hier muss das kurz bewiesene, in Natur und Leben greifbar wahrgenommene Gesetz seine Bestätigung finden, wenn es gilt, seine allgemeine Geltung zu erweisen, und diese Bestätigung ist dem Jünglinge, dessen Glaube an die Autorität noch nicht wankt, um so wirksamer, wenn sie durch das anerkennende Zeugnis weiser und grosser Männer besiegelt ist. Die Geschichte und Litteratur, als Fundstätten des Beweises allgemeiner Gedanken, stehen mit einander in ähnlichem ergänzenden Zusammenhange wie Natur und Erfahrung. Giebt die Geschichte mehr die Thatsachen und Begebenheiten, welche eine objektive Exemplifizierung des zu beweisenden Satzes ermöglichen, so bietet die Litteratur in ihrem weitesten Umfange reichen Stoff, um die innern Gründe desselben an passenden Belegen zur Anschauung zu bringen und zu beweisen. Es liegt auf der Hand, wie sehr in diesem Punkte der geschichtliche und sprachliche Unterricht der Aufsatzübung vorarbeiten kann. Je mehr der Geschichtslehrer die allgemeine, erziehliche Aufgabe seines Faches ins Auge fasst, um an den Begebenheiten der Geschichte die Lehren der Geschichte klar zu machen

---

[1]) Ein Thema wie die homerische Chrie *εἷς κοίρανος ἔστω* wird man in der heutigen Zeit nicht missen wollen, und der Lehrer, welcher am frühesten die rechte Form findet, den in ihm beschlossenen Gedanken der Jugend nahe zu bringen, ihn ihr gleichsam unvermerkt in die eigene Feder zu diktieren, wird sich ein besonderes Verdienst erwerben. Bis dass mit logischen Kategorieen, mit Definition, Division und Partition u. dgl. diesem Gedanken beizukommen ist, wird man in so wichtiger Sache nicht warten wollen, und wer in der Politik des Aristoteles, in den politischen Traktaten eines Spinoza die logische Kritik der einzelnen Staatsformen nachgelesen, wird eine Ahnung davon haben, ein wie zweischneidiges Schwert die Logik in solchen Fragen ist, die die Grundlage unseres staatlichen Lebens betreffen. Aber mit 'vernünftigen' Gründen und 'historischen Beweisen' wird man nie zu früh diesen Gedanken im Geiste des Jünglings befestigen, und vor aller Geschichte und rationalen Erörterung bietet die Natur und die Naturgeschichte tausend Anlässe, dieselbe Wahrheit dem Knaben 'im Bilde' zu zeigen und auf die seinem naiven Denken angemessenste Art zu beweisen. Das ist die Weise, wie Virgil im vierten Buche der Georgica unter der lebhaftesten Teilnahme des Mäcenas und Augustus durch das Gleichnis des Bienenvolkes die Kämpfe der ausgehenden römischen Republik und die Begründung des Kaisertums behandelte. Nicht anders hat auch unser grösster Minnesänger seinen naiven Zeitgenossen die Notwendigkeit der Einheit der obersten Gewalt im Staatsleben ohne Logik und Geschichte nachdrücklich ans Herz gelegt, indem er sie auf die unvernünftigen Tiere hinweist: sie kiesent künege unde reht, sie setzent herre unde kneht. sô wê dir, tiuschiu zunge, wie stêt din ordenunge, daz nû die mucke ir künic hât und daz din êre alsô zergât! bekêra dich, bekêra! —

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

um so fruchtbarer wird dieses weite Feld für die produktive Thätigkeit des Schülers in seinen muttersprachlichen Übungen. Je ernster andererseits der sprachliche Unterricht darauf Bedacht nimmt, den idealen Gehalt der Litteraturdenkmäler, die reiche, tiefe Gedankenwelt eigener und fremder Klassiker der Jugend zu erschliessen, um so ergiebiger wird der Stoff sein, den der Schüler dieser Fundstätte entnimmt, um seinen eigenen Gedanken Halt und Stütze zu verleihen. — Aus den historischen und litterarischen Belegen aber heben sich gleichsam als Merk- und Denksteine für den Jugendgeist solche Aussprüche bedeutender Männer, auch Denksprüche der Volksweisheit hervor, die sich im Ganzen mit dem thematischen Gedanken decken, ob sie ihn nun selbst direkt oder indirekt in seinem Gegenteil erhärten. Solche Zeugnisse, die der naive Verstand als die naturgemässe Bestätigung der in ihren innern Gründen und in ihrer äussern Geltung erkannten Wahrheit ansieht, bilden für ihn den angemessensten Abschluss der Beweisführung, ehe die praktische Schlussfolgerung aus ihr gezogen wird.

In diesem Gange der Erläuterung und Veranschaulichung allgemeiner Wahrheiten zeigt sich ein natürlicher Fortschritt der Gedankenführung, den nur der verkennen kann, der von einem einseitig logischen Standpunkte aus oder unter dem Gesichtswinkel des ausgereiften Denkvermögens das Verständnis für die thatsächlichen Vor- und Grundbedingungen der methodisch fortschreitenden Aufsatzübungen in der Schule verloren hat.

Die Beweiskraft und das Gewicht der verschiedenen Topen bemisst sich nicht allein nach logischen Gesichtspunkten: eine lange Reihe der höchsten Wahrheiten und heiligsten Gesetze wäre sonst von jeder Betrachtung und Bearbeitung ganz auszuschliessen. Die Berührungen zwischen unseren stilistischen Versuchen und den rhetorischen Übungen der Alten sind trotz aller Unterschiede in Ziel und Methode grösser und mannigfaltiger, als man das heute vielfach annimmt. Berechnet der Redner Wert und Wirkung seiner Argumente nach der Denkkraft und Stimmung seiner Zuhörer, so sollen wir bei der Abwägung der verschiedenen Beweismittel nicht die geistige Verfassung der jugendlichen Darsteller ausser Augen lassen, wenn wir dieselben vor Unnatur, Blasiertheit und krankhafter Skepsis bewahren wollen. Für den Schüler ist es folgerichtig, dass die Wahrheit, die er aus dem konkreten Zusammenhange herauslöst, deren Gründe er aufgefunden und deren innere Nothwendigkeit er ἐκ τοῦ ἐναντίου erkannt hat, ihre Geltung in Natur und Leben bewährt, dass sie sich weiter in der Geschichte offenbare, dass endlich der Mund der Weisheit das Siegel der Bestätigung derselben aufdrücke. Diese natürliche Folge ist aber zugleich auch das einheitliche Prinzip der Anordnung und Gruppierung der Teile innerhalb der Argumentation. Und so ist auch die Arbeit des Sekundaners ein Kunstwerk, wenngleich niederer Stufe als die des Primaners es sein soll. Mag sie sich zu der letzteren verhalten wie der Pflanzenorganismus zum tierischen Organismus, dem ζῶον, das Aristoteles als das erste Muster der Einheit und Einheitlichkeit darstellt, wie die einfache Phalanx zur kunstvoll gegliederten acies triplex, die Quintilian als Bild einer wohlgeordneten Disposition aufstellt: wie in Natur und Geschichte, so geht auch in der Aufsatzübung als Kunstarbeit die einfachere Gliederung der vollkommnerern als notwendige Vorstufe voraus.

Diese Einheit aber erhält ihren passenden Abschluss, ihre Bekrönung durch die praktische Folgerung, die sich aus der ganzen Erörterung notwendig ergiebt, um derentwillen der Aufsatz eigentlich gegeben ist.[1]) Denn zu dem Ende fasst der Schüler einen bedeutsamen

[1]) Dieser letzte erziehliche Zweck des Aufsatzes wird, wie gesagt, heute immer mehr ignoriert, ja mit Hohn abgewiesen. Der Aufsatz ist mehr und mehr Selbstzweck geworden. Wenn Laas S. 139 sagt, es komme zunächst

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ausspruch, eine Handlung von typischer Bedeutung scharf ins Auge und sucht die allgemeine Richtigkeit eines ethischen Gedankens mit allen Mitteln zu erweisen und zu veranschaulichen, um sich schliesslich für sein eigenes Urteilen und Streben an ihm eine Richtschnur zu nehmen. Jede Rede im Leben endet mit einem Hinweis auf entsprechendes Handeln, jeder Aufsatz über ein moralisches Thema läuft hinaus auf eine Anregung des Willens, und bei der Chrie sollte die praktische Nutzanwendung, die ihr den Namen gegeben, unangebracht sein? Die Frage ist nur die, wie dieselbe einzurichten sei und an wen sie sich zu wenden habe.[1]) Eine schwungvolle adhortatio, wie sie in den Rhetorenschulen zur Vorbereitung auf die öffentliche Rede geübt wurde, wäre in der Schule freilich nicht am Platze, und altkluges Moralisieren oder heuchlerisches Klug- und Gutthun soll auch aus dem Schülerhefte fern bleiben. Wenn der Schüler bei der ganzen Arbeit sich des Zweckes bewusst bleibt, dass es sich darum handelt, seinen Verstand zu schärfen, sein Wissen zu vertiefen, sein Wollen zu kräftigen, dass die ganze Übung nicht für den Lehrer, sondern lediglich für ihn, um seiner Erziehung willen veranstaltet wird, so wird er nicht im Zweifel sein, an wen er die Schlussfolgerung zu richten hat, und dass das *ὅτι χρὴ πείθεσθαι τῷ εἰρηκότι* nur ihn und seines Gleichen angeht. —

So ergiebt sich denn bei der sachgemässen zielbewussten Bearbeitung der Chrie in der Herleitung des thematischen Gedankens aus dem Herzen des Autors, in der innern Begründung und allseitigen Veranschaulichung der allgemeinen Wahrheit, endlich in der Anwendung derselben auf das eigene Subjekt jene einheitliche Totalität, wie sie Aristoteles definiert: ein *ὅλον ἔχον ἀρχὴν καὶ μέσον καὶ τελευτήν*, ein Ganzes, das einen natürlichen Anfang, eine wohlgegliederte Mitte und einen natürlichen notwendigen Schluss hat.

Aber diese Einheit und Totalität ist nur dann bei Darstellungen solcher Art vorhanden und von Wert, wenn der hier vorgezeichnete Weg der Gedankenführung wirklich als im Wesen der Aufgabe begründet erkannt und mit klarem Bewusstsein in stetem Hinblick auf das Ziel der Arbeit von Anfang bis zu Ende verfolgt wird. Er darf nicht als fertige Schablone dem Schüler vorgelegt und nicht als starres Gesetz sklavisch von ihm befolgt werden. Die Chrie bleibe auch für unsere Schüler, was sie den Alten gewesen, ein Gedankenthema eigentümlicher und bestimmter Art: aus dem Wesen des Themas ergebe sich ihm der notwendige allgemeine Gang der Bearbeitung, die besondere Anordnung und Einrichtung der Teile bestimme sich nach der Individualität des zur Aufgabe gestellten Gedankens. Jeder, der im Unterrichte mit dieser Art von Aufsätzen Versuche gemacht hat, weiss, wie verschieden sich die verschiedenen Themata zu den einzelnen Topen oder Beweisformen stellen: einmal ist die direkte Begründung überflüssig, einmal das contrarium, oft ist die Veranschaulichung durch ein Gleichnis unmöglich, oft passen die exempla und öfter noch die testimonia weniger zum ganzen Thema als zu einzelnen Teilen der Beweisführung. Da wäre es denn ungehörig, den Gedanken 'auf das Prokrustesbett eines toten Schemas zu spannen', und sofern das häufiger vorgekommen, vielleicht hier und da Regel war, sind die Anschuldigungen

---

nicht darauf an, dass ein Aufsatz in der Welt erscheine, sondern dass der Primaner für wissenschaftliche Zwecke vorbereitet werde, so wird man heute den höhern Zweck besonders betonen dürfen, dass der Schüler sich für die wichtigen Aufgaben des Lebens tüchtig mache.

[1]) S. Laas 174 f. Natürlich muss das Thema richtig gewählt sein, was man z. B. von Seyfferts Chrie *Agesilaus dux Lacedaemoniorum in hoc gloriari solebat, quod nulli militi labore cederet* nicht sagen kann.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gegen dieses Lehrverfahren begründet. Das ist eben eine traurige Kunst, der schon die heilsamsten Übungen zum Opfer gefallen sind, ein Unterrichtsmittel, das nur aus seiner innern, lebendigen Idee heraus wirken kann, erst zu 'mumificieren' und dann die 'Mumie' als hässlichen Popanz dem allgemeinen Gespötte preiszugeben. Dem lateinischen Aufsatz ist es ja auch so ergangen.

Wird die Chrie auf allen Stufen des Unterrichts in ihrem wahren, ursprünglichen Wesen erfasst und gehandhabt, so mag kein anderes Unterrichtsmittel ihr an vielseitigem Nutzen gleichkommen. Sie zielt direkt auf den höchsten Zweck alles Unterrichtens, die Bildung des jugendlichen Charakters zu sittlicher Tüchtigkeit hin, indem sie in Lehre und Beispiel dem Jüngling die ernstesten Wahrheiten zur Beherzigung vorhält. Sie bietet das wirksamste Konzentrationsmittel; denn was im deutschen Unterrichte und in den übrigen Fächern von der Religion bis zur Naturbeschreibung gelernt wird und was die eigene Erfahrung und Beobachtung in Natur und Leben lehrt, wird in ihr gesammelt und zu einer höheren Einheit verbunden. Sie trägt am meisten dazu bei, die Lektüre der Klassiker zu vertiefen und zu verinnerlichen, da sie dazu anleitet, die Tiefe und Fülle ihrer Gedanken zu ergründen, ihre erhabenen Lehren zu vergleichen und an denselben alle Gebiete der Natur, des Lebens und der Geschichte prüfend zu durchwandern. Die Chrie endlich dient am allseitigsten und wirksamsten dem formalen Zweck der stilistischen Ausbildung. Keine Aufsatzart stellt wie sie die einheitliche Kontinuität der Stilübungen der verschiedenen Stufen des Unterrichtes dar. In ihr verbindet sich die früher geübte Erzählung und Schilderung mit der nüchternen Erörterung zu einem wechselvollen Ganzen. Von der einfachen Veranschaulichung allgemeingültiger Gedanken schreitet sie gleichmässig mit der Entwickelung des jugendlichen Geistes zu immer freierer Behandlung und eingehenderer Begründung bedeutsamer Wahrheiten und Mahnungen fort, um in streng sachlicher Beurteilung abstrakter Sätze zu enden. An ihr selbst erstarkt die Kraft des jugendlichen Geistes, der anfangs nur den gegebenen Gedanken in objektiver Betrachtung durch die einzelnen Anwendungsgebiete zu verfolgen vermag, dann allmählich in immer kühnerem Fluge sich über das Thema erhebt, um sein inneres Wesen in individueller Gedankenordnung darzulegen und ihm die eigene Art des Denkens und Fühlens aufzuprägen. Immer aber ist die Aufgabe, sofern sie sich an die in Unterricht und Lektüre auftretenden Personen anlehnt und eine allgemeine, nützliche Wahrheit enthält, von der ersten Übung in freier Darstellung bis zu der vollkommensten Leistung des Abiturienten eine Chrie im wahren Sinne des Wortes.

Für solche Aufgaben aber bietet die von den Alten überlieferte Topik der Chrie dem Schüler auch dann, wenn er zu einer eigenen Auffassung und individuellen Auffassuug des Themas befähigt ist, ein durch nichts anderes zu ersetzendes Hülfsmittel der Vorbereitung. Mögen wir die Stilübung als Kunstarbeit, den Aufsatz als Kunstwerk betrachten und pflegen, aber hüten wir uns desto mehr davor, in unsern Schülern — Künstler zu sehen, denen im Augenblick des Schaffens ein genialer Instinkt den rechten Weg weist. Das Mittel, mit dem in der Schule die Höhe der Kunst erstrebt wird, ist neben der methodischen Übung von unten auf die planmässige Vorbereitung der gestellten Aufgabe im einzelnen. Soll diese, wie es verlangt werden muss, nach und nach dem Schüler anheimgegeben werden, so bedarf er der festen, bewährten Regel, die ihm den Weg weist durch die Gedankenmassen, die das Thema umschliesst. Welche Art der Meditation aber könnte mehr dem Wesen der allgemeinen Themata entsprechend sein als eine solche, die den allgemeinen Gedanken genetisch erklärt, seine Wahrheit

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

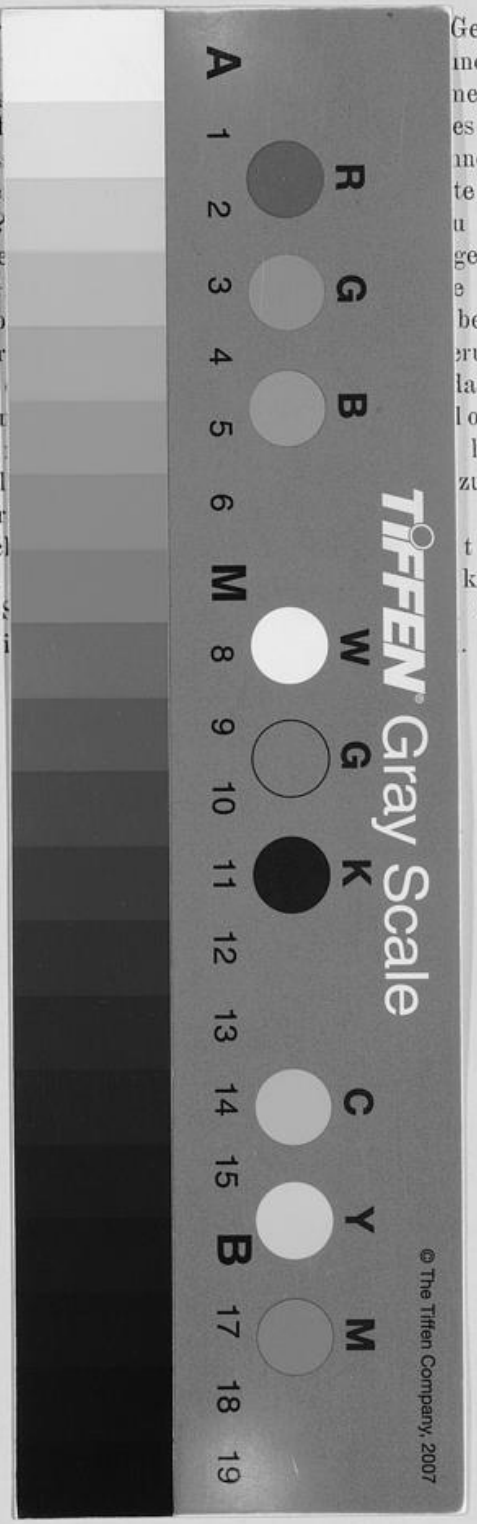
zunächst aus seinen innern Gründen und den Möglichkeiten seines Gegensatzes ableitet und ihn dann auf seine wirkliche Geltung in Natur und Leben, in Litteratur und Geschichte prüft? Welche möchte den eigenen Bewegungsgesetzen des jugendlichen Geistes angemessener sein als jene, die erst den Verstand und die Vernunft selbst um die logische Entfaltung des Themas befragt, dann zur Prüfung der gezogenen Schlussfolgerungen die äussere Erfahrung und Beobachtung hinzunimmt und endlich die geschichtlichen und litterarischen Kenntnisse zu Rate zieht, um von allen Seiten der Aufgabe Herr zu werden? Das ist der einzige Weg zu einer erschöpfenden Sammlung der in dem Thema liegenden Gedankenfülle, die einzige sichere Grundlage für eine sachgemässe Einteilung und Gliederung des Stoffes, auch die einzige rationale Voraussetzung für das ideale Ziel der Aufsatzübung, die Schaffung eines wenn auch bescheidenen Kunstwerkes in der Schule. Und gerade dieser in neuerer Zeit stärker betonten Forderung einer einheitlichen Auffassung und Gliederung der Gedankenreihen kommt das Schema der Chrie, richtig verstanden, auf halbem Wege entgegen. Es rückt die logische Betrachtung des Themas in den Vordergrund: indem es die äusseren Belege hinter die inneren Gründe zurückstellt, leitet es selbst allmählich dazu an, dieselben in die zutreffenden Abschnitte einer logisch gegliederten Beweisführung einzuordnen.

An der Chrie bewährt sich, was oft gesagt ist, dass das Älteste allemal das Beste ist als etwas, 'was sich von gesunden Gesichtspunkten aus von selbst versteht.' Aber auch das Selbstverständliche bedarf von Zeit zu Zeit einer Auffrischung, um in seinem Wesen erkannt und in seinem Werte gewürdigt zu werden. —

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zunächst aus seinen innern Gr Gegensatzes ableitet und ihn
dann auf seine wirkliche Geltu ınd Geschichte prüft? Welche
möchte den eigenen Bewegungs nessener sein als jene, die erst
den Verstand und die Vernunf es Themas befragt, dann zur
Prüfung der gezogenen Schlus ınd Beobachtung hinzunimmt
und endlich die geschichtliche te zieht, um von allen Seiten
der Aufgabe Herr zu werden? u einer erschöpfenden
Sammlung der in dem The ge sichere Grundlage für eine
sachgemässe Einteilung und G e rationale Voraussetzung für
das ideale Ziel der Aufsatzüb bescheidenen Kunstwerkes in
der Schule. Und gerade dieser erung einer einheitlichen
Auffassung und Glied las Schema der Chrie,
richtig verstanden, auf halber logische Betrachtung des
Themas in den Vordergru hinter die inneren Gründe
zurückstellt, leitet es selbst al zutreffenden Abschnitte einer
logisch gegliederten Beweisführ

An der Chrie bewährt sic te allemal das Beste
ist als etwas, 'was sich kten aus von selbst
versteht.' Aber auch das S Zeit einer Auffrischung, um
in seinem Wesen erkannt und i . —



Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf