

Ausgeführter
Lehrplan im Deutschen

für die

mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten.

Ein Entwurf

von

Dr. G. Schnippel,
Oberlehrer.

Pädagogische Akademie
in Bad Neuenahr

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

85/5361

Berlin 1891.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

Z- II

A-92(1891)

Meinem teueren Freunde

Herrn Professor G. Krause
in Oldenburg

in herzlicher Liebe und Treue
zugeeignet.

Inhalt.

	Seite
Vorwort	IX
I. Die mittleren Klassen.	
(Unter- und Obertertia, Untersekunda.)	
Lehrziel	1
Untertertia	2
1) Litterarischer Lehrstoff.	
Lektüre	2
Allgemeines	2
Im Einzelnen:	
A. Poesie	2
Prinzip der Auswahl	2
Verteilung auf das Schuljahr	3
Zur Ergänzung	4
Zur Behandlung	5
B. Prosa	6
Auswahl	6
Verteilung auf das Schuljahr	7
Zur Behandlung	7
Deklamieren, bezw. Recitieren	9
Aufgabe	9
Zur Behandlung	9
Metrik, Poetik, Rhetorik	10
Litteraturgeschichtliches	10
2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.	
Grammatik	11
Allgemeines	11
Rechtschreibung u. s. w.	12
Formenlehre	13
Satzlehre	15
Zur Behandlung	15
Aufsätze	17
Allgemeines	17
Inhalt und Art	17
Leitende Gesichtspunkte	18
Zur Behandlung	19
Übungen im mündlichen Ausdruck	22

	Seite
Obertertia	22
1) Litterarischer Lehrstoff.	
Lektüre	23
Allgemeines	23
Im Einzelnen:	
A. Poesie	24
B. Prosa	26
Deklamieren	27
Metrik, Poetik, Rhetorik	27
Litteraturgeschichtliches	27
2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.	
Grammatik	28
Aufsätze	29
Übungen im mündlichen Ausdruck	31
Unterssekunda	32
1) Litterarischer Lehrstoff.	
Lektüre	32
Allgemeines	33
Im Einzelnen:	
A. Poesie	32
B. Prosa	36
Deklamieren	37
Metrik, Poetik, Rhetorik	37
Litteraturgeschichtliches	39
2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.	
Grammatik	39
Aufsätze	42
Übungen im mündlichen Ausdruck	45
II. Die oberen Klassen.	
(Obersekunda, Unter- und Oberprima.)	
Lehrziel	46
Obersekunda	47
1) Litterarischer Lehrstoff.	
Lektüre	47
Allgemeines	47
Prinzip der Auswahl	48
Verteilung nach der Zeit	48
Zur Ergänzung	50
Zur Behandlung	51
Memorieren und Deklamieren	54
Metrik, Poetik, Rhetorik	54
Litteraturgeschichte	56
Allgemeines	56
Grundzüge für die ganze Oberstufe	56
Verteilung des Stoffes	57
Zur Behandlung	59
2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.	
Grammatik	61
Aufsätze	63

	Seite
Inhalt und Art	63
Zur Behandlung	65
Übungen im mündlichen Ausdruck	68
Prima	68
Vorbemerkung	68
1) Litterarischer Lehrstoff.	
Lehtüre	69
Prinzip der Auswahl	69
Verteilung nach der Zeit	69
Zur Ergänzung	74
Zur Behandlung	77
Memorieren und Deklamieren	78
Metrik, Poetik, Rhetorik	79
Litteraturgeschichte	82
2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.	
Grammatik	84
Aufsätze	85
Allgemeines	85
Zahl und Umfang	86
Inhalt und Art	86
Leitende Gesichtspunkte	89
Zur Behandlung	90
Übungen im mündlichen Vortrage	94
Anhang: Philosophische Propädeutik	94

Druckfehlerberichtigung.

§. 5, vorletzte Zeile, statt Wabe lies S. Walz.

§. 23, Zeile 11 von unten, statt a. a. D. §. 16 lies: Progr. Berlin 1874—75, besonders §. 16 ff., und a. a. D. IV, §. 278.

Vorwort.

Im zweiten Jahrgange der Zeitschrift für den deutschen Unterricht veröffentlichte auf S. 1 ff. Herr Dr. G. Klee in Bautzen einen ausgeführten Lehrplan dieses Faches für die Unter- und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums, der wegen der umfassenden und genauen Zusammenstellung des Stoffes und der eingehenden Berücksichtigung der Methode allgemeinen Beifall fand. Er erwarb sich dadurch das Verdienst, an der Lösung einer Aufgabe mitzuhelfen, die naturgemäß nur durch das Zusammenwirken vieler und den Austausch mannigfaltigster Erfahrungen befriedigend gelöst werden kann, aber für den gesamten Unterricht unserer höheren Lehranstalten, nicht bloß den deutschen, geradezu grundlegend ist.

Die ungemeine Schwierigkeit der Aufstellung eines ausgeführten Lehrplanes im Deutschen ist ja bekannt genug, und doch beruht auf einem solchen zum wesentlichen Teile die Möglichkeit eines Erfolges in diesem Unterrichte selbst, wenn nämlich mit richtigem Takte und in richtiger Abstufung für die gemeinsame Arbeit aller Lehrer des Deutschen feste und einheitliche Normen vereinbart sind und zugleich der — hier so besonders einflußreichen — Persönlichkeit des einzelnen Lehrers die berechnete und notwendige Freiheit gelassen wird (vergl. D. Fricke, in dem bekannten Programm des Gymnasiums zu Burg 1867, S. III). Dennoch aber erscheint mir — wie ich glaube, mit Vielen — der Versuch selbst, einen solchen Lehrplan zu schaffen, noch ungleich wichtiger als eine „Theorie des Lehrplans“.

Ich war nun etwa gleichzeitig mit Kollege Klee mit einer ähnlichen Arbeit beschäftigt, freilich von wesentlich anderen Gesichtspunkten ausgehend und zunächst für ein ostpreussisches Realgymnasium, eine Anstalt, die zwar für ein weites Landschaftsgebiet eine wichtige Bildungsaufgabe zu erfüllen hat, aber unter besonders schwierigen Verhältnissen arbeitet. Trotzdem kam ich in vielen Punkten auf Grund einer langjährigen, an sehr verschiedenartigen, humanistischen und realistischen Schulen erworbenen Erfahrung vielfach zu verwandten Aufstellungen wie er. Die Besonderheit der Aufgabe jedoch, die anderweitige Abgrenzung bezüglich der Klassen

und auch gewisse grundsätzliche Abweichungen von dem geschätzten Kollegen ließen mir meine Arbeit als eine nützliche Ergänzung zu der seinigen erscheinen, so daß ich die Hoffnung hege, zu jenem Austausch von Erfahrungen, den ich oben als notwendig hinstellte, auch meinerseits Einiges beitragen zu können. So glaube ich denn, daß vorliegendes Schriftchen vielleicht auch von allgemeinerem Interesse ist und zugleich jüngeren Amtsgenossen mancherlei praktische Nachweise geben kann.

Allerdings pflegen ja so ziemlich jahraus jahrein Lehrpläne des Deutschen in Schulprogrammen und sonst veröffentlicht zu werden. Doch können einerseits die meisten derselben eine gewisse Familienähnlichkeit nicht verleugnen, und andererseits überlassen sie gewöhnlich wichtige Gebiete — namentlich für die Oberklassen — durch die unbestimmte Allgemeinheit ihrer Vorschriften völlig der Willkür des Einzelnen, so daß ein Zusammenhang des Lehrganges im Gesamtorganismus oft schmerzlich vermißt wird. Den hilfsbedürftigen Anfänger lassen sie meist an den entscheidendsten Stellen im Stich.

Es ist demgegenüber freilich an und für sich noch kein Vorzug, wenn der vorliegende Entwurf, wie ich glaube, manches Eigentümliche besitzt und mancherlei Vorschläge meines Wissens zuerst macht, soweit es auf diesem Gebiete überhaupt möglich ist. Doch ist dadurch vielleicht eine brauchbare Unterlage weiterer Erörterung gegeben, die deshalb förderlicher sein kann als manche bisherigen, weil sie an konkreten Stoff sich anschließt.

Wenn ich allerdings auf die Meinungen Anderer nur ausnahmsweise etwas ausführlicher eingegangen bin, so liegt dies im Wesen eines Lehrplans; daß ich aber den hier aufgestellten ausdrücklich als Entwurf bezeichne, wird mich, so hoffe ich, vor dem Verdachte schützen, als wollte ich nach Art mancher Neueren meine Ansichten und insbesondre meine Methode als die alleinseligmachende hinstellen. Nur ein Beispiel wollte ich geben, wie man den bedeutsamen Stoff in einem psychologisch abgestuften Lehrgange einheitlich gruppieren könne.

Denn die allgemeinen Grundsätze, von denen ich ausgehe, beruhen allerdings auf einer einheitlichen Auffassung der Aufgabe. Sie beruhen aber, ohne eklektisch zu sein, nicht auf den Lehrmeinungen einer bestimmten Partei oder auch nur einer bestimmten pädagogisch-philosophischen Schule. Daß mir aller Unterricht Erziehung und zwar Erziehung des ganzen Menschen in Verstand, Gemüt und Willen ist und daß mir als feste gegebene Grundlage für die Abmessung des Lehrstoffes die psychologische Eigenart der einzelnen Altersklassen erscheint, daß ferner meines Erachtens das Prinzip der konzentrischen Kreise die unteren, mittleren und oberen Klassen geistig verbinden und das Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren aufs genaueste auch innerhalb eines jeden Schuljahres durchgeführt werden muß, die verschiedenen Seiten des deutschen Unterrichts aber ihrer Bedeutung nach gleichmäßig zur Geltung kommen sollten, hebe ich deshalb noch besonders hervor, weil vielleicht manches Eigen-

artige in meinem Entwurf auf der möglichst konsequenten Beobachtung der darin gegebenen Richtlinien unter den vorliegenden Verhältnissen beruht und er darin seinen eigentümlichen Wert und seine hauptsächlichste Bedeutung sucht.

In der Aufgabe selbst lag es, daß sämtliche Aufstellungen durchweg den sogen. Neuen Lehrplänen vom 31. März 1882 angepaßt wurden. Mag nun aber auch von noch so vielen Seiten diesen Lehrplänen ein baldiger Umsturz prophezeit werden, so bin ich doch nicht im Zweifel, daß gerade bezüglich des Deutschen auch bei einer etwaigen durchgreifenden Reform die besonnenen und wohlwollenden Vorschriften derselben in den Hauptpunkten maßgebend bleiben werden. Selbst bei wesentlichen und grundsätzlichen Änderungen und voller Berücksichtigung der berechtigten Ansprüche des Deutschen kann Ziel, Stoff und Behandlung mit wenigen Ausnahmen kaum geändert werden, und die unten gegebenen Zusammenstellungen behalten deshalb auch dann ihren Wert.

Zwar enthalten sie eine große Menge von Einzelheiten, aber ein Hauptziel war dennoch gerade auch die möglichste Beschränkung des Stoffes selbst auf das Maß desjenigen, was die Schüler jeder Altersstufe sich zu ihrem vollkommenen Eigentum machen können (vergl. E. Steinmeyer, Bl. f. d. h. Schulwesen, 1890, S. 8). Auch hier ist *πλέον ἡμῶν παρτός*, und der Lehrer darf nicht alles sagen, was er weiß, wenn er nicht will, daß vieles seinen Schülern leere Worte und toter Gedächtniskram bleibe. Macht man nun aber wirklich einmal gründlich Ernst mit einer solchen Beschränkung — und dieselbe liegt eben in der genauen Feststellung des Unentbehrlichsten, also in der Ausführung der unerläßlichen Einzelheiten —, so kommt man erst zum rechten vollen Bewußtsein von der fast erdrückenden Fülle des Stoffes, der auch dann noch übrig bleibt (vergl. W. Fries, J. f. d. G. 1890, S. 312). Und überblickt man danach auch nur das Wissen, das auf diesem Gebiete heutzutage ein gebildeter Mann beherrschen muß, dann will allerdings eine Vermehrung der Stundenzahl für das Deutsche auf 4 Stunden durch alle Klassen hindurch auf allen höheren Lehranstalten als kein unbilliger Wunsch erscheinen! Schon ist ja dem Lehrer in der Angst um die Bewältigung des „Pensum“, das ohnehin nur das Notwendigste enthält und thatsächlich nur bei straffster Methode zu bewältigen ist, fast ganz die Zeit und die Stimmung geschwunden zu jenem frei sich gehen lassenden, „geistentzündenden“ Verkehr mit den Schülern in der Stunde selber, den der Moment gebiert und der den unauslöschlichsten und wertvollsten Eindruck auf die Schüler zu hinterlassen pflegt.

Andererseits lehrt aber allerdings jene gewaltige Fülle des Stoffes gerade im deutschen Unterricht, der gewißlich der schwerste, aber ebenso gewißlich auch der wichtigste und schönste Unterricht überhaupt ist, der unendlich viel Liebe, Begeisterung und Treue, aber fast noch mehr Mühe und Entsagung erfordert und der immer mehr zum geistigen Mittelpunkt der gesamten Bildung, besonders am realistischen, aber auch am huma-

nistischen Gymnasium sich ausgestaltet, — diese Fülle des Stoffes, sage ich, lehrt, wie sehr wir uns von vornherein des Wertes einer jeden einzelnen Stunde bewußt sein müssen. Sie lehrt zugleich, daß auch der tüchtigste Lehrer, wie überdies die Erfahrung einem jeden je länger je mehr eindringlich genug zur Erkenntnis bringt, zu jeder einzelnen Stunde und auf allen Stufen, sei es in Sexta oder in Prima, der allersorgfältigsten Vorbereitung in sachlicher und pädagogischer Beziehung bedarf. Eine solche sollte sich also ein jeder zur Regel machen, der diesen Unterricht übernimmt; daß sie am besten in einer kurzen schriftlichen Disposition*) ihren festen Anhalt findet, ist eine bewährte Vorschrift der alten katechetischen Methodiker, die jetzt mit Unrecht bisweilen hinter die modernen „wissenschaftlichen“ Pädagogen gestellt werden. Das Beste freilich, was wir im deutschen Unterricht den Schülern geben und sie von ihm haben können, besteht nicht in jenem abfragbaren, methodisch beizubringenden Wissen, ja nicht einmal in den schwarz auf weiß niedergelegten korrigier- und cenfrierbaren Aufsätzen und Probearbeiten. —

Es ist hier nicht am Platze, die Bedeutung und die Aufgaben des deutschen Unterrichtes oder die daran sich anknüpfenden allgemeineren Prin-

*) D. Fried, Lehrproben, Heft 18, S. 110 ff., verlangt bekanntlich „Präparations-
skizzen“ und stellt die Erfordernisse einer sorgfältigen Vorbereitung überhaupt des
genaueren fest. Meinerseits würde ich dieselben etwa folgendermaßen fassen, um
namentlich jüngeren Lehrern es zu erleichtern, in den Organismus eines einheit-
lichen Unterrichtsbetriebes sich hineinzufinden:

A) für das Schuljahr im allgemeinen

1) eine ungefähre vorgängige Verteilung des im ausgeführten Lehrplan nach Quartalen oder dergl. gegebenen Lehrstoffes auf die einzelnen tatsächlich jedesmal vorhandenen Lehrstunden mit Berücksichtigung der etwa ausfallenden, der Wiederholungsstunden u. s. w. — und

2) eine allgemeine Orientierung über die Lehrpensä derselben Klasse in den übrigen Fächern und der vorhergehenden Klassen im gleichen Fache zum einflüßweiligen Überblick über etwaige Voraussetzungen, Anknüpfungen und Verbindungen;

B) für jede Lehrstunde im besonderen

1) Auswahl des pädagogisch Bedeutsamen und unbedingt Notwendigen aus dem wissenschaftlichen Rohstoff der Quellen, bezw. strengste Ausscheidung des Unwesentlichen, nach Maßgabe der Allgemeinbildung des Schülers,

2) Sichtung des Ausgewählten nach derjenigen Zusammengehörigkeit und derjenigen Reihenfolge, die der Fassungskraft der Altersstufe am zugänglichsten und ihrer Einsicht am förderlichsten sind,

3) Prüfung der Möglichkeit von Anknüpfungen an Früheres,

4) Auswahl der erzählenden oder heuristischen, bezw. der deduktiven oder induktiven oder aber der beides verbindenden Lehrform, und für Einzelheiten der besonderen oder der gelegentlichen, bezw. der angelehnten Behandlung,

5) Auswahl von Anschauungsmitteln für die Sinne oder von Gedächtnisstützen für die Einprägung, von Hilfsmitteln zur Belebung der Phantasie und zur Erwärmung des Gemütes — und endlich

6) Zusammenfassung der Hauptabschnitte im Gedankengang und Feststellung des abschließenden Gesamtergebnisses, zugleich als Anhalt zum Zwecke demnächstiger Wiederholung.

zipienfragen zu erörtern. Bezüglich einiger Einzelfragen aber bemerke ich Folgendes:

Meine Stellung zu der über Gebühr aufgebauchten und für den deutschen Unterricht im Grunde ziemlich nebensächlichen Fremdwörterfrage ist die von H. Gloel, *Der deutsche Stil u. s. w.*, Wesel 1889, S. 14 f.; in der grammatischen und rhetorischen Terminologie insbesondre ist m. E. möglichste Einheitlichkeit für den gesamten Sprachunterricht notwendig, schon um Verwirrung und unnötige Belastung der Schüler zu verhüten (vergl. noch jüngst G. Weß, *E. D. f. d. R.* 1890, S. 310); in der pädagogischen dagegen erhoffe ich allerdings von der Zukunft eine weitergehende und doch nicht gegen Geschmack und Sprachgebrauch verstoßende Verdeutschung (s. auch S. 9 Anm. und S. 15 Anm.).

In der Lesebuchfrage halte ich für das Wünschenswerte einerseits ein poetisches Lesebuch, das durch die ganze Schule hindurchgeht — etwa nach Art des Schtermeyer-Hiedeschen, doch in erneuter Bearbeitung — und andererseits ein prosaisches in drei Stufen, für die unteren, mittleren und oberen Klassen, das die stilistisch-rhetorischen, philosophisch-propädeutischen und ästhetisch-litterarischen, bezw. litteraturgeschichtlichen Zwecke vereinigt, aber auch schon durch sich selbst ein lebhaftes und warmes, sittlich-angeregtes Interesse der Jugend zu erwecken weiß und nicht so teuer ist wie mehrere der neueren.

Bedenken hege ich gegen die neuerdings mehrfach aufgetretene Neigung, größere selbständige Werke, sowohl prosaische wie poetische, verhältnismäßig früh (insbesondre schon in Tertia) in der Klasse zu lesen; meine Erfahrung auf zwei bezüglich des Schülermaterials bestituierten humanistischen Gymnasien hat mich gelehrt, daß dazu doch eine Altersreihe gehört, die sich der Regel nach erst in höheren Klassen findet (vergl. unten S. 24).

Ebenso halte ich es für einen Irrweg, den gesamten Sprachunterricht auf den deutsch-grammatischen aufbauen zu wollen. Schon an und für sich ist das Interesse und der Bildungswert des letzteren in seiner elementaren Gestalt nur ein bedingter, vor allem aber ist das Neuhochdeutsche in Formenlehre und Syntax dazu viel zu schwer und nicht einfach und durchsichtig genug.

Betreffs des Mittelhochdeutschen, dessen gänzliche Beseitigung aus den Aufgaben unserer höheren Lehranstalten auch ich bedaure und dessen Wiedereinführung namentlich die Philologenversammlungen zu Dessau und Görlitz sehr warm befürwortet haben — vergl. auch Burdach, *U. f. d. N.* XII (1886), S. 134 ff. — glaube ich zunächst unterscheiden zu müssen zwischen der Sprache und der Litteratur. Die erstere als eine selbständige und systematisch in einer gewissen Vollständigkeit der Grammatik zu lehrende Fremdsprache in die Schule einführen zu wollen, und wäre es selbst in der Martinschen Beschränkung, halte ich mit Bonitz für verfehlt, und der übereifrige Versuch, es zu thun, hat denn auch die naturgemäße Reaktion hervorgerufen. Dagegen halte ich es allerdings aus pädago-

gischen wie nationalen Gründen für notwendig, diese so durchsichtige, ja ganz besonders „formlichere, klare, durchaus naive und reine“ Sprache von so großer „Anschaulichkeit und natürlichem poetischen Gehalt, ungezwungener Anmut und Jugendlichkeit“ (F. Hartmann, *Der deutsche Unterricht* und die Schulreform, Hamburg 1890, S. 40 ff.) in einer Reihe von Proben zu recht lebhafter Anschauung zu bringen (vergl. deshalb unten meinen in der Erfahrung bewährten Vorschlag, Einzelnes der Art fakultativ auswendig lernen zu lassen). Bezüglich der Litteratur ist in ähnlicher Weise der üblichen, ebenso unwissenschaftlichen wie pädagogisch bedenklichen, unterschiedslosen Lobpreisung des deutschen Mittelalters entgegenzutreten (s. unten S. 49 f., 51 f., 52 ff., 61, 63, und jetzt z. B. G. Wendt, *J. f. d. G.* 1890, S. 285 ff., J. Sahr, *J. f. d. d. U.* 1880, S. 353 ff.) und deshalb auch dem Verlangen, dasselbe gegenüber der neueren deutschen Litteratur unverhältnismäßig ausführlich zu behandeln, das besonders von einem Teile der jüngeren Berliner Germanisten ausgeht. Namentlich ist das künstliche und ungefunde ausländische Gewächs der höfischen Poesie als geistige Nahrung für unsere Jugend kaum geeignet. Anders steht es mit denjenigen Litteraturerzeugnissen des Mittelalters, in denen das „Eigenartige und Urwüchsige, ich möchte sagen, das Ewige im Wesen unseres Volkes“ (Sahr, a. a. D.) und insbesondere der „Geist der alten Volksdichtung in ihrer bald schroffen, riesenhaften Kraft und Ursprünglichkeit, bald zarten, anmutigen Milde“ (Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 93) wirklich unverfälscht sich ausdrückt. Diese der Jugend nahe zu bringen, erscheint mir nicht nur als eine berechtigte und hochwichtige Anforderung an unsere höheren Lehranstalten, sondern ich möchte auch auf dieselben erheblich mehr Zeit verwendet wissen; als jetzt gegeben ist. Doch ist einerseits der Kreis dieser Werke ein verhältnismäßig kleiner, andererseits kann das wahrhaft Wertvolle in ihnen allerdings auch durch Übersetzungen — aber nicht die Simrock'sche — und Bearbeitungen, und besser noch durch so meisterhafte Inhaltsangaben, wie wir sie von Uhland, Wilmar, Scherer, Dahn u. a. besitzen, vermittelt werden, oft besser als durch eine mühsame Lektüre des Urtextes. —

Über die elementare Behandlung von Lesebüchern habe ich ebenso wie über diejenige der elementaren Grammatik nur wenige grundlegende Bemerkungen für erforderlich gehalten, da Beides vorwiegend den Unterklassen angehört (vergl. auch Klee, a. a. D.); die Werke von F. Otto (*Das Lesebuch*, Leipzig, Amelang, 8. Aufl. 1890), Lüben und Rade, Rehr, Nowack einerseits und von L. Rudolph (*Praktische Anleitung u. f. w.*, I—IV, Berlin, Nicolai, 1879) und U. Engelien (*Leitfaden u. f. w.*) andererseits können hier zeigen, wie's gemacht wird.

Wenn zunächst ein Realgymnasium in Betracht gezogen ist, wird doch alles Wesentliche sich fast ausnahmslos unschwer auch auf humanistische Gymnasien übertragen lassen. Es ist ja richtig, was besonders W. Münch, *Bermischte Aufsätze*, Berlin, Gaertner, 1888, S. 122 ff., neuerdings wieder

hervorgehoben hat, daß dem ersteren mehr und mannigfachere Anknüpfungen an die meisten anderen Unterrichtsgebiete zu Gebote stehen; der Lehrstoff selbst aber und der Geist, in dem er behandelt werden muß, ist der gleiche, — wie denn überhaupt beide Gattungen von Schulen m. E. tatsächlich einander innerlich näher stehen als die übliche Übertreibung der Unterschiede und Gegensätze zu Tage treten läßt.

Mit Citaten, die sich ja leicht um das Zehnfache und stärker anhäufen ließen, bin ich absichtlich verhältnismäßig sparsam gewesen. Wo ich davon Gebrauch gemacht habe, hat dies stets seinen besonderen Grund, sei es, daß ich auf eine ausführlichere Begründung einer Aufstellung hinweisen wollte, oder aber eine besonders nützliche Nachweisung glaubte geben zu können. Vorwiegend ist dabei der pädagogische, nicht der fachwissenschaftliche Standpunkt maßgebend gewesen. Selbstverständlich sind sowohl die wichtigeren Schriften und Abhandlungen über den deutschen Unterricht im allgemeinen, namentlich die von F. J. Günther (Essen 1841), R. H. Fiecke (Leipzig 1842), R. Mager (im Elementarwerk, Stuttgart 1842, und sonst), Ph. Wackernagel (Stuttgart 1843, zuletzt 1863), R. G. Heiland (in Schmid's Encyclopädie), R. v. Raumer (1852, zuletzt 4. Aufl. Gütersloh 1873), R. Hilbrand (zuletzt Leipzig 1887), E. Laas (Berlin 1872), A. Richter (Leipzig 1872), A. Dietrich (Jena 1875), J. W. D. Richter (Leipzig 1876), F. Heußner (Kassel 1879), D. Leonhard (Dortmund 1882 und 1888) und die betreffenden Direktorenverhandlungen verglichen worden, als auch die mir zugänglich gewordenen neueren Lehrpläne von Falkin (Neu-Ruppin 1888), Fric (Burg 1867), Gronau (Schweß 1883), Henke (Barmen 1884), Klee (a. a. D. 1888), Matthias (Lemgo 1885), Pfalz (Leipzig 1889), Rangen (Tremessen 1880), Schäfer (Birkenfeld 1880), Schneider (für Prima, Bonn 1881), Thele (Saarlouis 1880), Weß (Kawitsch 1879), Wendt (Karlsruhe 1877) und die von den Lehrerkollegien zu Kassel (Friedrichs-Gymnasium 1887, mit reichen Litteraturangaben) und Schalk (Realprogymnasium 1883) herausgegebenen, die aber nur zum Teil genauer in das Einzelne eingehen. Auf eine Beherrschung der gesamten Litteratur des Faches mache ich keinen Anspruch; das Landläufige daraus, aber auch nur dieses, findet sich ja überdies gegenwärtig verzeichnet bei W. Maydorn, Hilfsbücher für den deutschen Unterricht u. s. w., Ratibor 1889*).

*) Mannigfache Ergänzungen geben für die Jahre 1830—75 die Bibliotheca Germanica von C. F. Hermann, Halle 1878, ferner für die laufende Litteratur die Übersichten von R. Jonas in Kethwisch' Jahresbericht, Berlin, Gaertner, seit 1886, für die eingeführten Schulbücher (leider nur, soweit Preußen in Betracht kommt) das Centralblatt f. d. U. B. 1890, Juniheft, S. 359 ff., und für die Litteraturgeschichte der vorzügliche bibliographische Anhang zu W. Scherer's Geschichte der deutschen Litteratur, Berlin, Weidmann, 5. Aufl. 1889, S. 724 ff., außerdem aber namentlich die Litteratur der Schulprogramme, vergl. J. Beßholdt, Systematisches Verzeichnis der Bibliographie der Programmlitteratur (von Winiewski, für 1825—41, Münster 1844, bis Jos. Terbeck, Rheine 1875), in seinem „Anzeiger“, 1877, wozu jetzt außer R. Kluszmann's musterhaftem Systematischem Verzeichnis (1876—85), Leipzig bei Teubner, 1889, auch noch für die bairischen Programme Feiß, Progr. Landshut 1885, und G. Bueler, Verzeichnis der Programmebeilagen der schweizerischen

Seitens des Königlich Provinzialschulkollegiums zu Königsberg ist der vorliegende Lehrplan in sehr anerkennender Weise beurteilt und im wesentlichen so, wie er vorliegt, genehmigt worden. Ich habe den Entwurf — bis auf die Anmerkungen und einige Ergänzungen — so gelassen, wie ich ihn persönlich zu vertreten vermag; für jede sachliche Berichtigung oder Kritik würde ich aber im höchsten Grade dankbar sein. Nach weiterer praktischer Erprobung wird sich hoffentlich eine spätere verbesserte Gestalt herstellen lassen.

Die Form bedarf mehrfach der Nachsicht, da eine große Summe von pädagogischen Überzeugungen auf den möglichst kurzen Ausdruck gebracht werden sollte, auch in der Zusammenfügung von hundert und aber hundert Einzelheiten und in der gewissenhaften Abwägung des Stofflichen das Streben nach Genauigkeit und Bestimmtheit jene bisweilen zurücktreten ließ. Bei einer etwaigen späteren Umarbeitung sollen diese Mängel nach Kräften beseitigt werden; die eingehende Begründung meiner Aufstellungen freilich würde zu einer vollständigen und umfangreichen wissenschaftlichen Methodik des deutschen Unterrichts werden müssen.

In der Hoffnung, daß trotzdem auch jetzt schon die Veröffentlichung manchem Kollegen willkommen sein werde, habe ich dieselbe auf den Rat zuständiger Beurteiler nicht unterlassen wollen, und so möge denn das Büchlein seinen Weg gehen.

Osterode, Ostpr., im Oktober 1890.

Der Verfasser.

Mittelschulen, Frauenfeld 1890, sowie die jährlichen Programmverzeichnisse von Teubner in Leipzig (auch im Statistischen Jahrbuch der höheren Schulen) und von Asher in Berlin hinzukommen. Es fehlt jedoch eine Übersicht der wichtigeren in Zeitschriften und Sammelwerken verstreuten Abhandlungen.

I. Die mittleren Klassen.

(Unter- und Obertertia, Untersekunda.)

Lehrziel*): 1) Sichere und bewußte, auch für Zweifelsfälle gewöhnlicherer Art ausreichende (Erläuterungen zum Lehrplan u. s. w. vom 31. März 1882, zu 2a, Wiese-Kübler I, S. 120) Anwendung der schriftdeutschen Formen- und Satzlehre;

2) einige Fertigkeit, einen gegebenen, durchaus bekannten Stoff aus dem Gebiete desjenigen Wissens, das die Schüler dieser Altersstufe in der Gesamtheit des Unterrichts und der eigenen Lebenserfahrung sich erworben haben, mündlich und schriftlich einfach, aber sprach- und sachrichtig, klar und geordnet, zusammenhängend und mit angemessenem, nicht gar zu ärmlichen Ausdruck darzustellen;

3) richtige und klare Auffassung des in der Muttersprache Gehörten und Gelesenen, soweit es jenem Gebiete angehört;

*) Ziel des Unterrichts im Deutschen für die unteren Klassen s. Klee, Z. f. d. d. U. II, S. 41. Etwas abweichend habe ich dasselbe bei einer früheren Gelegenheit folgendermaßen festzustellen versucht, indem ich aber ebenfalls ein Genügen in diesen Mindestforderungen zugleich als unerläßliche Bedingung zur Versetzung nach Tertia ansah, bei der die Schüler im Durchschnitt bereits 13—14 Jahr alt zu sein pflegen:

1) artikuliertes und im wesentlichen dialektfreies, fließendes (mechanisch-anstoßloses) und interpunktionsgerechtes Lesen leichter prosaischer Lesestücke, d. h. solcher, die einestheils frei sind von größeren Perioden sowie selteneren Fremdwörtern, andrerseits einen der betr. Altersstufe durchaus geläufigen Stoff enthalten;

2) volle Sicherheit in Rechtschreibung und Zeichensetzung, und zwar sowohl nach der Seite des mechanisch-gewohnheitsmäßigen Gebrauches als in Bezug auf die Kenntnis der Regeln;

3) volle Sicherheit in der Anwendung der elementaren Formenlehre und Syntax, insbesondere der gedächtnismäßigen Unterscheidung der Redetheile (Wortarten) und Satzglieder, der Aktion der Verba und Präpositionen und der sinngemäßen Satzverbindung innerhalb des einfach zusammengesetzten Satzes, doch ohne daß eine theoretische Kenntnis der systematischen Grammatik oder auch nur der grammatischen Regeln in irgend erheblichem Umfange verlangt werden dürfte, — und dazu die unbedingte Gewöhnung des Antwortens im ganzen Satze.

4) Bekanntschaft mit einigen kürzeren, vorzugsweise poetischen Stücken unserer Nationallitteratur, die besonders geeignet sind, einen für das Leben bleibenden, die Gesamtbildung fördernden Eindruck hervorzurufen, — und ausreichendes, altersgemäßes Verständnis derselben.

Untertertia.

1) Litterarischer Lehrstoff.

Lektüre.

Allgemeines: Noch ausschließlich Klassenlektüre nach dem Lesebuche von Hopf und Paulsief für Tertia (HP), ergänzt durch den für Quarta bestimmten Teil desselben*) und das im Gesangunterricht eingeführte Lesebuch (Eck und Greef, Sängerbain, Essen bei Baderfer, I A B. II. III.). Die häusliche Lektüre der Schüler ist mittelbar durch vorsichtige und planvolle Auswahl der Schülerbibliothek auf geeignete Werke hinzuleiten.

Der Zeit nach ist auf die Klassenlektüre und den daran sich anknüpfenden sonstigen litterarischen Lehrstoff mindestens die Hälfte der verfügbaren Zeit zu verwenden.

Poesie**) und Prosa sind möglichst gleich stark zu betonen, nur wird naturgemäß in der ersten Hälfte des Schuljahres wegen der in ausgedehnterem Maße erforderlichen Erläuterungen die Poesie, in der zweiten, wo der poetische Stoff den Schülern bereits leichter wird und vielfach auf Wiederholungen beruht, die Prosa überwiegen.

Zu Einzelnen:

A. Poesie.

Prinzip der Auswahl: Gemäß der Altersstufe der Schüler (Durchschnittsalter in der Mitte des Schuljahrs etwa $14\frac{1}{2}$ Jahr) neben einigen — namentlich der leichteren Vaterlandslyrik angehörigen und zum Gesangunterricht in Beziehung zu setzenden — rein lyrischen Gedichten vor-

*) Trotz mancher Mängel wurde das genannte, bisher noch am weitesten verbreitete Lesebuch auch an unserer Anstalt nach reiflicher Überlegung doch beibehalten und obigem Lehrplan, wenngleich nicht ausschließlich, zu Grunde gelegt. Den unleugbaren Vorzügen, welche einige von den neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete im Einzelnen haben (s. unten), stehen doch auch regelmäßig so viele Bedenken entgegen, daß einstweilen ein Wechsel noch nicht rätlich erschien. Beherzigenswert sind überdies die Bemerkungen von E. Meyer in den Verhandlungen der Direktorenversammlung in der Provinz Westfalen 1889, S. 134. — Die beiden jüngst erschienenen wertvollen Schriften: D. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung, Leipzig bei Teubner, 1890, und Alfred G. Meyer, Deutsche Prosalectüre in den Mittelklassen höherer Lehranstalten, Progr. der V. Höh. Bürgerschule zu Berlin 1890, Berlin, Gaertners Verlag, letztere jedoch vorwiegend Berliner Verhältnisse berücksichtigend, konnten noch nicht benutzt werden.

**) Der Kürze wegen ist darunter, wie üblich, im Folgenden stets der gesamte Lesestoff in gebundener Rede begriffen.

wiegend kürzere und leichtere erzählende, an Sage und Geschichte anknüpfende Gedichte, möglichst rein episch oder doch von einfacherer lyrischer Färbung, besonders also die einfacheren Balladen von Uhland und Schiller, doch auch Einzelnes von Chamisso, Platen, Freiligrath u. s. w.

Es sind davon die unten an erster Stelle genannten **auswendig zu lernen**, indem von Stunde zu Stunde (ausschließlich derjenigen, wo schriftliche Arbeiten oder sonstige erhebliche Aufgaben fällig sind) nach vorhergegangener Erklärung ein kleines Stück (etwa 2—3 Strophen, je nach dem Umfange — die längeren Strophen sind fast stets kurzzeilig —) dem Gedächtnis einzuprägen ist und nach Abschluß eines jeden Gedichtes dasselbe als Ganzes wiederholt wird. Auch Wiederholungen stofflich oder sonst verwandter Gedichte aus früheren Klassen sind nach Maßgabe der verfügbaren Zeit an geeigneter Stelle damit zu verbinden.

Die **Verteilung auf das Schuljahr** hat unter Berücksichtigung des Umfanges und der Schwierigkeit der einzelnen Gedichte stattzufinden nach Gattungsgruppen, die nach Verfasser, Stoff, Grundcharakter oder formaler Beschaffenheit zusammengehören. Wo möglich ist auch der Zusammenhang mit den Lehraufgaben anderer Fächer, hier besonders der Geschichte (Pensum: Deutsche Geschichte bis 1648) zu beachten. Als Beispiel wird bezüglich der in erster Linie in Betracht kommenden, obligatorisch zu lesenden und — nach einem aufgestellten Kanon*) — auswendig zu lernenden Gedichte die folgende Verteilung, bezw. Reihenfolge vorgeschlagen:

1. Vierteljahr ($8\frac{1}{2}$ — $9\frac{1}{2}$ Schulwochen).

HP Nr. 29. Uhland, Der blinde König**)	11 Strophen zu 5 Zeilen,
" " 37. " Das Glück von Edenhall	9 " " 8 " ;
" " 27. Bürger, Der wilde Jäger . . .	36 " " 6 " ;

*) Vielsach übereinstimmend mit obigem Kanon, der jedoch völlig unabhängig davon entstanden ist, fast gegenwärtig in dankenswerter Weise für sämtliche Klassen, nur mit Ausschluß der Vorschulklassen, den wichtigsten Memorierstoff in einem einzigen Hefte zusammen: C. Böttcher, Ausgewählte deutsche Dichtungen zum Auswendiglernen und Vortragen. Für höhere Lehranstalten als Kanon herausgegeben. Leipzig bei Teubner, 1890. Hoffentlich bringt eine zweite Auflage wenigstens anhangs- oder ergänzungsweise noch die wichtigsten von denjenigen Gedichten, die andere Anstalten nicht gern werden entbehren wollen — auch die sangbaren —, damit das praktische Büchlein allgemeinere Einführung finden kann. Bezüglich des aufzustellenden Kanons im allgemeinen sind außerdem besonders bemerkenswert die Verhandlungen der Direktorenkonferenz in der Provinz Hannover vom J. 1885, S. 12 ff.; ferner G. Roesener, Über den Memorierstoff im deutschen Unterricht, Progr. Einbeck 1885; Franz Hoffmann, Die Deklamation deutscher Gedichte u. s. w., Progr. Ulzen 1885, und die bekannten Aufstellungen von Hopf u. Paulsief bez. Kohns im Lesebuche, von Laas, für die Lat. Hauptschule in Halle a. S. (Progr. 1884 und jetzt auch Lehrproben u. s. w., Heft 24, — oben noch nicht benutzt), für das Gymn. zu Barmen (Progr. 1884) und für die österreichischen Gymnasien (Instruktionen u. s. w., Wien 1885, S. 132 ff.).

**) Vergl. G. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, Leipzig 1886, S. 310 ff.

2. Vierteljahr (8—9 Schulwochen).

HP Nr. 102.	Freiligrath, Löwenritt*)	10	Strophen zu 4 Zeilen,
" "	23. Schiller, Der Alpenjäger	8	" " 6 " "
" "	65. " Der Graf von Habsburg	12	" " 10 " "
" "	19. " Die Bürgerschaft	24	" " 7 " ;

3. Vierteljahr (9—10 Schulwochen).

HP Nr. 62.	Uhland, Der Schenk von Limburg	12	" " 8 " "
" "	68 I. " Der Überfall im Wildbad	16	" " 4 " "
" "	181. " Die Kapelle	3	" " 4 " "
" "	73. An. Grün, Die Leiche zu St. Just	11	" " 4 " ;

4. Vierteljahr (11—12 Schulwochen).

HP Nr. 130.	Herder, Die wiedergefundenen Söhne**)	14	" " 6 " "
" "	26. Heine, Lorelei („Heimkehr“)	6	" " 4 " "
" "	52. " Belsazar	21	" " 2 " "

nebst Wiederholungen aus den ersten drei Vierteljahren und aus dem Gesangunterrichte, dem auf dieser Stufe die folgenden Gedichte anheimfallen:

HP Nr. 183.	Arndt, Des Deutschen Vaterland	9	Str. zu 4 Z.
" "	164. Eichendorff, Der Jäger Abschied***) („Wer hat dich . . .“)	4	" " 6 "
Sängerh. I. Nr. 49.	Methfessel, „Hinaus in die Ferne . . .“	4	" " 4 "

Daneben ist zur **Ergänzung** möglichst regelmäßig zu lesen, beziehungsweise, soweit in früheren Klassen oder im Gesangunterrichte gelernt, zu wiederholen, auch, wenn jenes nicht der Fall und noch Zeit übrig sein sollte, nach freier Auswahl des Lehrers wenigstens teilweise auswendig zu lernen:

1. Vierteljahr.

HP Nr. 40.	Uhland, König Karls Meerfahrt,
" "	2b. Simrock, Wie Gunther Brunhilden gewann (aus dem Nibelungenliede), —

und aus früheren Klassen

Uhland, Klein Roland (IV),
" Roland Schildträger (V),
Platen, Grab im Busento (VI);

2. Vierteljahr.

HP Nr. 51.	Freiligrath, Das Gesicht des Reisenden,
" "	224. Schiller, Radowessische Totenklage,
" "	129. Herder, Der gerettete Jüngling;

*) Trotz mancher Bedenken aus formalen Gründen und weil die Schüler das Gedicht erfahrungsgemäß sehr gerne lernen.

**) Als Beispiel einer Legende und auch um Herders willen, der sonst im Unterrichte etwas zu kurz zu kommen pflegt.

***) Vergl. Lyon, 3. f. d. U., 1890, S. 76 ff.

3. Vierteljahr.

- HP Nr. 31. Umland, Das Schloß am Meer*),
" " 58. " Die Kaiserwahl (aus „Ernst von Schwaben“),
" " 72. Platen, Der Pilgrim von St. Just, —
und aus früheren Klassen
Nücker, Barbarossa (V),
Kerner, Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe (IV),
" Der reichste Fürst (V);

4. Vierteljahr.

Aus früheren Klassen

- B. Thierich, Ich bin ein Preuße (VI, Gesangunterricht**),
H. Harries, Heil dir im Siegerkranz (V, desgl.),
Maßmann, Ich hab' mich ergeben (IV, desgl.).

Zur Behandlung: Jedes Gedicht ist nach kurzen anknüpfenden und einführenden Vorbemerkungen, die sich auf das zum Verständnis unerläßlich Notwendige zu beschränken und eine dem Inhalte entsprechende Stimmung zu erwecken haben***), vom Lehrer selbst möglichst muster- gültig vorzulesen, wodurch schon ein sehr wichtiger Teil der Erklärung erledigt ist. Alle längeren Gedichte sind gemeinschaftlich in die Haupt- abschnitte zu zerlegen; die Erläuterung hat in steter Anknüpfung an Bekanntes außer der Erklärung dunkler oder mißverständlicher Wörter, Ausdrücke (besonders auch der bildlichen) und Konstruktionen möglichst lebendige Selbstthätigkeit des Schülers anzustreben, aber noch vorwiegend das stoffliche Interesse zu befriedigen. Nur bei besonders deutlichen und geeigneten Stellen ist auch schon ein oder das andere Mal ein Hin- weis auf die künstlerische Form zu geben, und zwar durch Aufzeigung der einfachsten poetischen Kunstmittel oder auffallender Unterchiede der poetischen und prosaischen Darstellungsweise. Dagegen hat am Ende eines jeden Gedichtes eine abschließende Besprechung desselben stattzufinden mit genauer Bestimmung des Grundgedankens, bezw. ethischen Gehaltes, in einfachster Fassung und ebenso in einer der nächsten Stunden eine Wieder- holung des Wesentlichen durch rekapitulierende Fragen. Bei der Wieder- holung der wichtigsten Gedichte im letzten Vierteljahr folge alsdann eine Vergegenwärtigung der Kernpunkte womöglich von einem etwas höheren Standpunkte aus und im Vergleich oder in der Zusammenfassung mit anderen verwandten Gedichten.

*) Vergl. Hessel, Z. f. d. d. U., 1889, Ergänzungsheft, S. 26.

**) Vergl. H. Nowak, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuches, Breslau bei Hirz, 2. Aufl. 1883, III., S. 52, im übrigen Goedeke, Grundriß, III, S. 1120, bezw. II, S. 1107.

***) Ähnlich verlangt das Programm der Realschule zu Wiesbaden vom J. 1888, S. 18 nur eine Vorbesprechung, welche „die Erwartung des Schülers er- regen und, ohne den Inhalt des Stückes vorweg zu nehmen, die Thatfachen er- läutern soll, ohne deren Kenntnis dasselbe beim ersten Lesen unverständlich bleiben müßte“. S. auch Wabe, Über den deutschen Unterricht in Tertia, insbes. über die Behandlung und Bewertung der Lektüre, Progr. Greiz 1883, S. 4 ff.

Es mögen bei der Besprechung der Gedichte die sogenannten Formalstufen der Neu-Herbartischen Schule (vergl. u. a. Lehrproben und Lehrgänge, herausgegeben von D. Fried, G. Richter u. s. w. — ausstehend im Konferenzzimmer — Heft 2, S. 7 ff., aber auch 19, S. 97 ff., und Schiller, Handbuch, S. 237 ff.):

- 1) Vorbereitung auf das Neue (Stufe der Analyse),
- 2) Darbietung des Neuen (Stufe der Synthese),
- 3) Verknüpfung des Neuen mit bereits Bekanntem (Stufe der Association),
- 4) Zusammenfassung und Ordnung der gewonnenen Resultate zu einem geordneten Ganzen (Stufe des Systems) und
- 5) Verwertung oder Anwendung des Erzielten auf bestimmte Fälle und Übung der gewonnenen allgemeingültigen Wahrheiten durch Aufgaben aller Art zum Nachweis des „Könnens“ (Stufe der Methode), vom Lehrer zwar im allgemeinen benutzt und als leitend betrachtet, aber nicht durch beständig wiederholte ganz gleichförmige Anwendung in jedem einzelnen Falle zur ermüdenden Schablone herabgedrückt werden*). Insbesondere ist bei der Mitteilung einfacher Thatfachen der ganze zeitraubende Apparat des heuristisch-induktiven Verfahrens fast immer überflüssig und ebensowenig dürfen die einzelnen Gedichte (oder Lesestücke — s. unten) durch methodische Künsteleien breit getreten werden. Überhaupt ist festzuhalten, daß den Schülern durch die Erklärung die Freude an einem schönen Gedichte nicht verdorben werden darf: sie sollen auch hier schon einen gewissen unbefangenen Genuß von dem dichterischen Kunstwerke haben.

Reiches, doch mit Auswahl zu benutzendes Material für die Erklärung findet sich (außer in den bekannten umfassenderen Werken von Götzinger, Viehoff, Gude, Dünker, Dietlein, Fried und Polack, Leimbach u. a.) hauptsächlich bei R. Bindel, Hilfsmittel für den deutschen Unterricht in der Tertia u. s. w. Berlin, Weidmann, 1882 (Konferenzzimmer!).

Dem Auswendiglernen ist bereits bei der Durchnahme vorzuarbeiten (vergl. Lehrproben u. s. w., Heft 3, S. 73 ff., und Schiller, Handbuch, S. 307 bis 308), insbesondere durch Aufzeigung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Strophen und Sätzen, so daß aufmerksame Schüler dabei schon in der Klasse das Aufgegebene zum guten Teile lernen können.

B. Prosa.

Die Auswahl muß berechnet sein auf eine möglichst kräftige (weniger auf eine vielseitige) Anregung von Verstand, Gemüt und Phantasie und zugleich auf Bildung der Darstellung (Hieße), daher leichtere geschichtliche, geographische und verwandte Stücke mäßigen Umfangs in erzählender oder beschreibender Form ohne schwierigeren Satzbau von

*) Über die „Gefahr des Zuviel“ bei einem nach den Forderungen dieser Schule gestalteten Unterrichte s. auch Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 80.

wertvollem Inhalt, mustergültiger, einfacher und doch lebendiger Darstellung und bleibender Eindrucksfähigkeit hier in erster Linie in Betracht kommen.

Auswendiglernen prosaischer Stücke kann nur ganz ausnahmsweise stattfinden, falls Zeit dazu übrig ist, und auch dann nur bei ganz kurzen, besonders wertvollen Stellen*).

Die Verteilung auf das Schuljahr (vergl. oben S. 2: Allgemeines) muß vom Leichterem zum Schwereren aufsteigen und möglichst mit dem poetischen Lehrstoff sowie dem sonstigen Unterricht in Zusammenhang gesetzt werden. Als Beispiel wird bezüglich der obligatorisch zu lesenden Stücke vorgeschlagen:

1. Vierteljahr.

- HP für IV. Nr. 63. Karl Müller, Der germanische Urwald,
 " " " " 36—39. D. Klopp, Die alten Deutschen u. s. w.,
 " " " " 23. " " Sachsen und Thüringer;

2. Vierteljahr.

- HP für III. Nr. 258. Giesebrecht, Otto I.,
 " " IV. " 87. Kuzen, Der niedersächsische Volksstamm,
 " " III. " 241. Wilken, Die Kirchenversammlung zu Clermont**);

3. Vierteljahr.

- HP für IV. Nr. 42. Abel, Das Mainzer Reichsfest,
 " " III. " 285. Zimmermann, Der westfälische Hofschatz,
 " " " " 286. Forster, Die Werft zu Amsterdam;

4. Vierteljahr.

- HP für III. Nr. 236. Curtius, Die Olympischen Spiele,
 " " " " 238. Mommsen, Der Kimbrer Art und Sitte,
 " " " " 259. Ranke, Maximilian I.

Daneben, soweit Zeit ist, freie Auswahl aus den kürzeren Stücken des Lesebuchs, doch kein Hinübergreifen in die für Obertertia angeführten schwierigeren, sondern lieber ein noch umfangreicheres Herbeiziehen der Lesestücke aus dem für Quarta bestimmten Teile des Lesebuchs und Wiederholungen aus letzterem.

Zur Behandlung: Als Zweck der Prosalectüre ist in erster Linie festzuhalten eine möglichst vollständige geistige Durchdringung des Inhalts zur Erweiterung der Allgemeinbildung; die Bereicherung des Sprachschatzes und die Bekanntschaft mit vorbildlichen Stilmustern steht erst in zweiter Linie.

*) Einigen Ersatz dafür gibt u. a. auch das Auswendiglernen der Hauptstücke aus dem Lutherschen Katechismus im Religionsunterrichte.

**) Vergl. A. G. Meyer, Der deutsche Unterricht in Tertia, Progr. der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin vom Jahre 1882, S. 10.

Hauptmittel zur Erreichung jenes Zweckes ist, daß die Schüler ein aufmerksames, überlegtes und inhaltsgemäßes (logisch-richtiges) Lesen lernen. Es ist daher zweckmäßig, bei allen schwierigeren Stücken*) die Vorbereitung auf das Lesen derselben den Schülern zunächst als häusliche Aufgabe zu stellen (vergl. Schiller, Handbuch, S. 273; „und zwar soll der Schüler seine Vorbereitung richten auf gutes Lesen, auf Einteilung des Gelesenen und auf kurze Wiedererzählung“, A. G. Meyer, a. a. D., S. 7). In der Klasse hat alsdann der Lehrer auch hier wenigstens den Anfang, bezw. einzelne Abschnitte, selbst möglichst gut vorzulesen; es folge ein Nachlesen der Schüler (möglichst langsam und möglichst genau, möglichst laut und deutlich und möglichst nach der Zeichensetzung!) und absatzweises Zusammenfassen des Inhaltes, wobei etwaige sachliche Erläuterungen in aller Kürze eingeflochten werden, zuletzt gemeinschaftliches Auffuchen der Hauptabschnitte und des hauptsächlichsten Gedankenkernes.

Es muß allerdings unbedingt vorausgesetzt werden, daß die Fertigkeit im mechanisch-geläufigen Lesen selber bereits in den früheren Klassen gründlich erworben ist (s. oben S. 1, Anm.). Die Gewinnung derselben erheischt eben ein jugendliches Alter und ist, dort versäumt, wenigstens im Klassenunterrichte auf der Mittel- und Oberstufe überhaupt nicht mehr zu erreichen. Doch empfehlen sich auch hier noch bei kurzen Absätzen vereinzelt Leseübungen im Chor, die leider oft vernachlässigt werden und doch so disziplinierend wirken, insbesondere aber zu lautem, genauem Lesen, scharf artikulierter Aussprache und unbedingter Aufmerksamkeit zwingen.

Eine zusammenhängende Wiedergabe, bezw. Wiedererzählung des Ganzen braucht nicht regelmäßig, sondern nur bei kürzeren besonders geeigneten Lese-Stücken einzutreten; doch darf man auch dann nicht mehr die gedächtnisstarke und naiv-unbefangene Wiedergabe erwarten, die in den unteren Klassen ohne Mühe erreicht wird. Zweckmäßig ist es, den Schüler anzuleiten, daß er Gedankenfolge und Abschnitte an einzelnen die Hauptgedanken andeutenden Wörtern (Stich- oder Merkwörtern) und namentlich auch an den Überleitungen sich merke (vergl. Forst, Lehrplan der Realschule zu Hanau, Progr. 1888, S. 5).

Grammatische Erklärungen sind auf das zum Verständnis Allernotwendigste zu beschränken; überhaupt ist aufs sorgfältigste zu vermeiden, daß die Lese-Stücke — als vile corpus — zu lediglich formalen Übungen oder im grammatischen Interesse zerpflückt werden.

Material zur Erläuterung bei Bindel (s. oben S. 6).

*) W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Berlin bei Hempel, 4. Aufl. 1882, S. 482, verlangt ganz allgemein ein vorheriges Durchlesen der Lese-Stücke seitens der Schüler (vergl. auch W. Nauser, Der deutsche Unterricht in Tertia und Quarta, Progr. des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin 1883, S. 6) und A. G. Meyer, a. a. D., S. 4, sogar bei profaischen wie poetischen Stücken eine vorhergehende „Einübung“ des Lesens — ohne Überbürdung der Schüler schwerlich allgemeiner durchzuführen.

Deklamieren, bezw. Recitieren.

Aufgabe*): Da hierfür vorausgesetzt werden kann, daß in den unteren Klassen die Gewöhnung an fließendes Sprechen ohne Abfälle und Zwischenlaute, ferner das Sinkenlassen der Stimme vor größeren Interpunktionen, deutliche Aussprache auch der Endkonsonanten und Endsilben, der unbetonten Silben und einsilbigen Wörter, besonders der sogenannten Formwörter, und Vermeidung leiernden Standierens bereits im allgemeinen hinreichend geübt ward, so ist — außer auf die Befestigung in den erwähnten Punkten — nunmehr besonders zu achten

1) auf eine nicht bloß deutliche, sondern auch gute Aussprache (bei uns besonders rücksichtlich des ö, ü, eu, des au, das oft wie ou, des ai, das wie ei gesprochen wird, der Unterscheidung von e und ä, von f und pf, von j und g, z. B. in der Vorsilbe ge-, Geist u. s. w., von g und ch, besonders in der Nachsilbe -lich bei folgendem Flexionsvokal, der falschen Verkürzung des Vokals in Gruß, langsam u. s. w., des auslautenden r**), z. B. in Mutter, fälschlich gesprochen Mutta, ebenso des auslautenden g — in Tag ist hartes ch, in Krieg, Weg, weg weiches ch zu sprechen, es sei denn, daß der Reim d erfordert: „den Gürtel wirft er, den Mantel weg“ im Reim auf „feck“ — der unverkürzten Aussprache der vier Wörter **und, ist, sind, nicht**, der reinen Vokalifizierung bei **die, sie, ihn, ihn** u. s. w.);

2) auf richtige Interpunktion beim Sprechen, womit auch die Gewöhnung an eine zweckmäßige Verteilung des Atemholens aufs engste zusammenhängt; — und

3) auf sinngemäße Betonung des Wichtigsten in jedem Satz (vergl. Nowak, a. a. D., S. 5).

Zur Behandlung: Das jedesmal zum Auswendiglernen aufgegebene poetische Stück (s. oben S. 3) ist zugleich mit dem vorhergehenden stets von etwa drei Schülern aufzusagen, doch ohne vorher bestimmte Reihenfolge. Daran mögen sich ungezwungen und unter möglichster Beteiligung der ganzen Klasse Belehrungen über Mißverständenes oder Mißratenes anknüpfen, das in der Deklamation der Schüler hervortrat.

Der Auffagende hat vor die Klasse zu treten und eine leichte, ruhige Körperhaltung zu bewahren, ohne Piererei und ohne Befangenheit. Mimit irgend welcher Art und selbst eine Verbeugung ist nicht erforderlich und besser zu vermeiden. Besonders schönes Recitieren ist nur bei be-

*) Über die allgemeinere Aufgabe und die tiefere Bedeutung dieser Übungen habe ich mich bereits anderwärts des genaueren ausgesprochen, vergl. Verhandlungen der Direktorenkonferenz in den Provinzen Ost- und Westpreußen 1886, S. 49 f. S. auch W. Münch, Vermischte Aufsätze, Berlin, Gaertners Verlag, 1888, S. 97 ff. — Der häßliche und strenggenommen unpassende Ausdruck ist wie mancher andere bis auf weiteres beibehalten worden, nur in Ermangelung eines anderen und weil die Neuen Lehrpläne vom 31. März 1882 ihn für jetzt zum feststehenden Kunstausdruck gemacht haben. In zehn Jahren sind wir in dieser Beziehung hoffentlich weiter!

**) Vergl. F. Th. Vischer, über den Buchstaben R: Altes und Neues, Neue Folge, I, S. 3 ff., und E. Palleske, Kunst des Vortrags, Stuttgart 1880, S. 1 ff.

sonderer Begabung zu erwarten (vergl. unten Obersekunda); dagegen ist jedes Herunterleiern aufs entschiedenste zu bekämpfen, denn, wie schon Nögelsbach mit Recht bemerkt hat, es schadet geradezu dem Charakter*).

Hilfsmittel außer den bekannten allgemeineren Werken von Benedix, Palleske, Humperdinck und Parow im Einzelnen: Hartung, Methodische Richtlinien für den Lesevortrag in höheren Schulen, Jahrb. des V. f. w. P. XII (1880), Krumbach, Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- und Sprechübungen in den unteren Klassen, Progr. des Gynn. zu Würzen 1889 (mit sehr reichhaltigen Litteraturnachweisen für Einzelheiten) und die oben (S. 3, Anm.) angeführten Schriften von G. Roesener und F. Hoffmann — andererseits H. Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache, Marburg 1888, und die Schriften von W. Vietor. Von wissenschaftlicher Phonetik ist natürlich auf der Schule abzuweichen (vergl. jedoch Obersekunda).

Metrik, Poetik und Rhetorik.

An die Lektüre haben sich in propädeutischer Weise einige kurze Velehrungen über die wichtigsten metrischen Vorbegriffe anzuschließen, also insbesondere über das Wesen von Wortbetonung und Versaccent, bezw. Hebung und Senkung, Vers und Strophe, Reim, namentlich männlichen und weiblichen, Refrain und Ähnliches. Das Verfahren sei stets möglichst induktiv (vergl. A. G. Meyer, a. a. D., S. 5), doch beschränke man sich auf das Allernotwendigste. Einen Anhalt dafür giebt Wendt, Grundriß (f. S. 11), § 7 und Anh. I, 1—6.

Im übrigen sind auf dieser Stufe aus der Poetik, der Lehre von den Gesetzen der poetischen Darstellung, nur erst die Namen Ballade, Romanze, weltliches und geistliches Lied, andrerseits aus der Rhetorik, der Lehre von den Gesetzen der prosaischen Darstellung, die Namen beschreibende und erzählende, rednerische und lehrende Prosa zu merken, wofür die stoffliche Unterlage in der Lektüre bereits hinreichend gewonnen ist. Ein Weiteres wäre hier vom Übel.

Litteraturgeschichtliches.

Nur erst wenige, ebenfalls propädeutische Mitteilungen gelegentlich der Vorbemerkungen bei der Lektüre mit dem Zweck, Interesse für die Persönlichkeit der hervorragendsten unter unseren Dichtern zu erwecken. Der

*) Ein Gleiches gilt strenggenommen auch von der Ungenauigkeit im Memorieren selber, der deshalb auch schon in den unteren Klassen nicht scharf genug entgegengetreten werden kann. Dieselbe führt in der That zu einer, später nicht oder doch nur schwer wieder zu beseitigenden Weichlichkeit und Schwäche der Willenskraft. — Übrigens ist Verf. auch nicht der Ansicht, daß es unzulässig sei, sangbare Lieder und dergl. deklamieren zu lassen. Vielmehr wird dadurch, wie ihm scheint, gerade das tiefere Verständnis derselben ungemein gefördert. Man versuche es nur! Selbst bei Kirchenliedern ist sinngemäßes und ausdrucksvolles Auffagen, wenn es sich von allem gemachten Wesen fernhält, oft ein wertvolles Gegengewicht gegen ein sinn- und gedankenloses Singen.

Name des Verfassers (einschl. des Vornamens) ist bei sämtlichen zu lernenden Gedichten und ebenso bei den wichtigsten prosaischen Lesestücken mitzumerken, bei den bedeutendsten Schriftstellern auch eine ungefähre Angabe der Lebenszeit und allenfalls der Herkunft (Anhalt: das Schriftstellerverzeichnis bei HP). Sind mehrere Gedichte desselben Dichters gelernt oder gelesen — wie bei Schiller und Uhland — so sind dieselben gelegentlich zusammenzustellen.

2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.

Grammatik.

Allgemeines: Als Hilfsmittel sind eingeführt: Regeln und Wörterverzeichnis u. s. w., herausgegeben im Auftrage des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin bei Weidmann, zuletzt 1888 (R. u. W.), und G. Wendt, Grundriß der deutschen Satzlehre, Berlin bei Grote, 16. Aufl. 1887, worin auch das Wichtigste aus der Formenlehre enthalten ist*); aushilfsweise können daneben oft auch der orthographisch-grammatische Anhang bei HP, Abt. für IV, sowie auch die fremdsprachlichen Lehrbücher benutzt werden.

Da es nicht die Aufgabe sein kann, die praktisch schon im wesentlichen bekannte Muttersprache**) theoretisch noch einmal zu lehren, sondern nur das mehr oder weniger lebendige, oft unbewußt schlummernde, aber bereits mitgebrachte Sprachgefühl in grammatische Zucht zu nehmen und dadurch die vorhandene Kenntnis zu sichern und zu ergänzen, so ist von systematischer Vollständigkeit der Grammatik im deutschen Unterricht überhaupt und so auch ganz besonders auf dieser Stufe von vornherein abzusehen***).

*) Für die Hand der Schüler ist aus der ungeheuern Fülle deutscher Schulgrammatiken doch nur eine überaus geringe Anzahl wirklich brauchbar. Die meisten sind viel zu ausführlich und wenig übersichtlich. Der Wendtsche Grundriß ist trotz des oft schwierigen Ausdrucks doch wegen seiner weisen Beschränkung auf das Wesentliche von uns beibehalten worden; vorzuziehen wäre vielleicht der Leitfaden von W. Schwarz, Berlin bei W. Herz, 13. Aufl. 1889, der aber auch noch zu viel enthält. Einzelne Vorzüge neben manchen Mängeln besitzt auch der Abriß, der als Anhang zu dem Berliner LB. von Bellermann u. s. w., aber auch besonders, Berlin bei Weidmann, 1888, erschienen ist.

**) Bezüglich ihrer allgemeinen pädagogischen Bedeutung ist zu beachten, daß, wie Fried, Lehrproben, Heft 15, S. 82, schön hervorhebt, die Muttersprache nicht nur Organ der Verständigung, auch nicht nur Ausdruck unseres Denkens und Fühlens, sondern ein uns eingepflanzter Born geistigen Lebens ist. Insbesondere erhält die Entwicklung des Gemütslebens beim Einzelnen, der sich mit ihrer Hilfe ganz von selbst die Empfindungsweise, die Gemüts- und Charaktereigenschaften seines Volkes aneignet, durch sie ihre bestimmten Formen und ihre Bahn angewiesen, und daher ist es in der That die Muttersprache, die „den Charakter eines ganzen Volkes mitbegründet, erhält und fortpflanzt“.

***) S. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 4. Aufl., S. 471, und Fried a. a. D., wo auch aus der bezüglichen Literatur für Volksschulen schätzbare Mitteilungen und Nachweise gegeben werden. Es ist ebenso einseitig, „im deutsch-grammatischen Unterricht alles nur dem Sprachgefühl überlassen, als

Es sind deshalb vielmehr bezüglich aller Einzelheiten die Sprachgesetze mit weiser Beschränkung im Anschluß an die Lektüre (doch s. oben S. 5 und 8), namentlich aber im Anschluß an den Aufsatz da, wo das Bedürfnis, sei es für das Verständnis, sei es für den Gebrauch, hervortritt, zum Bewußtsein zu bringen und in besonderem Unterricht nur diejenigen Kapitel, die ihrer Natur nach im Zusammenhange verstanden sein wollen*), nach dem Maße des Grundrisses zusammenfassend einzuprägen. Da der Anschluß an die in den unteren Klassen erledigten Lehraufgaben und an den grammatischen Unterricht in den fremden Sprachen, besonders im Lateinischen, an welcher letzterem ja das sprachliche Denken ganz vornehmlich gelehrt werden soll, eine erhebliche Abkürzung der grammatischen Unterweisung ermöglicht, so sind auch für die erwähnten besonderen Zusammenfassungen keine vollen Stunden eigens anzusetzen, sondern nur von Zeit zu Zeit etwa die zweite kleinere Hälfte einer Lektüre- oder Aufsatzstunde zu verwenden. Die Gefahr, sich in die Grammatik zu verlieren, vermeide namentlich der junge Lehrer aufs ängstlichste.

Zu Einzelnen:

Die Rechtschreibung (Orthographie) soll der Hauptsache nach bereits in den unteren Klassen abgeschlossen sein; es bleibt mithin übrig

andererseits eine systematische Grammatik der Muttersprache nach Art der fremdsprachlichen betreiben zu wollen“. Ebenso *J. f. d. U. I.*, S. 54, und ähnlich schon *Th. Wais*, *Allgem. Pädagogik*, hg. v. *D. Willmann*, Braunschweig 1875, S. 261: „Versteht man unter einem grammatischen Unterricht in der Muttersprache einen vorwiegend praktischen Unterricht, welcher die Sprache möglichst vollständig dem Gemüte des Kindes zu eigen machen, Gewalt über sie geben und zum Verständnis ihrer Kraft und ihres Geistes führen soll, ohne darum grammatische Bemerkungen zu scheuen, wo sie sich diesem Zweck förderlich erweisen, so erscheint ein solcher Unterricht um so weniger entbehrlich, als sich nicht behaupten läßt, daß durch den Gebrauch der Sprache im gewöhnlichen Leben bei hinreichender Sorgfalt jener Zweck von selbst schon genügend erreicht werde.“ Bemerkenswert sind auch die von *R. Lehmann* in der *Gesellschaft für deutsche Philologie* zu Berlin am 5. Febr. 1890 aufgestellten Thesen: 1) Den grammatischen Unterricht der unteren und mittleren Gymnasialklassen beherrscht der praktische Zweck, bei dem Schöler Sicherheit und Korrektheit des Sprachgebrauchs zu begründen. Das hierfür erforderliche Maß der Unterweisung hängt an den Anstalten der verschiedenen Landesteile wesentlich (? Verf.) von dem Verhältnis der beherrschenden Mundart zur Schriftsprache ab. 2) Der deutsche Unterricht hat in erster Linie die Flexions- und Wortbildungslehre zu berücksichtigen, während die Satzlehre sich größtenteils dem fremdsprachlichen Unterricht anschließt. Nur die Lehre vom Gebrauche des Konjunktivs und der indirekten Rede bedarf einer besonderen Berücksichtigung. 3) Bestrebungen, welche darauf gerichtet sind, nicht sowohl die Eigenart der deutschen Sprache als die allgemeine Bedeutung grammatischer Kategorien und Subordinationsverhältnisse den Schülern zum Bewußtsein zu bringen, wie besonders Kern empfiehlt, sind nicht an den deutschen Unterricht anzuschließen, sondern dem fremdsprachlichen zuzuweisen. Vergl. auch unten Obertertia und Untersekunda.

*) Derartige Abschnitte haben jedenfalls die österreichischen „Instruktionen“ im Auge, wenn sie S. 118 sagen: „Als eine Hauptbedingung (zur vollen Herrschaft über das Sprachmaterial) erscheint der grammatische Unterricht; denn sicher beherrschen wir erst, was wir geordnet beherrschen.“ — Im Obigen erledigt sich zugleich die Streitfrage, wie weit der grammatische Unterricht systematisch sein soll, vergl. *Dir.-Konf. Westfalen 1881*, *Hannover 1885*, *Preußen 1886* und *Westfalen 1889*, besonders letztere S. 55 ff.

1) die Befestigung solcher Punkte, wo trotzdem erfahrungsgemäß noch häufig Fehler gemacht werden, also besonders der Schreibung von nämlich, allmählich, gebührend (aber willkürlich), Arzt, er reizt, heizt, stürzt, stürzt, preist, pries, weist, wies u. f. w., der geachtetste, bedeutendste, bloß, dies, dasselbe, desselben, deshalb, endgültig oder =giltig (aber entgelten), thun, du thust, er thut, Hermann, Waltherr u. f. w., Maschine, Familie, Linie, Charakter, praktisch, Fabrik, Spaziergang, Thron, Triumph, Muse und Musse u. f. w., ferner: etwas Großes (R. u. W., § 21, 3) und Ähnlichem; ferner der Silbentrennung oder -Abteilung bei Zusammensetzungen wie voll-enden, her-an, hin-an, dar-an, bei st, k, t, ng (besonders Handlung-en u. f. w.), bei Fremdwörtern wie Atmo-sphäre, abs-trakt u. dergl. m.;

2) ergänzende Behandlung einiger schwierigeren und seltener vorkommenden Punkte, insbesondere: Schreibung der Genetive Boß (Boßens, Boß'), Schillers, Meyer's und Meyers' (R. u. W. § 28, 2, vergl. H. Gmel, Der deutsche Stil, Wesel 1889, S. 8), desgl. von Säle, Schifffahrt, Seen u. f. w. (ebda. § 20 Anm.), das Frische Haff und Ähnliches (§ 21, 1 b, Anm. u. 4, 5), desgl. großer Anfangsbuchstabe bei Titeln von Gedichten, Werken, Büchern, bei fortlaufend geschriebenen Versen, dagegen klein geschriebenes du und ihr als Anrede in gesprochener Rede und bei allgemeiner zweiter Person („Und setzet ihr nicht das Leben ein“ u. f. w.), die Lehre vom Bindestrich und vom Apostroph (§ 27 u. 28, 1) u. f. w.

Gleiches gilt von der Zeichensetzung (Interpunktion), wo namentlich noch die Regeln bei Wendt, Grundriß, Anh. I, Nr. 4, Abf. 2, Nr. 5, Anm. u. Nr. 11 nebst Anm. (hinzuzufügen ist nach besserem Gebrauch die Anrede in Briefen!) und die wichtigsten Fälle, in denen der Punkt als Zeichen der Abkürzung steht oder mehrere Zeichen zusammen-treffen (vergl. das Progr. des Gymnasiums zu Pr. Stargard vom Jahre 1887, S. V u. XIX, und unten Untersekunda), in Betracht kommen.

Bezüglich der Formenlehre sind, da die feste und sichere Kenntnis der Wortarten oder Redeteile, der Wortformen und Satzglieder an sich als bekannt vorauszusetzen ist (s. oben S. 1, Anm.), hier zunächst solche Punkte besonders zu beachten, in denen leicht Zweifel entsteht. Daneben sind aber auch einige kürzere wiederholende und ergänzende Zusammenfassungen der allerwichtigsten — im Einzelnen schon in den unteren Klassen erledigten, doch nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise auf dieser Stufe in etwas erweitertem Maße wiederkehrenden — Kapitel zu geben, die eine geordnete Übersicht erheischen (s. oben), letzteres im Anschluß an den Grundriß, aber mit Ausschluß aller selteneren oder altertümlichen, bezw. veralteten Formen, soweit sie nicht in der Lektüre u. f. w. begegnen.

Mithin kommen der Regel nach etwa die folgenden Punkte*) in Betracht:

*) Die oben gegebene „Fensterabgrenzung“ hat — wie fast überall auf dem Gebiete des mütterlsprachlichen Unterrichtes — naturgemäß nur die Bedeutung,

- a) Doppeltes Geschlecht mancher Substantiva: Wendt, § 11, Anm. (hinzuzufügen: der und das Schild!), Gloel, a. a. D., S. 8.
- b) Geschlecht mancher Fremdwörter: das Datum, das Thermometer, der und das Meter u. s. w.
- c) Zusammenfassung der regelmäßigen Substantivdeklinaton: Wendt, § 14—17, einschl. der Anmerkungen, wobei namentlich auch dem vielfach vorkommenden Bestreben entgegenzuarbeiten ist, die Flexionsendungen noch weiter abzuschwächen oder gar ganz fortzulassen.
- d) Das Wichtigste über die Deklination der Eigennamen, Fremdwörter (wohin auch Johannis, Michaelis, Jesu u. dergl. gehört), Titel, substantivierten Adjektiva u. dergl. Für den Lehrer ist zu vergleichen W. Wilmanns, Deutsche Schulgrammatik, Berlin bei Parey, 6. und folgende Aufl. II, § 92, 93, 91; 5. Aufl., § 140, 141, 139, 138*).
- e) Desgl. über die Deklination der Adjektiva: Wendt, § 17 (hinzuzufügen ist: wir Deutschen!), und über das flexionslose Adjektivum: § 49 und § 66, Anm.
- f) Zusammenfassung der regelmäßigen Konjugation nach Wendt, § 26, 28, 29, womit auch § 56, Anm. (starke und schwache Flexion bei transitiven und intransitiven Verben, deren Unterscheidung besonders einzüben ist), § 58 (unpersönliches Passivum) und § 82, Anm. (Flexion zusammengesetzter Verba) zu verbinden ist. Hervorzuheben sind dabei die Imperative der starken Verba (komun! is! vergiß u. s. w.) und die häufiger vorkommenden zu Irrtum und Fehlern Veranlassung gebenden Formen von fragen, laden (er lädt),

einerseits festzustellen, was Verf. seiner Erfahrung nach für unentbehrlich hält, und andererseits einen Anhalt zu geben, auf welcher Stufe der Gesamtorganismus die Behandlung dieses Unentbehrlichsten am zweckmäßigsten erscheint. Ebenso hat die Angabe der einzelnen §§ nicht die Bedeutung eines Kanons oder Normal-exemplars, sondern nur die des Nachweises zweckmäßiger Regelfassung oder reichhaltiger Stoffammlung. Manches Bemerkenswerte über die Stoffabgrenzung u. s. w. enthalten wiederum die österreichischen „Instruktionen“, S. 121 ff. Doch muß m. E. die für die dritte Klasse geforderte weitgehende und eindringende Beschäftigung mit deutscher Grammatik (S. 125—126) wichtigeren Aufgaben des deutschen Unterrichts erheblich Eintrag thun und ist ohne historische Begründung, die hier unzulässig ist, vielfach unverständlich. Zudem pflegt nichts den Schülern langweiliger zu sein, wie schon F. E. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, Berlin bei Mittler, 1836, S. 347 ff., hervorhob. — Übungsaufgaben, die auf dieser Stufe nur noch ganz ausnahmsweise erforderlich sind, auch für die Syntax, am besten bei D. Lyon, Handbuch der deutschen Sprache, I, Leipzig bei Teubner, 2. Aufl. 1889.

*) Die älteren Auflagen des vorzüglichen, auf echt wissenschaftlicher Grundlage beruhenden Buches, das man nur niemals hätte zum Schülerbuche machen sollen, behaupten ihren selbständigen Wert auch neben den neueren; leider enthalten sie eines alphabetischen Registers etwa nach Art des trefflichen Bederschen im Handbuch der deutschen Sprache, Prag bei Tempsky, 10. und folgende Auflage. Anderweit kommen hier auch in Betracht — doch ebenfalls nicht für den Schüler — die Grammatiken von Bauer-Duben, Engelien, Götzinger, Heise-Lyon, Hoffmann-Schuster, Frauer, Gurde, hgg. von Wähold und Schönhof, Koch-Wilhelm, Lattmann, B. Schulz und für die Syntax noch immer Th. Bernalenken.

heißen, stecken und stechen (angesteckt und angestochen), backen, braten, waschen, wenden (gewendet und gewandt), willfahren, melken u. dergl., sowie etwa fragliche Präteritopräsentialformen. Dagegen ist ein näheres Eingehen auf die einzelnen Ablautreihen und selbst die vollständige Aufzählung derselben zu vermeiden.

- g) Ableitung einiger besonders wichtigen undeutlich gewordenen oder verstümmelten Wörter, besonders auch Lehnwörter, wie Frondienst, Herzog, Kurfürst, hint (= nächt bei Umland), Dienstag, Donnerstags, Freitag, Abenteuer, Bischof, Papst und ähnlicher (vergl. Verhandlungen der Direktorenkonferenz in den Provinzen Ost- und Westpreußen 1886, S. 104).

In der Syntax hat bezüglich der Satzlehre die Übung im Konstruieren lateinischer Perioden, besonders bei Caesar (vergl. den Lehrplan für das Lateinische, Progr. Osterode 1885, S. 6, Nr. 10), bereits die Unterscheidung von Haupt- und Neben-, einfachen und zusammengesetzten (Wendt, § 85), bezw. zusammengezogenen, nackten und bekleideten Sätzen zu ausreichender Klarheit und Fertigkeit gebracht*). Weiteres gehört erst nach Obertertia. Dagegen wird es sich empfehlen, die bereits in den unteren Klassen dagewesenen wichtigsten Punkte über die Bestandteile des einfachen Satzes nunmehr an der Hand des Grundrisses (§ 35, 36, 41, 44, 48, 50) einschließlic der Regeln über die Wortfolge (§ 81—84) einmal zusammenfassend zu wiederholen. Gehaltvolle Einzelbeispiele für die Satzlehre besonders aus dem Gebiete des Sprichworts und aus den Klassikern als Mustersätze enthalten Damm und Niendorf, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik, Berlin bei G. W. F. Müller, 90. Tausend, 1888, und A. Hercher, Deutsche Satzlehre in Beispielen aus den Klassikern, Nördlingen, 1872.

Zur Behandlung: Liebe zur Muttersprache oder auch nur Fertigkeit und Verständnis im Gebrauch derselben, Weckung und Stärkung des Sprachgefühls wird nicht hervorgerufen durch eine abstrakte, auf Vollständigkeit berechnete Theorie, die hier ganz besonders leicht zu ödem Pedantismus führt und auf dieser Stufe auch den Reiz des Einblicks in ein Bruchstück echter Wissenschaft noch nicht haben kann. So ist die Beschränkung auf konkrete Einzelheiten, die der Anschauung nahe gebracht werden, wichtiger als alles Regelwerk.

*) Fraglich erscheint mir sogar für das Französische, ob bezüglich des grammatischen Unterrichtes als Regel festzuhalten sei, „daß das Deutsche dem nebenhergehenden franz. Unterricht stets um eine oder mehrere Stufen voraus sei“ (Progr. der Realschule zu Wiesbaden 1888, S. 17). Daß mindestens betreff des Latein der deutsche Unterricht oft genug in der Lage ist, sich auf früher erworbene grammatische Kenntnisse in der fremden Sprache stützen zu können, ergibt sich aus dem oben Gesagten (vergl. auch S. 12). Zwischen dem deutschen und fremdsprachlichen Unterrichte muß eben auf allen Stufen das Verhältnis der wechselseitigen Unterstützung bestehen und schon deshalb grundsätzlich auch die lateinische Terminologie, soweit sie der allgemeinen Grammatik angehört, von unten an gebraucht werden.

Da aber andererseits Einzelheiten, die vereinzelt bleiben, also nicht in Gruppen oder Reihen zusammengeordnet oder mit anderen verknüpft (affociert) sind, Interesse und Aufmerksamkeit nicht genügend fesseln und dem Gedächtnis meist in kürzester Zeit wieder entschwinden, muß stets zwar das konkrete Einzelbeispiel, nicht die Regel oder gar das System, den Ausgangspunkt bilden, aber eine Verbindung mit gleichartigen oder ein Vergleich mit verschiedenartigen hinzukommen. Letzteres ist zugleich ein Hauptmittel der Einprägung, besonders wenn auch der fremdsprachliche Lehrstoff herbeigezogen wird. Doch ist hier noch jede historische Sprachvergleichung und ebenso alles Das auszuschließen, was zwar spezifisch deutscher Sprachstoff ist, ohne historische Begründung aber toter Gedächtniskram bleiben würde.

Die gelegentlichen Belehrungen grammatischen Inhalts bei Lektüre und Aufsatz, die vorwiegend in das erste Halbjahr fallen müssen (z. B. betreffs der Formenlehre das oben unter a, b, g Angeführte und Einzelnes aus e und f), dürfen niemals zu längeren Exkursen werden, die den Hauptgegenstand unterbrechen und zerreißen. Lassen sie sich nicht ganz kurz erledigen, so sind sie lieber auf den Schluß der Stunde aufzusparen und dann besonders zu behandeln. Die verlangten Zusammenfassungen einzelner Kapitel sind dagegen vorwiegend in das zweite Halbjahr in etwa 6 besondere halbe Stunden zu verlegen. Eine Ausführlichkeit, die für Volksschulen paßt, ist überhaupt für höhere Lehranstalten auf diesem Gebiete wenig angebracht, daher auch alles nicht unbedingt Notwendige von grammatischem Lehrstoff für die Muttersprache hier unbedingt auszuschließen ist*). Da jedoch das bloß einmal Besprochene darum in den meisten Fällen noch lange nicht festes und sicher bestimmtes Eigentum der Schüler wird**), müssen auch die nach Obigem als unerläßlich erkannten Einzelheiten, soweit sie nicht bloß einer allgemeinen Anregung dienen sollten, in passenden Zwischenräumen ein und das andere Mal wiederholt werden, z. B. je nach Art der Anlehnung bei Rückgabe der Aufsatzverbesserungen, nach dem Abhören der memorierten Gedichte u. dergl. — oder aber, falls sie dazu geeignet sind — ebenso wie die verlangten Zusammenfassungen — in einem größeren Zusammenhange und womöglich auf Grundlage des eingeführten Grundrisses ausdrücklich zur besonderen Einprägung und dann nochmals zur Wiederholung aufgegeben werden.

*) Anders steht es natürlich, wenn sie nur nicht zu breit getreten werden, mit gelegentlichen Bemerkungen, die das Verständnis für die frische und naive Anschaulichkeit, namentlich des volkstümlichen und bildlichen Ausdrucks in unserer Muttersprache zu eröffnen geeignet sind, wie sie H. Hilbrand als „Zuckerbrot“ bezeichnet und meisterhaft vorgemacht hat. Derartiges ist auf allen Stufen, wo Gelegenheit sich dazu bietet, wohl am Platze, ist aber keine „Grammatik“!

**) „Das Gelegentliche wird naturgemäß von Lehrern (?) und Schülern als Nebenache betrachtet. . . Höchstens würden einige besonders begabte und aufmerksame Schüler aus solchen Bemerkungen Nutzen ziehen, für die Mehrzahl würden sie fruchtlos bleiben.“ Dir.-Berf. Westfalen 1889, S. 56 ff.

Aufsätze.

Allgemeines: Jährlich, d. h. in durchschnittlich 40 Schulwochen, etwa 12 Aufsätze (darunter 2 Klassenaufsätze), also — da die Anfangs- und Endwochen vor und nach den größeren Ferien für die Aufsatzarbeit gewöhnlich wegfallen — etwa alle drei Wochen einer.

Der Umfang der Aufsätze darf im allgemeinen nicht weniger als 3, nicht mehr als 6 Seiten der bei uns eingeführten (Stallingschen) Hefte mit angedeuteten Linien, im Durchschnitt soll er etwa 4 Seiten betragen.

Auf die Vorbereitung des Aufsatzes, die Durchnahme des Entwurfes und die Rückgabe der korrigierten Reinschrift ist jedesmal so ziemlich eine volle Lehrstunde zu verwenden, so daß im Durchschnitt wöchentlich eine Stunde fast ausschließlich den Aufsätzen zu widmen ist.

Auf keinem Gebiete mehr als auf dem des deutschen Aufsatzes, der in so verschiedenen Händen zu liegen pflegt und so mannigfache Schwierigkeiten darbietet, ist, wenn befriedigende Erfolge erzielt werden sollen, Einheitlichkeit und planvolle, lückenlose Abstufung von unten auf durch die mittleren und oberen Klassen hindurch erforderlich. Das einmal vereinbarte, auf die Eigenart der einzelnen Altersstufen*) und die naturgemäße Reihenfolge der Prosagattungen, bezw. Aufsatzformen, zu begründende Prinzip jener Abstufung ist deshalb aufs sorgfältigste einzuhalten, und auch innerhalb der einzelnen Schuljahre muß der Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren sich deutlich zu erkennen geben.

Von den wichtigeren Aufsatzformen sind je einige gleichartige Aufgaben nacheinander zu stellen.

Inhalt und Art: Der Stoff der Aufsätze ist nicht in einseitiger Weise ausschließlich der deutschen oder fremdsprachlichen Lektüre zu entnehmen, aber doch zu einem großen Teile daran anzuknüpfen. Er darf gelegentlich auch aus dem Inhalte anderer Lehrfächer geschöpft sein oder ein geistiges Band mit denselben herzustellen suchen, doch ohne daß es Aufgabe des Aufsatzes sein kann, „ein gewisses encyclopädisches Wissen zu vermitteln, und sich heute zu einer Geschichts-, morgen zu einer Geographie-, übermorgen zu einer naturwissenschaftlichen Stunde zu gestalten“ (Progr. der Realschule zu Wiesbaden 1888, S. 18). Er sei noch durchaus konkret, anschaulich, ohne Reflexion, doch zugleich so, daß der Ausdruck dabei mannigfaltig sein und bereichert werden kann, daß eine klare und einfache Gliederung desselben möglich und daß er geeignet ist, die Schüler innerlich zu beschäftigen und ihr geistiges Wesen in der einen oder der anderen Beziehung zu fördern (vergl. Progr. Osterode 1886, S. 4).

Die Form darf über das genus historicum noch nicht hinausgehen.

*) Vergl. G. Ihm, Gymnasium, 1889, S. 73 f.

Schnippel, Ausgeführter Lehrplan.

Als Stufengang innerhalb des Schuljahres wird daher beispielsweise vorgeschlagen*):

zunächst noch eine oder die andere etwas ausführlichere Nacherzählung, wie sie die Hauptaufgabe der Quarta bildeten;

dann mehrere leichtere Beschreibungen von selbstgesehenen, den Schülern durchaus bekannten konkreten Gegenständen mit einfacher natürlicher Gliederung;

desgl. von eben solchen Vorgängen in der Natur, der Außenwelt, dem Menschenleben u. s. w.;

ferner eine oder die andere Erzählung aus den Geschehnissen der Vergangenheit, die aus der Lektüre oder dem sonstigen Unterrichte bekannt sind (besonders zweckmäßigerweise aus der deutschen Geschichte und Heldensage) und ebenfalls in deutlich erkennbare Abschnitte (nach der Zeitfolge) zerfallen;

endlich auch Inhaltsangaben erzählender Gedichte (keine Prosaumformungen derselben!) oder Umformungen von Erzählungen und Beschreibungen in eine andre Aussageform, insbesondere mit Änderung der Zeit oder des erzählenden (beschreibenden) Subjekts,

wo bisweilen auch die Einkleidung in Briefform (mit gelegentlicher Besprechung der äußeren Gestalt des Briefes) zweckmäßig ist**). Übersetzungen dagegen oder gar Abhandlungen und überhaupt Aufsätze räsonnierenden Inhalts dürfen hier noch nicht auftreten.

Leitende Gesichtspunkte (d. h. zugleich Regeln bezüglich der Anleitung und Normen bezüglich der Beurteilung) für die **logische Seite des Aufsatzes**: Besonders einzuprägen ist den Schülern auf dieser Stufe — freilich so, daß es im Falle des Bedürfnisses durch die ganze Schule hindurch immer und immer wiederholt wird,

- 1) strengste Ausscheidung des nicht zum Thema Gehörigen,
- 2) Vermeidung von Wiederholungen,
- 3) sorgfältige Einhaltung der gewählten Disposition (s. unten S. 20),
- 4) Vermeidung einer Rückbeziehung der Ausarbeitung auf die Überschrift.

Desgl. für die stilistische Seite:

- 1) Vermeidung gleichförmigen Ausdrucks,
- 2) Vermeidung tautologischer und pleonastischer Wendungen (vergl. Ernst Vaas, *Der deutsche Unterricht*, Berlin bei Weidmann, 1872, S. 141, A. Kuzner, *Prakt. Anleitung*, Leipzig bei Teubner, 1882, S. 29 ff., Gloel, a. a. O., S. 25 f.), überflüssiger Fremdwörter (Gloel, S. 14), Provinzialismen und unedler Ausdrücke,

*) Etwas anders R. Lehmann, *B. f. d. G.*, 1884, S. 325 ff., wo aber auch mancher nützliche Fingerzeig. Vergl. im übrigen R. Zauter, *Zur Methodik des Unterrichts im deutschen Aufsatz*, Wien 1887, der die verschiedenen Aufsatzformen, namentlich bezüglich der mittleren Klassen, einer sehr treffenden Kritik unterwirft, aber hauptsächlich an österreichische Verhältnisse anknüpft.

**) Doch s. Obertertia unten, S. 29 f.

- 3) Gewöhnung an die durch den Sprachgebrauch stehend gewordenen Verbindungen und Redensarten, bezw. Vermeidung der so häufigen Vermischungen derselben (Laas, S. 142, Gloel, S. 9), und
- 4) Vermeidung unvollständiger Sätze und unzulässigen Wechsels (Fallens) der Konstruktion (Gloel, S. 12).

Dazu kommen dann als Einzelheiten noch solche Punkte aus der Syntaxis ornata, der Synonymik u. s. w., in denen von dieser Altersstufe oft Fehler gemacht oder Zweifel gehegt werden, z. B. Unterscheidung von herab und hinab (Uhland: „Das obre Thal herab“ — „Das untre Thal herauf“, vergl. Wilmanns, 5. Aufl., § 70—72, 7. Aufl., II, § 77, 1—3), das, was und welches als Relativa (ebda. 7. Aufl., II, § 75, 2), dieser und jener (ebda. I, § 97), genaue Konstruktion der Apposition, unberechtigte Auslassung von ich und wir und Ähnliches.

Zur Behandlung: Die Erziehung zu einer ausreichenden Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck, die an den höheren Lehranstalten zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend dem deutschen Aufsatz anheimfällt*)

*) So wünschenswert es wäre, neben den Aufsätzen noch kleinere stilistische Übungen anstellen zu können, wie sie z. B. Fric, Progr. Burg 1867, S. XXII, „wöchentlich“, teils als häusliche, teils als Klassenleistungen fordert (Umformungen, Zusammenfassungen, Auszüge, Übersetzungen und Ähnliches, vergl. neuerdings H. Schiller, Z. f. d. G., 1890, S. 15, der auch die anderen Lehrfächer herbeiziehen möchte) oder die Friedrich-Werdersche Gewerbeschule (Oberrealschule) zu Berlin mit ihren vier deutschen Stunden in III B monatlich als Klassenarbeiten neben den dreiwöchentlichen Aufsätzen verlangen kann (A. G. Meyer, a. a. D., S. 18 ff.), so schwer dürfte sich dies unter den gegenwärtigen Umständen und bei durchschnittlich nur drei, bezw. zwei deutschen Stunden in weiterem Umfange ermöglichen lassen. Sollen sie untorrigiert bleiben und etwa bloß in der Klasse im Anschluß an einige beliebig herausgegriffene Arbeiten im allgemeinen besprochen werden, so würden sie schwerlich erheblichen Erfolg erzielen, auch der E. Verf. vom 14. Okt. 1875, Nr. 2 (Wiese-Kübler I, S. 256), entgegenstehen. Andernfalls ist in der That eine Überbürdung von Schülern und Lehrern fast unvermeidlich. Ebensovienig wird sich m. E. die von F. Pfalz, Lehrgang des Unterrichts im Deutschen für sechsklassige Realschulen u. s. w., Leipzig bei Brandstetter, 1889, S. 29, für diese Altersstufe verlangte Führung eines Dispositionsheftes neben den dreiwöchentlichen Aufsätzen, worin „mindestens monatlich eine Disposition (Gedankengang eines Lesestücks) zur Korrektur“ vorzulegen ist, allgemeiner durchführen lassen; wohl aber könnte sie dazu beitragen, die vielberufene „Aufsatznot“, die sonst erst etwa mit Untersekunda zu beginnen pflegt, schon auf diese Stufe zu verpflanzen, wo die Schüler die Aufsätze meist noch gern und sogar mit einer gewissen Vorliebe fertigen! Vortrefflich wäre dagegen auch hier schon eine von H. Grimm (D. Rundschau, 1889, S. 280) vorgeschlagene Übung, nämlich Vorgelesenes oder auch Vorerzähltes, bezw. Selbstgelesenes sofort (allenfalls mit gegebenen Stichworten) schriftlich wiederzugeben. Denn allerdings kommt es heutzutage auf augenblickliches richtiges Verständnis der Gedanken anderer gar sehr an, und es verbände sich dabei die stilistische Übung mit derjenigen im scharfen Auffassen (s. auch U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, Wiese-Kübler I, S. 91 oben). Doch ist im gegenwärtigen Organismus der höheren Lehranstalten dafür kaum Platz zu schaffen. Den Aufsatz selber aber ganz zurück- und dafür zahlreiche kürzere Übungen der einen oder der anderen oben angeführten Art eintreten zu lassen — wie denn z. B. St. Wäzold, Z. f. d. b. U., 1890, S. 49 (übrigens einen älteren Gedanken

und in demselben mit einer besonders intensiven allgemeinen Geistesbildung sich verbindet, macht für den Durchschnitt der Schülermassen, wenn man von einzelnen besonders günstig situirten Schulen absieht, eine sehr sorgfältige methodische Anleitung und Schulung erforderlich. Dieselbe muß eine vollständige sachliche Durchdringung des jeweiligen, altersgemäß ausgewählten Gegenstandes enthalten und zugleich bezüglich der Form Beispiel, Lehre und Übung, d. h. die durch mehrfaches Nachbilden der angeschauten und verstandenen Muster erzeugte Gewöhnung, aufs engste mit einander vereinigen. Sie kann daher allerdings gar nicht anders sein als schwierig, oft mühselig, und langsamen, vielleicht spät erst eintretenden Erfolges.

Demgemäß ist bei der Vorbereitung nach dem Hinweis auf etwaige geeignete Vorbilder aus der Lektüre oder noch besser nach eingehender Analyse derselben (z. B. für die Beschreibungen HP für III, Nr. 286: Forster, Werft von Amsterdam, und Nr. 286: Zimmermann, Der Oberhof = Kohts für III, S. 52, vergl. Progr. Osterode 1886, S. 10; für Erzählungen HP für IV, Nr. 45: Schiller, Alba auf dem Schlosse zu Rudolstadt, oder HP für V, Nr. 2: Hebel, Rannitverstan, ebda. S. 12, Die Ereignisse um Dijon, aus dem Generalstabswerke, Vellermann, Lesebuch für III A, S. 179) der Inhalt aufs genaueste durchzuspochen, und zwar entweder durch gemeinsames, vom Lehrer geleitetes Auffinden und Erarbeiten zum Bewußtsein zu bringen — oder aber ins Gedächtnis zurückzurufen, durch Mitteilung des Lehrers zu ergänzen und dann nochmals im ganzen abzufragen. Der Regel nach muß der Lehrer den Aufsatz vorher für sich selbst in einem vorläufigen Entwurfe bearbeitet oder wenigstens disponirt haben.

Die Schüler sind anzuweisen, sich als Leser stets einen etwa gleichaltrigen Freund vorzustellen.

Mit der Vorbereitung zu verbinden ist die Gewinnung der jedesmal zweckmäßigsten Disposition (Gedankenordnung), die dann bei der Besprechung des Entwurfs, bezw. bei der Rückgabe zu berichtigen ist. Bei den ersten Aufsätzen dieser Stufe sind einige beispielsweise vorgemachte Dispositionen an einfachen Gegenständen (s. Progr. Osterode 1886, S. 6, 10 und 11) voranzuschicken; später, wenn auch das Auffuchen der Disposition an den Lesebüchern dieser Stufe (s. oben S. 8) mehrfach geübt ist, sind

von Wiese wieder aufnehmend) für höhere Mädchenschulen es empfehlen möchte, nach Art der Engländer lieber „wöchentlich einmal oder in der Klasse“ eine „kurze, inhaltlich und stilistisch wohl erwogene schriftliche Antwort auf eine gestellte (geschichtliche, litterarische, geographische) Frage, etwa eine Quartseite einnehmend“ einzuführen, die dann „nach Form und Inhalt durchgesehen würde“ — dürfte für die männliche Jugend, die bei uns Deutschen in ihrer späteren Lebensstellung in weit ausgedehnterem Maße als bei anderen Nationen schriftliche Ausarbeitungen jeder Art zu liefern hat und in angeborener stilistischer Begabung sowohl den Mädchen als den jungen Franzosen, Engländern, Italienern u. s. w. entschieden nachsteht, denn doch seine schweren Bedenken haben, auch von der Aufsichtsbehörde kaum zugelassen werden.

einige Regeln über die Form der (von nun an dem Aufsatze in der Reinschrift stets voranzustellenden) Disposition, bezw. einige Muster davon mitzuteilen und bei jedem folgenden Aufsatz in dieser Form praktisch zu üben.

Der nach etwa einer Woche zu liefernde Entwurf ist dann in der Klasse stückweise und durch verschiedene Schüler, beginnend mit der Disposition, vorzulesen und unter Beteiligung der ganzen Klasse bei allen aufstoßenden Fehlern der Form und des Inhalts gemeinsam zu berichtigen, zugleich inhaltlich zu ergänzen und im Ausdruck zu bereichern, danach von den Schülern zu Hause durchzuarbeiten (gelegentlich vorzuweisen!) und wiederum nach etwa einer Woche in Reinschrift abzuliefern.

Bei der letzteren ist namentlich zu Anfang unnachsichtliche Strenge bei der Gewöhnung an Sorgfalt und Genauigkeit in allem Äußerlichen erforderlich, da diese Gewöhnung hier für sämtliche mittleren und oberen Klassen geradezu grundlegend ist, aus den unteren aber oft nicht in der wünschenswerten Weise mitgebracht wird. Dahin gehört namentlich: gute und deutliche, ungezierte, reinliche, geradlinige Schrift, eingestuftes, unbemaltes Böschblatt, sorgfältige Interpunktion, Absätze an rechter Stelle und mit Einrückungen der Zeile, Angabe der laufenden Nummer und des Datums, genaue, wortgetreue Überschrift, ebenfalls mit richtiger Interpunktion, übersichtliche Schreibung der vorangestellten Disposition, Sauberkeit des ganzen Heftes, des Umschlags u. dergl. m.

Die Korrektur des Lehrers hat hauptsächlich die oben aufgestellten leitenden Gesichtspunkte festzuhalten, im übrigen das Falsche nur zu bezeichnen, nicht zu verbessern (doch mit Ausnahme dessen, was die Schüler nicht von selbst finden können, vergl. das Programm von Burg, 1867, S. XV, auch A. H. Meyer, a. a. D., S. 22), noch weniger eine vollständige Umarbeitung vorzunehmen. Wünschenswert ist die Vereinbarung einiger, doch nicht zu zahlreicher, stehender Korrekturzeichen, die möglichst ungekünstelt und möglichst leicht verständlich sein müssen, durch sämtliche Fachlehrer der Anstalt für die am häufigsten vorkommenden Fehler*).

*) Ausgewählt sind bei uns zunächst die folgenden:

- | für grobe orthographische und grammatische Fehler,
- „ leichtere Versehen derselben Art und Interpunktionsfehler,
- „ fehlenden Absatz,
- | „ Einrückungen,] für Ausrückungen der Zeile,
- √ „ Auslassungen,
- ? „ leichtere, ?? für gröbere sachliche Verstöße,
- ?! „ offensbaren Unsinn,
- A. „ mangelhaften Ausdruck,
- L. „ logische Fehler,
- St. „ fehlerhafte Wortstellung,
- R. oder Rep. für Wiederholungen,
- Pl. für Pleonasmen und Ti. für Tautologien,
- T. „ fehlerhaften Tempusgebrauch,
- NB. „ das in der Klasse zur Sprache zu Bringende (s. unten S. 22).

Das Gesamturteil vermeide wie die Einzelkorrektur alle verletzenden Bemerkungen und Ausdrücke; Grundsatz sei: strenge korrigieren, milde zensurieren und Mißlungenes wohl zu scheiden von dem durch Faulheit und Unaufmerksamkeit Verfehlten!

Die Rückgabe sämtlicher Hefte hat womöglich auf einmal oder höchstens in zwei Hälften zu erfolgen. Die Besprechung der korrigierten Aufsätze in der Klasse, die hier noch vorwiegend Einzelheiten bezüglich der aufgestellten logischen und stilistischen Gesichtspunkte betreffen wird, hat sich auf dasjenige zu beschränken, was alle fördern kann (Schiller, Handbuch, S. 341). Sie geschieht vor Einhäudigung der Hefte, zusammenfassend, auf Grund einer vom Lehrer für sich gemachten Zusammenstellung der wichtigsten Fehler, im ganzen und ohne Nennung von Namen bei Erwähnung jener Fehler in der Weise, daß wiederum die ganze Klasse daran beteiligt und zu gemeinsamer Verbesserung gezwungen wird. Solche besonderen Punkte, betreffs deren der Lehrer eine Anfrage einzelner Schüler in der Klasse nach Rückgabe der Hefte zum Zwecke genauerer Besprechung herbeiführen will, oder Unverständlichkeiten, die einer weiteren Aufklärung bedürfen, mögen durch ein NB. gekennzeichnet werden (A. G. Meyer, a. a. D., S. 23). Pädagogisch besonders wichtig ist, daß berechnigte Anerkennung nicht übereifrig zurückgehalten werde.

Als „positive Korrektur“ ist bisweilen vom Lehrer eine von ihm selbst gefertigte vollständige Ausarbeitung des gestellten Themas, mindestens aber recht oft eine vollständige Disposition mitzuteilen. Betreffs des Ausdrucks ist freilich die positive Förderung der Schüler, insbesondere die Erweiterung und Bereicherung des Wortschatzes vorwiegend von anderen Faktoren zu erwarten, der Lektüre, der Mitwirkung des Hauses (Schiller, Handbuch, S. 333, und J. f. d. G. 1890, S. 17) und gebildetem Umgange, sowie von der Gesamtheit des Unterrichts in allen Lehrfächern (A. H. Hiecke, Der deutsche Unterricht, Leipzig 1842, S. 217ff.). Mittelbar trägt die Fehlerverbesserung der Schüler (s. unten S. 23) und das Vorbild der sämtlichen Lehrer einiges dazu bei.

An die Rückgabe ist möglichst unmittelbar in der nächsten oder doch einer der nächsten Stunden die Besprechung des neuen Themas anzuschließen, das aber auch schon vor dieser Besprechung mitgeteilt werden mag, damit die Schüler sich mit demselben in Gedanken bereits etwas beschäftigen können.

Die Verbesserung der Fehler, einschließlich des fehlerhaften Ausdrucks, durch die Schüler ist auf dieser Stufe von allergrößter Bedeutung*). Es gilt auch hier noch, was Schiller, Handbuch, S. 320, bezüglich der

*) Bei unseren Ostpreußen (s. V. Wieje, Lebenserinnerungen, Berlin, 2. Aufl. 1886, S. 140), namentlich aber bei der besonders starken Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit des (z. T. halbpolnischen) Schülermaterials, das unserer Anstalt zu Gebote steht, und bei der geringen Förderung, die den meisten unserer Schüler außerhalb der Schule zu teil werden kann, beruht darauf zu einem sehr wesentlichen Teile die Schulung der Einzelnen zum „Können“.

früheren schriftlichen Arbeiten sagt, daß dieselbe „pädagogisch betrachtet, wertvoller ist, als die Korrektur der Niederschrift durch den Lehrer“. Sie ist schon vor Ablieferung der nächsten Arbeit, hinter dem Aufsatz (nicht am Rande: dies führt fast stets zu Schmiererei und Unsauberkeit) und zwar ohne Wiederholung des Falschen anzufertigen. Sie hat sich auf alle vom Lehrer am Rande angestrichenen oder gekennzeichneten Stellen*) und, wenn der Fehler nicht in einem einzelnen Worte liegt, stets auf den ganzen Ausdruck zu erstrecken, aber auch dann stattzufinden, wenn der Lehrer ausnahmsweise (vergl. oben S. 21) schon selbst das Richtige angegeben oder angedeutet hat. Sie ist von vornherein so einzurichten, daß eigenes Nachdenken der Schüler erforderlich wird und doch nichts Unmögliches von ihnen verlangt wird. Zugleich ist von Anfang an auf allerhöchste Genauigkeit zu halten und in unermüdeter Geduld bei etwaigen neuen Fehlern Berichtigung zu fordern. Nur wenn dies rechtzeitig geschehen ist, kann verhütet werden, daß eine fortlaufende, Lehrer und Schüler ermüdende „Reihe von Revisionen und Superrevisionen“ entstehe (Frick, Progr. Burg 1867, S. XVI). Was sogleich beim Einsammeln der (offen vorzuzeigenden) Hefte berichtigt werden kann — in höchstens 5 Minuten — werde unmittelbar in der Klasse erledigt; alles Übrige hat der Lehrer zu Hause zu korrigieren.

Übungen im mündlichen Ausdruck.

Als besondere Lehraufgabe können dieselben hier noch nicht verlangt werden. Zur Förderung freier Rede ist nur die von den unteren Klassen mitzugebende Gewöhnung an lautes Sprechen im ganzen Satze, doch ohne Pedantismus, beizubehalten; ebenso ist beim Wiedererzählen aus der Lektüre (s. oben S. 8), sowie in den übrigen Lehrfächern bei Wiedergabe des Gelernten möglichst zusammenhängendes Sprechen zur festen Gewohnheit zu machen (vergl. auch Schiller, B. f. d. G., 1890, S. 19 ff. L. Rudolph, Pflege des mündlichen Vortrags, a. a. D., S. 16, und W. Münch, a. a. D., S. 163).

Obertertia.

(Durchschnittsalter 15¹/₂ Jahre.)

1) Litterarischer Lehrstoff.

Lektüre.

Allgemeines: wie Untertertia, doch treten neben dem Lesebuche und der Wiederansammlung, da in ersterem Gedichte wie Des Sängers Fluch,

*) Auf dieser Stufe mögen auch noch die einzelnen Fehler am Rande mit Ziffern bezeichnet werden, denen dann die in der Verbesserung zu vermerkenden entsprechen müssen. Später ist dies überflüssig.

Bertran de Born, Der Taucher, Gebet während der Schlacht u. a. fehlen, ergänzend ein: Uhlands Ausgewählte Gedichte (empfohlen die Cottasche Schulausgabe von J. W. Schäfer) und Schillers Sämtliche Gedichte, Text- bzw. Schulausgabe aus dem Cottaschen, Hempelschen oder Hendlerschen Verlage, womöglich auch Körners Leher und Schwert aus dem letzteren*).

Zu Einzelnen:

A. Poesie.

Prinzip der Auswahl: längere oder etwas schwierigere epische Gedichte, auch solche von stärkerer lyrischer Färbung, besonders von Schiller, doch auch noch von Uhland (Balladencyklus Graf Eberhard II. als Ganzes) und schon einige von Goethe, — dann die Lyrik der Befreiungskriege und sonstige Vaterlands- und Freiheitslieder und wiederum Repetitionen aus verwandten früher gelernten Gedichten. Dagegen noch kein Drama und keine Epopöe. —

Auswendiglernen: wie Untertertia, s. oben S. 3.

Verteilung der obligatorisch durchzunehmenden und auswendig zu lernenden Gedichte auf das Schuljahr: Vorgeschlagen wird nach gleichen Grundsätzen wie in der vorhergehenden Klasse als Beispiel die folgende:

1. Vierteljahr.

HP Nr. 68 IV.	Uhland, Die Schlacht bei Döffingen	20 Strophen zu 4 Zeilen,
	„ Des Sängers Fluch.	16 „ „ 4 „ ,
	„ Bertran de Born**)	8 „ „ 8 „ ,
HP Nr. 98.	Goethe, Der Sänger	6 „ „ 7 „ ;

2. Vierteljahr.

HP Nr. 17.	Schiller, Der Ring des Polykrates	16 „ „ 6 „ ,
	„ Der Taucher	27 „ „ 6 „ ,
HP Nr. 49.	„ Der Handschuh	67 Zeilen;

3. Vierteljahr.

HP Nr. 67.	Schiller, Der Kampf mit dem Drachen	25 Strophen zu 12 Zeilen,
„ „ 22.	Goethe, Erbkönig	8 „ „ 4 „ ,
„ „ 90.	Lenau, Der Postillon	16 „ „ 4 „ ,
„ „ 91.	„ Die Werbung	115 Zeilen;

4. Vierteljahr.

HP Nr. 191.	Schenkendorf, Soldatenmorgenlied (Erhebt euch . . .)	4 Strophen zu 8 Zeilen,
„ „ 193.	„ Frühlingsgruß	7 „ „ 8 „ ,
„ „ 202.	Geibel, Am 3. Sept. 1870	7 „ „ 5 „ ,

*) Die Auswahl der empfohlenen Schulausgaben ist grundsätzlich sowohl nach dem inneren Wert derselben in wissenschaftlicher und pädagogischer Beziehung, als nach Preis und Druck getroffen, vergl. auch Untersekunda, unten S. 32.

**) Vergl. Siecke, a. a. D.

und Wiederholungen aus den früheren Vierteljahren sowie aus dem Gesangunterrichte, dem auf dieser Stufe anheimfallen:

- HP Nr. 188. Körner, Lütkows wilde Jagd . 6 Strophen zu 7 Zeilen,
 Sängerb. II. Nr. 11. „ Gebetwährend der Schlacht 6 „ „ 5 „ „
 „ II. „ 44. Eichendorff, Abschied („D
 Thäler weit“) 4 „ „ 8 „ „
 Volkslied*) „Kein sel'ger Tod ist auf der Welt“: 22 Zeilen.

Daneben zur Ergänzung, bezw. Wiederholung wie in Untertertia:

1. Vierteljahr.

- HP Nr. 68 I—III. Uhland, Graf Eberhard (III B, s. oben S. 4),
 „ „ 29. „ Der blinde König (desgl. S. 3),
 „ „ 59. „ Taillefer;

2. Vierteljahr.

- HP Nr. 65. Schiller, Der Graf von Habsburg (III B, s. oben S. 4),
 „ „ 19. „ Die Bürgschaft (desgl.),
 „ „ „ Der Gang nach dem Eisenhammer;

3. Vierteljahr.

- HP Nr. 148. Schiller, Rätsel (Auswahl),
 „ „ 6. Boff, Der siebzigste Geburtstag,
 „ „ 1—3. Einzelnes aus der Heldenjage**);

4. Vierteljahr.

- HP Nr. 82. Bedlitg, Die nächtliche Heerschau***),
 „ „ 183. Arndt, Des Deutschen Vaterland (III B, s. oben S. 4),
 „ „ Die Leipziger Schlacht (IV),
 „ „ Das Lied vom Feldmarschall (V),
 „ „ Der Freiheit Schlachtruf („Der Gott, der Eisen
 wachsen ließ“) teilweise,
 Körner, „Frisch auf, mein Volk“,
 Schenkendorf, Muttersprache (IV),
 „ „ Scharnhorsts Tod (IV),
 Methfessel, „Hinaus in die Ferne“ (III B, s. oben S. 4),
 Schneckenburger, Wacht am Rhein (VI),
 Freiligrath, Die Trompete von Bionville (V).

Zur Behandlung: wiederum wie in Untertertia, s. oben S. 5 f., doch kann bei einigen dazu geeigneten Gedichten (Bertran de Born, Der Taucher, Der

*) Abgedruckt z. B. bei Bellermann, Lesebuch für IV, S. 84.

**) Vergl. A. G. Meyer, a. a. D., S. 8—9. Immerhin hat es sein Bedenken, hier schon voranzunehmen, was die Übersetzung noch einmal bringt. Zudem ist die Simrock'sche Übersetzung doch recht ungenießbar!

***) Bei rechter Behandlung dürfte trotz Fürst Bismarck's berühmt gewordener Bedenken gerade dies Gedicht zu recht fruchtbringenden historischen Betrachtungen Gelegenheit geben können.

Kampf mit dem Drachen u. s. w.) auch über die historische Grundlage oder Quelle Mitteilung gemacht werden, um das Verfahren des Dichters in den Hauptpunkten zur Anschauung zu bringen. Ebenso kann schon etwas mehr als früher auf die Erzielung eines lebendigen, die Phantasie anregenden Bildes der dargestellten Gegenstände hingewirkt werden. Über die Grundgedanken der Schiller'schen Balladen vergl. Brock, *J. f. d. d. U. I.*, S. 247, über die Freiheitsdichter Klee, ebda. II, S. 52, für Uhland gibt das wissenschaftliche Rohmaterial Dünzer, *Uhlands Balladen u. s. w.*, Leipzig bei Wartig, 2. Aufl. 1890.

B. Prosa.

Prinzip der Auswahl: etwas umfangreichere oder schwierigere, nach Inhalt und Form schon an und für sich möglichst wertvolle Darstellungen geschichtlichen, geographischen und verwandten Charakters, die Gelegenheit geben zu inhaltsgemäßem Lesen, dispositiven Inhaltsangaben und deutlicher Ausscheidung des wesentlichen Gedankenkernes.

Als **Verteilung** auf das Schuljahr wird bezüglich der regelmäßig zu lesenden Stücke vorgeschlagen (vergl. III B, oben S. 7):

1. Vierteljahr.

- HP Nr. 245. C. A. Schmidt, Das Ritterwesen,
 " " 244. Freytag, Deutscher Anbau in Schlesien;

2. Vierteljahr.

- HP Nr. 266—71. Lessing, Fabeln,
 " " 294. Engel, Tobias Witt (vergl. Hiecke, a. a. D., S. 290 ff.),
 " " 250. Ranke, Heerwesen Friedrich Wilhelms I.;

3. Vierteljahr.

- HP Nr. 251. Archenholz, Der Überfall bei Hochkirch,
 " " 297. Friedrichs II. Anekdote an seine Generale u. s. w.,
 " " 252. Kugler, Friedrich II. bei Bunzelwitz;

4. Vierteljahr.

- HP Nr. 254. Arndt, Die Erhebung Preußens,
 " " 263. " Scharnhorst,
 " " 262. Jahn, Friesen.

Daneben, soweit Zeit übrig ist, freie Auswahl, zugleich aber auch Hinweis auf häusliche Lektüre anderer Stücke des Lesebuchs, welche die Schüler, wenn man sie darauf aufmerksam macht, schon aus Unterhaltungsbedürfnis gern zu lesen pflegen. Ergänzungsweise mag der Lehrer, da HP meist recht herzlich langweilig und schulmeisterlich-lehrhaft ist, auch aus anderen Quellen schöpfen und daraus selbst vorlesen oder vorlesen lassen. Treffliches Material bieten dazu gegenwärtig u. a. auch die (im Konferenzzimmer ausstehenden) Lesebücher von Kohls zc. und Bellermann zc., ersteres z. B. die Stücke: Juden, Deutschland, Hahn, Brief der Königin Luise, den von Th. G. v. Hippel verfaßten Aufruf Friedrich Wilhelms III.

„An mein Volk“, Gude, Körners Tod, Friedrich Wilhelms IV. Rede zu Köln, — letzteres im vierten Teil: Arnold, Das Haus der alten Germanen, Moltke, Der Araber und sein Pferd, Stahr, Die Fürstengruft zu Weimar, v. Weber, Eine Winternacht auf der Lokomotive; im fünften Teil: Kettelsbeck, Der Preuße in Lissabon, Generalstabswerk, Der Kampf um Dijon, und Ähnliches. Anderes bieten die Lesebücher von Paldamus, B. Schulz, Linnig u. s. w., aber auch die älteren von Ph. Wackernagel, Masius, Viehoff und besonders dasjenige von Hiecke, Teil II, 3. B. Münch, Belagerung von Szigeth (Nr. 43), Fr. Förster, Friedrich II. und Gellert (Nr. 48, 9), Barnhagen von Ense, Blücher in Gefahr (Nr. 52, 5), Goethe, Neapolitanisches Volksleben (Nr. 62, 6) u. a. Manches findet sich auch in den besseren Lesebüchern für Volks- und höhere Töchter Schulen, ebenso bei Max Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, 2. Aufl. Berlin, Gaertner, 1890, wogegen es leider an gutem naturwissenschaftlichen Lesestoffe für diese Stufe bisher in unseren Lesebüchern noch fehlt.

Zur Behandlung: wie Untertertia, s. oben S. 7 f.

Deklamieren.

Der Fortschritt über die vorhergehende Klasse hinaus hat hauptsächlich darin zu bestehen, daß nunmehr auch

- 1) ein Anfang im ausdrucksvollen Deklamieren gemacht und
- 2) die deutliche Aussprache auch der unbetonten Silben und Wörter (vergl. III B, oben S. 9) in der sinngemäßen Abstufung ihres logischen und lautlichen Wertes

besonders beachtet wird.

Zur Behandlung: Das Hauptmittel, ersteres zu erreichen, ist neben dem Vorbilde des Lehrers möglichst lebendiger und lauter Vortrag, bei dem sich ganz von selbst ein gewisser Schwung und eine gewisse innere Beteiligung einzustellen pflegt. Derselbe darf jedoch nicht zu schnell und nur bei besonders ernstern Stellen gedämpfter und leiser werden. Da nun aber gerade bei lebhaftem Sprechen das Verschlucken der geringer betonten Silben und Wörter sich einzustellen pflegt, ist es wichtig, daß auf dieser Stufe auch der zweite Punkt besonders festgehalten wird.

Metrik, Poetik und Rhetorik.

Ausschließlich Befestigung des daraus in Untertertia Gelernten.

Litteraturgeschichtliches.

Bei Goethe, Schiller, Uhland, Körner, Arndt und Schenkendorf sind einige kurze Notizen über die Lebenszeit der Dichter und ihre Werke (nur wenig ausführlicher als die bei HP a. a. D. gegebenen, also erheblich kürzer als die bei Walz, a. a. D., S. 11, die an und für sich vortrefflich sind) gelegentlich der gelernten Gedichte einzuprägen. Doch wird in den bez. Mitteilungen des Lehrers, um die erforderliche Wärme, Anschaulichkeit und Deutlichkeit zu erreichen, ein gewisses lebensvolles Detail nicht fehlen dürfen.

2) Grammatisch=stilistischer Lehrstoff.

Grammatik.

Allgemeines: wie Untertertia, s. oben S. 11.

Im Einzelnen:

In Rechtschreibung und Zeichensetzung ist nur noch gelegentliche Ausfüllung etwa hervortretender Lücken und Unklarheiten erforderlich, bei der letzteren vorkommenden Falles mit eingehenderer Beziehung auf die in dieser Klasse erweiterte Satzlehre (s. unten).

Desgleichen ist die elementare Formenlehre als abgeschlossen anzusehen und nur bei etwaigen Verstößen Fehlendes zu ergänzen, doch auch hier noch ohne jede eingehende historische Begründung.

Dagegen erfordert auf dieser Stufe die Syntax bezüglich der Satzlehre außer gelegentlichen Belehrungen, die namentlich auch im fremdsprachlichen Unterrichte sich von selbst aufdrängen, einige ergänzende und zusammenfassende Wiederholungen sowie eine besondere zusammenhängende Durchnahme des Wichtigsten*) nach dem Grundriß. Es kommt in Betracht:

Genaueres über die Arten der Sätze nach Form, Inhalt und gegenseitigem Abhängigkeitsverhältnis (vergl. III B, oben S. 15): Wendt, § 33, 34; dazu Grad der Nebensätze: ebda. § 113;

die selteneren Arten des Subjekts: § 41, Anm., § 42, 43;

die selteneren Verba copulativa: § 48, Anm.;

Genaueres über das Prädikatsnomen: § 48, 84 — und über die Vertretung desselben durch den Genetiv: § 51;

desgl. über das Objekt: § 52;

die verschiedenen Arten des Attributs: § 65, 67, 68, 69,

101 (relatives Attribut) und § 70 (Apposition);

desgl. über die adverbialen Bestimmungen: § 72—76;

dagegen nur das Wichtigste über die adverbialen Nebensätze: § 102—110 (ohne die Anmerkungen);

Grundbedeutung der Tempora und Modi: § 46 und 47 — in Verbindung mit dem Wichtigsten aus der Lehre von den abhängigen Sätzen, wobei namentlich der Unterschied der Relativ- und abhängigen Frageätze fest eingeübt werden muß;

die syntaktische Verwendung der Hilfsverba: Wilmanns, 7. Aufl. II, § 66;

die regelmäßige Zeitfolge (Consecutio temporum, s. jetzt F. Kuhl, Progr. Jülich 1889) nebst der Grundregel über den Conj. Präj.

*) Daß gerade die Satzlehre für die Obertertia auf sprachlichem Gebiete überhaupt eine zentrale Bedeutung hat, s. G. Jhm, Die Konzentrationsidee u. s. w., Progr. Bensheim 1889, S. 11 ff. — Den Reformvorschlägen von F. Kern auf diesem Gebiete stehe ich aus den von Wilmanns, Seeger u. a. entwickelten wissenschaftlichen und pädagogischen Gründen, wie ich glaube, mit der Mehrzahl der Fachgenossen ablehnend gegenüber, so hoch ich seine sonstigen Verdienste um den deutschen Unterricht schätze.

als Haupttempus der indirekten Rede (Wilmanns, 5. Aufl., § 87, bes. Nr. 2; 7. Aufl. II, § 117—131, 194—196), die ohnehin beim Übersetzen aus dem Lateinischen in dieser Klasse praktisch besonders zu üben ist; Wortstellung von Nebensatz und Nachsatz, bezw. Inversion: Wendt, § 83, 84 (vergl. Wilmanns, 7. Aufl. II, § 199—200), wobei namentlich auch der stilistisch so häßlichen Inversion nach „und“ (Wilmanns, 5. Aufl., § 83, 2, Anm., 7. Aufl. II, § 202 am Ende, vergl. A. Lehmann, Sprachliche Sünden der Gegenwart, 3. Aufl., Braunschweig 1882, S. 54 ff. und neuerdings noch D. Schroeder, Vom papiernen Stil, Berlin 1889, S. 24 ff.) entgegengetreten werden kann, — sowie die Wortstellung bei den zusammengesetzten Zeiten von dürfen, können, mögen u. s. w.: Wilmanns, 7. Aufl. II, § 199, 1, vergl. Thele, Progr. Saarlouis 1872, S. 10 oben.

Zur Behandlung: wie Untertertia, s. oben S. 15; nur kann der lateinische und französische Unterricht hier noch mehr Hilfe bieten wie dort.

Aufsätze.

Allgemeines: wie Untertertia, s. oben S. 17, doch wird der Umfang der Aufsätze sich etwas erweitern.

Was **Inhalt und Art** anbetrifft, so ist auch hier noch von abstrakten Gegenständen völlig abzuweichen; es wird daher als Stufengang etwa der folgende vorgeschlagen:

zunächst einige ausgeführtere Beschreibungen komplizierterer konkreter Gegenstände oder Vorgänge auf Grund eigener Anschauung der Schüler oder der Lektüre (auch der fremdsprachlichen — doch s. die berechtigte Warnung vor zu vielen „Cäsarthemen“ bei H. Schiller, Handbuch, S. 330);

sodann mehrere zusammenfassende, chronologisch geordnete Erzählungen aus der Lektüre, allenfalls auch aus der Geschichte, nach Umständen mit Veränderung der Ausdrucksform (vergl. Progr. Osterode 1886, S. 14), auch als Biographien u. dergl. m.;

ferner einige leichtere aufzählende oder berichtende Zusammenstellungen allgemeinerer Art aus Natur und Menschenleben (ebda. S. 16, vergl. die „Erfahrungsthemen“ bei Bindel, Dispositionen, Heft II, Leipzig bei Teubner, 1888, Abschnitt V), die sich aber auf allbekannte Thatfachen zu beschränken haben und zweckmäßigerweise oft Vergleiche enthalten können*); — und

gelegentlich eine Übersetzung aus Cäsar (zu möglichster Verhütung aller Latinismen) — nicht aus der neu sprachlichen Lektüre — oder die ausgeführte Disposition eines größeren Lesestücks.

Die Einkleidung kann auch auf dieser Stufe noch bisweilen die des Briefes sein (vergl. aber auch die Bedenken von W. Münch, a. a. O. S. 147), doch ist alsdann aufs genaueste darüber zu wachen, daß nicht

*) Vergl. D. Vogel, Progr. Perleberg 1888, S. 29 ff.

bloß Über- und Unterschrift, bezw. Einleitung und Schluß, sondern Satz für Satz jener Einkleidung entsprechen*).

Leitende Gesichtspunkte bezüglich der logischen Seite im Aufsatz:
Einzuprägen ist besonders

- 1) Satzverbindung nach dem Sinne und zusammenhangsgemäße Überleitung von Abschnitt zu Abschnitt,
- 2) sorgfältige Disposition (vergl. III B, oben S. 20, und unten S. 31), und
- 3) sorgfältige Interpunktion nach dem logischen Zusammenhange, bezw. dem logischen Verhältnis der Sätze zu einander.

Desgl. für die stilistische Seite:

- 1) Vermeidung undeutschen Satzbaues (besonders der Häufung hypotaktischer Glieder, also zu starker Periodisierung, einschachtelnder oder schleppender Satzstellung und längerer Zwischensätze, Trennung des Artikels oder der Präposition von ihrem Substantiv durch längere Einschaltungen u. dergl. m.) — und Gewöhnung an kurze, vorwiegend parataktische Satzgefüge mit zweiteiliger (steigender oder fallender) Gliederung des zusammengesetzten Satzes (Wendt, § 114, s. auch Gronau, Progr. Schwyz 1883, S. 12, und für die Stellung der Nebensätze Wilmanns, 7. Aufl. II, § 197—198);
- 2) Vermeidung der von dieser Stufe an einreißenden Latinismen (bes. zu häufiger Anwendung der Partizipialkonstruktionen, der Futura, des relativen Anschlusses, der steifen Disjunktionen mit „sowohl, als auch“ — s. z. B. Münch, a. a. D. S. 127 — und „nicht nur, sondern auch“, der so häufigen Wendungen mit „bewogen oder veranlaßt durch“ u. dergl. m.);
- 3) Vermeidung unbestimmter oder zu allgemeiner Ausdrücke (sein, machen, man, wir, es, sollen, mögen, dürfen, Volk, Welt u. s. w., wo nicht der Zusammenhang die Bedeutung klar ergibt) — und
- 4) Gewöhnung an stilistisch genauen Gebrauch der Tempora, besonders des Praesens als Tempus der Inhaltsangabe (vergl. R. Lehmann, a. a. D., des in seiner Verwendung nur beschränkten Praesens historicum, des Condicionalis (für den Lehrer zu vergleichen Wilmanns, 5. Aufl., § 169, 2; 7. Aufl. II, § 124 b), der Zeitfolge (s. oben); als Einzelheiten treten hinzu: „als“, nicht „wie“, nach Komparativen, „wie“, nicht „als“, nach „so“ (Wendt, § 110, Anm. 2; Wilmanns, 7. Aufl. II, § 78), falsche Fortführung der Konstruktion nach „und“ (s. oben S. 29), falsche Satzzusammenziehung (Wilmanns, 7. Aufl. II, § 222—226 u. s. w.), Vermeidung des „so“ im Nachsatze zu konzessiven Vorderätzen, desgl. des

*) Vergl. R. Kappes, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik, 3. Aufl. Leipzig, Teubner, 1879, S. 56 ff. — Wenn Ihm, a. a. D. S. 11, im deutschen Aufsatz der Obertertia geradezu den natürlichen Vereinigungspunkt der meisten Unterrichtsgegenstände erblickt, so kann ich ihm darin doch nur mit der im Obigen enthaltenen Beschränkung folgen (s. auch S. 17).

schwerfälligen Anschlusses von Relativsatz an Relativsatz, Genetiv an Genetiv, Infinitiv an Infinitiv, der Gebrauch des Artikels vor Eigennamen bei undeutlichem Kasus u. s. w.

Zur Behandlung *): Gegenüber der Vorklasse ist hier auch schon bisweilen eine gewisse Anregung der Phantasie in beschränktem Maße am Platze, sobald nur nicht den Schülern selbständige Produktion zugemutet wird. Dagegen müssen sich auf dieser Stufe regelmäßig die — für die folgenden Klassen grundlegenden — Übungen im Disponieren etwas erweitern (Progr. Osterode 1886, S. 13). Sie knüpfen wiederum am zweckmäßigsten an die Vorbereitung der einzelnen Aufsätze an und haben naturgemäß die Gestalt einer Vorübung an einigen Beispielen verwandter Art, der dann die Disponierung des gestellten Themas folgt. Nach der Stufenfolge der Aufsätze selber wird sich dabei anschließend an Untertertia zunächst die mehr ins Einzelne gehende (ausgeführte) Gliederung von Gegenständen mit gegebener natürlicher oder chronologischer Abtheilung erforderlich machen, sodann die Disponierung solcher Stoffe, deren natürliche Gliederung weniger übersichtlich ist oder weniger unmittelbar ins Auge springt, endlich einfachere induktive Anordnung von Einzelheiten, also Zusammenstellung des Verwandten aus zerstreutem Stoffe. Damit zu verbinden ist die Einprägung einiger, rein empirisch gefasster Hauptregeln über Einleitung und Schluß (a. a. D. S. 15) und stetes Aufstellen der Disposition in der strengeren, zur Klarheit zwingenden zusammenhängenden Satzform (ebda. S. 11; Gronau, S. 11) nach gegebenen Mustern.

Für die Ausarbeitung ist es nützlich, den Schülern zur Selbstkontrolle anzuzufempfehlen, daß sie sich stets den Entwurf vor der Reinschrift noch einmal selbst laut im Zusammenhange vorlesen, was sie auch in den Oberklassen sich zur Regel machen sollten.

An Stelle eines neuen Aufsatzes empfiehlt sich bisweilen nach Rückgabe des vorhergehenden, zugleich als durchgreifende Verbesserung des letzteren, eine völlige Neubearbeitung des gleichen Themas nach gegebener Disposition und auf Grund der bei der genauen Durchnahme der ersten Bearbeitung gewonnenen Gesichtspunkte, — doch nicht öfter als ein- bis zweimal im Jahre.

Übungen im mündlichen Ausdruck.

Wie Untertertia, s. oben S. 23.

*) Als Musterbeispiele für die neu auftretenden Aufsatzformen lassen sich verwenden u. a.: Hense, Die Sprache des Herbstes (Lesebuch, III, S. 505), Juden, Deutschland (HP für IV, S. 71 = Kohts für III, S. 1, wo auch Disposition), Fr. Jacobs, Taubheit und Blindheit (s. z. B. V. Döderleins Deutsche Muster-sammlung u. s. w., München 1847, S. 452); vergl. oben S. 20.

Unterssekunda.

(Durchschnittsalter $16\frac{3}{4}$ Jahre.)

1) Pitterarischer Lehrstoff.

Lektüre.

Allgemeines: Eingeführt ist das Lesebuch von Hopf und Paulsiek, Abteilung für Sekunda und Prima, Abschnitt II (vergl. Obersekunda), ergänzt durch die jeweilig zu lesenden selbständigen Klassikerwerke. Letztere sind in der Regel in einfachen Textausgaben (doch s. oben S. 24, Anm.) zu lesen; nur in den besonders angemerkten Fällen sind andere Ausgaben zulässig oder zu empfehlen.

Neben der Klassenlektüre beginnt hier, um eine etwas ausgedehntere Pitteraturkunde zu erreichen, eine möglichst systematisch geregelte und kontrollierte Privatlektüre, in deren Dienst z. B. auch Aufsatz und Vortrag (s. unten) zu stellen sind.

In der Klasse ist wiederum mindestens die Hälfte, womöglich aber zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit der Lektüre zuzuweisen. Es wird bei der letzteren jedoch von selbst die Poesie erheblich überwiegen, schon weil nur wenige für diese Altersstufe geeignete Prosawerke vorhanden oder zugänglich sind, eine Schwierigkeit, die schon R. S. Hiecke empfand (D. d. U., S. 99), — aber auch ohne Schaden überwiegen können, weil für dieselbe die Poesie durch eine Reihe gerade hier in Betracht kommender Meisterwerke unzweifelhaft erzieherisch fruchtbarer ist und die Jugend, als auf die Phantasie wirkend, mehr interessiert. Zudem kann die Prosalektüre durch die unten anzuführenden Dichtungen, die durch Metrum und Darstellung der Prosa näher stehen, einigermaßen ersetzt werden. Andererseits ist es jedoch namentlich um der Bildung des Stiles willen, aber auch wegen der Übung im Lesen und wegen der methodischen Gewöhnung an unbedingte Aufmerksamkeit, wenn irgend Zeit übrig ist, in hohem Grade wünschenswert, daß wenigstens einige Prosastücke auch in der Klasse gelesen werden; ergänzend mag dann die freie Privatlektüre eintreten.

Bei gleich wertvollen Werken aus Poesie und Prosa sind im Zweifelsfalle möglichst solche zu wählen, die eine besondere Berücksichtigung der zahlreichen aus dieser Klasse abgehenden Schüler gestatten und diesen eine wertvolle Mitgabe für das Leben sein können.

Im Einzelnen:

A. Poesie.

Prinzip der Auswahl: Beginn der zusammenhängenden Lektüre leichter selbständiger Werke voninigem Umfange, zunächst noch epischen Inhalts, eingeleitet durch eine ergänzende Zusammenfassung von Goethes

und Schillers erzählenden Gedichten*), dann — als Einführung in die höhere Lyrik — geeignete Gedichte Schillers, besonders das Lied von der Glocke, und — als Einführung in die Dramatik — leichtere episch gefärbte Dramen.

Das auch hier fortzusetzende **Auswendiglernen** hat sich sowohl auf einzelne Gedichte, als auch auf Stellen aus den betreffenden Epen und Dramen zu erstrecken, s. unten S. 34.

Verteilung nach der Zeit: Da die zu lernenden Gedichte und Klassikerstellen, um eine Überlastung der Schüler zu vermeiden, über das ganze Schuljahr verteilt und zugleich möglichst in einen inneren Zusammenhang mit der sonstigen Klassenlektüre gebracht werden müssen, aber auch fast ausnahmslos eine besondere Erläuterung erfordern, ist es am zweckmäßigsten, wöchentlich eine bestimmte Stunde für Durchnahme (und Deklamation) jener Gedichte u. s. w. zu verwenden, die Reihenfolge derselben nach der übrigen daneben hergehenden Lektüre zu bestimmen und von Woche zu Woche stets ein bestimmtes Pensum (etwa 5—6 Strophen, je nach Schwierigkeit und Umfang, und möglichst in passenden, in sich abgeschlossenen Abschnitten) lernen zu lassen. Im allgemeinen wird sich die Verteilung jedoch nicht mehr nach Vierteljahren, sondern nur nach Halbjahren regeln lassen; als Beispiel wird vorgeschlagen:

1. Sommerhalbjahr (etwa 18 Schulwochen).

Goethes Hermann und Dorothea (empfohlen wegen der Beigaben u. s. w. die Ausgabe von R. H. Reck aus dem Perthes'schen Verlage); sodann (nicht vorher!) eine möglichst reiche, einen fortlaufenden, zusammenhängenden Durchblick gewährende Auswahl von Voss' Odyssee**) — vergl. Neue Lehrpläne, Erläuterungen zu 1 und 2, Wiese-Kühler I, S. 130, und unten — etwa bis zum 8. Buche einschließlich; und daneben hergehend die erzählenden Gedichte Goethes nach dem Lesebuche, ergänzt durch eine Schulausgabe von Goethes Gedichten (empfohlen die von Fr. Zimmermann aus dem Perthes'schen Verlage).

2. Winterhalbjahr (etwa 21 Schulwochen).

Schillers Wilhelm Tell (empfohlen wegen der Karte und der sonstigen Beigaben die treffliche und billige Ausgabe von F. Prosch, Wien bei Graeser) — oder auch bei besseren Generationen, bezw. zur Abwechslung, die Jungfrau von Orleans (s. unten S. 48 und 54); sodann Fortsetzung der Auswahl aus der Odyssee, die auch durch Privat-

*) Vergl. F. Widder, Schiller als erzählender Dichter, Progr. Jahr 1884, und Brock, a. a. D. (s. oben S. 26). Eine ähnliche Zusammenfassung der erzählenden Gedichte Uhlands empfiehlt für Untersekunda Fr. Graeber, Z. f. d. d. U. 1889, Ergänzungsheft, S. 65. Vielleicht beim Aufsatze zu ermöglichen, soweit nicht in Tertia erledigt (s. oben S. 11 und 27, auch Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 88).

**) Am zweckmäßigsten erscheint bisher noch die Ausgabe der „Collection Spemann“; möglicherweise ist auch, wenn vollendet, die Bearbeitung von E. Engelmann; Stuttgart bei Neff, 1890 ff., und die mir unbekannt gebliebene von B. Kuttner, Homers Odyssee von Voss für Schule und Haus, Frankfurt a. M. 1888, zu ge-

lektüre und Aufsatz ergänzt oder je nach Zeit und Umständen durch ein oder das andere der unten angeführten zu freier Auswahl gestelltten Werke ersetzt werden kann, — und daneben die hierher zu ziehenden Gedichte Schillers.

Obligatorisch auswendig zu lernen sind:

zu 1) Goethe, Der Schatzgräber	5	Strophen	zu 8	Zeilen,
" Der Totentanz*)	7	"	" 7	" "
" Der Zauberlehrling	7	"	" 14	" "
" Der Fischer	4	"	" 8	" "
" Der König in Thule	6	"	" 4	" "

einige Wiederholungen (vergl. unten),

der Schluß von Hermann und Dorothea von den Worten an: „Aber sie sagte darauf: Laßt mich dieser Erinnerung u. s. w.“: 63 Zeilen, — und, falls Zeit ist, noch einige andere Stellen daraus**), sowie namentlich die Elegie „Hermann und Dorothea“: 46 Zeilen (mindestens der Schluß: „Deutschen selber führ' ich euch zu u. s. w.“);

zu 2) Schiller, Rassandra	16	Strophen	zu 8	Zeilen,
" Das Siegesfest	13	"	" 12	" "
" Die Kraniche des Ibykus	23	"	" 8	" "
" Das Lied von der Glocke			425	" "

einige Wiederholungen (vergl. unten),

und aus dem Tell die Worte Attinghausens II, 1: „O, lerne fühlen — zerkniet“: 13 Zeilen, ein Stück aus der RütliSzene, z. B. „Hört, was die alten Hirten — und einig wollen wir handeln“: 39 Zeilen, und Tells Monolog: „Durch diese hohle Gasse u. s. w.“: 92 Zeilen***), nebst den beiden Stanzas an Dalberg „Wilhelm Tell“: „Wenn rohe Kräfte u. s. w.“ oder auch dem „Berglied“ (6 Strophen zu 6 Zeilen).

Die angeführten Wiederholungen aus früher gelernten Gedichten haben auf dieser Stufe eine besondere Bedeutung. Da nicht zu erwarten oder gar zu verlangen ist, daß jene Gedichte sämtlich den Schülern durch die ganze Schule hindurch vollständig im Gedächtnis bleiben, ist ein ausgewählter kleinerer Kreis davon in der die Mittelklassen abschließenden Unter-

brauchen. Mit der Zeit wird freilich der alte Voz doch durch eine neuere und bessere, leichter verständliche Übersetzung ersetzt werden müssen (vergl. unten S. 48). Für den Lehrer bietet die Analyse von Th. Bergk, Griechische Literaturgeschichte, I, S. 654 ff., einen guten Anhalt; das über Homer u. s. w. Mitzuteilende findet sich in schulmäßiger Fassung und Beschränkung jetzt z. B. bei M. Wohlrab, Die altklassischen Realien im Gymnasium, Leipzig, Teubner, 1889, S. 33 ff., oder H. Becker, Progr. Waren 1885, S. 5 ff., im übrigen s. auch L. G. Dissen, Herbaris Pädagogische Schriften, herausgegeben von D. Willmann, I, S. 579 ff.

*) Oder dafür auch: Hochzeitslied, Ballade vom vertriebenen Grafen, Der getreue Eckart (Wiederh. aus IV) u. dergl.

**) Vorgeschlagen sind anderweit z. B. I, 78—99, VI, 1—80 (besonders 34—59 oder 34—80) und in zweiter Linie II, 71—108.

***) Auch die Eingangskieder (I, 1) und die Melchthalszene (I, 4: „O, eine edle Himmelsgabe u. s. w.“) kommen in Betracht.

sekunda (ebenso wie später ganz entsprechend in Oberprima für die Oberstufe und früher schon in Quarta für die Unterstufe) so einzuprägen, daß sie allen Schülern, insbesondere auch den etwa abgehenden und sogleich ins Leben eintretenden (s. oben S. 31), zu möglichst unverlierbarem Eigentum werden und gewissermaßen als „eiserner Bestand“ zu gelten haben*). Vorgeschlagen werden dafür folgende acht Gedichte:

Schiller, Die Bürgerschaft (III B), Der Taucher (III A), Die Kraniche des Jbykus und Das Lied von der Glocke,
Goethe, Erbkönig (III A) und Der König in Thule,
Uhland, Des Sängers Fluch (III A) und
Körner, Gebet während der Schlacht (III A),

so daß die fünf besonders angezeichneten, bereits in früheren Klassen gelernt hier nochmals und zwar recht gründlich zu wiederholen sind.

Zur Ergänzung könnten auf dieser Stufe allerdings auch noch andere größere selbständige Dichterwerke nach freier Auswahl gelesen werden. So von epischen Werken: Boß' Luise, Herders Eid (am besten nach HP, vergl. auch Forst, a. a. D., S. 39, und E. Niemeyers Kommentar), Goethes Reineke Fuchs in Auswahl (für den Lehrer zu vergleichen die Ausgabe von Bieling, Berlin 1882, und dazu die Reineke-Fuchs-Glosse, ebda. 1884), auch wohl Kinkels Otto der Schütz (vergl. HP für III, Nr. 9), — und von dramatischen Werken außer der schon oben angeführten Jungfrau von Orleans: Uhlands Ernst von Schwaben (vergl. D. Jäger, Aus der Praxis, S. 79), allenfalls auch Körners Prinz und Kleists Prinz von Homburg. Doch wird es im allgemeinen nur möglich sein, eines oder das andere davon den Schülern durch die kontrollierte Privatlektüre und durch den Aufsatz genauer bekannt zu machen.

Zur Behandlung: Bei den auf dieser Stufe in Betracht kommenden Einzelgedichten, die ihrer größeren Schwierigkeit wegen eine statarische Lektüre erfordern, kann nunmehr auch schon regelmäßig eine mündliche Wiedergabe des Gedankenganges zunächst nach Beispiel und Anleitung des Lehrers verlangt und andererseits in etwas ausgedehnterem Maße als früher auf die künstlerische Form hingewiesen werden, um Blick und Interesse dafür zu erwecken (vergl. unten S. 37 ff.: Poetik u. s. w.).

Für die Lektüre der umfangreicheren selbständigen Werke dagegen, die in den Einzelheiten keine großen Schwierigkeiten darbieten, aber je als ein Ganzes verstanden sein wollen, sind als leitende Gesichtspunkte zu betrachten: kurze Einführung (allerhöchstens eine Stunde); schnelles (kurforisches) Lesen (vorwiegend zu Hause mit Inhaltsübersichten und Abfragen in der Klasse — nur zu Anfang und am Schluß oder bei besonders geeigneten Stellen auch Lesen in der Klasse nach dem Vorbilde des Lehrers; bei Dramen einigemal, besonders zu Anfang und nach passender Vorbereitung oder bei etwa zu lernenden Abschnitten dialogischer Form, auch mit

*) Ein solcher „Kanon im Kanon“ ist auch schon um der zahlreichen in späteren Klassen eintretenden Schüler willen erforderlich, von denen allerdings nicht zu verlangen ist, daß sie alles nachlernen (Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 136).

verteilten Rollen*) u. s. w.); ganz kurze sachliche und sprachliche Erklärungen unter möglichst vielseitiger Heranziehung der Schüler selbst und ohne Exkurse, die nötigenfalls — z. B. bei anzuknüpfenden Bemerkungen über die hierher gehörigen Punkte aus der Poetik — an das Ende der Stunde zu verweisen sind; kurze, gemeinsam zu findende Disponierung jedes Gefanges oder Aktes mit genau formulierter Feststellung des Fortschrittes der Ereignisse, bezw. der dramatischen Handlung; — und dann abschließende, etwas ausführlichere Besprechung („Besser Epilegomena als Prolegomena!“ Eckstein! Letztere hat sich zu erstrecken 1) auf eine rekapitulierende Übersicht der Komposition (des Aufbaues) des Ganzen, 2) auf Charaktere und Motive der Hauptpersonen, 3) auf die tiefere (ethische) Bedeutung des Hauptereignisses oder der Haupthandlung und den darin zu Tage tretenden, den Leser oder Hörer (bezw. Zuschauer) unwillkürlich als Ergebnis erfüllenden allgemeineren Grundgedanken, d. h. die Idee des Ganzen**) in einer möglichst einfachen, den Schülern zugänglichen Fassung (für den Lehrer zu vergleichen betreffs „Hermann und Dorothea“: Frick und Polack, Epische Dichtungen, S. 438 ff. und 440, betreff des „Wilhelm Tell“ die oben angeführten Stanzas an Dalberg). Diese besonders wichtige Schlußbetrachtung hat aber weniger die Form eines akroamatischen Vortrags seitens des Lehrers als die von lebendiger Rede und Gegenrede, von Frage und Antwort anzunehmen und dabei stets heuristisch-induktiv zu verfahren.

Wohl zu berücksichtigen ist immer, daß auch diese Altersstufe für das Formale noch sehr wenig empfänglich ist, desto mehr aber für den Inhalt.

B. Prosa.

Vorgeschlagen wird nach Obigem (s. Allgemeines, S. 32) für etwaige Klassenlektüre aus dem Lesebuche:

- HP Nr. 83. Möser, Wie gelangt man zu . . . Darstellung von Gedanken?
 „ „ 97. Herder, Ein Dichter muß in seiner Muttersprache schreiben.
 „ „ 214. J. Grimm, Wesen der Tierfabel;

*) Vergl. A. G. Meyer, a. a. O. S. 14, doch auch Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 78 und 182, Nr. 7. Wenn von dem Korreferenten, ebda. S. 135, ein ausgedehntes Lesen der Schüler in der Klasse auch noch für die Oberstufe verlangt wird, so geht dies allerdings von einer richtigen Beobachtung aus, denn in der That können unsere gebildeten Männer — bei Frauen ist es anders — nur in den seltensten Fällen einfache Prosa „anständig und verständlich“ vorlesen, und es ist ganz unzweifelhaft ein Hauptmangel unserer höheren Lehranstalten, daß unsere älteren Schüler nicht ordentlich lesen können. Doch liegt derselbe in den unteren Klassen begründet, und wenn er dort nicht an der Wurzel beseitigt wird, ist er später bei aller Mühe überhaupt nicht mehr zu heben. S. oben S. 1 Anm. das Lehrziel der Unterklassen, und S. 8 das bei Untertertia Bemerkte.

**) Doch nicht in der platten Auffassung als „Moral“, s. Klee, Z. f. d. d. U. II, S. 31. — F. Paulsen, D. Rundschau, 1889, S. 257, sieht die Idee eines Dramas freilich in der Lehre, die dasselbe enthält, doch — wie besonders bei allen Shakespeare'schen Stücken — „in der Form, in der das Leben selbst Lehre enthält.“

außerdem A. W. Schlegels Aufsatz über Goethes Hermann und Dorothea (in Recks Ausgabe, S. 86 ff., auch in Hieckes Lesebuch, I, Nr. 59, vergl. die Analyse bei Vaas, D. d. U., S. 154) und, falls den Schülern trotz des hohen Preises die nötige Anzahl von Exemplaren zugänglich zu machen ist, eine möglichst reiche Auswahl aus G. Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit, hier besonders Teil II und III. Allenfalls läßt sich auch Archenholz' Geschichte des Siebenjährigen Krieges (vergl. Lehrproben, Heft 8, S. 70) und besser noch F. Kuglers Geschichte Friedrich des Großen, Goethes Campagne in Frankreich, einzelnes Leichtere von Herder, manches aus G. M. Arnolds und Uhlands Prosa, die leider ebenfalls schwer zugänglich ist, u. dergl. heranziehen, wogegen Schillers historische Werke auch hier noch zu große Schwierigkeiten zu machen pflegen.

Von den Schülern ist jedesmal eine genaue Inhaltsübersicht (auch im freien Vortrage, s. unten S. 45 f.) zu verlangen, bei längeren oder schwierigeren Stücken nach vorhergegangener Besprechung, Abfragen u. s. w.

Deklamieren.

Bei der Kontrolle der auswendig gelernten Gedichte oder Dichterstellen ist nicht nur das für Obertertia verlangte ausdrucksvollere Recitieren zu fördern und an rechter Stelle womöglich zum Schwunge wahrer innerer Beteiligung zu steigern, sondern auch

1) ein Fortschreiten zum Bewußtsein von der für jede einzelne Stelle, bezw. jedes einzelne Gedicht erforderlichen Beschaffenheit des Tones (ob ruhig oder lebhaft, erzählend oder erörternd, ob ernst oder heiter, klagend oder fröhlich, gleichmütig oder begeistert u. s. w.) und

2) im Anschluß an die Lehraufgabe in der Metrik (s. unten) der Einklang zwischen Satton und Vers-ton, Satzabschnitt und Versabschnitt in der Deklamation anzustreben, — womit namentlich auch die Vermeidung des Anhaltens am Schlusse längerer Verszeilen (hier beim Hexameter u. s. w. besonders naheliegend!), die richtige Behandlung der Pause, die Beachtung der rhetorischen *κῶλα*, d. h. der inhaltlich zusammengehörenden Wortgruppen innerhalb der Satzabschnitte, und diskrete Hervorhebung des Reimes aufs engste zusammenhängt.

Im übrigen s. oben S. 9 f. und 27.

Metrik, Poetik und Rhetorik.

In Übereinstimmung mit dem fremdsprachlichen Unterrichte der Untersekunda und möglichst vielseitiger Anknüpfung daran ist es eine Hauptaufgabe dieser Klasse, die Grundzüge der deutschen Metrik zu lehren, selbst da, wo wegen früheren Beginnes z. B. der lateinischen Dichterlektüre Einzelnes bereits voraus genommen ist.

Within ist zunächst das Pensum der Untertertia (s. oben S. 10) nach Wendt, Anhang II, 1—6, zu wiederholen, doch vertieft und ergänzt, besonders durch Hinzunahme von Nr. 7 ebda. und § 32, Anm. 1,

§ 114 II B, s. auch W. Schwarz, Leitfaden, S. 66 ff. (Für den Lehrer zu vergleichen: D. Schmeckebier, Deutsche Verslehre, Berlin, Weidmann, 1886). Daran sind sodann etwas eingehendere Belehrungen anzuschließen über das accentuierende Prinzip des deutschen Versbaues, Hebung und Senkung, die wichtigsten Versfüße (nach Ellendt-Seuffert, Lat. Grammatik, Anh. I, § 6, doch mit Umsezung der Quantität in Hebung und Senkung), die wichtigsten Versarten (den deutschen Hexameter und Pentameter, den fünffüßigen Jambus und den „deutschen Vers“, d. h. den vierfach gehobenen Vers des Volksliedes = Knüttelvers) und das Wesen der Strophenform.

Dazu kommen aus der Poetik gelegentliche Belehrungen über Wesen und Verwendung einiger Figuren und Tropen, doch nur der allerschönsten und wichtigsten*), die genau genommen allerdings nicht bloß der Dichtkunst, sondern der „Kunst der Sprache“ überhaupt angehören und

*) Ich rechne dahin:

On- oder Klangmalerei (Onomatopöie): „Ganz leise wie rieselndes Rauschen“, „Von dem Dome schwer und bang u. s. w.“

Stabreim (Alliteration): „Und hohler und hohler hört man's heulen“, „Gar schöne Spiele spiel ich mit dir“ (hier sechsfache Alliteration in 4 Zeilen).

Anaphora: „Sie rauschen herauf, sie rauschen nieder“, „Gegrüßet seid mir, edle Herrn, Begrüßt ihr, schöne Damen!“

Anyndeton: „Balken trachen, Pfosten stürzen u. s. w.“, „Der König sprach's, der Page lief u. s. w.“

Polysyndeton: „Und wiegen und tanzen und singen dich ein“, „Und es wacket und siedet u. s. w.“, „Und drinnen waltet u. s. w.“

Geleichnis (Bild neben der Sache: Aristot. Rhet. III, 4): „Und wie einen Kreisfel . . . trieb's mich um“, „Ich singe, wie der Vogel singt“, „Und als wollte sie im Wehen u. s. w.“

Metapher (Bild statt der Sache): „Da werden Weiber zu Hyänen“, „Wir heften uns an seine Sohlen“, „Noch köstlicheren Samen bergen u. s. w.“

Allegorie (Ausführung eines Bildes statt der Sache durch eine Reihe von Sätzen hindurch, oder kurz: sinnbildliche Darstellung — für weiteres vergl. auch Lessing, Über die Fabel): „Weh denen, die dem ewig Blinden u. s. w.“, „Das Mädchen aus der Fremde.“

Personifikation (Prosopopöie): „In Schlafes Arm“, „Sei'ge Ordnung u. s. w.“ (zugleich Apostrophe).

Metonymie (Begriffsvertauschung): „Ganz Griechenland ergreift der Schmerz“, „Laß mir den besten Becher Weins (zugleich Hypallage) in purem Golde reichen.“

Abstractum pro concreto (ebenfalls zur Metonymie gehörig): „Doch nie des Bogens Kraft gespannt“, „König Rudolfs heilige Macht“, „Ew. Excellenz.“

Pars pro toto (Hauptform der Synecdoche, „Mithinzunahme“, Quintil. Inst. or. VIII, 6, 19 ff.): „Und stehen um ein wirtlich Dach“, „Er zählt die Häupter seiner Lieben“ (vergl. auch Hyperbel).

Euphemismus (mildernder Ausdruck): „Trank nie einen Tropfen mehr“, „So muß der Freund mir erleichen.“

Litotes: „Nicht unbedachtjam zog ich hin“, „Mit nichten die kleinste“ (Anders: „Das disputiert ihm niemand nicht“ u. dergl., s. Grimm Wb. unter „nicht“).

Hyperbel: „Bis zum Himmel sprizet der dampfende Gisch“, „Verloren hat ihn jedes Herz“ (zugleich Pars pro toto, bezw. Synecdoche).

Epitheton ornans: „Der fromme Dichter wird gerochen“, „Hier geht der sorgenvolle Kaufmann u. s. w.“

Simplex pro composito: „Seltsamer Sprachen Gewirr schlägt an das

fast sämtlich gleichzeitig in der fremdsprachlichen Lektüre, besonders der des Ovid begegnen, doch an der deutschen Poesie am anschaulichsten gemacht werden können, wenn sie vergleichend vorgenommen werden. S. P. Groß, Die Tropen und Figuren, ein Hilfsbuch für den deutschen, lateinischen und griechischen Unterricht, Leipzig, Bredt, 1888, (Autenrieth), Beispiele und Regeln, Nürnberg 1887, und im allgemeinen G. Gerber, Die Sprache als Kunst, 2. Aufl., Berlin, Gaertners Verlag, 1885.

Bei der dramatischen Lektüre ist zwar das Äußerliche des Aufbaues: Akt (Aufzug), Szene (Auftritt), Verwandlung, Monolog, Dialog und Ähnliches, doch noch nicht die eigentliche Technik des Dramas, — und zwar im engsten Anschluß an die Klassenlektüre — zur Anschauung zu bringen.

Endlich ist die Kenntnis der allerwichtigsten literarischen Grundbegriffe durch die Anschauung, doch zugleich begrifflich, also auch in knapp gehaltenen einfachen Definitionen zu sichern (vergl. Progr. Osterode 1886, S. 21, und unten S. 57), so daß die Schüler eine klare Vorstellung von Wesen und Unterschied derselben gewinnen und nicht bloß durch die Beispiele eine ungefähre Kenntnis haben. Damit verbinden sich auch am besten die begrifflichen Unterscheidungen der drei großen Dichtungsgattungen mit je einigen Unterarten und der drei Hauptgattungen der Prosa (prosa oratio = „geradeaus gehende Rede“), also des *genus historicum*, *oratorium sive rhetoricum* und *rationalis sive philosophicum* (s. oben S. 10), von denen das zweite wenigstens in der fremdsprachlichen Lektüre ebenfalls bereits durch Beispiele vertreten zu sein pflegt.

Litteraturgeschichtliches.

Einleitungsweise ist im Sommer-, bezw. Winterhalbjahr in je ein bis zwei Stunden eine kurze auf das Thatsächliche sich beschränkende und in den Hauptdaten, die meist zugleich Epochen der Litteraturgeschichte sind (1749, 68, 70, 75, 86, 1806, 32 und 1759, 80, 85, 89, 95, 99, 1805), einzuprägende Biographie von Goethe und Schiller zu geben, die dann jedesmal am Ende desselben Halbjahrs nochmals wiederholt werden muß. Als Anhalt dient die (leider sehr unübersichtlich gedruckte) Zusammenstellung bei HP, S. 228 und 252, aus der auch Name und Reihenfolge der Hauptwerke zu entnehmen sind.

2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.

Grammatik.

Rechtschreibung: wie Obertertia, s. S. 28.

Zeichensetzung (Interpunktion): Gelegentliche Erörterung der auch für diese Stufe noch zweifelhaften oder schwierigen Fälle wie: Zeichen-

wundernde Ohr“, „Die das Gleiche frei und leicht und freudig bindet“, „Und Greise wieder jünger“, „Mit fremden Schätzen . . . kehrt . . . der Flotte Wald.“ Ellipse: „Doch wo die Spur u. s. w.“, „Schnell das Binn herbei!“ —

Doch wird man kaum erheblich über die genannten hinausgehen dürfen.

setzung bei rhetorischen Fragen (! und ?), bei Partizipialkonstruktionen, beim Infinitiv mit „zu“ und „um zu“ (vergl. oben S. 13), bei zusammengezogenen und verkürzten, besonders Vergleichssätzen (mit „wie“ und „als“, besonders auch nach Komperativen), das Komma vor „und zwar“, Auslassung des Kommas vor „und“, „oder“ u. s. w. in koordinierten Nebensätzen („weil es Nacht war und der Mond schien“), Bedeutung des Semikolon (vergl. David Strauß, Kl. Schriften, Bonn, 1877, II, S. 367 ff.), falscher Gebrauch des Kolon bei fortgehender Konstruktion, Koincidenz der Parenthese (Klammer, Gedankenstrich u. s. w.) mit anderen Interpunktionen und überhaupt das Zusammentreffen verschiedener Zeichen (vergl. Progr. Pr. Stargard 1887 am Schluß), Gebrauch des Punktes als Zeichen der Abkürzung (1., Karl d. Gr., Friedrich II. oder Friedrich II, dazu die zweifelhaften *casus obliqui* Karls d. Gr. oder Karl des Gr., Friedrichs II. oder Friedrich II. u. s. w.) und Koincidenz des letzteren mit anderen Zeichen („u. s. w.“ am Schluß des Satzes), — wobei denn auch der Vergleich der lateinischen und besonders der französischen Zeichensetzung (z. B. beim Relativsatz) oft nützlich ist. Für den Lehrer ist zu vergleichen Wilmanns, 5. Aufl., § 212—219, 7. Aufl. II, § 19—21, 23, 192, 205, 206—218, doch nicht überall ausreichend, wie es denn überhaupt an einer erschöpfenden und zugleich historisch begründeten Darstellung der Interpunktion (auch für die Klassiker wichtig!) bisher noch fehlt. Für Einzelnes s. V. Bierling, Das Prinzip der deutschen Interpunktion nebst einer übersichtlichen Darstellung ihrer Geschichte, Berlin, Weidmann, 1880, doch vergl. auch E. Meyer, Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 128—129.

Betreffs der Formenlehre empfiehlt sich außer der für Obertertia (oben S. 28) angeführten Ergänzung vielleicht auch ein oder das andere Mal (besonders zu *Nuz* und *Frommen* der „Einfährigen“) ein gelegentlicher kurzer Ausblick in Etymologie und Wortbildung, auch mit Herbeiziehung der verwandten Sprachen, soweit sie den Schülern bekannt sind. Vergleichen kann u. a. anknüpfen an interessante Wortbildungen (s. Z. f. d. d. U. II, S. 46, 47, vergl. oben S. 15) oder auch an lehrreiche Familiennamen (K. Hilbrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 3. Aufl., Leipzig 1887, S. 117 ff., D. Abel, Personennamen, 2. Aufl., Berlin, Herz, 1889, und im allgemeinen A. Heinze, Die deutschen Familiennamen, Halle 1882), Vornamen, Ortsnamen, Volksetymologien, volkstümliche, besonders altertümliche Ausdrücke (vergl. R. Bechstein, Die Altertümlichkeiten in unserer heutigen Schriftsprache, Rostock 1878, und R. Richter, Z. f. d. d. U. 1890, S. 201 ff.) u. dergl. m., damit auch diesen Schülern wenigstens eine Ahnung von dem Wesen und dem Leben ihrer eigenen Sprache aufsteht.

Dagegen enthält die Syntax wiederum einige besondere und unerläßliche Aufgaben, entsprechend der fortgeschritteneren und durch den fremdsprachlichen Unterricht*) erweiterten syntaktischen Einsicht der Schüler, doch — nach den Neuen Lehrplänen, Erläuterungen zu 2a, Wiese-Kübler I,

*) Vergl. auch W. Münch, a. a. D. S. 124 ff.: „Freilich wird tieferes Verständnis wie bewußte Beherrschung der eigenen Sprache kaum ohne das Eindringen in

§. 119 f. — mit Beschränkung auf solche Kapitel, wo erfahrungsgemäß Zweifelsfälle für den praktischen Gebrauch der Sprache gerade auf dieser Stufe nicht selten sind. Was nur für das System der Grammatik von Wert ist, hat danach wegzufallen. In Betracht kommt, da zahlreiche Einzelheiten regelmäßig schon in früheren Klassen vorgekommen sind:

Genaueres über den Gebrauch der Pronomina („er, sie, es“ und „sein“ in Beziehung auf das vorhergehende Subjekt, „derselbe“ u. s. w. in Beziehung auf andre Satzglieder einschl. des Prädikatsnomens: Wilmanns, 5. Aufl., § 184; 7. Aufl. II, § 74, 76, 1; doch s. auch über den stilistischen Mißbrauch des Pronomens „derselbe“ D. Schroeder, Vom papiernen Stil, Berlin 1889, S. 58; — ferner des Pron. reflexivum und reciprocum, die so oft verwechselt werden: Wilmanns, 7. Aufl. II, § 73; 5. Aufl., § 183);

Genaueres über die Zeitfolge (Consecutio temporum), besonders auch in irrealen Sätzen, nützlich im Vergleich mit dem Latein (z. B. E.-S. § 247 in., 248, sodann 247, 1, 2, 5 und 244, Anm. 2, vergl. Wilmanns, 5. Aufl., § 169; 7. Aufl. II, § 121—127b, und J. Kuhl, s. oben S. 28 f.);

Genaueres über die Subjekts- und Objektsätze: Wendt, § 99, 100, wozu bei den abhängigen Frageätzen die Konstruktion mit dem Indikativ besonders hervorzuheben ist, und Übersicht über die Adverbialsätze: § 102—110 mit den Anmerkungen (bei den abh. Konditionalsätzen hinzuzufügen die Verwerflichkeit der Umschreibung mit „würde“: Wilmanns, 5. Aufl., § 169, 2, Abf. 2; 7. Aufl., § 124b; zu betonen: Indikativ und Konjunktiv in Finalsätzen u. s. w., Umformung der Nebensätze in Hauptsätze, Wendt, § 105, Anm. 2, § 106, Anm. 1, 2, § 109, Anm. 1, bzw. in Partizipialkonstruktionen, doch nur in Beziehung auf das Subjekt: § 104, letzter Absatz, § 105, Anm. 1, § 109, Anm. 3, vergl. auch § 101, Abf. 2, wo aber „oder Acc.“ als poetisch zu streichen ist) — und die damit zusammenhängende, auch am Latein und Französisch zu verdeutlichende Verwendung der Konjunktionen, besonders „da, weil, insofern, indem (vergl. Laas, D. d. U., S. 141), so daß, deshalb, demnach, mithin, also, dennoch, dagegen, sondern, vielmehr, freilich, zwar, obgleich, allerdings, insbesondere, überhaupt u. dergl. mit einigen synonymischen Belehrungen;

Genaueres über die indirekte Rede (Wendt, § 111, doch auch zu vergleichen Wilmanns, 7. Aufl. II, § 194—196 und 117—131);

desgl. über die absoluten Partizipien: Wilmanns, 7. Aufl. II, § 215; — und endlich

Einiges über den Bau der Periode: Wendt, § 114.

Zur Behandlung: Die Stelle aller dieser grammatischen Belehrungen und Zusammenfassungen aus Zeichensetzung, Formenlehre und Syntax,

fremde Sprachen erreicht werden“ — doch nur, wenn „bei dem Fremden das Deutsche selbst einer ausdrücklichen und planmäßigen Pflege gewürdigt wird.“

soweit sie sich nicht bezüglich der letzteren gelegentlich der Durchnahme der lateinischen Syntax von selbst ergeben haben, ist die Rückgabe der deutschen Aufsätze, wo auch Erinnerungen aus der deutschen Lektüre und dem gesamten fremdsprachlichen Unterricht verwertet werden können, hauptsächlich aber in Anknüpfung an die in den gemachten Fehlern sich darbietenden konkreten Beispiele das Verständnis für den grammatischen Zusammenhang der betreffenden sprachlichen Erscheinungen wenigstens empirisch und dann im Lichte der grammatischen Regel zu eröffnen ist. Die zweite Hälfte einer solchen Rückgabestunde ist ziemlich regelmäßig auf derartige Erörterungen zu verwenden. Über die erforderlichen Wiederholungen s. Untertertia, oben S. 16.

Aufsätze.

Zahl und Umfang: jährlich 9—10, worunter 2 Klassenaufsätze; im Durchschnitt nicht unter 6, nicht über 10 Seiten der eingeführten Hefte (s. oben S. 17) mit je 15—18 angedeuteten Linien auf der Seite.

Inhalt und Art: vergl. Progr. Osterode 1886, S. 17 ff. Da der Lehrer bei den Schülern dieser Altersstufe schon einige Anfänge selbständiger Reflexion voraussetzen kann, dennoch aber der Stoff nur ein reproduzierter sein darf, kommen hier als Aufsatzformen und zwar der Regel nach in der angegebenen Stufenfolge die folgenden in Betracht:

zunächst konzentrierende oder dispositive Inhaltsangaben aus der Lektüre, also von einzelnen Gesängen, Aufzügen, Kapiteln u. dergl.;

ferner zusammenstellende Erzählungen und Beschreibungen aus eben dieser Lektüre, insbesondere Zusammenstellungen des über einzelne Persönlichkeiten darin Berichteten (ebda. S. 18);

sodann gelegentlich einzelne einfache Zusammenstellungen, welche die Thätigkeit eines Schriftstellers, die Mittel, die er angewandt hat, um bestimmte Wirkungen zu erzielen, besonders die Motivierungen, die Veränderungen des Stoffes u. dergl. aufzeigen sollen;

oder leichtere Besprechungen (Betrachtungen) geschichtlicher Vorgänge nach bestimmten Gesichtspunkten, besonders in Rücksicht auf ihren pragmatischen Zusammenhang, ihre Ursachen, charakteristischen Züge, ihre Wirkungen u. dergl. auf Grund eines ganz bestimmten und dem Maße nach beschränkten, gegebenen Materials;

desgl. solche von geographischen oder Naturerscheinungen, die den Schülern durchaus bekannt sind oder über die sich dieselben selbständig durchaus genügend unterrichten können; — und endlich

mehrere leichtere, vorwiegend zusammenstellende Aufgaben, die den Beweis für einfache Erfahrungssätze und allgemeine Wahrheiten aus dem Menschenleben, bezw. der sittlichen Welt versuchen sollen (a. a. D. S. 22—23) und ein oder zweimal die Form der Thrie anzunehmen haben.

Namentlich zu Anfang und bei den Klassenaufsätzen ist daneben natürlich auch gelegentlich ein Rückgreifen auf die früheren Aufsatzarten

zulässig; sämtliche Formen lassen sich zudem auch wie in Obertertia vergleichend gestalten (s. oben S. 29).

Als leitende Gesichtspunkte ergeben sich betreffs der logischen Seite der Aufsätze aus der Art der letzteren und der Eigentümlichkeit der Altersstufe:

- 1) Vermeidung falscher Begründungen und Folgerungen (daher namentlich Vorsicht bei jedem also, deshalb, denn, weil, da — vergl. auch oben S. 41 — und Kampf gegen falsche Verallgemeinerungen bei „immer“, „alle“, „jeder“, „nur“ u. dergl.);
- 2) Vermeidung von Übertreibungen, die bei den Schülern dieses Alters besonders häufig vorzukommen pflegen (also besonders Vorsicht beim Superlativ!), und dem damit aufs engste zusammenhängenden falschen Pathos,

beides auch erzieherisch ganz besonders wichtige Punkte, insofern dadurch jenes Mißtrauen in die Tragweite der eigenen Argumente gelehrt wird, das allein zu besonnenem Urteile fähig macht; — und

- 3) Gewöhnung an klare Hervorhebung und beständiges Festhalten des Einheitspunktes in jedem Aufsätze durch genaue Feststellung des thema probandum und dementsprechende ebenso genaue Formulierung des gewonnenen Ergebnisses (Progr. Osterode 1886, S. 20).

Desgleichen bezüglich der stilistischen Seite außer der Befestigung in den Hauptaufgaben der Obertertia (s. oben S. 30), besonders im parataktischen Satzbau, der keineswegs notwendigerweise in Einförmigkeit zu verfallen braucht, im richtigen Tempusgebrauch (Zeitform der Inhaltsangabe: Praesens, vergl. oben S. 30, Zeitform der Geschichtsbetrachtung bei zusammenfassenden Angaben Perfectum, s. E.-S. § 235, 3 und § 236, 2b) und im Vermeiden der häufigsten Latinismen:

- 1) Kampf gegen Weitschweifigkeiten jeder Art (Vaas, D. d. U., S. 141), namentlich bei Redensarten wie: „Wenn wir . . . betrachten, so werden wir finden“, „Gehen wir nunmehr zu . . . über, so kommen wir“, „Denken wir nur an . . .“, „Nur zu oft geschieht es im Leben, daß die Leute . . .“, „Vergleichen wir . . ., so ergibt sich“ u. dergl., und bei versteckten Pleonasmen: „So z. B.“, „So also“, „So folgt hieraus“, „Dies allein reicht nicht aus“ und ähnlichen;
- 2) da diese Altersstufe anfängt, Phrasen zu machen, aufgeschnappte, schön klingende Redensarten oder geschraubte Konstruktionen anzubringen, blumenreichen Stil, falsche Bilder und Wendungen, gesuchte oder nichts sagende Attribute, besonders sogenannte Epitheta ornantia, hohle rhetorische Fragen u. dergl. zu gebrauchen, Gewöhnung an Natürlichkeit des Stils und Wahrhaftigkeit in der Wiedergabe der eigenen Gedanken*), also vor allem Gewöhnung daran, jedes Ding bei seinem rechten, schlichten Namen zu nennen, alles Nichts sagende (dahin gehören z. B. fast stets die beliebten Schülerausdrücke:

*) Vergl. U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, Wiese-Kübler I, S. 92.

„Schon in den frühesten — oder ältesten — Zeiten“, „Wem fällt dabei nicht ein —“, „mehr oder weniger“, „selbsterständlich“, „natürlich“, „unzweifelhaft“, „unleugbar“, „bekanntlich“ u. dergl.), alles Halb- und Mißverständene zu fliehen, die Hauptsachen in den Hauptsätzen, die Nebensachen in den Nebensätzen, die Hauptgedanken ausführlich, die Nebendinge kurz zu behandeln u. s. w.; — und

- 3) um wenigstens einen Anfang in wohlklingendem Ausdruck zu machen, Vermeidung der gewöhnlichsten Kakophonien: „man an“, „wie die“, „die die“, „daß das“ u. dergl., allzuharter Hiäte, der Häufung einfilbiger Wörter u. s. w.

wozu dann noch als Einzelheiten Vermeidung der beliebten Flickwörter **denn, wohl, ja, doch, nun, eben, gerade**, der vielen Daß-Sätze und Substantivierungen (Laas, a. a. D., S. 142), störender Provinzialismen (bei uns z. B. „dürfen“ archaisch für „brauchen“, „geraten“ für „fertig werden“, „sich bängen“ für „sich sehnen“, „schneen“ für „schneien“), Gewöhnung an die richtige Infinitivkonstruktion (Wilmanns, 5. Aufl., S. 171, 182) und Ähnliches hinzukommt.

Zur Behandlung. Auch in Untersekunda ist noch eine ausführliche Vorbereitung der Aufsätze*) nötig, wenngleich die Durchnahme des Entwurfes im allgemeinen nicht mehr erforderlich sein dürfte und auch auf mehrere gleichartige Themen wohl einmal eine Aufgabe mit kürzerer Vorbereitung folgen kann. Sie hat sich zu erstrecken auf die möglichst gemeinsame Auffindung, Sammlung bezw. Bervollständigung und Sichtung des Stoffes und auf die Ermittlung der geeignetsten Disposition. Bei der letzteren möge namentlich auch ein oder das andere Muster mitgeteilt und die Kenntnis einiger besonders wichtiger Einteilungen von häufig vorkommenden Begriffen (vergl. Progr. Ofterode 1886, S. 19) vermittelt werden, damit der Schüler von selbst allmählich eine Reihe von Einteilungsgründen und ausschließenden Gegensätzen gewinne, die ihm geläufig werden und mittels welcher er auch die in den verschiedenen Themen liegenden Gesichtspunkte aufdecken, bezw. ergänzen kann. Für Einleitung und Schluß muß in der Regel noch die Hilfe des Lehrers eintreten und dann auch eine entsprechende Erweiterung und Vertiefung der theoretischen Unterweisung darüber sich anschließen (s. ebda. S. 20).

Bei Bearbeitung von historischen und literarischen Themen ist besonders zu beachten, daß die Sache selbst; bezw. der Inhalt der angezogenen Litteraturwerke an sich, stets als bekannt vorausgesetzt werden

*) Als Musterbeispiele können dabei u. a. die folgenden Aufsätze gute Dienste thun: B. Werneke, Der schwäbische Ritter, nach Uhland (Vehrgang, S. 101), F. Schults, Das Rittertum in Uhlands Balladen, J. f. d. d. u. 1889, Ergänzungsheft, S. 63 ff., K. F. Roth, Über den Nutzen der Geschichte (Kette, D. Aufs., S. 569), F. Linnig, Gutta cavat lapidem, Ehrie (Der d. Aufsatz, S. 155), F. Henje, Bedeutung der drei Eingangsliedchen in Schillers „Wilhelm Tell“ (Lesebuch III, S. 500), Derselbe, Die griech. Kolonisation (ebda., S. 502); vergl. auch oben S. 20 und 31 und unten S. 90 Anm.

muß, damit nicht Erzählung oder Inhaltsangabe an Stelle der Besprechung oder Erörterung trete. Vollständigkeit ist jedoch im Inhalte der Aufsätze auf dieser Stufe überhaupt nicht zu verlangen.

Die erforderliche stilistische Fertigkeit kann freilich nicht im deutschen Unterricht allein erreicht werden (vergl. oben S. 22); es muß erwartet werden, daß auch die anderen Fächer sich bemühen, dieselbe nach Kräften zu fördern, und daß namentlich beim Übersetzen aus den fremden Sprachen auf möglichst gutes Deutsch gehalten werde.

Die Besprechung bei der Rückgabe hat sich der Regel nach zu erstrecken

1) auf die Auffassung des Themas im allgemeinen,

2) " " Anordnung,

beides hier noch kurz zu erledigen, da die Vorbereitung die Hauptfachen gegeben hat,

3) auf Einzelheiten sachlicher (inhaltlicher), besonders logischer Art,

4) " " der Rechtschreibung, Zeichensetzung und etwaige grammatische Fehler,

5) auf Einzelheiten der Darstellung (also des Satzbaues und der Konstruktion, der Gedankenverbindung, etwaige Abschweifungen, Wiederholungen u. dergl.), — und endlich

6) auf Einzelheiten des Ausdrucks.

Dabei sind die charakteristischen Punkte vom Lehrer aus allen Aufsätzen zusammenzustellen und alle Aufsätze unter Beteiligung der ganzen Klasse zusammen zu besprechen, doch mag auch am Schluß gelegentlich ein oder der andere dazu geeignete Aufsatz im einzelnen erörtert werden. Anzuschließen sind die oben (S. 42) erwähnten für diese Klasse im besonderen erforderlichen grammatischen Belehrungen.

Eine Verbesserung des korrigierten Aufsatzes wird hier nur in beschränktem Maße — etwa bezüglich der eigentlichen Fehler und der Mängel des Ausdrucks — verlangt und erreicht werden können; besonders schwachen Schülern mag als freiwillige Übung eine vollständige Neubearbeitung einer mißlungenen Arbeit empfohlen werden.

Übungen im mündlichen Ausdruck.

Da für besondere freie Vorträge hier keine Zeit ist und die Schüler auch grundsätzlich eigene Ausarbeitungen nicht auswendig lernen sollen (vergl. Laas, D. d. U., S. 156), andererseits aber extemporierte Übungen im freien Vortrag wertlos sind und dennoch sowohl den hier abgehenden Schülern als den in die Oberstufe aufrückenden einige Vorübung im mündlichen Gebrauch der Sprache sehr nützlich ist, so ist der einzig übrig bleibende Ersatz der, daß möglichst oft das oben (S. 35 und 37) verlangte Referieren aus der Lektüre zum freien Vortrag gestaltet werde (vergl. U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, Wiese-Kübler I, S. 90 unten, ferner Fricke, Progr. Burg 1867, S. XIII, Glozel, a. a. D., S. 50 ff., Bauer, Z. f. d. G. 1884, S. 346 ff. und H. Schiller, ebda. 1890, S. 5 ff., aber auch schon F. J. Günther, Handbuch, Halle 1845, S. 185 ff.).

Es ist deshalb zweckmäßig, daß die Schüler bei diesen Referaten vor die Klasse treten und jeder Schüler im Vierteljahr mindestens einmal daran kommt, jedoch stets alle gleichmäßig vorbereitet sein müssen (am besten durch häusliche, schriftlich anzufertigende, kurze dispositive Inhaltsübersichten). Die Vortragenden sind beliebig außer der Reihe aufzurufen und nicht etwa im voraus zu bestimmen. Das Maß eines solchen Referats mag 10—15 Minuten nicht übersteigen, und in jeder dafür bestimmten Stunde mögen je etwa 2—3 Schüler herangenommen werden. Vergl. auch unten S. 68 und 93.

In allen Fächern müssen außerdem die Schüler angehalten und geübt werden, sich über gestellte Fragen stets im Zusammenhange auszusprechen.

II. Die oberen Klassen.

(Obersekunda, Unter- und Oberprima.)

Lehrziel, gegeben durch die Neuen Lehrpläne vom 31. März 1882, mithin:

1) „Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und der Syntax,“ — bereits in den früheren Klassen in allem Wesentlichen überliefert, auf der Oberstufe also nur zu ergänzen und lebendig zu erhalten;

2) „Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zum Ausdruck der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines in dem eigenen Gedankenkreise liegenden Themas“ und dazu eine gewisse Übung „im mündlichen Vortrage über ein derartiges Thema nach vorausgegangener Vorbereitung oder schriftlicher Bearbeitung“;

3) „Bekanntheit mit den Hauptepochen der Nationallitteratur“, und einem Kreise „klassischer Werke aus der neueren poetischen und prosaischen Litteratur“, woraus „zweckmäßig ausgewählte Gedichte und Dichterstellen dem Gedächtnis einzuprägen“ sind und wobei vorausgesetzt wird, daß die Schüler „aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck auch von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur“ gewonnen haben;

4) „Bekanntheit mit den hauptsächlichsten Kunstformen der Dichtung und der Prosa“ und zwar „allmählich in den durch die Natur der Sache selbst gegebenen Zusammenhang gebracht“ (Erläuterungen, zu 2c, Wiese-Kübler I, S. 120.)

Obersekunda.

(Durchschnittsalter 17¹/₂ Jahr.)

1) Litterarischer Lehrstoff.

Lektüre.

Allgemeines: Lehrbücher sind die jedesmal zu lesenden Litteraturwerke selbst, der Regel nach wie in Untersekunda in einfacher Textausgabe, daneben zur Ergänzung das Lesebuch von Hopf und Paulsiek, Abteilung für Prima und Sekunda, doch mit Ausschluß des das Mittelalter behandelnden Teiles*). Zugleich ist darauf zu halten, daß die Lesebücher aus den mittleren Klassen auch noch in den oberen Klassen vorhanden sind.

Die Lektüre wird immer mehr zum Mittelpunkt des deutschen Unterrichts**) und hat zugleich in möglichst organischen Zusammenhang mit der hier beginnenden Litteraturgeschichte zu treten.

Da die Klassenlektüre jedoch nicht genügt, um den Kreis der notwendigweise zu lesenden klassischen Litteraturwerke zu bewältigen, so ist die obligatorische „wohlgewählte“ Privatlektüre (Erläuterungen zu 2c, a. a. O. S. 120) in immer weiterem Umfange und in methodischer Folge heranzuziehen, um die verlangte Litteraturkenntnis hervorzurufen. Dieselbe ist zugleich nützlich als ein Anfang der Erziehung zu freierer wissenschaftlicher Beschäftigung und insbesondere als Anleitung zu der Fähigkeit, für sich selbst aufmerksam und mit Verständnis zu lesen und durch Lesen sich selbst zu unterrichten (vergl. Schiller, Handbuch, S. 284; Fric, Progr. Burg 1867, S. VI). Sie muß jedoch bezüglich jener Werke, wenn sie von irgend welchem Wert sein soll, hier noch der sorgfältigsten Kontrolle unterliegen — teils durch Abfragen, teils durch die deutschen Aufsätze und die freien Vorträge (s. oben S. 32, 35, 37 und unten S. 68 und 93) — und ist deshalb von der freien Privatlektüre wohl zu scheiden***).

*) Von andern Lesebüchern lassen sich gelegentlich auch die von Bone, Buschmann, Cauer, Henje, Viede, R. Jonas (Musterstücke deutscher Prosa, Berlin Gaertners Verlag, 1882), Viehoff, Ph. Wadernagel, Wendt, Worbis und das Altö. Lesebuch von Conrads (Leipzig, Baedeker, 1889) heranziehen, auf die auch unten z. T. verwiesen ist.

**) In betreff ihrer allgemeineren Bedeutung hebt besonders W. Münch, a. a. O. sehr richtig hervor, daß bezüglich der Gesamtbildung „das Vertrautwerden mit der vaterländischen Litteratur, d. h. mit dem eigensten Wesen des nationalen Geistes und Empfindens“ auch über deutsche Geschichte, Geographie u. s. w. geht.

***). Allerdings ist auch bezüglich der letzteren eine gelegentliche Anleitung zu fruchtbringendem Lesen gerade auf dieser Stufe wohl am Platze. Insbesondere ist der Rat, stets mit der Feder in der Hand zu lesen, wenige aber womöglich wirklich wertvolle „Lesefrüchte“ zu sammeln und durch ganz kurze dispositive Inhaltsangaben (s. Progr. Osterode 1888, S. 29) sich das Gelesene dauernd zu sichern, doch vielleicht bei einem oder dem anderen unserer Schüler von einigem Erfolge. Vergl. auch das unten anzuführende Werk von L. Eckardt, S. 29 ff.

Das Verhältnis der poetischen und prosaischen Lektüre regelt sich auf der Oberstufe dadurch, daß bei den zu behandelnden Klassikern, bezw. Litteraturperioden, auch die Kenntnis gewisser Prosawerke für unsere reiferen Schüler unerlässlich ist und so das erforderliche Gleichgewicht, wenn zeitweilig auch der poetische Lehrstoff überwiegt, schließlich von selbst sich einstellt. Es ist jedoch grundsätzlich darauf zu achten, daß die Prosalectüre in keiner Klasse ganz zurücktritt.

Prinzip der Auswahl: im Fortschritt gegenüber der Untersekunda umfangreicheres und schwierigeres Epos (Epopöe), Fortführung der leichteren Lyrik (besonders auch durch die kulturhistorischen Gedichte Schillers) und Dramatik, und zwar so, daß bei Epos und Lyrik sowohl mhd. als nhd. Litteraturwerke — erstere, abgesehen von einigen Proben im Urtext, ausschließlich in Übersetzungen — zu berücksichtigen und wiederum die unten je an erster Stelle genannten obligatorisch in jedem Jahre, sei es in der Klasse, sei es privatim, zu lesen sind.

Verteilung nach der Zeit: Entsprechend den bei Untersekunda (s. oben S. 33) angeführten Gesichtspunkten wird vorgeschlagen:

1) Sommerhalbjahr (etwa 18 Schulwochen),
zunächst Schillers *Maria Stuart* oder *Jungfrau von Orleans* (s. unten S. 54), bezw. Tell kurzprosisch, wenn derselbe in Untersekunda noch nicht gelesen ist (s. oben S. 33, 34, 36), womöglich das eine Stück in der Klasse, das andere privatim; auswendig zu lernen*) ist aus ersterem III, 1: „Ihr eilet ja als ob ihr Flügel hättet u. s. w.“, und fakultativ auch wohl I, 6: „Ich zählte zwanzig Jahre u. s. w.“, IV, 10: „O Sklaverei des Volksdiensts u. s. w.“ (anderweit ist auch II, 6 u. dergl. vorgeschlagen); aus letzterem IV, 1: „Die Waffen ruhn u. s. w.“ und fakultativ Prolog 4: „Lebt wohl, ihr Berge . . .“, I, 9: „Wir hatten sechzehn Fähnlein aufgebracht . . .“, I, 10: „Ehrwürd'ger Herr . . .“; sodann eine möglichst reiche Auswahl aus *Wozz' Ilias*** — nach der Ausgabe von Weissenborn, Leipzig bei Teubner, 1888, wenngleich die dort getroffene Auswahl nicht immer eine glückliche ist, oder auch nach F. Kern — z. T. privatim (für den Lehrer vorzüglich brauchbar E. Kammer, *Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias*, Paderborn, 1889, H. Grimm, *Homers Ilias*, I—IX, Berlin, Herz, 1890, daneben die Programme von G. Schimmelpfeng, Jlsfeld 1881, und D. Schneider, Gütrin 1888; im Einzelnen ist vielfach auch der Vergleich mit den Übersetzungen von Ehrenthal und W. Jordan nützlich — s. W. Münch, a. a. D. S. 134); —

*) Auch für die oberen Klassen ist die allmähliche Herausbildung eines Kanons für den Memorierstoff dringend zu wünschen (s. unten S. 54). Die obigen Vorschläge können eine Vorarbeit dazu sein. Für jede einzelne Anstalt ist die Aufstellung eines solchen jedenfalls unerlässlich, und höchst wünschenswert ist allerdings der Druck desselben, wie er in den Verh. der Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 88 und 134 empfohlen wird.

**) Für das humanistische Gymnasium tritt in analoger Weise wie auch später in Prima, soweit Zeit ist, eine methodisch abgestufte Shakespeare-Lektüre ein.

und daneben hergehend an Einzelgedichten obligatorisch

Goethe, Epilog zu Schillers Glocke . . .	13 Strophen zu 8 Zeilen,
Schiller, Die Macht des Gefanges . . .	5 " " 10 " "
" Das Eleusische Fest . . .	27 " " 8 " "
" Der Spaziergang (womöglich ganz —	200 Zeilen —
jedemfalls aber von B. 69—140 oder 121—172, vergl.	
auch Z. f. d. d. U. I, S. 547),	
" Pompeji und Herculaneum: 56 Zeilen.	

2) Winterhalbjahr (etwa 21 Schulwochen).

Fortsetzung der Auswahl aus Voß' Ilias, doch mehr und mehr der Privatlektüre zu überweisen und nur zum Schluß zusammenfassend zu behandeln;

sodann Nibelungenlied in Übersetzung, nicht ganz, doch so, daß eine vollständige Übersicht über den Gang des Ganzen entsteht*), bis jetzt noch am besten und billigsten nach J. Buschmann, Deutsche Dichtung im Mittelalter, 3. Aufl., Trier 1885, oder auch wohl nach L. Freytag, Henke, Kamp, Legerloh, ergänzt durch die weit eindrucksvollere prosaische Inhaltsangabe nach Bilmar — denn selbst die besten Übersetzungen aus dem Mhd. sind naturgemäß viel unzureichender als z. B. die aus dem Griechischen, vergl. E. Meyer, Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 131 — (für die Schüler am zugänglichsten in dem äußerst brauchbaren billigen Büchlein von J. Prosch und J. Wiedenhofer, Die deutsche Heldensage, Wien, Graeser, 1887, in den Hauptabschnitten des ersten Teiles auch bei HP für III, Nr. 231) und einige Proben des Urtextes; auswendig zu lernen ist

I. Str. 1, 3, 13—17 (= Lachmann 1, 2, 13—17),

XIV. Str. 47—56 (= " 2307—2316)

und zwar nach Belieben der Schüler im Urtext oder in der Übersetzung; daneben hergehend Einzelgedichte (s. oben S. 48) und Auswahl aus Walther von der Vogelweide (nach Buschmann, a. a. D., bezw. der Übersetzung von Schroeter, vergl. auch Polack, a. a. D. IV, 2, S. 18 ff. und außer dem Hauptwerke, W. Wilmanns, Leben und Dichten Walthers von der Vogelweide, Bonn 1882, jetzt A. Schönbach, Walther v. d. V., ein Dichterleben, Dresden 1890, und F. Vogt in Pauls Grundriß II, 1, S. 328 ff.), wovon regelmäßig zu lernen sind:

Geibel, Tod des Tiberius (Kohls für III, S. 199): 144 Zeilen**),

" Gudrun's Klage 7 Strophen zu 8 Zeilen,

Chamisso, Schloß Boncourt (HP Nr. 195) 9 " " 4 " "

Walther, Ir sult sprechen willekomen. 5 " " 8 " "

*) Ähnlich G. Böttcher: „als fortlaufendes, wenn auch gekürztes Ganzes“.

**) Wegen des kulturhistorischen und ethischen Gehaltes pädagogisch besonders wertvoll, s. E. Gude, Erläuterungen, IV, Leipzig, Brandstetter, 5. Aufl. 1880, S. 299 ff. Auch sonst ließe sich gerade von Geibel noch manches benutzen (vergl. jetzt M. Niecki, Geibels Gedichte, Auswahl für die Schule, Stuttgart, Cotta, 1890), wenn nur in dieser ohnehin leicht überlasteten Klasse Zeit dazu vorhanden wäre.

Walther, Ich hörte ein wazzer diezen . . . 24 Zeilen,

„ Ich saz uf eime steine . . . 24- „

letztere wiederum fakultativ im Urtext oder in der Übersetzung; und, wenn irgend Zeit zu erübrigen ist, Goethes *Götz* oder *Egmont* (nach der Cottaschen Schulausgabe) der Hauptsache nach privatim. Für den Lehrer zu vergleichen sind F. Klaudes Erläuterungen, Berlin, Weber, 1886 ff, I u. II, und D. Frids Wegweiser, Gera, Hofmann, 1889, I, S. 199 ff. und 275 ff., doch mit strengster Auscheidung alles Überflüssigen und Gefünstelten, bezüglich des *Götz* auch Schiller, Handbuch, S. 297, und C. Hoheisel, Goethes Hauptwerke, Eisenach 1873, S. 10, bezüglich des *Egmont* Gloel, Z. f. d. d. U., 1890, S. 56 ff., wo aber der Grundgedanke S. 61 sich wohl noch vertiefen ließe.

Zur **Ergänzung** wie in Untersekunda können herangezogen werden (doch s. unten S. 54):

zu 1) Schiller, Pegasus im Joch,

„ Die Teilung der Erde,

„ Das Mädchen aus der Fremde,

„ Das verschleierte Bild zu Saiz,

„ Der Pilgrim,

„ Klage der Ceres, geeignetenfalls auch

„ Würde der Frauen; —

von größeren Werken Don Carlos (vergl. L. Bellermann, Schillers Dramen, Berlin, Weidmann, 1888, I, S. 219 ff.) und bei besseren Generationen Wallenstein (s. Prima, unten S. 70);

zu 2) Geibel, Volkers Nachtgesang,

Chamisso, Der arme Heinrich nach Hartmann von Aue (C. Gude, Erläuterungen, V, S. 220 ff.),

„ Salas y Gomez (HP Nr. 196, vergl. Gude, IV, S. 246 ff.),

Platen, Otto III. (ebda. Nr. 203),

auch wohl Bürgers Lenore (ebda. Nr. 86) und vorbereitend einiges Leichtere von Klopstock (z. B. Der Eislauf u. dergl.); — ferner

das Hildebrandslied*) in Übersetzung (Buschmann, a. a. D., S. 24, womit aber die poetisch wirksamere prosaische Umschreibung der Gebr.

*) Forst, a. a. D., S. 38, nennt dasselbe mit Recht besonders charakteristisch für die epische Volkspoesie und deren Eigentümlichkeiten: „Volkstümlichkeit des Stoffes, Voraussetzung der Bekanntschaft mit dem Ereignis bei dem Hörenden, das Springende der Darstellung, sowie deren vollkommene Objektivität. Es ist wie kein anderes geeignet zu zeigen, wie die epische Dichtkunst alle subjektiven Betrachtungen vermeidet und trotz der einfachen Erzählung fortwährend einen Strom von Empfindungen in uns hervorrufft. Hier lernen die Schüler begreifen, was es heißt, zwischen den Zeilen lesen, und daß der Reiz dieser Dichtungsart in dem Mitdichten des Hörenden liege.“ — Zum Vergleich weist derselbe übrigens auf das Lied der Deborah (Judic. 5) hin und zieht auch das historische Volkslied heran (als Beispiel will er HP Nr. 26, 27 durchgenommen haben), indem er u. a. aus Wilmar's Handbüchlein für Freunde des deutschen Volksliedes Einzelnes vorzulesen empfiehlt. Doch gehört das Volkslied, soweit noch lebendig, wohl besser in die Unterklassen, bezw. den Gesangsunterricht, andernfalls in die Literaturgeschichte.

Grimm und die Charakteristik bei W. Scherer, Geschichte der deutschen Pöbteratur, 5. Aufl. 1889, S. 28 ff. zu vergleichen ist; f. auch unten S. 58); Proben aus der Edda (am eindrucksvollsten nach W. Hahn, Edda, Berlin 1872, vnrnelnes auch bei Conrads, a. a. D.; eine wirklich brauchbare Auswahl, vnrnelnes mit kurzer Übersicht der nordischen Mythologie, von einem Kenner fehlt vrch, vergl. J. Karstens, Progr. Memel 1889); desgl. aus der Gudrun (Buschmann, S. 92 ff., vergl. J. Saupe, Der altdeutsche Heldenfang, Gera 1866, vrch die kurze Inhaltsübersicht nach Gerwinus, HP für III, Nr. 232, auch Prosch und Wiedenhofer, a. a. D.; für den Lehrer die Übersetzung von L. Freytag, die Charakteristik bei Scherer, a. a. D., S. 132, und Gude, V, S. 99); desgl. aus Wolframs Parzival*) nach Bötticher, ergänzt durch die prosaische, auch besonders erschienene Inhaltsangabe von J. Polack, Berlin bei Hofmann 1866, oder die kürzeren von Bilmar, bezw. Saupe (Für den Lehrer zu vergleichen Fried und Polack, S. 136 ff., R. Lachmann, Über den Inhalt des Parzivals, A. f. d. N. V, S. 289 ff., und R. Bartsch, Vorträge und Aufsätze, S. 109 ff., auch Gude, V, S. 152); desgl. aus W. Jordans Nibelungen; ferner eine Auswahl aus G. Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit I;

sowie von Dramen: Kleists Hermannsschlacht (bezw. Prinz von Hornburg', vergl. oben S. 35), bei guten Generationen auch Lessings Minna von Barnhelm (Frick, Wegweiser, S. 93; besonders wertvoll: Kuno Fischer, G. E. Lessing als Reformator u. s. w., Stuttgart bei Cotta, 1881, I, S. 73 ff.), wie denn überhaupt den Umständen nach einzelne Verschiebungen mit der vorhergehenden und der folgenden Klasse stattfinden können.

Zur Behandlung: „Die deutschen Dichtungen sollen nicht gelesen werden um bloßer Wort- und Sprachkenntnis willen oder auch nur zum Zweck einer solchen Bekanntschaft mit dem Inhalte, die sich durch Abfragen feststellen läßt, sondern sie sollen als Kunstwerke behandelt werden, als Ganzes durch die Höhe ihres Ideengehaltes wie durch die Schönheit ihrer Form wirken auf Herz und Gemüt dessen, der sich ihnen unbefangen hingibt, sie sollen durch Nutzenwendung für Geist und Leben zu einer Macht erhoben werden, die Einfluß gewinnt auf die Gestaltung des Willens und somit der Persönlichkeit, . . . und sollen dem Jüngling

*) Liegt auch für den unbefangenen Beurteiler eine gewisse einseitige Überschätzung vor, wenn dieses Werk (J. f. d. d. U. 1889, S. 228) eine „unerlöschliche Fundgrube für die christlich-germanische, ritterliche Weltanschauung, eine Ergänzung zugleich für den Geschichts- und Religionsunterricht, wie sie nicht vollkommener gewünscht werden kann“ genannt wird, so ist damit doch die pädagogisch wichtigste Seite desselben richtig gekennzeichnet. Aber wvch unendlicher Zeitaufwand ist erforderlich, um dieselbe wirklich fruchtbar zu machen, und wie schwer gelingt es bei aller Hingabe, gerade die Jugend für die — besonders im Vergleich zur Helden Sage doch innerlich so hohle und undeutsche — „wunderbare Mystik der mittelalterlichen Romantik“ zu erwärmen!

einen Anteil geben an der sittlich religiösen Weltanschauung der edelsten Geister unseres Volkes“ (Z. f. d. G., 1888, S. 557, und ähnlich L. Eckardt in dem anregenden, viel zu wenig gekannten Buche: Anleitung, historische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen, 3. Aufl., Leipzig, Wartigs Verlag, 1883, wo auch viele treffreiche Bemerkungen methodischer Art sich finden).

Demgemäß muß besonders bei den kürzeren Dichtungen, und zwar bei dazu geeigneten Gelegenheiten nach häuslicher Vorbereitung der Schüler, auch hier schon das möglichst vorbildliche Vorlesen des Lehrers Stimmung und Eindruck, ja womöglich Genuß, sowie (Hervorhebung der Hauptabschnitte durch Pausen!) einen allgemeinen Überblick zu erzielen suchen. Insbesondere soll bei der Lyrik das Vorlesen „durch unmittelbare Übertragung der Empfindung aus einer Seele in die andere“, das „innere Verständnis“ hervorbringen.

Die Interpretation sodann „darf nicht die Dichtung zerrupfen und in Atome der Schönheit verzetteln, sondern muß die Einheitlichkeit und Harmonie des Ganzen in allen seinen Teilen zeigen und wirken lassen, darf nicht von der Dichtung ab-, sondern muß in sie einführen“. Als ein Hauptzweck ist auch bei ihr festzuhalten, daß die Schüler „für die Heroen unserer Litteratur durch das Verständnis der bedeutendsten ihnen zugänglichen Werke mit dankbarer Hochachtung erfüllt werden“ (Neue Lehrpläne, Erläuterungen zu 2c, Wiese-Rübler I, S. 120). Sie muß daher stets die Würde der Dichtung als eines Kunstwerkes wahren und zur Erzielung des geforderten Verständnisses an Früheres anknüpfen, die Gesamtgliederung und die Bedeutung der einzelnen Teile für das Ganze aufzeigen*), den Gedankengang wiederholen, den Grundgedanken (s. oben S. 36) scharf formulieren lassen und dann in abschließender Besprechung den ästhetischen und ethischen Gewinn aus dem Ganzen, sowohl im allgemeinen als mit Beziehung auf Person und Entwicklungsgang des Verfassers, herausziehen.

Eine besondere Entfaltung müssen gerade wir Germanisten wie in sprachwissenschaftlicher Beziehung (s. unten S. 61) so besonders bezüglich des altdutschen Lesestoffes üben. Nicht was wissenschaftlich interessant oder auch an sich anziehend ist, sondern nur das pädagogisch Fruchtbare kommt für die Schule in Betracht, und im Vergleich mit der nhd. Litteratur müssen wir uns ohnehin vor Überschätzung der älteren in beiden Beziehungen hüten. Es genügt daher auch bei der Auswahl nicht, daß etwas poetisch besonders wertvoll (und wie viele wahre Dichter gibt es denn selbst zur Blütezeit der mhd. Poesie!), daß es für die Anschauungsweise der alten Zeit bezeichnend und für Anlage und Handlung eines Ganzen, sowie für die Charakteristik der auftretenden Personen besonders bedeutsam ist, sondern es muß auch der Schüler ein inneres Verhältnis dazu ge-

*) Mit Recht hebt schon R. G. Hilde hervor: „Unfäglic schwer wird dem Schüler, ein Ganzes zu überblicken“; vergl. auch sonst die feinsinnige Unterscheidung von vier Stufen des Verständnisses bezüglich der Interpretation, D. d. U., Leipzig 1842, S. 120 ff., und demgegenüber etwas anders unten S. 77.

winnen, daraus Anregungen für Geist und Herz schöpfen können, die ihm nicht mächtiger in den ihm zugänglicheren Werken der Klassiker entgegen-treten. So erscheint nicht nur die wesentliche Beschränkung auf das Nibelungenlied und eine Auswahl aus Walthers nebst einigen Ergänzungen (vergl. unten S. 57 das zur Litteraturgeschichte Bemerkte) innerlich gerechtfertigt, sondern auch die Behandlung hat stets diesen Gesichtspunkt festzuhalten. Nur bezüglich der Sprache ist einiges Weitere in geeigneter Weise anzufügen (s. unten S. 61 und auch die Vorrede).

Beim Nibelungenliede muß der Lehrer zunächst wiederum, was eine besonders sorgfältige Vorbereitung erfordert, „gewissermaßen als Rhapsode“ selbst ein oder das andere Stück in möglichst eindrucksvoller Weise vorlesen, gelegentlich auch im Urtext oder nach freieren Bearbeitungen, z. B. der von E. Engelmann. Er muß dann ferner bei der fortlaufenden Besprechung die drei Hauptcharaktere Kriemhild, Siegfried und Hagen als solche, den Begriff der Treue als Grundmotiv des Ganzen und den schwer-mütig-ernsten Grundgedanken, „wie liebe mit leide ze jungest lönen kan“, deutlich hervortreten lassen und auch das homerische Epos zum Vergleiche heranziehen, wofür besonders treffliches Material bei R. Zell, Die Iliade und das Nibelungenlied, Karlsruhe 1843, zu finden ist. Den ungefähren Gang des Ganzen s. bei Gronau, Lehrplan, S. 13—14, doch ist stets zu beachten, daß im Nibelungenliede das Packende und wahrhaft Bleibende nicht das Lied als solches, sondern die gewaltige Poesie der deutschen Heldensage, des größten Erzeugnisses unserer Volkspoesie überhaupt, in ihrer kernigen, reckenhaften, herben und doch so gemütsinnigen Eigenart ist, vergl. die Darstellung der Nibelungensage bei Scherer, a. a. O., S. 110 ff., und in der Einleitung zu der Ausgabe von Bartsch, sowie Becker, Z. f. d. G. 1889, S. 568, und zur wissenschaftlichen Orientierung jetzt B. Symons in Pauls Grundriß II, S. 1 ff. Dazu über das Gedicht im allgemeinen: R. v. Muth, Einleitung in das Nibelungenlied, Paderborn 1877, und F. Vogt bei Paul, a. a. O. II, 1, S. 308 ff., wo namentlich eine treffliche Übersicht des Aufbaues, S. 313 f.; zur Erklärung: Frick und Polack, IV, S. 10 ff., und Gude, Erläuterungen, Bd. V, S. 24 ff., letztere beiden freilich wissenschaftlich nicht einwandfrei, sowie Vohmann, Progr. Rheine 1889. Doch sollte selbst der Schein jener falschen Wissenschaftlichkeit, die auf dem Gebiete des höheren Unterrichts schon so viel geschadet hat*, und jede übel angebrachte Gelehrsamkeit aufs ängstlichste vermieden werden, wenn die Sage selber frisch und unmittelbar auf die jugendlichen Gemüter wirken soll.

*) Dieselbe trägt gewißlich auch die Hauptschuld an der bedauernswerten „geistigen Verkrüppelung“ unserer deutschen Gymnasiasten — er hätte auch Studenten hinzufügen können — die jüngst B. Gütsfeldt (D. R. 1890, S. 37) so treffend gekennzeichnet hat: „Selbst ihrem Leichtsinn klebt das Philistertum und die Renommisterei an, die bei jeder neuen Rückkehr aus der Fremde dem Patrioten von neuem das Herz zuschnüren.“ Vergl. auch D. Dyon, Z. f. d. d. U. 1890, S. 269 f. — Auf die besondere Gefahr, daß der Unterricht im Deutschen auf eine Vorschule zur germanischen Philologie hinauskomme, machte mit Recht W. Münch, a. a. O., S. 143, aufs nachdrücklichste aufmerksam.

Betreffs der dramatischen Lektüre hat nunmehr der Hinweis auf die kunstvolle Komposition mehr in den Vordergrund zu treten (s. unten S. 55); im übrigen wie in Untersekunda. Über Maria Stuart insbesondere ist wohl noch immer das beste, was sich bei Hoffmeister-Viehoff, III, S. 134 ff. findet, bezüglich des dramatischen Aufbaus s. W. Schmerl, Z. f. d. d. U. 1890, S. 43 ff.; über die Jungfrau von Orleans s. Gude, III, S. 51 ff.

Bei den der Privatlektüre zu überweisenden Werken — und ziemlich regelmäßig werden dazu die meisten von den oben ergänzungsweise angeführten größeren Werken gehören — empfiehlt es sich der Einführung wegen zuerst ein kurzes Stück in der Klasse zu lesen und zu besprechen.

Memorieren und Deklamieren.

Da die Neuen Lehrpläne (Erläuterungen zu 2c, Wiese-Kübler I, S. 120) es mit Recht geradezu als eine nationale Pflicht jedes Gebildeten bezeichnen, „besonders Wertvolles aus der klassischen Dichtung des eigenen Volkes als einen unverlierbaren Schatz im Gedächtnisse zu bewahren“, kann auch die Oberstufe auf reichliches Auswendiglernen nicht verzichten. Es sind deshalb die oben bezeichneten Einzelgedichte und Dichterstellen sorgfältig zu memorieren und mindestens je einmal zu wiederholen. Das Wochenpensum wird danach etwa wie in Untersekunda zu bemessen sein.

Der Vortrag des Auswendiggelernten hat als Übung in der Deklamation nach dem Vorbilde des Lehrers unter steter Beachtung der in den Mittelklassen hervorgehobenen Gesichtspunkte allmählich einem erhöhten Verständnis zuzustreben, doch stets schlichte Unbefangenheit zu bewahren. Die zum Deklamieren notwendige freie Haltung erfordert auch auf der Oberstufe das Vortreten der Schüler. Ein kunstvollerer Vortrag kann und darf freilich wie beim Lesen so auch beim Deklamieren nur von den nach dieser Seite hin besonders begabten Schülern erwartet und verlangt werden, da schon die physischen Voraussetzungen eines solchen, biegsames und wohlklingendes Organ und ein feineres musikalisches oder doch rhythmisch empfindliches Ohr nicht überall zutreffen. Er mag bei gelegentlichen Schüleraufführungen zur Geltung kommen.

Zweckmäßig ist es, gelegentlich der Deklamation kurze Rechenschaft über die gegebenen Erläuterungen zu fordern, dabei zugleich das Gesamtverständnis zu prüfen, etwaige Lücken desselben zu ergänzen und womöglich von etwas höherem Standpunkte aus einen Rückblick auf das Gelernte zu werfen, um dann beim Fortschreiten daran anzuknüpfen.

Metrik, Poetik und Rhetorik.

Da nach den Neuen Lehrplänen (Erläuterungen zu 2c, am Ende, a. a. D., S. 120) in diesen Fächern der Rahmen des gelegentlichen Unterrichts nicht überschritten und doch der Schüler „ein nicht geringes Maß von Kenntnissen“ daraus sich aneignen soll, wird parallel dem Lesestoff der Obersekunda außer wiederholenden und ergänzenden Erörterungen aus dem Pensum der vorhergehenden Klasse (z. B. über den deutschen Hexameter, das Distichon,

den fünffüßigen Jambus bei den betreffenden Dichtungen Schillers und event. über den Knüttelvers bei Luthers Kirchenliedern) das Wichtigste aus dem älteren deutschen Versbau in Anknüpfung an die einzelnen Werke zu behandeln sein. So der allitterierende Langvers beim Hildebrandsliede, die kurzen Reimpaare beim Armen Heinrich oder dergl. (vergl. „Als Kaiser Rotbart lobesam“ oder „Die Mitternacht zog näher schon“), die Nibelungenstrophe beim Nibelungenliede (lehrreich ist der Vergleich z. B. mit Arnolds „Was blafen die Trompeten“, Geibels „Der Mai ist gekommen“, sodann mit der modernen Nibelungenstrophe „Es stand in alten Zeiten u. s. w.“, dem Hildebrandston „Befiehl du deine Wege“ und event. der Gudrunstrophe), die dreiteilige lyrische Strophe bei Walther und der deutsche Alexandriner bei Kirchenliedern wie „Nun danket alle Gott“. Auch einige weitere Belehrungen über die Arten des Reimes (vergl. Untertertia, oben S. 10) lassen sich damit leicht verbinden, doch ist von wissenschaftlicher Vollständigkeit, von ausführlicher historischer Herleitung und metrischer Theorie durchaus abzusehen. Die Strophenform der Stanze (bei Goethes Epilog) und event. die der Terzine (bei Chamisso's Salas y Gomez) ist nur erst ganz kurz zu erläutern.

Sodann sind ferner dem Lesestoff entsprechend die Unterschiede der Dichtungsgattungen ihrem Wesen nach zu tieferem Verständnis zu bringen, und zwar — worauf die gelesenen Gedichte ebenfalls von selbst hinführen — je mit einer etwas größeren Zahl von Unterarten, für welche bereits die Anschauung von Beispielen vorhanden ist (Epos: Volksepos, Kunstepos, episches Lied, Epopöe, poetische Erzählung, Ballade, Romanze, Romanzenkranz, religiöses, Helden- und Tierepos, Legende, Fabel und Parabel; Lyrik: geistliches und weltliches Lied, Elegie, Idyll, Epigramm; Drama: Tragödie, Komödie, bezw. Trauerspiel, Schauspiel, Lustspiel), während andere noch der Prima verbleiben.

Ebenso fällt der Obersekunda im Anschluß an das in der vorhergehenden Klasse bereits Dagewesene (s. oben S. 39) und an die Beispiele der Lektüre — den geeignetsten Stoff bietet hierfür die Maria Stuart — eine elementare Belehrung über die Technik des Dramas als besondere Aufgabe zu. Es müssen dabei insbesondere die Begriffe: Exposition, erregendes Moment, steigende und fallende Handlung, Schürzung des Knotens, dramatischer Konflikt, Höhepunkt des Konflikts, Peripetie, Entscheidung oder Lösung, Perspektive, Charakteristik und Motivierung, die drei Einheiten und der Begriff des Tragischen und Komischen den Schülern — zunächst empirisch — veranschaulicht werden. Für den Lehrer zu vergleichen ist hauptsächlich G. Freytag, Technik des Dramas, Leipzig, Hirzel, 5. Aufl., 1889, und H. Unbescheid, Behandlung der dramatischen Lektüre, Dresden 1884 ff., für einzelnes auch die bekannten Schriften von W. Wackernagel, C. F. A. Schuster, bezw. H. T. Röscher, H. Vulthaupt und R. Frenzel (vergl. auch unten S. 81).

Belehrungen aus der Rhetorik haben in dieser Klasse ihre Stelle ausschließlich bei der Lektüre oder den Aufsätzen; sie sind lediglich wiederholender oder ergänzender Art.

Für alle diese Disziplinen aber gilt die richtige Bemerkung von E. Meyer, Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 135, daß der fremdsprachliche Unterricht dafür mehr Zeit verfügbar hat, also ergänzend eintreten, bezw. Material liefern muß.

Litteraturgeschichte.

Allgemeines. Dieselbe darf nach den Neuen Lehrplänen auch auf der Oberstufe als selbständiger Lehrgegenstand nicht auftreten (vergl. auch schon die U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, Wiese-Kübler I, S. 91, und die bemerkenswerten Ausführungen von L. Eckardt, a. a. D. S. 2 ff.). Es soll aber dennoch die Bekanntschaft der Schüler mit den „Hauptepochen“ unserer Litteratur erzielt werden. Eine besondere Behandlung der Litteraturgeschichte innerhalb der deutschen Lehrstunden darf mithin nur eintreten „soweit die exegetisch-biographische Besprechung der einzelnen Litteraturwerke dazu nicht ausreicht“ oder die letzteren, obwohl bleibendes und hervorragendes Eigentum der Nation, Schülern nicht zugänglich oder nicht verständlich genug sind*). Im übrigen aber muß allerdings die Behandlung jener Litteraturwerke selbst, seien sie in der Klasse oder privatim gelesen, in ihrer Gesamtheit allmählich eine genügende Zahl von charakterisierenden Einzelbildern der „Helden unserer Litteratur“ liefern, die den oben, S. 46, aufgestellten Zielen genügen, aber auch zugleich ein altersgemäßes Verständnis finden und wirkliche, ungekünstelte Begeisterung für die idealen Güter unseres Volkes erwecken können. Ist doch die Litteraturgeschichte in der That „das beste Stück Kulturgeschichte im ganzen Umfange des höheren Schulunterrichts“ (Pfalz, a. a. D. S. 32).

Daraus ergeben sich die folgenden für die ganze Oberstufe maßgebenden Grundsätze:

1) der litteraturgeschichtliche Unterricht hat sich zu beschränken auf orientierende, namentlich auch an den Unterricht in der deutschen Geschichte anknüpfende Übersichten einerseits und charakterisierende, allmählich entstehende, aber planvoll zusammenzustellende und schließlich zusammenzufassende Einzelbilder der Klassiker andererseits;

2) auch die letzteren haben sich auf Hervorhebung derjenigen Werke, die einen für alle Zeiten bleibenden Wert besitzen oder die deutsche Litteratur und die Entwicklung des deutschen Geistes entscheidend beein-

*) Prüft man nämlich den Stoff im einzelnen, so ergibt sich sogleich, daß selbst von dem Durchschnitt der Gebildeten heutzutage die Bekanntschaft mit gewissen Namen, Daten und litterarhistorischen Zusammenhängen auch bezüglich einer Reihe von solchen Werken erwartet wird, deren unmittelbare Anschauung thatsächlich unmöglich erscheint. Soweit diese Anforderung berechtigt ist, beruht sie offenbar auf dem oben angedeuteten Grunde. Die Schule wird danach eine besonders vorsichtige Auswahl des litteraturgeschichtlichen Stoffes auch mit Rücksicht auf die Allgemeinbildung der Schüler treffen müssen, wonach der obige Versuch zu beurteilen ist. Unter den maßgebenden Quellenwerken werden im allgemeinen für den Lehrer Roberstein-Bartsch, Goedeke, Wadernagel-Martin und Hettner noch immer höheren Wert haben als die vielleicht geistreicheren Gervinus, Julian Schmidt und Scherer. Viel Treffliches außerdem bei J. W. Loebell und K. Rosenkranz.

flußten, und andererseits auf die kulturgeschichtlich, bezw. psychologisch für den Entwicklungsgang der einzelnen Personen lehrreichen Erlebnisse zu beschränken*);

3) die Litteraturgeschichte ist in eine organische und ebenfalls planvoll zu gestaltende Verbindung mit der Lektüre zu setzen, so daß die Folge der letzteren wenigstens betreffs der Hauptwerke im wesentlichen mit dem Gange der ersteren übereinstimmt;

4) das Litteraturgeschichtliche Verständnis der Schüler ist, wo irgend möglich, auf eigenes Sehen und vorsichtig-bescheidenes Urteilen der Schüler zu begründen.

Der Obersekunda wird nun gemäß der besonderen propädeutischen Stellung dieser Klasse und der Altersstufe der Schüler außer vorbereitenden Belehrungen am zweckmäßigsten die Litteraturgeschichte des Mittelalters bis auf Luther zufallen, die ohnehin ihrem epischen Grundcharakter nach dem jugendlichen Verständnis am zugänglichsten ist und dem beginnenden wissenschaftlichen Interesse der besseren Schüler die geeignetste Nahrung bietet.

Parallel der Lektüre wird als Verteilung des Litteraturgeschichtlichen Lehrstoffes der Zeit nach beispielsweise die folgende vorgeschlagen:

1) Sommerhalbjahr.

a) Wiederholung der kurzen Übersichten, die in Untersekunda über das Leben Goethes und Schillers gegeben worden waren, gelegentlich der Lektüre Goethischer, bezw. Schiller'scher Dichtungen;

b) damit verbunden gelegentliche, aber allmählich sich ergänzende und das in der vorhergehenden Klasse (s. oben S. 39) Dagewesene wiederholende Erörterung der wichtigsten Litterarischen Elementarbegriffe: Litteratur, National-Litteratur, klassische Litteratur, schöne und wissenschaftliche Litteratur, Poesie und Prosa im engeren und weiteren Sinne, gebundene und ungebundene Rede, Litteraturperiode und -Epoche, Verhältnis der Litteratur zu Sprache und Schrift, zur Kultur im allgemeinen, zu Religion, Wissenschaft und Kunst im besonderen, Stil im engeren und weiteren Sinne u. dergl. m.**).

2) Winterhalbjahr.

a) orientierende Übersicht über die Litteraturgeschichte des Mittelalters bis zur Reformation womöglich einschließlic, so daß dabei in den Grund-

*) „Es kommt mehr auf die Geschichte der Dichtung als auf diejenige der Dichter an“, Forst, a. a. D. S. 38. Also besser Litteraturkunde als Litteraturgeschichte! s. Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 92. Die an sich z. T. nicht unberechtigten Bedenken von Hechelmann, ebda. S. 176, dürften sich bei einer derartigen Behandlung größtenteils von selbst erledigen; nur darf nicht jeder seine Liebhabereien als besonders wichtig ansehen.

**) Notwendig sind derartige Vorbereitungen schon darum, weil es verhütet werden muß, daß die Schüler sich bei so „allgemeinen Ausdrücken“ gar nichts denken und die Litteraturgeschichte in verschwommenen Zügen vor ihrem geistigen Auge stehe; vervollständigt werden sie natürlich durch die Belehrungen aus der Poetik und Rhetorik (s. oben S. 54 und unten S. 79 ff.).

zügen der Entwicklungsgang des geistigen Lebens unserer Nation hervortritt, und

b) als ausgeführte Einzelbilder:

das Hildebrandslied,

das Nibelungenlied,

Walthar v. d. Vogelweide und womöglich auch

Luther.

(Gudrun und Parzival — s. oben S. 51 — also nicht obligatorisch).

Jene Übersicht hat einleitungsweise auch die Stellung der germanischen Sprachen unter den indogermanischen und die der deutschen Sprache und Nationalität innerhalb des Germanentums, sodann die Geschichte der deutschen Sprache in ihren Grundzügen, die Scheidung des Hoch-(Ober-) und Nieder-(Platt-)deutschen und die Entstehung der mhd. und nhd. Schriftsprache, sowie auch die Geschichte der deutschen Schrift zu berücksichtigen und bei Erwähnung der deutschen Heldensage eine kurze Charakteristik des altgermanischen Götterglaubens zu geben. Für den Lehrer ist bezüglich des letzteren zu vergleichen besonders Scherer, a. a. D., S. 8 ff., und Ahlands musterhafter Umriss zu Anfang seiner „Sagengeschichte“; — eine neuere wissenschaftlich ausreichende Übersicht fehlt.

Bei Luther darf der Hinweis auf den kleinen Katechismus als ein Meisterstück in der Darstellung eines außerordentlich umfassenden Stoffes in klarster, kräftigster und allgemein-verständlichster Sprache (vergl. Frick, Lehrproben, Heft 5, S. 22) nicht fehlen; betreffs der Bibelübersetzung s. auch den Aufsatz von Hagenbach bei Diecke, Lesebuch III, S. 233. Vorzügliches Material ist jetzt zugänglich durch E. Grosse, Auswahl aus Dr. Martin Luthers Schriften, Berlin bei Weidmann, 2. Aufl. 1885, und R. Goedeke, Dichtungen von Dr. M. Luther, Leipzig bei Brockhaus, 1883. Außerdem s. E. Wülcker, Die Entstehung der kursächsischen Kanzleisprache, Zeitschr. des Vereins für kursächs. Geschichte IX, S. 349 ff., und D. Behagel in Pauls Grundriß, I, S. 542 ff.

Über den allgemeinen Gang der Erörterung vergl. Gronau, Lehrplan, S. 18.

Von Jahreszahlen werden, indem zugleich an die aus dem Geschichtsunterricht bekannten Daten 375, 754, 800, 962, 1077, 1125, 1152—90, 1250 und 1450 zu erinnern ist, nur etwa die folgenden 9 neu einzuprägen sein: 311—383, 830, 1130, 1170, 1175, 1200, 1210, 1230, 1498*).

*) Es ergibt sich danach etwa folgende Übersichtstafel, die vielleicht beim Unterrichte selbst einen zweckmäßigen Anhalt gewähren kann und in der die klein gedruckten Jahreszahlen natürlich nur der Orientierung wegen, nicht aber zum Memorieren beigelegt sind:

375 Völkerwanderung.

311—383 Ulfilas.

375—800 Blütezeit des germanischen Heldensanges.

Die einheimischen Sagentreise: 1) der ostgotische (Germanarich † 375, Dietrich von Bern † 526), 2) der hunnische (Egel † 453), 3) der burgundische (Gundicarius † 437 Zerstörung des Burgundenreiches durch Chlod-

Zur Behandlung.

Der Vortrag des Lehrers soll nicht etwa die fortlaufende Wieder-
gabe eines Leitfadens, sondern fortwährend durch Fragen unterbrochen
sein, die an Früheres anknüpfen oder sich davon überzeugen, ob das
Vorgetragene auch von den Schülern genügend verstanden ist. Die Schüler
dürfen denselben nicht nachschreiben, doch ist das Notieren einzelner, be-
sonders hervorgehobener Daten und Übersichten, bei denen der Lehrer auch
den Gebrauch der Wandtafel nicht zu verschmähen braucht, ausnahmsweise
zu gestatten, wenn sonst ein Anhalt für die Einprägung des Thatsäch-
lichen fehlen würde.

Als solcher dienen im übrigen die Notizen bei HP, bezw. bei Busch-
mann, a. a. D.; zum freien Nachlesen wird den Schülern einstweilen noch
der Leitfaden von Kluge, bezw. die von Büß-Conrads oder Egelhaaf (bei
der nhd. Litteraturgeschichte auch derjenige von Herbst) empfohlen.

Wissenschaftliche Vollständigkeit ist auch hier in keiner Weise anzu-
streben (Schradar, S. 473), insbesondere sind Namen und Büchertitel auf
diejenigen zu beschränken, deren Kenntnis für jeden Gebildeten unerläß-

- wigs Söhne 538), 4) der fränkische (Sigbert der Ripuarier, ermordet um
508, Theodorich der Franke, Chlodwigs Sohn † 533, Sigbert von Aufrasi-
en, ermordet auf Veranlassung der Fredegunde 575, seine Gemahlin Brun-
hild † 613), 5) der longobardische (Rothari † 652), 6) der Nordseefagen-
kreis (Hjgelac um 520, die Normannenkriege, Schlacht auf dem Wälpenande).
- um 600 Allmähliche Entstehung einer besonderen Nationalität aus den zwischen
Alpen und Nordsee zurückgebliebenen germanischen Stämmen, doch zugleich
Trennung des Hochdeutschen vom Niederdeutschen durch die zweite Laut-
verschiebung.
- um 750 Die Herrschaft des Christentums (römisch-katholischer Kirche) gesichert: 754 Bont-
Das Lateinische Kirchen- und Geschäftssprache, lat. Schrift. Befehrungslitte-
ratur. — (Blüte der ags. Poesie). fatius †.
- um 800 Das Christentum bei den Sachsen. Sammlung deutscher Heldenlieder; 800 Karl d.
Hildebrandslied u. Merseburger Zaubersprüche aufgezeichnet. Gr. Kaiser.
- um 830 Blüte von Fulda unter Hrabanus Maurus. Heljand (Otfrieds Ewan-
geliensbuch um 870). Einhard.
- um 690 Blüte von St. Gallen (Ekkehard's Waltharius). Hrosvittha. Widukind 962 Otto I.
und Thietmar. — (Blüte des epischen Liedes auf Island in altnordischer, Kaiser.
d. h. altskandinavischer Sprache).
- um 1077 Annolied. Legendendichtung. Lambert von Hersfeld. 1077 Ca-
nossa.
- um 1130 Des Pfaffen Lamprecht Alexander; Rolandslied des Pfaffen 1125 Ausg.
Konrad, Heinrich dem Stolzen gewidmet (die afz. Chanson de Roland des sal.
des Turoldus um 1090, Taillefers Rolandslied 1066); Kaiserchronik. Das
Hauies.
Rittertum in Deutschland.
- Die fremden Sagentreife: 1) Der französische (Karl d. Gr. † 814, Über-
fall von Roncevaux 778, Wilhelm von Aquitanien † 812), 2) der britische
(K. Arthur † um 540), 3) der antike (Troja, Aeneas, Alexander), 4) der
spanische (Gral).
- um 1170 Reinhart Fuchs von Heinrich dem Gliechzare (Tierfage). Des Pfaffen 1152—1190
Werner Marienlieder. Des Ritters Eilhart von Derge Tristrant, gedichtet
Friedr. Bar-
für Heinrich den Löwen. Herzog Ernst. Otto von Freising. Blüte der
barossa.
lat. Vagantenpoesie; die Spielleute.
- 1175 Herrn Heinrich's v. Veldeke Eneit in ihrer ältesten Gestalt, gedichtet
am Hofe zu Cleve. Minnesangs Frühling. — (Zeit der Troubadours und
Trouveres: Bertran de Born, Crestiens von Troyes).

lich ist, s. oben S. 56, Anm. Soweit es sich dabei nicht vermeiden läßt, die Schüler auch mit gewissen „fertigen“, d. h. allgemein anerkannten und wissenschaftlich feststehenden Urteilen über Schriftsteller, Werke, Perioden u. s. w. bekannt zu machen, die sie nicht selbst kennen lernen können, dürfen diese Urteile nicht in kritisierender Form (Schrader, ebda. und auch S. 474), sondern in erklärender und begründender Darstellung, überhaupt in der Weise mitgeteilt werden, daß sie keine „unverstandenen“ bleiben, und die Schüler nicht zu unbescheidenem Abprechen verführen. Die vielgescholtenen „Proben“ sind dabei im einzelnen doch nicht ganz zu umgehen, vergl. Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 92, und unten S. 61, 63, 82.

Wegen der Schwierigkeit der Sache ist insbesondere eine zusammenhängende Einsicht auch nur in die Blütezeit der deutschen Poesie im Mittelalter auf der Schule überhaupt nicht zu erreichen; die Aufgabe der Lektoren ist erfüllt, wenn den Schülern die Ahnung einer organischen Entwicklung der Sprache einerseits (s. unten S. 61 ff.) und der Litteratur andererseits nach ihren Trägern, den jedesmal neu aufgenommenen wesentlichen Bildungsselementen und der organischen Stufenfolge der Gattungen aufgegangen ist und sie die oben angeführten Einzelbilder recht anschaulich in sich aufgenommen haben. Was aber von mittelalterlicher Litteraturgeschichte mitgeteilt wird, darf allerdings nicht mit unverbundenen, zusammenhanglosen Einzelheiten bestehen, sondern muß durch innere Verknüpfung dem Verständnis (und zugleich dem Gedächtnis) nahegebracht werden. Dazu muß der Lehrer hier ganz besonders sparsam sein mit allgemeinen Betrachtungen und womöglich nur solche Wahrheiten aussprechen, die sich durch konkrete Beispiele beleuchten lassen (vergl. G. Wendt, J. f. d. G. 1890, S. 287, und oben S. 57).

Leider läßt sich bei der jetzigen Stundenzahl der unerläßliche Lehrstoff meist gerade nur knapp durcharbeiten. Die Einprägung muß oft genug, weil die Zeit zu Wiederholungen sich nur schwer gewinnen läßt, dem guten Willen der Schüler überlassen bleiben, doch ist derselbe glücklicherweise für dieses Gebiet verhältnismäßig leicht zu haben.

- | | |
|--|---|
| 1198 Whitlapp
u. Otto IV.

1227—29
Kreuzzug
Friedr. II.
1250 Friedr.
II. †. In-
terregnum.

1348 Univer-
sität Prag.

1453 Kon-
stantinopel.
1498 Vasco
de Gama. | um 1200 Hartmann von Aue. Nibelungenlied. Reinmar der Alte. Walthar von der Vogelweide. Mhd. Dichtersprache. — (Blütezeit der Skaldenpoesie und Sagaschreibung).
um 1210 Wolfram von Eschenbach. Gottfried von Straßburg. Gudrun.
um 1230 Walthar von der Vogelweide †. Freidanks Bescheidenheit. Sachsen-
spiegel des Eike von Repgowe.
um 1250 Konrad von Würzburg und Ulrich von Lichtenstein. — Faustrecht und Raubrittertum im Reiche. Der Orden in Preußen. — (Aufzeichnung der Edda).
um 1300 Frauenlob: Anfang des bürgerlichen Meisterfanges. Das Deutsche in Urkunden. — (Dante).
um 1350 Städtechroniken. Deutschordenschronik des Nicolaus von Zerosehin. Blüte der deutschen Mystik. Geistliches Schauspiel. — (Die klassischen Studien in Italien: Petrarca, Boccaccio).
um 1450 Gutenberg. Mathematisch-naturwissenschaftliche Studien in Deutsch-
land. — (Zeitalter der Medici).
1498 Reinfke de Vos. Volksbücher und Schwänke. Fastnachtsspiele. Seb. Brant. Deutscher Humanismus (Reuchlin, Erasmus). |
|--|---|

2) Grammatisch-stilistischer Lehrstoff.

Grammatik.

In Rechtschreibung und Zeichensetzung ist auf der Oberstufe überhaupt nur noch Berichtigung etwaiger Fehler und Ergänzung etwaiger Lücken erforderlich; einzelne Feinheiten, die in der Lektüre oder beim Aufsatz aufstoßen, sind kurz zu erledigen.

Lautlehre, Wortbildungs- und Bedeutungslehre werden von den Neuen Lehrplänen zwar nicht besonders erwähnt, doch ist der Allgemeinbildung wegen aus der ersteren wenigstens die Einteilung der Laute (R. u. W. § 1 in genauerer Erläuterung), die Lautverschiebung, die Entstehung des Umlauts, der Diphthonge (Wendt, § 3) und der Brechung bei der Einleitung in die Litteraturgeschichte oder den miteuteilenden Proben der älteren Sprache (s. oben S. 48, 49, 50), und das Grundgesetz der Betonung bei den metrischen Belehrungen kurz zu veranschaulichen.

Desgleichen sind gelegentliche kurze Belehrungen über Ableitung und Zusammensetzung, Wurzel und Stamm (Wendt, § 32, einschl. der Anm.), bezw. über Bedeutungsentwicklung schwieriger oder dunkler im Unterricht etwa vorkommender Wörter, am besten nach E. Kluge, nicht zu vermeiden, auch besonders geeignet, Interesse für die Muttersprache zu erwecken (vergl. W. Münch, a. a. O., S. 43 ff.). Namentlich ist bei jenen Proben auf die genauere Bedeutung „der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörter“ im älteren Deutsch um so nachdrücklicher hinzuweisen, als allerdings von vornherein auch der Versuch zu jenem „ungefähren Raten“ verhütet werden muß, „welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag thut“ (Erläuterungen zu 2c, Wiese-Kübler I, a. a. O.).

Formenlehre. Da der Lesestoff und die litteraturgeschichtliche Lehr- aufgabe der Obersekunda einige wenige Proben aus der älteren Sprache insbesondere dem Nibelungenliede, Walther und womöglich auch Luther erfordern, aber durch die Neuen Lehrpläne grundsätzlich die Kenntnis der mhd. Sprache als Lehrgegenstand der höheren Lehranstalten abgewiesen worden ist, so werden nur solche Einzelheiten aus der älteren Sprache Erwähnung finden können, deren Erläuterung bei jenen Proben nicht vermieden werden kann. Dieselben dürfen jedoch nicht etwa den Zweck eines Übersetzens aus dem Mhd. durch die Schüler verfolgen wollen, noch einer strengen grammatischen Behandlung unterworfen werden, wohl aber sind sie zu benutzen, um bezüglich solcher Punkte, die erfahrungsgemäß bis zur Univerſität und später noch unklar zu bleiben pflegen, Zweifel und Schwanken im praktischen Gebrauch der mhd. Schriftsprache auszuschließen und überhaupt diese etwas gründlicher verstehen zu lehren*).

*) Etwas weiter gehen These 4—6 von R. Lehmann, s. oben S. 12, dem offenbar die historische Kenntnis der Muttersprache mehr Selbstzweck ist: „4) Es ist eine unabwiesbare Aufgabe des deutschen Unterrichts in den oberen Gymnasial- klassen, dem Schüler einen Einblick in die historische Entwicklung seiner Mutter-

Ist Derartiges ebenfalls besonders geeignet, wenigstens den Wunsch in den Schülern anzuregen, später einmal Wesen und Entstehung der eigenen Sprache als der großartigsten und vollkommensten Schöpfung des Volksgeistes genauer, wenn auch nicht gleich „wissenschaftlich“ kennen zu lernen, so nicht minder dazu, über diejenigen Schwierigkeiten der nhd. Formenlehre zu belehren, die auf älteren Spracherscheinungen beruhen. Dahin gehören insbesondere:

einzelne Punkte der Substantivdeklinaton, wie die Doppelformen auf *-e* und *-en* (Name, Namen u. s. w.), der Ausfall des Dativ-*e*, die Erhaltung älterer Deklinationsformen in stehenden Redewendungen (auf Erden, zu Häupten u. s. w.), die Flexion der Eigennamen*), der substantivierten Adjektiva, Partizipia und Infinitive u. s. w. (vergl. auch oben S. 14);

die starke und schwache Adjektivflexion (Wendt, § 17), die auch in ihrer syntaktischen Verwendung gar nicht zu verstehen ist ohne ein Rückgreifen auf ihre Entstehung;

auch das Schwanken vieler Verba zwischen starker und schwacher Konjugation (vergl. oben S. 14), das hier nunmehr ebenso wie der Ablaut und die Reduplikation seine Erklärung findet (Wendt, § 23 Anm., § 29, besonders Anm. 1—5);

Einzelnes aus der sogen. unregelmäßigen Konjugation, besonders der Praeteritopraesentia, der Verba *sein* werden (ich ward und ich wurde), *thun*, *kommen* (er kömmt und er kommt)

u. dergl. m.

Aus der Syntax sind nur noch solche Punkte gelegentlich kurz zu besprechen, die sich mit der Stilistik berühren (s. unten S. 67) oder in den Proben der älteren Sprache besonders auffallend hervortreten.

Zur Behandlung: Da die Neuen Lehrpläne (zu 2a, Wiese-Kübler I, S. 119 f.) mit Recht bezüglich der deutschen Grammatik eine jede Methode verwerfen, welche die Muttersprache behandelt wie eine erst zu erlernende fremde Sprache, so müssen die geforderten historischen Begründungen und Erklärungen auf Einzelheiten sich beschränken. Die Arbeit der Systematisierung erfolgt ohnehin „auf die naturgemäße Weise und ganz allmählich

Sprache zu gewähren. Diese Aufgabe wird gelöst, indem man ihm die wesentlichsten Züge dieser Entwicklung und die wichtigsten Gesetze, welche sie beherrschen, an wohlgevählten Beispielen veranschaulicht. 5) Zu diesem Zwecke bedarf es nicht eines grammatischen Studiums des Gotischen oder Althochdeutschen; auch der Betrieb des Mittelhochdeutschen ist keine unerläßliche Vorbedingung der hier geforderten geschichtlichen Übersicht, würde diese aber sehr fördern. 6) Der gegenwärtige Stand der Sprachphilosophie läßt eine Berücksichtigung seitens des Unterrichts, wie sie an den österreichischen Gymnasien besteht, noch nicht als thunlich erscheinen. Jedenfalls läßt sich eine fruchtbare Verwertung der psychologischen Sprachbetrachtung immer nur auf der Grundlage historischer Sprachkenntnisse erreichen.“

*) Stilistisch wichtig ist dabei die Regel: „Eigennamen ohne besondere Genetivform dürfen nach gutem Sprachgebrauch nicht ohne Artikel oder Pronomen im Genetiv gebraucht werden“: D. Erdmann, Z. f. d. d. U. II (1888), S. 218 Anm.

mit der Überschau über die durchmessenen einzelnen Gebiete des grammatischen Systems der fremden Sprachen" (Fric, Lehrproben, Heft 15, S. 101), in denen allerdings öfter, als gewöhnlich der Fall ist, auf das Deutsche Bezug genommen und auch aus diesem Grunde der größte Teil der noch immer üblichen, gänzlich veralteten, besonders altsprachlichen Schulgrammatiken beiseite gelassen werden sollte.

Es mag deshalb, abgesehen von gelegentlichen Bemerkungen bei der Lektüre oder etwa aufstoßenden älteren Erscheinungen der Volkssprache, die gerade bei uns besonders häufig sind, auf die Erläuterung der altdeutschen Sprachproben ihres Ortes, d. h. nach dem Gange der Lektüre, bezw. der Litteraturgeschichte, jedesmal eine besondere Stunde verwendet werden, zusammen etwa 5—6, auf das Wintersemester verteilt. Obligatorische häusliche Aufgaben dafür sind unbedingt zu vermeiden*), auch ist nicht alles in jenen Proben Vorkommende zu erörtern, sondern nur das Wichtigste, d. h. nach Obigem das für Verständnis und Gebrauch der nhd. Schriftsprache Lehrreiche, dies aber gründlich, soweit die Vorkenntnisse der Schüler es gestatten.

Für den Lehrer weist jetzt Pauls Grundriß I, S. 266 ff., die wissenschaftliche Litteratur in vorzüglicher Weise nach; besonders übersichtlich und allgemeinverständlich ist die kleine Schrift von D. Behaghel, Die deutsche Sprache, Leipzig und Prag 1886. Auf dem Realgymnasium und verwandten Anstalten wird vielfach der Vergleich mit dem Englischen nützlich sein.

Aufsätze.

Zahl und Umfang: wie Untersekunda, s. oben S. 42.

Inhalt und Art: Da bei den Aufsätzen der Oberstufe mehr und mehr die Gebiegenheit des Inhaltes die Hauptsache wird, die Form dagegen für die Gesamtleistung zurücktritt (s. Progr. Osterode 1888, S. 43, A.**), so muß in denselben nunmehr eine, wenn auch geringe Steigerung des Anspruchs an die eigene Reflexion der Schüler, also auch eine fortschreitende Anleitung zu selbständigem Denken überhaupt eintreten. Dabei soll und muß jedoch der Gegenstand der Reflexion, also der Stoff des Aufsatzes an und für sich, stets ein bekannter oder gegebener sein, innerhalb des die Schüler interessierenden, sie auf Grund ihrer Bildungsstufe von selbst beschäftigenden Gedankenkreises und auf Gebieten liegen, wo sie bereits hinreichende positive Kenntnisse besitzen. Ausgeschlossen bleibt mithin eigene freie Produktion der Schüler und jeder Stoff, zu dem dieselben ihrem Alter nach ein inneres Verhältnis nicht gewinnen können.

Innerhalb der damit gesteckten Grenzen ist stets ein solcher Stoff zu wählen, dessen Durcharbeitung in möglichst vielen Beziehungen Herz und Geist zu bereichern imstande ist — schon nach dem oft citierten Grundsatz: Les mots pour les pensées, les pensées pour le coeur et la vie! Die Auf-

*) „Das Nhd. soll in der Schule Gegenstand reiner Freude sein.“ R. Hilbrand, a. a. O., S. 238 ff.

fäße brauchen sich deshalb auch hier (s. oben S. 17) keineswegs auf die Lektüre oder die Pitteratur zu beschränken; es ist im Gegenteil sehr nützlich, auch an andere Unterrichtsfächer anzuknüpfen*), um ein Bewußtsein des geistigen Zusammenhanges in den verschiedenen Bethätigungen des Menschenlebens und besonders in den Wissenschaften, soweit dieselben den Schülern bekannt sein können, wenigstens anzubahnen. Doch ist allerdings der deutsche Lesestoff einschließlich der Privatlektüre in erster Linie heranzuziehen oder doch wenigstens eine geistige Verbindung damit herzustellen. Zulässig ist für diese Altersstufe aber auch bereits ein Anfang in der Betrachtung leichter abstrakter Gegenstände, die freilich methodisch mit besonderer Vorsicht zu behandeln sind und namentlich niemals zu leerem Moralisieren führen dürfen (vergl. F. Schulz, *Z. f. d. d. U. II*, S. 238 ff. und besonders D. Wpelt, *Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums*, Leipzig, Teubner, 1883, S. 99, sowie M. Zoeller, *Z. f. d. G.*, 1889, S. 65 ff.).

Die Form muß vorwiegend noch die der Zusammenstellung (*compositio*), später aber auch schon gelegentlich die der Abhandlung (*tractatio*) sein**). Die Stufenfolge der Aufsätze ihrer Art nach wird sich dann beispielsweise — entsprechend der Untersekunda, nur jedesmal mit angemessener Vertiefung — etwa folgendermaßen gestalten:

zunächst noch mehrfache Zusammenstellungen aus der Lektüre, entweder Inhaltsangaben einzelner Abschnitte u. dergl. — nur etwas umfangreicher als in der vorhergehenden Klasse, bezw. nach besonderen, gegebenen Gesichtspunkten — oder aber einerseits erzählend als Berichte, Individualerzählungen, Biographien, Vorfabeln u. dergl., andererseits beschreibend, namentlich auch schon bezüglich ganzer Klassen von Personen, allgemeiner Zustände, Situationen, Verhält-

*) Nach dem Vorgange anderer hat allerdings namentlich auch D. Frick wiederholt aufs nachdrücklichste den Standpunkt vertreten, „daß wir die Anfertigung von deutschen Aufsätzen zu sehr zu einer selbständigen Disziplin haben werden lassen, die dann freilich auch allerlei Wege und Mittel, dieselbe zu erlernen nötig macht; daß, wenn die Aufsätze recht das werden sollen, was ihnen am sichersten einen Erfolg zu verheißen scheint, Ausdruck eines inneren Bedürfnisses, sich über einen gehaltvollen Gegenstand frei auszusprechen, sie dann aus dem Unterricht selbst jedesmal naturgemäß herauswachsen müssen, und daß dann mit dem Sachverständnis und der Sachbeherrschung auch die angemessene Form am leichtesten sich einstellen wird“ (Vehrproben, Heft 18, S. 125—126) — doch trifft schon das letztere in Wirklichkeit wohl nur für die Besten unter den Schülern zu. Für die große Mehrzahl ist stete Übung in der That unerlässlich, denn man darf sich nicht darüber täuschen: „Die Natur hat dem Deutschen manche schöne Gabe verliehen, aber die schöne und nützliche Gabe des freien und leichten Gebrauchs seiner eigenen Sprache in Rede und Schrift hat sie ihm nicht gefällig in den Schoß gelegt; ringen muß er danach, der schwerfällige Deutsche“ (F. Pfaff, *E. R.*, 1888, S. 394). Außerdem sind auch die Worte von H. Meier, ebda., Heft 14, S. 18, wohl zu beherzigen: „Wenn der Schüler statt ruhigen Empfangens die ganze Zeit über nur an den deutschen Aufsatz denkt, der die unvermeidliche Folge der Lektüre ist, dann wird er schwerlich die dem Kunstwerk eigentümliche Wirkung erfahren.“

***) Musterbeispiele s. Prima, unten S. 90 Anm., und auch Untersekunda, oben S. 44.

hältnisse, Umstände u. dergl., und als Vergleiche oder Parallelen, z. B. von Persönlichkeiten u. s. w. (vergl. Progr. Osterode 1888, S. 31);

sodann besonders wieder solche Zusammenstellungen aus Litteraturwerken (auch fremdsprachlichen), die sich auf die Thätigkeit des Schriftstellers beziehen (s. oben S. 42 und Progr. Osterode 1888, S. 35 ff.; — wie vielseitig solche Zusammenstellungen sein können, zeigt an einem trefflichen Beispiel W. Münch, a. a. O., S. 157, Anm.) und zugleich dem Gesamtverständnis des Gelesenen dienen, — ebenfalls etwas tiefer eindringend;

hiisweilen auch noch etwas eingehendere Besprechungen von historischen Vorgängen („Geschichtsbetrachtungen“, vergl. jedoch ebda., S. 35), von geographischen oder naturwissenschaftlichen Thatsachen; gelegentlich eine oder die andre einfache Begriffsentwicklung (vergl. ebda. S. 44, und Dolega, Progr. Wongrowitz 1881);

auch wohl bereits einmal fakultativ eine freiere metrische Arbeit, bezw., was aber keineswegs für leichter gehalten werden darf, eine metrische Übersetzung (vergl. Prima, unten S. 88);

und schließlich, wenn irgend möglich, auch schon einige einfache Abhandlungen über allgemeine Themen, insbesondre wieder über leichtere Erfahrungssätze (vergl. oben S. 42), auch Dichterverse und sonstige Aussprüche, Sprichwörter, Sentenzen u. dergl., über Fragen, die an Ideenkreise des sonstigen Unterrichtes anknüpfen, jedenfalls aber für die Gesamtbildung der Schüler von Wert sind und letzteren an völlig bekannten Einzelfällen anschaulich und klar werden können, — teils in der Form der „Entwicklung“ oder vereinfachten Chrie (Progr. Osterode 1886, S. 24), teils in derjenigen der eigentlichen Abhandlung (ebda. 1888, S. 43), gelegentlich auch fakultativ in der des Dialogs (S. 50).

Zur Behandlung: Da bezüglich der logischen und stilistischen Seite des Aufsatzes hier neue Gesichtspunkte noch nicht auftreten (vergl. Laas, a. a. O.), so sind in beiden Beziehungen nur die bereits früher aufgestellten festzuhalten und insbesondre die sämtlichen oben erwähnten Unarten fortgesetzt zu bekämpfen. Die positive Förderung des Stils durch den fremdsprachlichen Unterricht (s. oben S. 45) steigert sich, wenn besonders auch beim Übersetzen von poetischen und rhetorisch-gefärbten prosaischen Stücken auf edleren deutschen Ausdruck gehalten wird.

Die Vorbesprechung kann bei den schon bekannten Aufsatzformen etwas kürzer sein, auch gelegentlich auf genaue Angabe der Quellen undweisungen zu deren Benutzung, bezw. auf Warnungen und Andeutungen sich beschränken, desto ausführlicher und gründlicher aber muß sie sich bei den übrigen gestalten. Unterbleiben darf sie niemals, vielmehr muß sie stets derartig sein, daß auch die schwächeren Schüler wenigstens das Vertrauen auf das Gelingen der Arbeit gewinnen können. Dem Lehrer ist zu empfehlen, sich für die Vorbereitung der einzelnen Aufsätze das neue

Thema im Entwurf, jedenfalls aber in der Disposition selbst zu bearbeiten.

Bei geeigneten Aufgaben ist in der Obersekunda ferner eine kurze, praktische, an den konkreten Beispielen selber verdeutlichte, also mehr empirisch als theoretisch gefasste Anleitung zur Stofffindung (Inventio), d. h. zur Herbeischaffung des Gedankenmaterials über einen gegebenen Gegenstand durch die Reflexion, zu geben: vergl. H. Schiller, Handbuch, S. 236, der dabei auch auf Garbes bekannten Aufsatz über die Meditation (z. T. bei Fiecke, Lesebuch, S. 658 ff.) hinweist. Es muß den Schülern ein und das andre Mal geradezu vorgemacht werden, wie sie am zweckmäßigsten in ein Thema sich hineindenken, indem sie dasselbe dabei nämlich als eine Frage (Quaestio) auffassen, auf die in der Propositio eine scharf formulierte und dann im Aufsatz selber eine ausgeführte Antwort zu geben ist, wie sie einzelne Gedanken oder Einfälle sammeln und prüfen, wie sie ferner die Hauptbegriffe auffuchen, dem Sprachgebrauch nach feststellen, dann dem Inhalt und Umfang nach klar legen, durch Vergleichen, Entgegenstellungen, Beispiele u. s. w. sich veranschaulichen, wie sie nach Bedeutung, Wert und Interesse des Gegenstandes, nach seinen Ursachen, Wirkungen oder Folgen, begleitenden Umständen, Teilen oder Arten fragen, wie sie die Vollständigkeit dieser loci und dessen, was sie daraus für das gegebene Thema lernen können, prüfen, Einleitung und Schluß aus den nächstübergeordneten und nächstuntergeordneten Begriffen, bezw. den Schlußfolgerungen und Anwendungen ableiten können, — ohne daß ihnen jedoch dies Alles systematisch benannt wird*). Erst nachträglich

*) Den Kern der Sache trifft F. Gülfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend, D. N. 1890, S. 244: „Bei den deutschen Aufsätzen ist es der Mangel an Ideen . . . , was dem armen Jungen den Angstschweiß auf die Stirne treibt. Aber Ideen lassen sich, solange nur Schulaufsätze in Betracht kommen, mit Hilfe des Gedächtnisses durch anderweit erlernte Kenntnisse ersetzen; . . . eine geschickte Mache — das Lieblingskind der geschulten Ideenarmut — kommt zu Hilfe: der Aufsatz genügt!“ — und schon vorher S. 241: „Der Schüler muß lernen, sein Gedächtnis richtig zu gebrauchen, d. h. rechtzeitig die Ideen oder Vorstellungen wieder wach zu rufen, die er schon einmal gehabt hat und die ihm den Weg erleichtern (sc. von Kenntnissen durch Schlußfolgerungen zu Erkenntnissen zu gelangen).“ Ebenso interessant sind die Geständnisse von Julius Große: „Meine eigene geistige Erweckung verdanke ich u. a. einem ganz obskuren Buch, das mir a. 44 (als ich in Sekunda saß) aus der Schulbibliothek in die Hand fiel. Es war die Heuristik von Falkmann (gemeint ist offenbar des trefflichen alten C. F. Falkmann vielgeplünderte Stilistik, Hannover, Hahn, 3. Aufl. 1835). Bis dahin war mir jeder deutsche Aufsatz, — wo es sich um Lebenserfahrung u. s. w. handelte, die höchste Dual gewesen. Jenes Buch öffnete mir plötzlich die Augen und ließ mir gleichsam über Nacht Flügel wachsen. Ich lieferte von diesem Tage an nicht nur weit- aus die besten Arbeiten, auch der literarische Produktionstrieb war wie durch einen Zauber erwacht. Jenes Buch hat mir durch Anleitung der logischen Analyse einer gestellten Aufgabe damals einen größeren Dienst erwiesen, als alle Lehrer und als alle Meisterwerke der Litteratur, die ich bis dahin gelesen hatte.“ — Auch die praktischen Winke, selberlebte oder aus Geschichte und Litteratur bekannte Einzelfälle, die unter das augenblicklich vorliegende Thema fallen, genau zu ana-

mögen dann einige wenige theoretische Regeln daraus hergeleitet und bei weiteren Aufträgen für Anwendung derselben Anleitung gegeben werden.

Die Disponierung der Aufsätze hat stets nach der natürlichen Gliederung des Gegenstandes selbst zu geschehen. Als Beihilfe*), damit die Schüler allmählich auch selbständiges Disponieren lernen, sind ebenfalls einige kurze, aus Beispielen gewonnene Regeln zu geben, und zwar zunächst solche über die Disponierung von Vergleichen (s. Progr. Osterode 1888, S. 33), sodann eine etwas genauere, doch nur ganz einfach psychologisch begründete Theorie über Einleitung und Schluß (ebda. S. 38 ff.), mit Erläuterung der wichtigsten und bezeichnendsten hierhergehörigen rhetorischen Termini technici, und endlich in Verbindung mit den allgemeinen Themen eine Anweisung zur Gliederung der Beweisführung (ebda. S. 45). Die Stelle dieser Belehrungen ist nach den Neuen Lehrplänen (Erläuterungen zu 2c am Ende, a. a. D., S. 120) die Vorbereitung und dann auch die Korrektur der Aufsätze; sie sind demgemäß in erster Linie mit der Inventio zu verbinden. Natürlich ist auch auf der Oberstufe die Disposition stets in kurzer und klarer Fassung dem Aufsatz voranzuschicken (s. Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 96).

Zu verhüten ist auf dieser Stufe hauptsächlich, daß die Schüler in Form und Inhalt der Aufsätze der gefährlichen Neigung zur Abstraktion nachhängen (vergl. R. Hilbrand, Vom d. Sprachunterricht, 3. Aufl., Leipzig 1887, S. 52 ff., und die feinen Beobachtungen von G. Rümelin, Über die neuere deutsche Prosa, D. R. 1889, S. 45 ff.). Dieselben sind deshalb anzuhalten, möglichst überall konkrete Fälle, Belege und Stellen oder Quellen für ihre Behauptungen anzuführen, allerdings dann auch genau und gewissenhaft (mit Anführungsstrichen, vergl. Progr. Osterode 1888, S. 29) zu citieren. Ebenso ist besondere Sorgfalt darauf zu verwenden, daß keine Vermischung der genera dicendi eintritt, d. h. daß im genus historicum die Regel: *Scribitur ad narrandum, non ad probandum!* und im genus rationale: *Scribitur ad probandum, non ad narrandum!* überall eingehalten werde. Bei den „allgemeinen“ Themen ist überdies von vornherein scharf zu unterscheiden zwischen solchen Sätzen, die eine Vorschrift und solchen, die eine Behauptung enthalten.

Über Korrektur und Besprechung der Aufsätze s. Untersekunda, oben S. 45. Damit ein gewisser Zwang vorhanden sei, daß der Schüler die Korrekturen des Lehrers auch wirklich ansehe, wäre es wünschenswert, daß eine genaue Verbesserung der angestrichenen Fehler und Mängel auch auf der Oberstufe noch stattfände. Ob sie aber zu erreichen ist?

lytischen, sowie selbständig dahingehörige Beispiele frei zu erfinden — was oft einen ganz besonderen Reiz für die Schüler hat und die Aufsätze ungemein hebt — führt im Grunde darauf zurück. Im übrigen s. Beispiele und Regeln, Nürnberg 1887, S. 17 ff., und F. Beck, Lesebuch des deutschen Prosastils, 6. Aufl., München 1880, S. 6 ff.

*) Daß auch der gesamte übrige Unterricht eine solche gewähren sollte, s. Dir.-Konf. Westfalen, S. 109.

Übungen im mündlichen Ausdruck.

Die Neuen Lehrpläne verlangen „einfache Übungen im mündlichen Vortrage über ein in dem eigenen Gedankenkreise der Schüler liegendes Thema nach vorausgegangener Vorbereitung oder schriftlicher Bearbeitung“ und zwar nicht nur auf die oberste Klasse beschränkt (Erläuterungen zu 2d, a. a. D., S. 120 unten). Dieselben Übungen werden dann auch weiterhin als „Anfänge der Übung im mündlichen Vortrage der eigenen Gedanken“ bezeichnet, sollen aber stets „genaue Vorbereitung“ fordern.

Da nun zu besonderen freien Vorträgen auch auf dieser Stufe schwerlich Zeit sein wird, in anderen Fächern aber, besonders im geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Unterrichte, die Schüler sich grundsätzlich auch in zusammenhängender Wiedergabe wenigstens des Gelernten üben sollen, so lassen sich die verlangten Übungen, wie es ohnehin am zweckmäßigsten erscheint, nur in Verbindung mit der Klassenlektüre und der Kontrolle der Privatlektüre einerseits (vergl. Untersekunda, oben S. 45), mit der Litteraturgeschichte andererseits anstellen, und zwar am besten so, daß die Schüler über das von ihnen Gelesene frei, aber möglichst zusammenhängend berichten — etwa die größere Hälfte je einer Stunde in der Woche — und daran der Lehrer exegetische oder litteraturgeschichtliche Belehrungen und Erörterungen anknüpft.

Die betreffenden Berichte der Schüler mögen immerhin anfangs sehr schwerfällig und ungeschickt ausfallen, sie sind dennoch außerordentlich übend. Freilich genügt für dieselben ein bloß einmaliges Lesen nicht; rätlich ist aber, daß zwischen dem ersten und dem zweiten Lesen einige Zeit verlossen ist (vergl. H. Schiller, Handbuch, S. 285). Zu achten ist auf kurze, geschlossene Sätze mit sorgfältiger Interpunktion beim Sprechen. Das Einhelfen des Lehrers muß mehr und mehr zurücktreten.

Ganz allgemein aber ist es erforderlich, die Schüler grundsätzlich möglichst viel selbst, und zwar in ganzen Sätzen, reden zu lassen, um sie auch dadurch zu mündlichem Gebrauch der Sprache zu ermutigen.

Prima.

(Durchschnittsalter $18\frac{1}{2}$ und $19\frac{3}{4}$ Jahre.)

Vorbemerkung. Da Ober- und Unterprima bei uns wie an der großen Mehrzahl der höheren Lehranstalten kombiniert ist, also die Schüler beider Jahrgänge zusammen unterrichtet werden, so ist der auf die vier Halbjahre zu verteilende Lehrstoff, wenn auch im allgemeinen im Folgenden die zwei ersten Halbjahre der Unterprima, die beiden letzten der Oberprima entsprechen, stets so anzuordnen, daß auch die im dritten Halbjahr eintretenden Schüler, die aus Obersekunda neu versetzt sind, dem Unterrichte zu folgen vermögen und bei einem passenden Abschnitte beginnen.

1) Litterarischer Lehrstoff.

Lektüre.

Allgemeines: wie Obersekunda, s. oben S. 47.

Prinzip der Auswahl: zunächst schwierigere Lyrik, insbesondere ausgewählte Oden Klopstocks, die Ideenlyrik und Verwandtes von Schiller*) und ausgewählte Lieder, Hymnen u. s. w. von Goethe, ferner Dramatik und leichtere Prosaschriften — dies etwa der Unterprima entsprechend; dann Ergänzung zu den genannten Litteraturgattungen, namentlich auch durch ein oder das andre antike Drama in kunstgemäßer Uebersetzung (vergl. die Neuen Lehrpläne, Erläuterungen zu 1 und 2, a. a. D., S. 130) und schwierigere Prosa: Oberprima. Alles möglichst wenig nach Chrestomathien, sondern nach den betreffenden Werken selbst.

Bezüglich der Prosa ist es in hohem Grade wünschenswert, daß auch die nachklassische, d. h. also die moderne Prosa berücksichtigt werde, da diejenige der Klassiker selbst bereits vielfach veraltet ist (vergl. auch W. Münch, a. a. D. S. 138 ff.) — nur Herder steht dem neueren deutschen Stil schon näher — und die Lektüre unserer Jugend doch auch der für sie geeigneten Vorbilder in dieser Beziehung nicht zu wenige darbieten darf (vergl. Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 133).

Die Verteilung der Zeit nach hat zunächst zu berücksichtigen, daß eine gewisse Anzahl größerer Werke unbedingt von jedem Schüler gründlich gelesen sein muß: wie in Sekunda, außer einem möglichst vollständigen Durchblick durch Ilias und Odyssee nach Voß, Hermann und Dorothea, Tell, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart und Nibelungenlied, so hier die Wallensteintrilogie, die Braut von Messina, Laokoon, Emilia Galotti, Nathan, ein antikes Drama und Goethes Iphigenie, wobei jedoch auch die Privatlektüre und die Aufsätze heranzuziehen sind.

Da nun aber von diesen umfangreicheren Stücken schwerlich mehr als je zwei in einem Halbjahr ohne Überbürdung der Schüler gelesen werden können, außerdem aber auch der Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren zu beachten und die Folge wenigstens der Hauptwerke mit dem Gange der litteraturgeschichtlichen Betrachtung (vergl. unten S. 82 ff.) in Einklang zu setzen ist, ferner Werke verwandten Gedankengehaltes möglichst zusammengestellt werden und auch noch zahlreiche kleinere Gedichte und Prosastücke nebenhergehen müssen — so kann die Verteilung nicht anders als etwas

*) Gegenüber der in H. Schillers Handbuch, S. 301, ausgesprochenen Ansicht hält Verf. dafür, daß wenigstens ein beschränkter Kreis dieser sogen. philosophischen Gedichte auf der Schule unbedingt zu lesen ist, schon weil Schillers Ideenlyrik einzig dasteht in der Litteratur aller Völker und mithin unseren Schülern eines von den höchsten Erzeugnissen unserer deutschen Litteratur ein verschlossenes Buch bleiben würde. Erfahrungsgemäß bleiben diese Gedichte sonst überhaupt unverständlich und unzugänglich. Vergl. auch E. Philippi, Schillers lyrische Gedankendichtung in ihrem ideellen Zusammenhange, Z. f. d. d. U. 1888.

künstlich ausfallen und gelegentliche Verschiebung einzelner Werke auf andre Halbjahre nicht vermieden werden. Es ist jedoch stets nach Kräften für jedes Halbjahr ein geistiges Centrum herzustellen.

Die Einzelgedichte müssen nach den früher entwickelten Gesichtspunkten (vergl. Untersekunda, oben S. 33) auf die ganze Zeit verteilt, aber ebenfalls möglichst in geistigen Zusammenhang mit der übrigen Lektüre gebracht werden.

Vorgeschlagen wird als Beispiel die folgende Verteilung:

1. Halbjahr (Sommer).

Schwerpunkt: allgemeine Einführung und Klopstock.

a) von umfangreicheren Werken:

Die Wallensteintrilogie*), wovon das mittlere Stück der Regel nach der Privatlektüre überwiesen werden kann und stets obligatorisch auswendig zu lernen sind:

ein Stück des Prologs „Denn schnell und spurlos — Gestirnen zu“: 79 Zeilen, und

Wallensteins Monolog, W. T. I, 4 „Wär's möglich, könnt' ich nicht mehr u. s. w.“: 84 Zeilen,

fakultativ auch:

das Reiterlied, W. T. 19 „Wohl auf Kameraden u. s. w.“

W. T. II, 3 „Es gibt im Menschenleben Augenblicke . . .“

„ „ III, 13 „Du hast's erreicht, Oktavio . . .“

„ „ IV, 10 „Wir standen, keines Überfalls gewärtig . . .“

und dazu das Gedicht Thekla, eine Geisterstimme**);

Schillers historische Prosa in Auswahl.

b) daneben hergehend

Klopstocks Oden***) in Auswahl (für den Lehrer ist zu vergleichen die Ausgabe von F. Müncker und Pavel, Leipzig 1889; für die Hand des Schülers etwa die beiden billigen Wiener Ausgaben

*) S. D. Jäger, Aus der Praxis, S. 87 ff., und R. Werders Vorlesungen, Berlin 1889, auch Gude III, S. 1 ff.; bezüglich des Aufbaues der Trilogie G. Freitag, Technik des Dramas, 4. Aufl., Leipzig, Hirzel, 1881, S. 174 ff. (steht auch bei Henje, Lesebuch III, S. 224) und die vollständige Analyse bei C. Weyer, Poetik, Stuttgart, Göschen, II, S. 439 ff., sowie das unten anzuführende Werk von Unbescheid. Eine ausreichende billige Schulausgabe (mit Karte) fehlt.

**) Anderweit ist auch Picc. I, 4 „Geworden ist ihm eine Herrscherseele“ u. s. w., bezw. „D schöner Tag“ u. s. w. — „umschlingend öffnen.“ vorgeschlagen worden.

***) Vergl. U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859 (Wiese-Kübler I, S. 91): „Mit leichter, der Erholung und Unterhaltung dienender Lektüre eine Lehrstunde auszufüllen, entspricht ihrer Bestimmung nicht, die immer auch für den Schüler Anstrengung ist und geistige Arbeit zur Bedingung des Genusses macht. Deshalb sind u. a. auch ausgewählte Oden von Klopstock ein besonders geeigneter Stoff für die oberen Klassen, weil ihr Verständnis einbringendes Nachdenken erfordert. Auch eignen sie sich zur Übung im rhythmischen Vortrag, sowohl von einzelnen Schülern als von Klassenabteilungen“ und die bekannten Worte Herders (vergl. HP für I, S. 83 f.). Doch hat mit Recht schon Fiedke vor einem Zuviel Klopstock'scher Lektüre gewarnt, D. d. U., S. 105 ff.

von A. Lichtenheld, bezw. Würfl — bei Graeser, bezw. Hölder) mit einigen Proben aus dem Messias, indem von den ersteren die folgenden zu lernen sind:

An meine Freunde (Wingolf) Anfang und Ende: 16 Strophen zu 4 Zeilen (Text nach HP, vergl. auch Pawels Sonderausgabe, Wien 1882),

An Fanny: 11 Strophen zu 4 Zeilen,

Die Frühlingsfeier: 27 Strophen zu 4 Zeilen und

Mein Vaterland: 18 Strophen zu 4 Zeilen.

2. Halbjahr (Winter).

Schwerpunkt: Lessing, indem jedoch daneben, um eine gewisse Einseitigkeit auszugleichen, auch ein Teil von Goethes Gedichten vorausgenommen ist, die nicht eine ganz spezielle Beziehung zum Leben des Dichters haben.

a) von umfangreicheren Werken:

Emilia Galotti (Ausgabe von W. Votsch, Stuttgart, Göschen, 1889; — für den Lehrer zu vergleichen Runo Fischer, G. E. Lessing als Reformator u. s. w., Stuttgart, Cotta, 1881, S. 177 ff. und Fried, Wegweiser, Gera, Hofmann, 1889, I, S. 38 ff.).

Laokoön, möglichst vollständig, mindestens aber soweit bei HP abgedruckt oder nach der Schulausgabe von F. Buschmann, Paderborn, 3. Aufl., 1886 (für den Lehrer die Ausgabe von H. Blümner, Berlin, Weidmann, 2. Aufl., 1880);

daneben eine Auswahl aus der Hamburger Dramaturgie, z. B. nach HP (für den Lehrer zu vergleichen die Ausgabe von Schroeter und Thiele, Halle 1878, die beiden Programme von L. Jörn, Rastatt 1884/85, Dir.-Konf. der Prov. Preußen 1886, S. 32 ff., und W. Münch, a. a. D., S. 137, der gerade für Realgymnasien die Dramaturgie noch stärker betonen möchte als den Laokoön), und aus den kleineren Schriften, von denen die beiden Aufsätze Über die Fabel (vergl. S. Dolega, Progr. Wongrowitz 1881) und Wie die Alten den Tod gebildet (vergl. die dispositiven Inhaltsübersicht von A. v. Sanden, Z. f. d. d. U. I, S. 484) obligatorisch — mindestens nach HP — zu lesen sind.

b) von Goethes Gedichten (vergl. unten S. 76 Anm.) mindestens die folgenden:

Das Veilchen,
Meine Göttin,
Prometheus,
Grenzen der Menschheit,
Das Göttliche,
Das Sonett

und einige Wiederholungen (aus früheren Klassen mindestens Erlkönig und König in Thule, von dem eisernen Bestande — s. unten S. 74 — die im vorhergehenden Jahreskursus vorgekommenen).

3. Halbjahr (Sommer).

Schwerpunkt: Goethe.

a) von umfangreicheren Werken:

ein antikes Drama (s. oben S. 69) in Übersetzung von Bruch oder Donner*) — zu freier Auswahl des Lehrers;
Johann Goethes Iphigenie**) — z. B. nach der Ausg. von H. Voßeradt, 2. Aufl., Paderborn, Schoeningsh —, woraus obligatorisch zu lernen ist:

IV, 5 „Ich muß ihm folgen“ u. s. w., mindestens aber von den Worten an: „Vor meinen Ohren tönt“ u. s. w. — „und schüttelst das Haupt“ —

fakultativ auch:

I, 1 „Heraus in eure Schatten . . .“

II, 4 „Du hast Wolken, gnädige Ketterin . . .“

IV, 1 „Denken die Himmlischen . . .“

woneben von andern auch III, 2 u. dergl. vorgeschlagen worden ist; desgl. Dichtung und Wahrheit***) in möglichst reicher Auswahl (jedenfalls Buch I, II, VI, X, und zwar im wesentlichen unverkürzt — der Auszug von W. Kölsche, Bielefeld, Velhagen und Klasing, 1889, wohl für Mädchenschulen gefertigt, geht darin viel zu weit —; für den Lehrer zu vergleichen die Ausgabe von G. v. Loeper, Berlin, Hempel, o. J.) — nebst kleineren Stücken Goethischer Prosa.

b) an einzelnen Gedichten Goethes, die sämtlich auswendig zu lernen sind:

Mairied („Wie herrlich leuchtet . . .“),

Neue Liebe („Herz, mein Herz . . .“),

die beiden Gedichte „Wandrer's Nachtlid“ („Der du von dem

*) Namentlich ein Sophokleisches (vergl. W. Münch, a. a. D., S. 135), doch auch Aeschylus' Prometheus, Perseus, Eumeniden u. s. w., welsch letztere in den genannten Übersetzungen nach langjähriger Erfahrung des Verf. als ein ganz besonders wertvolles Besitztum der Schule gewonnen und für die Schüler fruchtbar gemacht werden können, während sie im Urtexte selbst bevorzugten Gymnasien vielfach unzugänglich bleiben, oder Euripides' Iphigenie in Tauris nach Schiller. Zur schulmäßigen Einleitung in die antike dramatische Poesie vergl. H. Becker, Progr. Waren 1885, S. 15 ff., auch Wohlrab, a. a. D., S. 49 ff. — Bezüglich des humanistischen Gymnasiums s. oben S. 48 Anm.

**) Für den Lehrer ist zu vergleichen D. Jäger, Aus der Praxis, S. 91 ff., die Erläuterungen von Gude II, S. 1 ff., P. Klauke, Heft III, Fried, Wegweiser, I, S. 352 ff. — doch s. oben S. 50 — D. Jahn, Goethes Iphigenie und die antike Tragödie, in den Populären Aufsätzen, Bonn 1868, (auch bei Henje, Lesebuch III, S. 201), das Progr. von Wittich, Kassel, RG., 1888, den Festvortrag von Runo Fischer, Goethes Iphigenie, Heidelberg, Winter, 1888, und die wertvolle Besprechung bei H. Morisch, Goethe und die griechischen Bühnendichter, Progr. Berlin, R. Realschule, 1888, S. 20 ff.

***) Das antike Drama füllt erfahrungsgemäß die Zeit zwischen Ostern und Pfingsten, die Iphigenie alsdann die Zeit bis zu den großen Ferien aus; für Dichtung und Wahrheit bleibt somit die Zeit zwischen den Sommer- und Herbstferien.

Himmel bist . . .“ und „Über allen Gipfeln . . .“) nebst verwandten kleineren Stücken,

Seefahrt,

Gefang der Geister über den Wassern,

An den Mond

und daneben vorausnehmend, da die genannten Goethischen Gedichte sich mit Leichtigkeit etwa in der Hälfte des Halbjahrs bewältigen lassen,

Schiller, An die Freude, und

„ Die Künstler*) in Auswahl (besonders 1—102, doch auch der Schluß).

4. Halbjahr (Winter).

Schwerpunkt: Schiller (vergl. Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 77).

a) von größeren Werken:

Die Braut von Messina, woraus mindestens ein Chorgesang zu lernen ist, nämlich jedenfalls

IV, 4 „Durch die Straßen der Städte . . .“

und womöglich noch andre, z. B.

I, 3 „Hört, was ich bei mir selbst . . .“,

I, 8 „Sage, was werden wir jetzt . . .“,

III, 5 „Sagt mir, ich kann's nicht fassen und deuten“ oder

IV, 7 „Wohl dem, selig muß ich ihn preisen . . .“

(anderweit sind auch noch die dialogischen Stücke I, 1, II, 1, II, 4,

IV, 4 u. a. vorgeschlagen); ferner

eine vorzügliche Auswahl aus Schillers philosophischer (ästhetischer) Prosa**)

und Lessings Nathan***), nötigenfalls z. T. privatim, woraus obligatorisch zu lernen

*) Das genannte Gedicht (vergl. die erklärende Sonderausgabe von E. Grosse, Berlin, Weidmann, 1889) ist auch m. E. pädagogisch ganz besonders wertvoll und darf auf keinen Fall übergangen werden, wenngleich es immerhin eine Reihe von Stunden (5—6) in Anspruch nimmt. Die Schüler können außerordentlich viel daraus lernen, und nirgends spricht sich der hohe kulturgeschichtliche Standpunkt, die geistige Durchdringung des menschlichen Kulturlebens und die ideale Auffassung des Künstlerberufs durch den Dichter selbst so prägnant aus wie hier.

**) E. J. Henze, Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 72—73, und dagegen das Korreferat von E. Meyer, ebda. S. 131—132, wozwischen über einen mittleren Standpunkt vertreten möchte. Bezüglich der Briefe über die ästhetische Erziehung u. s. w. (Sonderausgabe von Jung, Leipzig, Teubner 1875, Gedankengang auch bei Götzinger II, S. 99 ff.) vergl. das Progr. von H. Meier, Schleiz 1880, doch sind dieselben nur teilweise benutzbar. Die Abhandlung „Über Anmut und Würde“ empfiehlt E. Meyer, a. a. D., S. 181. Über die Vorrede zur Braut von Messina und die Abhandlung Über naive und sentimentalische Dichtung s. unten S. 81.

***) E. Heiland in Schmid's Encklopädie, II, S. 53. Für den Lehrer ist zu vergleichen die Ausgabe von Niemeier, sowie Kuno Fischer, a. a. D., II, S. 3 ff., und der Vortrag von E. Trofen „Lessings Nathan der Weise“, Berlin 1877. Über die Fabel von den drei Ringen s. jetzt Erich Schmidt in Westermann's Monatsheften, Jahrg. 34 (1890), S. 521 ff.

III, 7 „Vor grauen Jahren . . .“ und zwar mit der positiv abschließenden Fortsetzung: „Daß auf unsern Ring — So sagte der bescheidne Richter.“

b) von Einzelgedichten Schillers, bei denen besonders Viehoff und Göttinger zu vergleichen sind:

Die Worte des Glaubens,

Die Worte des Wahns,

Ideal und Leben (vergl. die Sonderausgabe von E. Groffe, Berlin, Weidmann, 1886, nebst dem ergänzenden Königsberger Programm vom J. 1889 — doch kann man über verschiedene Punkte andrer Ansicht sein),

Das Glück

und einige Wiederholungen (vergl. oben das 2. Halbjahr), worunter jedenfalls Goethes Epilog zur Glocke, der in Obersekunda gelernt war.

Als „eiserner Bestand“ unter den zu memorierenden Stücken wird für die Oberstufe (vergl. entsprechend für die Mittelstufe Untersekunda, oben S. 35) vorgeschlagen:

Schiller, An die Freude, Die Worte des Glaubens, Ideal und Leben und ein Chorgesang aus der Braut von Messina (oder auch das gelernte Stück aus dem Prolog zum Wallenstein), Klopstock, Mein Vaterland (oder Frühlingsfeier),

Goethe, Epilog zur Glocke (II A), Grenzen der Menschheit, Das Göttliche und die angeführte Szene aus der Iphigenie, — und Lessing, Fabel von den drei Ringen aus dem Nathan, einschl. der Fortsetzung (s. oben),

so daß davon in Prima (außer dem Erbkönig und dem König in Thule) auch der Epilog zur Glocke noch einmal zu wiederholen ist (vergl. das 2. u. 4. Halbjahr).

An Prosa ist mithin im Lehrgange der Prima von obligatorisch zu lesenden Stücken Lessings Laokoon, Hamburgische Dramaturgie und kleinere Schriften, eine Auswahl aus Goethes Dichtung und Wahrheit nebst kleineren Stücken und ebenso Schillers historische und philosophische Prosa in Auswahl aufgenommen worden. Kommt nach dem oben, S. 69, ausgesprochenen Grundsatz noch einzelnes aus dem ergänzungsweise anzuführenden Lesestoffe hinzu, so dürfte für die Durcharbeitung eines Prosalesebuches in Prima, sei es rein litterarischen, rhetorisch-stilistischen, philosophischen oder allgemein propädeutischen Charakters bei der bisherigen Stundenzahl kaum Zeit sein, so wünschenswert in manchen Beziehungen die gelegentliche Benutzung eines solchen auch wäre (vergl. die Vorrede).

Zur Ergänzung* — gelegentlich auch zur Abwechslung und nament-

*) Bezüglich des Lateinischen kommt z. B. S. Eichler, B. f. d. G. 1890, S. 212, neuerdings zu dem ähnlichen Resultat, „daß wir zwischen einer Haupt- und einer Nebenlektüre zu unterscheiden haben; erstere bildet das obligatorische,

lich als Privatlektüre, die durch Vortrag, Aufsatz und Abfragen zu kontrollieren ist, kann daneben in freier Auswahl nach Maßgabe der verfügbaren Zeit gelesen werden im

1. Halbjahr.

- a) Lessings Minna von Barnhelm, falls noch nicht in Obersekunda gelesen (s. oben S. 51), und Philotas (s. Fried, Wegweiser I, S. 17 ff. und die Sonderausgaben von E. Niemeyer, Leipzig 1887 und D. Günther, Stuttgart bei Göschen, 1890) und ebenso Einzelnes von Luther (nach HP, Groffe oder Goedeke), wenn davon in der Literaturgeschichte ausgegangen wird (vergl. unten S. 82 und Obersekunda, oben S. 58).
- b) Goethe, Hans Sachsens poetische Sendung*,
S. Dach, Geselligkeit („Der Mensch hat nichts so eigen . . .“),
beides ebenfalls mit Beziehung auf die Literaturgeschichte (s. unten S. 82f.),
Klopstock, An Gert,
" An Giseke,
" Der Züricher See und namentlich
" Mein Irrtum,
vielleicht auch einige Verse aus dem Messias, besonders aus dem 2. Buche**).

2. Halbjahr.

- a) ein zweites antikes Drama,
Goethe, Über Laokoon und andere kleinere Stücke, sowie Weiteres aus Schillers historischer Prosa und eine Auswahl nachklassischer Prosa, z. B. von A. W. v. Schlegel, J. Grimm, A. und W. v. Humboldt (für ersteren s. die Auswahl in Cottas Schulausgaben), Ranke, Curtius, Treitschke, Sybel u. s. w., soweit zugänglich (vergl. auch die Proben in den oben angeführten Lesebüchern).
- b) Herder, Erbkönigs Tochter, HP, S. 191,
" Das Kind der Sorge, ebda. S. 193,
und besonders die schöne an Lessings Schrift anknüpfende Elegie
" Der Tod, ein Gespräch an Lessings Grab,
Bürger, Lenore, HP, S. 174, falls noch nicht in Obersekunda behandelt,

Letztere das fakultative Pensum einer Klasse. Die Hauptlektüre ist in jedem Jahre dieselbe, die Nebenlektüre wechselt. — Auch für Wechselstunden gibt er a. a. D. die zweckmäßigste Einrichtung der Lektüre an.

*) Proben aus Hans Sachs selbst (z. B. nach HP, vergl. auch die Auswahl von R. Kinkel, Halle 1889, und die Bearbeitung von R. Genée) müssen der freien Privatlektüre der Schüler überlassen werden.

**) Anderweit sind vorgeschlagen u. a. Der Lehrling der Griechen, Heinrich der Vogler, Dem Erlöser, Unsere Sprache, Die beiden Musen, Friedrich V., Hermann und Thuznela u. s. w., vergl. auch Holle, Progr. Ulzen 1876.

- U. W. Schlegel, Das Sonett, HP, S. 272,
 Platen, Sonette aus Venedig, ebda. S. 294,
 Rückert, Geharnischte Sonette, in Auswahl, ebda. S. 283,
 „ Weisheit des Brahmanen in Auswahl*),
 Goethe, Zueignung, HP, S. 283,
 „ Mahomets Gefang, ebda. S. 232,
 „ Ganymed, ebda. S. 236,
 „ Herbstgefühl**) und
 „ Sprüche in Auswahl.

3. Halbjahr.

- a) Goethes Götz oder Egmont, wenn noch nicht in Obersekunda gelesen, oder — bei besseren Generationen — Tasso (s. D. Frick, Wegweiser I, S. 441 ff. und Gude II, S. 44 ff., aber auch den herrlichen Aufsatz von R. H. Hiecke in den Ges. Aufsätzen, Berlin, Grote, 2. Aufl. 1885, die bekannte Abhandlung von R. Rosenkranz — auch bei Henze, Lesebuch III, S. 210 ff. — und jetzt Runo Fischer, Goethes Tasso, Heidelberg, Winter, 1890; zum Auswendiglernen sind empfohlen worden u. a. II, 2, II, 3, IV, 1, IV, 3); — ferner Schillers Don Carlos (vergl. jetzt L. Bellermann, Schillers Dramen, Berlin 1888, I, S. 219 ff.), sowie an Prosa eine Auswahl aus den „Ideen“ Herders, der in der That „einer der größten Prosaiker und ohne Zweifel der beredteste aller Deutschen damals“ war (B. Suphan, Friedrich des Großen Schrift über die deutsche Litteratur, Berlin 1888, S. 17).
- b) Goethes Nignonlieder in Auswahl,
 „ siebente Römische Elegie,
 „ erste Epistel,
 „ Euphrosyne,
 Schiller, Die Götter Griechenlands, und
 „ Die Ideale.

4. Halbjahr.

- a) Schillers Huldigung der Künste und Demetrius (vergl. D. Jäger, Aus der Praxis, S. 95 und die Sonderausgabe von H. Böschhorn, Bielefeld, Velhagen u. Klasing, 1889), und an Prosa Auswahl aus seinem Briefwechsel mit Goethe (jetzt am zugänglichsten durch die Ausgabe der „Collection Spemann“), bezw. mit Körner (vergl. z. B. das Stück bei Wendt, Lesebuch III, S. 187 ff) oder Einzelnes aus Herders Humanitätsbriefen u. dergl., vielleicht auch,

*) S. Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 68, mit Verweis auf F. Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts, Berlin, Nicolai, 1883, vergl. auch die Ausgabe des letzteren, ebda. 2. Aufl. 1888.

**) Vergl. Die schöne und anregende Analyse von H. Corvinus, J. f. d. G. 1890, S. 309 ff., und im übrigen, wie stets bei Goethes Gedichten, die Ausgabe von G. v. Loeper.

wie Fried vorgeschlagen hat, den Abschnitt aus Kant's Kritik der praktischen Vernunft über den kategorischen Imperativ, und einiges Neuere (vergl. das 2. Halbjahr) — oder aber nach dem Vorschlage von W. Münch, a. a. D., S. 134 und E. Meyer, Verh. der Dir.-Konf. Westfalen 1888, S. 131, Platons Apologie und Kriton nebst Abschnitten aus Phädon und Republik in Übersetzung (z. B. aus der „Collection Spemann“).

- b) Schiller, Der Genius,
" Der Tanz, auch wohl
" Die Geschlechter,
" Poesie des Lebens,
" Shakespeares Schatten,
" Antritt des neuen Jahrhunderts,
" Die vier Weltalter,
" An die Freunde und

eine Auswahl aus den Sprüchen, besonders den Botivtafeln u. dergl.

Zur Behandlung. Da es vor allem darauf ankommt, die Lektüre ethisch und logisch und alsdann auch psychologisch und ästhetisch für die Schüler fruchtbar zu machen, soweit es natürlich deren Altersreife erlaubt, so muß zunächst der ganze Ton der Behandlung derart sein, daß die Schüler diese Stunden förmlich als Weihstunden empfinden, daß sie in die höchsten Schöpfungen unserer Litteratur gewissermaßen wie in ein Heiligtum eintreten und einen tiefen, für das ganze Leben bleibenden Eindruck davon mitnehmen. Das „Verständnis“, dessen drei Stufen oder Arten (vergl. R. Lehmann, Z. f. d. G., 1890, S. 241, und auch oben S. 52 Anm.), 1) das unmittelbare oder anschauliche, 2) das historische und 3) das kritisch-ästhetische, zwar theoretisch sich unterscheiden lassen, aber in der Wirklichkeit stets mit einander aufs engste verbunden sind, bleibt ohnehin nur ein annäherndes, dem erst das spätere Leben bei gereifterem Urtheil eine größere Vertiefung geben kann.

Andererseits ist aber, um die Schüler möglichst „vor Zerfahrenheit und dem bunten Wechsel verschiedenartiger Stoffe und Ideen“ (Z. f. d. G. 1888, S. 645) zu bewahren und zusammenhängende Ideenreihen oder -gruppen auf dem Gelesenen aufzubauen, eine gewisse innere Konzentration des Stoffes in der einen oder der anderen Art anzustreben, — je nach der Individualität des Lehrers, und dieser ist gerade hier eine besondere Freiheit zu gewähren, wenn sie voll und wahr wirken soll.

Den nächstliegenden Einheitspunkt wird in der Regel das litterarische Charakterbild des jedesmal behandelten Schriftstellers abgeben, und es ist daher erforderlichen Falles sowohl die äußere Veranlassung im Leben desselben, die ein Werk entstehen ließ, als auch die Bedeutung des letzteren für die Entwicklung und die Charakteristik der einzelnen Persönlichkeit nicht zu übergehen, so daß eine immer lebendigere Auffassung der Individualität der „Helden unserer Litteratur“ den Schülern aufgeht.

Doch bilden — allerdings erst in zweiter Linie, wenn keine Künstelei und keine Zerreißung des natürlichen Zusammenhanges eintreten soll — auch gewisse einzelne von jenen Ideengruppen aus Menschenleben, Religion und Kunst, die schon an sich für die großen Lebensfragen der Menschheit von Wichtigkeit sind und deshalb die Litteratur und ganz besonders einheitlich die klassische Periode unserer deutschen Litteratur im 18. Jahrhundert beherrschen, derartige Konzentrationspunkte. Ich rechne dahin z. B. diejenigen, die an die Begriffe der Humanität, der Freiheit, der Bestimmung des Menschen, der Aufgabe von Kunst und Wissenschaft innerhalb der Gesamtkultur, insbesondre der Dichtkunst, der Unterschiede des Antiken und Modernen, — aber auch an solche wie Bildung, Idealismus, Ehre, Vaterland u. s. w. anknüpfen; bezüglich der ästhetischen s. unten S. 81. Mindestens ist bei jedem einzelnen Litteraturwerke auch an die geistig verwandten Erzeugnisse anderer Männer oder an entsprechende andere Erzeugnisse desselben Schriftstellers zu erinnern.

Die Interpretation ist wesentlich dieselbe wie in Obersekunda (vergl. oben S. 52f.; für die dramatische Lektüre auch D. Jäger, Aus der Praxis, S. 85, und für die Lyrik Fricke, Lehrproben, Heft 8); nur muß sie noch mehr als dort von der Erklärung der Einzelheiten zum Überblicken und Erfassen des Ganzen sich erheben. Am Ende jedes Jahreskursus empfehlen sich rückschauende und vertiefende Zusammenfassungen der gewonnenen Bildungsergebnisse (vergl. Fricke, a. a. D., Heft 5, S. 28 ff.).

Bei gewissen Litteraturwerken (Nathan — s. Heiland in Schmid's Encyclopädie, a. a. D. —, Don Carlos, Götter Griechenlands u. dergl.) ist es von Wichtigkeit, daß ihre Auffassung nicht ganz dem Zufall überlassen bleibe. Auch wenn dieselben der kontrollierten Privatlektüre überwiesen werden müßten, ist vielmehr eine kurze Besprechung zur Verhütung folgenschwerer Mißverständnisse unbedingt erforderlich. Über den Faust, der natürlich noch nicht auf die Schule gehört, ist bei Gelegenheit der Übersicht von Goethes Leben eine orientierende vorläufige Inhaltsangabe mitzuteilen, im übrigen aber auf reifere Jahre zu verweisen. Schillers Jugenddramen, sowie Werthers Leiden können, da eine würdige Besprechung derselben genügende Gesichtspunkte zum Verständnis geben kann, der freien Privatlektüre überlassen bleiben.

Letztere ist auch sonst nach Kräften zu fördern und auf geeignete Werke hinzuleiten, insbesondre durch eine gut gewählte Schülerbibliothek, der aber auch eine den Schülern stets zugängliche Handbibliothek von Nachschlagewerken ergänzend zur Seite stehen mußte.

Memorieren und Deklamieren.

Wie Obersekunda, s. oben S. 54. Um nur das Unumgänglichste zu bewältigen, wird im allgemeinen von Woche zu Woche ein Pensum von etwa sechs Strophen (je nach dem Umfange mehr oder weniger) aufgegeben werden müssen. Die dazu erforderliche häusliche Arbeitszeit muß aber auch der

deutsche Unterricht seiner Bedeutung nach unbedingt beanspruchen dürfen, wenn er den Vorschriften der Neuen Lehrpläne und seiner höheren Aufgabe — zumal bei der gegenwärtigen Stundenzahl — genügen will*).

Metrik, Poetik und Rhetorik.

Abgesehen von der Besprechung einzelner Feinheiten des Versbaues (Enjambement, unregelmäßige Cäsur, schwebende Betonung, gleitender Reim, Wechsel des Rhythmus, versus spondiaci, Stichomythie u. dergl.), die bei der Lektüre von selbst sich aufdrängt und so zu gestalten ist, daß die betr. Kunstmittel von den Schülern auch als poetische Schönheiten empfunden werden, müssen die gelegentlichen Belehrungen aus der Metrik, welche die Neuen Lehrpläne verlangen, mindestens einen Einblick in den eigentümlichen Charakter der allerwichtigsten Metra und in ihre Bedeutung für die historische Entwicklung unserer Poesie gewähren. Insbesondere wird die Reform Opitzens und die innere Berechtigung des accentuierenden Versbaues (vergl. die von Alee, Z. f. d. U. II, S. 49, angeführte schöne Stelle aus Palleste, S. 126, die ich jedoch bei letzterem nicht aufzufinden vermag), der deutsche Alexandriner (vergl. auch oben S. 55), der Gebrauch der antiken Odenmaße bei Klopstock, das Genauere über den fünffüßigen Jambus als Vers des dramatischen Dialogs bei Lessing, Goethe und Schiller (vergl. Fr. Zarnkes klassische Abhandlung, sowie auch E. Bellings Schriften), ferner die Ottaverime bei Wieland, Goethe und Schiller, Vossens und Goethes Hexameter (vergl. W. Wadernagel in den Kl. Schriften), das Sonett und endlich auch die Hauptmetra der Romantiker nicht übergangen werden dürfen. Bei einzelnen dieser Kunstformen mag auch durch Erwähnung ihrer historischen Herkunft und Beziehung auf den fremdsprachlichen Unterricht den Schülern eine Perspektive in den großen Zusammenhang der verschiedenen Litteraturen unter einander eröffnet werden.

Aus der Poetik werden zunächst einige weitere Figuren und Tropen**),

*) A. Matthias, Z. f. d. G. 1889, S. 651, sagt geradezu: „Der häusliche Fleiß und die häusliche Thätigkeit muß bei keinem anderen Unterricht so herangezogen werden wie beim deutschen; bei diesem Unterricht dürfen wir mehr als bei allen anderen Lehrgegenständen die weitgehendsten Voraussetzungen machen und beständig neu anregen, um diese Voraussetzungen immer zahlreicher werden zu lassen.“ Insbesondere darf das Auswendiglernen im Deutschen auf dem Realgymnasium auf keinen Fall soweit zurücktreten, wie auf dem humanistischen Gymnasium, dessen Schüler „schon durch Horaz, Homer und Sophokles hinreichend mit dem Gedächtnis zu arbeiten haben“ (Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 87); allerdings muß der Lehrer dafür sorgen, daß der „Zwang die Liebe nicht tötet“ (ebda. S. 135).

**) Hinzu kommen etwa die folgenden:

Affonanz (vokalischer Gleichklang): „Unzählige selige Leute“ (Goethe, Hochzeitlied); dagegen metrische Affonanz: „Am einundzwanzigsten August joeben kam ein Spion bei Sturm und Regen“ (Prinz Eugen u. s. w. wiederholt), Kinderlied: „Bade, bade Kuchen, Bäcker hat gerufen.“

Paronomasie (Annomination, Wortanklang): „Gar schöne Spiele spiel' ich“, „Wir haben die blutige Schlacht geschlagen“ (beides zugleich Figura etymologica), „Wie haben da die Gerber so meisterlich gegerbt“, „Der Rheinstrom ist worden zu einem Feinstrom u. s. w.“ (zugleich Wortspiel).

sowie mehrere von den auffälligsten sogen. poetischen Lizenzen*) gelegentlich der Lektüre Erwähnung und Erklärung finden müssen. Alsdann aber gibt für Epos und Drama besonders Lessings Laokoon und Hamburgische Dramaturgie Gelegenheit, zu klarer begrifflicher Einsicht fort-

Epizeugis: „Es kommen, es kommen die Wasser all“, „Aber wehe dem Mörder, wehe.“

Tmesis: „Was in des Dammes tiefer Grube“, „Und ob's hier dem Ohre gleich ewig schlief.“

Parallelismus: „Der Sänger hat's gerufen, der Himmel hat's gehört“, „Der Damm zerreißt, das Feld erbraust u. s. w.“ (P. der Wortstellung, vergl. auch unten die Beispiele der Antithesis); andererseits: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Feste verkündigt seiner Hände Werk“ (Ps. 19: Parallelismus membrorum).

Chiasmus: „Dem Verdienste seine Krone, Untergang der Lügenbrut“, „Das Leben ist der Güter höchstes nicht u. s. w.“

Antithesis: „Der Wahn ist kurz, die Reu ist lang.“ „Großes wirkt ihr Streit, Größeres wirkt ihr Bund.“

Klimax (Steigerung, Gradation); „Tapfer ist der Löwensieger u. s. w.“, „Gefährlich ist's den Leu zu weiden u. s. w.“

Hyperbaton (Wortverjüngung): „Da hat der Graf die Nacht Bei seines Ulrichs Leiche, des einz'gen Sohns, verbracht“, „Aufsteht mit des Verbrechens Mut und des Elends die Menschheit“, „Getroffen sank dein Feind vom Speere.“

Parenthese (Einschaltung): „Dies Kind, kein Engel ist so rein, Laßt's eurer Huld empfohlen sein“, „Und — ein Schrei des Entsetzens wird rings gehört — Und schon . . .“, „Auf ungetreuen Wellen — Wie leicht u. s. w.“

Anakolutie: „Sie sind, sie scheinen — für Griechen halt' ich sie.“

Zeugma: „Schürze, spring und schwing dich“, „Wind und Ströme, Donner und Hagel Rauschen ihren Weg“, „Daß Roß und Reiter schnoben u. s. w.“

Hendiadyoin: „Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?“

Chionotes (bezw. constructio ἀπὸ κοινῶν): „Der für seine Hausaltäre Kämpfend fiel“, „Alle Hände ruhen müde Von dem thänenvollen Streit.“

Hypallage: „Ihrer Thränen weibliche Gewalt“, „Brüllend umwölkt mich der Dampf der Geschütze“ (vergl. auch oben S. 38 unter Metonymie).

Prolepsis: „Die sie blühend ihm gebar“, „Bersprengt es das geborstne Haus.“

Prägnanz: „Heute muß die Glocke werden“, „Daß der Mensch zum Menschen werde.“

Apostrophe: „Wir flehten um trinkbare Quellen, Erde, dich an“ (vergl. oben S. 38 unter Personifikation), „Willst du zu Strophen werden, o Lied?“

Ironie (versteckte Bezeichnung eines Begriffes durch sein Gegenteil): „Gut Nacht und Glück zur Reise!“ „Kredenz von der Liebe meiner Schwester“ (M. St. I, 6) und mehrfach besonders charakteristisch Hagen im Nibelungenliede.

Dymoron: „Sei wie der weiße Jüngling in Sattel sich schwang“ (E. M. Arndt), „bitterer Honig“ (Goethe, Reineke Fuchs), „Ungebrannte Nische.“

Paradoxon: „Nur der Irrtum ist das Leben Und das Wissen ist der Tod“, „Rein Mensch muß müssen.“

Doch ist es freilich immer noch besser, die meisten dieser Kunstformen zu übergehen, als sich auf eine leere und unfruchtbare Nomenklatur derselben zu beschränken und dadurch eine Scheingelehrsamkeit zu erzeugen, die zum Verständnis der poetischen Schönheiten nichts beiträgt.

*) Außer der freieren Behandlung der historischen Nebenumstände (Anachronismen u. dergl.), der Archaismen und Neologismen im Ausdruck gehören dahin namentlich die in Prosa ungewöhnlichen Konstruktionen und sonstigen grammatischen Eigentümlichkeiten der poetischen Sprache.

zuschreiten, die aus dem Wesen dieser Dichtungsgattungen sich ergebenden Gesetze als solche verständlich zu machen und die historische Entwicklung der genannten Gattungen je in einigen, den Schülern nunmehr aus eigener Anschauung bekannten Haupttypen zu verfolgen. Für die Lyrik und ihre Unterarten geben Goethe und daneben Klopstock durch ihre Werke selbst die entsprechenden Grundgesetze und Muster. Auch die fremdsprachliche Lektüre, namentlich Homer und die griechischen Dramatiker, Horaz und Vergil, Shakespeare, Racine und Molière lassen sich zur Ergänzung herbeiziehen.

So werden beim Drama insbesondere die Begriffe Mitleid und Furcht (vergl. Laas, D. d. U., S. 160, Bellermann, Schillers Dramen, I, S. 17 ff.), Katharsis (Bellermann, ebda. S. 37 ff. — der betr. Aufsatz von Jac. Bernays ist jetzt auch zugänglich durch den Abdruck bei Cauer, Lesebuch, Nr. 33), das „Unterliegen eigenwilliger Heldenkraft im Ringen mit der Weltordnung und dem Schicksal“ und die poetische Gerechtigkeit, — beim Epos das Gesetz der „konsekutiven“ Erzählung, bei der Lyrik die Erhebung individueller Stimmungen und Gefühle zu allgemein menschlichen zum Verständnis gebracht, auch nebenbei der Unterschied zwischen Vortrags- und Lesepoesie, die Begriffe des Allegorischen (vergl. Lessing, Über die Fabel), des Romantischen und ähnliche, die Bedeutung der Episoden, retardierenden Momente u. s. w. erklärt werden müssen und können.

Doch führt andererseits die Lektüre der einschlägigen Schillerschen Abhandlungen (besonders hervorzuheben ist hier diejenige über den Gebrauch des Chors in der Tragödie, die in vielen Stücken Schillers reifste Ansichten zum Ausdruck bringt und die, wie ich zu meiner Freude sehe, auch Steusloff, Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 181, ganz besonders empfiehlt) und schon die beim Laokoon vermittelte Anschauung einiger antiker Kunstwerke sowie zahlreiche einzelne Stellen der gesamten Lektüre mit Notwendigkeit dazu, einige allgemeinere ästhetische Betrachtungen über die Kunst mit jenen Belehrungen zu verbinden. So wird insbesondere stets der Begriff des Schönen, des Naturschönen sowie des Kunstschönen, dann derjenige der realistischen und idealistischen Kunst (vergl. Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung) soweit möglich den Schülern nahe gebracht und an den klassischen Werken selbst verdeutlicht werden müssen.

Für den Lehrer ist in methodischer Beziehung und bezüglich der Auswahl zu vergleichen F. Kern, Lehrstoff, Berlin, Nicolai, 1886, auch Henke im Barmer Programm 1884, S. 45, im übrigen — außer den umfassenderen Werken von F. Vischer, W. Wackernagel, C. Beyer, W. Scherer, H. Viehoff, H. Baumgart, bezw. Freytag, Kötscher, Bultaupt — namentlich C. F. A. Schuster, Lehrbuch der Poetik, 2. Aufl., Clausthal 1884, und J. Methner, Poetik und Prosa, Halle 1888 (doch enthält auch das Handbuch für den deutschen Unterricht aller Gymnasien von Fr. J. Günther, Halle 1845, S. 229 ff., wengleich zum Teil veraltet, noch vieles Brauchbare, umgearbeitet von C. Schroeter, Hundert Paragraphen u. s. w., 2. Aufl., Gera, Rejewitz, 1886.) — Er wird vor allem die Gefahr des abstrakten Ästhetisierens und des schwärmerischen Schwelgens in unbestimmten Allgemeinheiten zu vermeiden haben.

Belehrungen aus der Rhetorik sind vorwiegend an die verschiedenen Aufsatzformen (s. unten S. 87 ff.) anzuschließen, doch gibt auch Litteraturgeschichte und Lektüre Gelegenheit, die Gattungen der Prosa und ihre Bedeutung in der Entwicklung unserer Litteratur näher zu charakterisieren. Die Gattung der Rede (*genus oratorium s. rhetoricum*) ist jetzt mindestens aus der fremdsprachlichen Lektüre in zahlreicheren Beispielen*) bekannt (s. oben S. 39) und von dort zur Vergleichung herbeizuziehen. Die Freiheiten der gehobenen Prosa berühren sich einerseits mit den Kunstmitteln der Poesie und bedürfen dann keiner besonderen Behandlung, andernteils können sie bei der Lektüre und der Stilistik auf dem Wege des gelegentlichen Unterrichtes hinreichend zur Besprechung kommen.

Litteraturgeschichte.

In der bereits bei Obersekunda (s. S. 56) festgestellten Beschränkung auf orientierende Übersichten einerseits und charakterisierende Einzelbilder andererseits fällt der Prima die Litteraturgeschichte der Neuzeit, insbesondere aber die klassische Litteraturperiode des vorigen Jahrhunderts zu.

Entsprechend der Lektüre und mit fortwährendem Rückblick auch auf die in den unteren und mittleren Klassen lehrplanmäßig durchgenommenen Stücke sowie unter vorsichtiger Mitteilung von Proben**) würde die Verteilung auf die einzelnen Halbjahre sich etwa folgendermaßen gestalten:

1. Halbjahr (Sommer).

Allgemeine Übersicht über die Neuzeit. Wiederanknüpfung an Luther und die Reformation (s. Obersekunda, oben S. 58) und ein flüchtiger Blick auf die Zeit bis Klopstock in 1—2 Stunden (erste Periode des Kirchenliedes, Hans Sachs, Fischart; der dreißigjährige Krieg, die Sprachgesellschaften, die Schlesier, insbesondere Opitz, die zweite Periode des Kirchenliedes, die Adnigsberger; Aufklärung und Pietismus, Gottsched und Bodmer). Darauf die sächsische Dichterschule. Besondere Betrachtung Klopstocks, bei der jetzt F. Münckers Biographie zu vergleichen ist.

*) Bezüglich der Realgymnasien sprechen die Neuen Lehrpläne die Forderung oratorischer und auch epistolographischer Lektüre aus dem Gebiete der neueren Sprachen besonders nachdrücklich aus, und die von Fritsch, Perle u. a. besorgten Ausgaben französischer und englischer Reden kommen dieser Forderung bereits in ziemlichem Umfange entgegen. Zweckmäßig ist vielleicht auch, was schon Hiede selbst für das humanistische Gymnasium warm empfahl, gelegentliche Mitteilung einer kürzeren Rede des Demosthenes in guter Übersetzung (z. B. *Bl. I. II.* nach Kraut, Progr. Blaubeuren 1889, — vergl. auch W. Münch, a. a. D., S. 134).

**) Z. B. nach G. Kurz oder nach Colshorn und Goedeke, Schauenburg und Hoche, Dietz und Heinrich, G. Weber (Lesebuch zur Geschichte der deutschen Litteratur, Leipzig, Engelmann, 4. Aufl. 1878) und auch z. T. nach den oben angeführten Lesebüchern, besonders aber nach W. Wackernagel, Lesebuch II, III, Basel 1840 ff. und Th. Bernaleken, Litteraturbuch, Wien 1872 ff.; — für die orientierenden Übersichten vergl. auch die interessanten Tabellen u. s. w. nach der Anschauungsmethode von W. Friede, Leipzig, Klinckschardt, 1870. Empfohlen wird auch D. Lyon, Handbuch II, jetzt in 2. Auflage erscheinend, das mir noch nicht zugänglich geworden ist.

2. Halbjahr (Winter).

Überleitung (z. B. durch Lessing, Litteraturbriefe, Stück 19). Übersicht über die Vorbereitung der klassischen Litteratur in den drei Hauptstadien 1748—59, 1759—72, 1772—86. Besondere Betrachtung Lessings. Anfänge gegensätzlicher Bewegungen. Zusammenfassung.

An Jahreszahlen werden dabei für den ersten Jahreskursus außer dem Geburts- und Todesjahre Klopstocks (1724—1803) und Lessings (1729—81) und den bereits bekannten 1522, 1648, 1694, 1700, bez. 1749, 1770 und 75 (s. oben S. 39) etwa die folgenden 10 einzuprägen sein: 1576, 1624, 1725, 1748, 1759, 1766, 1767, 1772, 1773 und 1779, die wiederum zum größeren Teile zugleich die Perioden der deutschen Litteraturgeschichte selber begrenzen und vielfache Anknüpfung an bereits Bekanntes — auch aus anderen Unterrichtsfächern gestatten*).

3. Halbjahr (Sommer).

Übersicht über die verschiedenen Richtungen des Genie- und Gefühlswesens, insbesondre die Sturm- und Drangperiode. Kurze Würdigung Wielands. Der junge Goethe. Herder, bei dem gerade auch die Biographie pädagogisch besonders wertvoll ist (vergl. U. u. P. D. vom 6. Okt.

*) Es entsteht alsdann wie oben S. 58 ff. als Zusammenfassung etwa die folgende Zeittafel:

- | | | |
|------|---|---|
| 1522 | Luthers (1483—1546) „Neues Testament deutsch“ (Bibel 12 Jahre später vollendet). Erste Periode des Kirchenliedes. | Rafaelt 1520.
Copernicus
† 1543.
Melancthon
† 1560. |
| 1576 | Hans Sachs † (im 82. Lebensjahre). Fischarts „Glückhaftes Schiff“. | Taffo † 1595.
Shakespeare
1564—1616. |
| 1624 | Opitz' „Buch von der deutschen Poeterei“. Die Sprachgesellschaften und gelehrten Poeten. Erste schlesische Dichterschule. | |
| 1648 | Paul Gerhardt. Simon Dach. Zweite Periode des Kirchenliedes. Herrschaft der franz. Sprache und Hofitte (Siede de Louis XIV.). | 1648 Westf.
Friede. |
| 1694 | Universität Halle. Franke, Thomassin. Pietismus und Aufklärung. | |
| 1700 | Akademie der Wissenschaften zu Berlin: Leibniz († 1716). — N. Schlüter. | 1701 Krönung
zu Königs-
berg. |
| 1725 | Auftreten Gottscheds („Vernünftige Tadelrinnen“). — Bach und Händel. | |
| 1748 | Die drei ersten Gesänge des Messias und die Jugendoden Klopstocks (geb. 1724). Die sächsische Dichterschule. Gellerts († 1769) Fabeln. Lessings (geb. 1729) Jugenddramen und erste Übersiedelung nach Berlin. | |
| 1759 | Die Litteraturbriefe. Lessings Faust und Philotas. Die preussische Dichterschule. Kleist †. Schiller geboren. | 1756—63
Siebenjähr.
Krieg. |
| 1766 | Lessings Laokoon (1764 Windelmanns Geschichte der Kunst des Altertums). Wielands (1733—1813) Shakespeareübersetzung, Romane (Agathon) und poetische Erzählungen. Gottsched †. | |
| 1767 | Lessings Minna von Barnhelm und Hamburgische Dramaturgie (2 Jahrgänge). Mendelssohns Phädon. Herders Fragmente. | |
| 1770 | Goethe (geb. 1749) und Herder (geb. 1744) in Straßburg. Göttinger Manualmanach. | |
| 1772 | Lessings Emilia Galotti. — Der Göttinger „Hain“. Goethe in Weklar. Wieland in Weimar. | |
| 1773 | Klopstocks Messias beendet (25 Jahre!). — Goethes Götz von Berlichingen. Bürgers (1747—1794) Lenore. Der Teutsche Merkur. | |
| 1775 | Goethe von Frankfurt nach Weimar. | |
| 1779 | Lessings Nathan. — Herders Stimmen der Völker (1778—79). | 1778 Voltaire
u. Rousseauf. |

1859, S. 91, und das Hauptwerk von R. Haym). Besondere Behandlung von Goethes Frankfurter und Weimarer Geniezeit. Italienische Reise und die Jahre nach der Rückkehr bis zur Freundschaft mit Schiller.

4. Halbjahr (Winter).

Schiller. Die Dioskuren. Kurze Übersicht über die drei Stadien der Romantik und über Goethes Alter. Ausblick auf die spätere, besonders durch die Blüte der Prosa wichtige Litteraturentwicklung. Als Abschluß eine Zusammenfassung, worin das Werden unserer nationalen Bildung und die Weltanschauung der Klassiker zur gebührenden Geltung kommen muß.

An einzuprägenden Jahreszahlen fallen dementsprechend dem zweiten Jahreskursus außer Geburts- und Todesjahr Wielands (1733—1813: 80 Jahr) und Herders (1744—1803: 59 Jahr) und den schon seit Untersekunda (s. oben S. 39) bekannten 1786, 1806, 1832, bezw. 1780, 85, 89, 95, 99, 1805 und 1813—15 nur die folgenden zu: 1781 (vergl. oben S. 83), 1796, 97, 1810 und 1831*).

Behandlung wie Obersekunda, s. oben S. 59 ff.

*) Die Zusammenstellung ergibt:

- | | |
|-------------------------|---|
| | 1780 Wielands Oberon. Schiller Regimentschirurg in Stuttgart. Lessings Erziehung des Menschengeschlechts, Friedrich des Gr. De la littérature allemande). |
| | 1781 Schillers Räuber, Boß' (1751—1826) Odyssee und Iphigenie. Kants (1724—1804) Kritik der reinen Vernunft. Lessing † (Wolfenbüttel im 52. Lebensjahre). |
| | 1785 Schiller von Mannheim nach Leipzig und Dresden. „An die Freude.“ |
| | 1786 Goethe nach Italien. Iphigenie. — Mozart (1756—1791). |
| | 1789 Goethes Tasso. Schiller Professor in Jena. Antrittsrede. |
| | 1795 Schiller und Goethe. Die Horen. Musenalmanach für 1796. |
| | 1796 Kenienjahr (Mm. für 1797). Goethes Wilhelm Meister. |
| 1786 Friedr. d. Gr. †. | 1797 Balladenjahr (Mm. für 1798). Goethes Hermann und Dorothea. |
| 1789 Fr. Revolution. | W. Schlegels Shakespeare. Die ältere Romantik. Jean Paul (1763—1825) in Weimar (Titan 1800). |
| 1797 Fr. B. III. König. | 1799 Lied von der Glocke (Mm. für 1800). Wallenstein beendet. Schiller nach Weimar (1800 Maria Stuart, 1801 Jungfrau von Orleans, 1803 Braut von Messina, 1804 Tell, 1805 Demetrius). |
| | 1803 Klopstock, Gleim und Herder †. Eid. |
| 1805 Musterliß. | 1805 Schiller (im 56. Lebensjahre) †. Goethes Epilog zur Glocke. — Beethoven (1770—1829). |
| 1806 Jena. | 1806 Faust, Teil I, beendet (1808 erschienen). |
| | 1810 Universität Berlin. G. v. Kleist († 1811), Rätchen von Heilbronn und Prinz v. Homburg. |
| | 1813—15 Arndt (1769—1860), Schenkendorf (1783—1819), Körner (1791—1813: 22 Jahr); Rückert (1788—1866). — Chamisso (1781—1838). Uhland (1787—1862: 75 Jahr). |
| 1830 Juli-revolution. | 1815—30 Die jüngere Romantik. Die Nachklassiker. Die aufblühenden Wissenschaften. Die Vorläufer des jungen Deutschland (G. Heine 1799—1856). |
| | 1831 Faust, Teil II, beendet (1832 erschienen). |
| | 1832 Goethe †. Das junge Deutschland. Die Österreicher. |
| 1848 März-revolution. | 1848 Politische Beredsamkeit und Journalistik. Der moderne Roman. |

2) Grammatisch=stilistischer Lehrstoff.

Grammatik.

Nur noch gelegentlich ein repetitionsweises Zurückgreifen auf Früheres, Andeutungen über die Fortentwicklung der nhd. Schriftsprache während und nach der klassischen Periode bei der Lektüre und Literaturgeschichte, besonders bei Klopstock, Lessing, Wieland und Goethe (vergl. namentlich auch die Schriften von A. Lehmann), — und aufklärende Berichtigungen bei etwaigen Verstößen im Aufsatz und im mündlichen Ausdruck.

Aufsätze.

Allgemeines. Wenn die Aufsätze der Prima das in den Neuen Lehrplänen (s. oben S. 46) gesteckte Ziel*) der „Sicherheit im Gebrauch der Muttersprache zum Ausdruck der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines in dem eigenen Gedankenkreise liegenden Themas“ erreichen sollen, so muß dabei als die unerläßliche Grundlage die Erziehung zu eigenem klaren und zusammenhängenden Denken und richtigem Urtheil, worin schon in Obersekunda ein Anfang gemacht war, in erster Linie erstrebt werden (vergl. die trefflichen Worte der U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, Wiese-Rübler I, S. 92, und oben S. 63). Daher ist zwar keine erschöpfende Behandlung der gestellten Themen zu verlangen oder zu erwarten, wohl aber eine gründliche und selbständige, damit in den Schülern die bleibende Fähigkeit sich entwickeln kann, später auch verwickeltere und umfangreichere Fragen zu übersehen, in ihrem Kernpunkte zu erfassen und zu beurteilen.

Die geschmackvolle Darstellung steht demgemäß erst in zweiter Linie. Gut, wenn sich eine solche erreichen läßt — und Anleitung dazu wird allerdings gegeben werden müssen (s. unten S. 89f.) — doch stehen die richtige Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen und die Fähigkeit des richtigen Schließens, die schließlich am Aufsatz auch durch die Bewältigung ganzer Gedankenkomplexe in einfacher und klarer Darstellung zu bewähren ist, pädagogisch und für die Bedürfnisse des Lebens unendlich viel höher.

Eine derartige Übung und Gewöhnung im zusammenhängenden Denken, die zugleich das Gewonnene sprachlich entwickeln soll, und we-

*) Wenn Laas die Aufgabe des deutschen Aufsatzes auf der obersten Stufe in der Vorbereitung und Anleitung zu späterem selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten sah, steckte er für den Durchschnitt unserer Schüler das Ziel entschieden zu hoch. Auch der Durchschnitt unserer „studierten Leute“ kommt kaum zu „selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten“, man müßte denn diesen Begriff weiter fassen, als von Rechts wegen zulässig ist. — Von den vielen Hilfsmitteln hebe ich außer den bereits angeführten nach besonders hervor die einschlägigen Werke von V. Cholevius, V. Doederlein, C. Goebel, G. Friedrich, R. Hartung, F. Hoffmann, F. Kluge, P. Klauke, C. Laas, G. Leuchtenberger, F. Linnig, J. Müller, J. Raumann, C. Niemeyer, R. F. Rinne, F. Schulz, G. Wendt, B. Werneke, außerdem R. W. Meyer, Aufsatregeln, Hannover 1867, die „Beispiele und Regeln,“ Nürnberg 1887, und die Anleitung bei J. Buschmann, Lesebuch III, S. 328 ff.

nigstens auch die verständige, durchsichtige Form von selbst zur Folge hat, kann nun aber nicht losgelöst vom Inhalte der Aufsätze gedacht werden, und „die Unterweisung zu einer Denkvirtuosität, ohne die Vorstellungskreise verschiedener Gebiete wirklich zu durchlaufen, ist nur Schein und Blendwerk und kann daher mit Recht als Sophistik bezeichnet werden“ (Z. f. d. G. 1882, S. 599). Sie darf beim Aufsatz ferner nicht an gleichgiltigen oder unwichtigen Gegenständen oder gar an solchen, von denen der Schüler nichts versteht, vorgenommen werden, lediglich als formale Übung des Scharfsinns, sondern nur an bedeutenden, auch an sich lehreichen und anziehenden Stoffen, so daß sie der wissenschaftlichen Propädeutik überhaupt, nicht bloß der Logik, dienstbar wird*). So enthält der Aufsatz allerdings eine „spezifische geistige Operation“, eine „gesteigerte Thätigkeit des Denkens zur Durchbringung und sprachlichen Entwicklung einzelner Ideenkreise, bei der die Inhaltserfassung allein nicht genügt, die aber auch ihren besonderen und eigentümlichen hohen Bildungswert hat und besonders geübt werden kann und muß.“

Danach bestimmt sich dann auch das Einzelne.

Zahl und Umfang: jährlich 8—9 Aufsätze, worunter 2 Klassen-
aufsätze. Umfang durchschnittlich etwa 10 Seiten, nicht unter 6—8, nicht über 15 (vergl. Untersekunda, oben S. 42).

Inhalt und Art. Schon um der inneren Konzentration der Schüler willen, vor allem aber, damit das Denken auch wirklich einen genügenden und genügend bekannten Inhalt habe, sind die Aufsätze in thunlichst enge organische Verbindung mit dem sonstigen Unterrichte zu setzen, wenn möglich so, daß sie aus demselben geradezu von selbst hervorzunehmen. Daher wird die Anknüpfung der einschlägigen Aufgaben an die Lektüre auch hier besonders zu empfehlen sein.

Doch nicht nur zum Zwecke der Abwechslung und um Ermüdung zu vermeiden, sondern auch, um nicht die schönsten Werke der Litteratur den Schülern zu verkleiden, und andererseits um Gedankenkreise zu berühren, die um der Gesamtbildung willen berührt werden müssen, aber in der Litteratur ihrem Wesen nach keine oder nur geringe Anknüpfung finden, ist eine Beschränkung ausschließlich auf die Lektüre unzulässig (vergl. auch Obersekunda, oben S. 63 f.).

Daher dürfen auch andre Unterrichtsfächer herangezogen werden (die Geschichte allerdings mit besonderer Vorsicht, s. Progr. Ofterode

*) Vergl. auch B. Münch, a. a. D., S. 155: „Ist es möglich, materiale Zwecke mit den formalen zugleich zu erreichen, so wird das doch wohl das beste, übrigens auch das natürlichste Ziel sein.“ Andererseits jagt F. Fauth von jedem Unterrichte, der durch die formale Übung logischer Gedankenarbeit die „Erkenntnis der Gesetze“ zu „freiem Wollen“ erhöht (Bl. f. h. Sch. 1890, S. 116): „Das schöne und ermutigende Ziel eines solchen Unterrichts ist ein durchgeistigtes Menschenantlitz, dem der Stempel der siegreichen Wahrheit aufgedrückt ist, ein Geist, der mit seiner geübten Verstandeskraft aus dem ungeordneten Stoff ein logisch gegliedertes, einheitlich geordnetes Ganzes herauszuarbeiten versteht. Welche Freude macht z. B. ein gelungener, geistig durchgearbeiteter Aufsatz dem reifen Schüler!“

1888, S. 35), und auch sogenannte „allgemeine Themen“ über Fragen, die für das ganze Leben des Menschen und namentlich für die allmähliche Bildung einer Weltanschauung Wert haben, oder solche, die geeignet sind, das sittliche Urtheil zu schärfen und aufzuklären über die Grundbegriffe, die gewissermaßen den eisernen Bestand unseres Begriffsvorrates bilden und durch deren falsche oder halbrichtige und schiefe Anwendung so viel Verwirrung angerichtet wird, namentlich wiederum, wenn konkrete, den Schülern bekannte Thatsachen oder Erfahrungen oder auch Erinnerungen aus der Lektüre dieselben beleuchten können, sind in beschränktem Maße nicht nur zulässig, sondern erforderlich (vergl. Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 182, These 11, Progr. Osterode 1888, S. 42 ff., und W. Münch, a. a. D., S. 144 ff.). Daß daran die spezielle logische Operation der Beweisführung am besten zu üben ist, kommt noch hinzu, wengleich diese formale Schulung dabei nach dem oben Gesagten nicht zur Hauptsache werden darf.

Eigene Produktion der Schüler, insbesondere solche, die von der Einbildungskraft ausgeht, darf auch in Prima nicht verlangt, doch ein oder das andere Mal, z. B. auch bei etwaigen freieren metrischen Arbeiten fakultativ zur Auswahl gestellt werden*). Denn eine vorsichtige Anregung der Phantasie ist ebenfalls nicht nur zulässig, sondern pädagogisch in hohem Grade wünschenswert und zweckmäßig (vergl. auch unten S. 88 f.).

Dagegen muß allerdings die Folge der Themen derartig sein, daß die Reproduktion des an sich bekannten Stoffes und seine Durcharbeitung im Denken immer mehr auf selbständiger Kombination beruht.

Die Form muß vorwiegend die der Abhandlung (*tractatio*) sein, und zwar der Regel nach in ihrer logisch-strengen Form, auch bei litterarischen und etwaigen historischen Themen, also mit genauer Beweisführung. Formen aus dem *genus oratorium* und jene fakultativen poetischen Leistungen dürfen nur ausnahmsweise auftreten, — doch ist wohl zweckmäßigerweise gelegentlich eine Rede als Aufgabe zu stellen, da unsre Schüler später nicht selten in die Lage kommen werden, eine solche halten zu müssen. Dagegen ist ein öfteres Rückgreifen auf die in früheren Klassen geübten Formen des *genus historicum*, sowohl auf die Erzählung, als auch auf die Beschreibung und event. Schilderung — s. unten S. 88 f. — und auf die *compositio* durchaus angemessen, ja unerlässlich**).

Als Stufenfolge der Aufsätze wird danach beispielsweise die folgende vorgeschlagen:

*) Die hohe Bedeutung der Phantasie als der „Kern- und Grundkraft aller menschlichen Geistesarbeit“ ist neuerdings schön dargelegt von Anton E. Schönbach, Lesen und Bildung, Graz 1888, S. 78 ff. Er sagt u. a.: „Sie ist überall dort wirksam, wo einfache Thatsachen aus ihrer Vereinzelung in einen Zusammenhang gefügt werden sollen, sie verbindet die Kenntnisse und erzeugt durch die Kombination aus dem toten Stoff der Beobachtungen das wissenschaftliche Gebilde. Sie ist es, welche in jede gelehrte Arbeit erst die Bewegung des Fortschritts bringt u. s. w.“ — Daß bei unsrer modernen Jugend die Anregung der Phantasie keine allzu großen Gefahren birgt, dafür sorgt schon die Prosa des Lebens zur Genüge.

***) Daß überdies manche der früher erwähnten Übungen (s. oben S. 19 Anm.) auch hier noch wünschenswert wären, soll nicht geleugnet werden.

1. Jahreskursus.

Zunächst anknüpfend an die litterarischen Zusammenstellungen früherer Klassen (vergl. besonders Ober- und Untersekunda, s. oben S. 42 und 64) noch eine oder die andre gleichartige Aufgabe aus der etwas schwieriger gewordenen Lektüre der Prima, besonders der Privatlektüre, die aus Inhalt oder Form eines Litteraturwerkes den Intentionen des Schriftstellers nachgehen soll;

dann einige Charakteristiken — auch vergleichende — und zwar in strengerer Form als die mehr beschreibenden Zusammenstellungen früherer Klassen;

bisweilen ein historisches Thema, das eine etwas tiefere Auffassung der Geschichte und größeren Überblick, bezw. vertiefte Einsicht in Geist und Charakter einzelner Völker oder Perioden, z. B. des Altertums, des Mittelalters verlangt, insbesondere über die weltgeschichtliche Bedeutung einzelner Ereignisse, über die tieferen Gründe von Größe und Verfall der Staaten, über das Wirken der ethischen Mächte im Leben der Völker u. dergl. m.;

einmal eine Rede, z. B. Gedächtnisrede bei passenden Veranlassungen oder Erinnerungstagen, Weiherede, Verteidigungsrede u. dergl.;

daneben, an geeigneter Stelle eingeschoben, rückgreifend eine Erzählung — bekanntermaßen gerade für Primaner unendlich schwer, was aber auf psychologischen Gründen, nicht auf Mangel an Übung (C. Meyer, Dir.-Konf. Westfalen 1889, S. 137) beruht —, Inhaltsangabe, Vorfabel u. dergl.;

fakultativ auch eine poetische (freiere metrische) Arbeit, im Anschluß an Muster aus der Lektüre oder als Übersetzung, Bearbeitung u. dergl. (s. oben S. 87).

2. Jahreskursus.

Einleitend eine ausgeführtere oder etwas schwierigere Begriffsentwicklung (s. Obersekunda, oben S. 65);

dann mehrere Abhandlungen über allgemeinere Themata ethischen, psychologischen, auch wohl bisweilen ästhetischen Inhalts (s. oben S. 81) in strengerer Form und womöglich anknüpfend an die Lektüre*), jedenfalls aber nur über wirklich wichtige und bedeutsame Gegenstände; wiederum ein oder das andere litterarische Thema, das die ersten Anfänge ästhetischer Einsicht anbahnen kann, auch wohl an die bildende Kunst oder besser noch an einzelne, recht einfache und leicht verständliche Werke derselben anknüpfen darf;

rückgreifend einmal eine Beschreibung, die ebenfalls gelegentlich ein Kunstwerk oder dergl. zum Gegenstande haben, unter günstigen Umständen auch bei einiger Vorsicht die — sonst leicht gefährliche — Form der Schilderung, d. h. Schönbeschreibung in „blühendem“

*) An Beispielen sehr anschaulich durchgeführt von A. Matthias, Gymnasium, 1889, S. 698 ff.

Stil annehmen oder fakultativ sich an eigene freie Erfindung wenden kann (s. oben S. 87);

und endlich bisweilen ein oder das andre litterarhistorische Thema, besonders Charakteristik eines Schriftstellers (Dichters) nach seinen Werken, bezw. Zusammenstellung der Verdienste oder bleibenden Leistungen eines solchen, — doch ebenfalls mit besonderer Vorsicht zu behandeln, damit kein leichtfertiges und oberflächliches Aburtheilen seitens der Schüler entstehe.

Freilich muß dabei der Individualität des Lehrers ein angemessener Spielraum bleiben und die Verschiebung der einzelnen Aufsatzformen nach der Schwierigkeit des Gegenstandes gestattet sein.

Als leitende Gesichtspunkte bezüglich der logischen Seite des Aufsatzes treten, da gerade hierin nach dem Obigen (s. S. 85) nunmehr erhöhte Anforderungen gestellt werden müssen, insbesondere die folgenden auf:

- 1) Logisch richtige Gesamtauffassung des Themas, beruhend auf der richtigen Erkenntnis der Art der Aufgabe, dem richtigen Herausfinden des Grundbegriffes und der richtigen Definition des letzteren, wobei entweder die Ausführungen des Aufsatzes deduktiv abzuleiten oder umgekehrt vom Einzelnen aus induktiv, den Blick scharf auf das Ziel gerichtet, auf dieses losgesteuert werden muß;
- 2) Logisch richtiger, auf klarer Einsicht in die Sache beruhender Gedankenzusammenhang von Satz zu Satz und von Abschnitt zu Abschnitt, wobei namentlich falsche Deduktion (besonders durch unerweisliche irrealen Hypothesen, unzulässige argumenta ex silentio, unzulässige Analogieschlüsse, aber auch Berufung auf Unbewiesenes, petitio principii, circulus vitiosus in demonstrando u. dergl.) und noch mehr die — so überaus häufige falsche oder unzureichende Induktion (per enumerationem simplicem) sowie unzureichende reductio ad absurdum verhütet werden muß und auch der feinere logische Gebrauch der Konjunktionen, selbst der scheinbar gleichgiltigeren: ja, doch, nun, eben, gerade, freilich u. s. w. (vergl. oben S. 41, 44) den Schülern nahegebracht werden kann, was ja auch der fremdsprachliche Unterricht fördert;
- 3) Verhütung unlogischen Ausdrucks im Einzelnen, wohin z. B. simile claudicans, contradictio in adjecto, falsche zeugmatische Wendungen, unlogische Zusammenstellungen, Aufzählungen, Gegenüberstellungen, Einteilungen, Über- und Unterordnungen (Subjunktionen) von Begriffen und dergl. m. gehören; —

alles Dinge, worin besonders die Lektüre Lessing'scher Prosa unerschöpfliche Belehrung durch praktische Beispiele darbietet.

Desgleichen bezüglich der stilistischen Seite, da nunmehr auf das ästhetische Element wenigstens die Aufmerksamkeit hingelenkt und ein gewisses Gefühl für schöne, bis zu einem gewissen Grade sogar für geschmack- und kunstvolle Form erweckt werden soll:

- 1) Mannigfaltigkeit und Abwechslung der Überleitungen und des Satzbaues, also Wechsel von längeren und kürzeren und von verschieden gebauten Satzgefügen (Perioden), daß z. B. nicht fortwährend in gleicher Weise mit Haupt- oder Nebensatz begonnen wird, u. s. w. — und Verhütung jeglicher Manier;
- 2) ein gewisser Schmuck des Ausdrucks (das ornate dicere), insbesondere durch die *lumina orationis*, bildlichen und poetischen, reicheren und gesteigerten, wohlgewählten Ausdruck, durch Frage und Ausruf als Formen zur Belebung der Darstellung, durch Vermeidung matter und farbloser, unanschaulicher Wendungen namentlich aus dem sogen. papiernen Stil oder Tintendeutsch, durch Schwung und Pathos (wobei freilich die üblichen Superlative und Prophezeiungen: „Nach Jahrtausenden noch wird . . .“ und ähnliches vermieden werden müssen), durch Wohlklang (doch rhythmische Prosa höchstens zulässig zu Anfang oder am Schlusse längerer Satzgefüge, Reimprosa überhaupt nicht) — s. auch oben S. 43 —, durch poetische Citate (doch ohne Branten mit ungehöriger Gelehrsamkeit!) u. dergl. m.;
- 3) die größere Deutlichkeit des Stils (das dilucide dicere), die dem Leser ein schnelles und genaues Auffassen des Gesagten erleichtert, besonders durch Wiederholung der Konjunktionen und Präpositionen bei neu folgenden Satzgliedern, genaue Setzung des bestimmten und unbestimmten Artikels (z. B. auch bei „im“ und „in dem“), des Artikels bei undeutlichen Kasusformen u. s. w. — aber auch (zum Zweck eines feineren Verständnisses der wohlabgewogenen Schattierungen in der sprachlichen Form) Gefühl für den „Standeswert“ der Wörter und Ausdrücke (R. Hildebrand, a. a. D., S. 69) u. s. w., womit gelegentlich einige theoretische Belehrungen über Stil im allgemeinen (wertvoll besonders, wenn daneben im französischen Unterrichte Buffons Discours sur le style gelesen wird) und den Geist des deutschen Stils im besonderen verbunden werden mögen.

Zur Behandlung. Damit eine planvolle Schulung im Aufsätze möglich wird, ist in der Regel den sämtlichen Schülern eines und desselben Cötus auch ein und dasselbe Thema zu stellen, es sei denn, daß einmal eine mehr eigene Produktion verlangende Aufgabe (s. oben S. 87, 88) fakultativ vorgeschlagen worden ist. Ausnahmsweise mag jedoch auch Schülern derselben Stufe eine Reihe von verschiedenen Themen derselben Art zu freier Auswahl gestellt werden, wenn es von Wichtigkeit erscheint, daß die Schüler mit besonderer Lust und Liebe gerade an ein bestimmtes Thema herangehen. Dagegen sind Ober- und Unterprimanern allerdings nicht selten verschiedene Aufgaben zu erteilen, — bei der kombinierten Prima am zweckmäßigsten an denselben Stoff anknüpfend, nur der Schwierigkeit nach verschieden und im allgemeinen so, daß den Unterprimanern vorwiegend noch Stoffe mehr konkreter Art, wenn auch bereits etwas kompliziertere, den Oberprimanern Ideengruppen mehr abstrakten Charakters zur Bearbeitung vorgelegt werden, doch stets grundsätzlich lieber zu leicht als zu schwer!

Namentlich bei neuen Aufsatzformen ist der Hinweis auf Vorbilder aus der Lektüre, auch aus dem Lesebuch, soweit dasselbe deren bietet*),

*) Musterstücke dieser Art für die oberen Gymnasialklassen, größtenteils aus Originalschriftstellern, doch in mehr oder weniger schulmäßig verwendbarer Form sind z. B. die folgenden leichter zugänglichen, deren Nachweis manchem nützlich sein mag (vergl. oben S. 20, 31, 44):

1) für das genus historicum (beschreibende und erzählende Prosa):

Beschreibung aus der Kunstgeschichte: Förster, Cornelius' jüngstes Gericht: Schrammen, Aufgabebuch, Köln 1890, S. 19 (mit Disp.), Winkelmann, Der vatikanische Apollo: Henje III, S. 78 (Schilderung, s. oben S. 88), desgl. aus der Naturwissenschaft: Burmeister, Ausbruch eines Vulkans: HP für III, S. 342 (Disp. bei Bindel, a. a. D., S. 178); Erzählung: Giesebrecht, Krönung Ottos I.: Schrammen, ebda. S. 17 (mit Disp., gekürzt auch bei HP für IV, Nr. 41, mit Disp. bei Bindel; S. 113); Biographie: Sommer, Der Große Kurfürst: Rohts III, 24 (mit Disp.); Inhaltsangabe: Wislar, Aus dem Nibelungenliede: HP für III, S. 248 (s. auch oben S. 49), Kammer, Aus der Ilias: Kommentar, S. 5 ff. und Vieles bei M. Kohn, Die Meisterwerke der d. Litteratur in mustergiltigen Inhaltsangaben, Hamburg, J. F. Richter, 1886; Vorfabel: D. Fr. Strauß, Vorgeschichte des Nathan: Wendt, S. 159; geschichtl. Darstellung: Mommsen, Der Kimber Art und Sitte: HP III, S. 271 (Disp. bei Bindel, S. 103); Charakteristik aus der Geschichte: Ranke, Maximilian: HP für III, S. 259 = Rohts III, 19, derselbe, Karl der Große: W. Biß, Historische Darstellungen und Charakteristiken, II, 3. Aufl., Köln, Du Mont-Schauberg, 1889, S. 157 ff., wo auch sonst manches brauchbare Material, L. Haenker, Friedrich der Große: Henje III, S. 2, und jetzt auch J. v. Sabels Charakteristiken von Kaiser Wilhelm I. und Bismarck, Fr. Schlegel, Cäsar und Alexander, eine welthistorische Parallele: Sämtl. Werke, Wien 1822, Bd. IV, S. 20 ff. (vergleichend, s. auch P. Döring, Progr. Sonderburg 1884, S. 34, wo ebenso S. 30 Alexander der Große), desgl. aus der Litteratur: Uhlant, Hagen: Wendt, S. 140 = Henje III, S. 128, oder Zell, Hagen: Hiecke, Lesebuch III, S. 402 (vergl. auch Polack, Aus deutschen Lesebüchern IV, S. 44 ff.), Kuno Fischer, Saladin: Wendt, S. 165, Hieckes Charakteristiken der Personen aus dem Wallenstein, Zell, Charakteristik der homerischen Menschen: Kette, S. 480; desgl. aus der Litteraturgeschichte: Treitschke, Lessing: Buschmann III, S. 104, Hettner, Herder: Henje III, S. 177.

2) für das genus rationale (lehrende Prosa):

Geschichtliche Erörterung (Geschichtsbetrachtung): Fr. Jacobs, Die welt-historische Bedeutung des griechischen Volkes: Buschmann III, S. 11 = Henje III, S. 34; desgl. geographisch-naturwissenschaftlich: Kufen, Deutschlands geographische Lage: Henje III, S. 24; litteraturgeschichtliche Würdigung: A. W. Schlegel, Goethes Hermann und Dorothea: Henje III, S. 190 (vergl. oben S. 37), desgl. kritisch: Schiller, Über Goethes Egmont; Begriffsentwicklung: Hartert, Der Stöffel, nach Goethe: Progr. Gütersloh, 1889, S. 39, Sommer, Der Müßiggang: Schrammen, S. 57 (mit Disp.), desgl. vergleichend: Zeller, Nationalität und Humanität: Henje III, S. 447, desgl. kritisch: Lessing, Über die Fabel (Disp. bei Dolega, a. a. D. S. 7 ff.), bezw. Über das Epigramm (vergl. Laas, D. d. U., S. 167 ff.); Sentenzentwicklung: Schöntag, Labor non onus sed beneficium, a. a. D. S. 89, Hartert, Uns Vaterland u.: a. a. D., S. 34; Abhandlung: Lessing, Wie die Alten den Tod gebildet, Schiller, Über den Gebrauch des Chors in der Tragödie, Möser, Wie man zu einer kräftigen Darstellung gelange: HP für I, S. 170, W. Bigelius, Das Leben eine Schule, Progr. Frankfurt a. D. 1881, S. 31 (auch Ciceros Cato major und Laelius lassen sich herbeiziehen).

3) für das genus rhetoricum s. oratorium (rednerische Prosa):

Betrachtung (im eigentlichen Sinne des Wortes): Möser, Trostgründe: HP für I, S. 169, Aufruf: v. Hippel, Friedr. Wilhelms III. Aufruf an mein Volk:

oder auf Musteraufsätze, die der Lehrer selbst gefertigt hat, in hohem Grade nützlich (vergl. auch W. Bigelius, a. a. D., und F. Schöntag Progr. Regensburg 1887). Im übrigen darf die Vorbereitung nur dann, wenn die Stoffe selbst gegeben oder doch aus gegebenem Material selbständig zu sammeln sind, sich auf Andeutungen, Winke und Warnungen beschränken. In allen anderen Fällen ist auch hier noch der Inhalt der Aufsätze beim Stellen der Aufgabe oder nachdem die Schüler sich das Thema haben etwas überlegen können, gründlich durchzusprechen.

Innerhalb dieser geistigen Durcharbeitung des Stoffes nimmt die davon unlösbare gemeinschaftliche Erarbeitung der Disposition, wenigstens jedesmal in ihren Grundzügen eine besonders wichtige Stelle ein (vergl. schon die U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, Wieje-Kübler I, S. 92), da sie den Zweck verfolgt, Übersichtlichkeit und Klarheit in das Verständnis und die Darstellung der mehr oder weniger komplizierten Gedankenreihen über den vorliegenden Gegenstand zu bringen. Dabei — also an den konkreten Beispielen selbst — wird die theoretische Anweisung über das Disponieren schriftlicher Ausarbeitungen wiederum etwas erweitert und vertieft werden müssen, und zwar letzteres, um den Schüler über bloße mechanische Empirie zu erheben, die in der Praxis des Lebens doch fortwährend im Stich lassen würde, und um ihn zu späterer selbständiger Anordnung eigener Arbeiten fähig zu machen (vergl. Progr. Osterode 1886, S. 8). Dies hat zu geschehen insbesondre durch Begründung der gegebenen Regeln auf einige wenige einfache Sätze aus der formalen Logik, namentlich die Lehre vom Begriff und den logischen Teilungsgesetzen (*partitio* und *divisio*). Für den Lehrer ist dabei zu vergleichen: Deinhardt, Beiträge, 4. Aufl., Berlin, Gaertner, 1890, doch muß eine zu breite und zu abstrakte, auf wissenschaftliche Systematik absehende Behandlung vermieden werden. Unterstützt wird diese Anleitung natürlich auch durch die oben, S. 52, geforderte Aufzeigung der Disposition bei geeigneten Werken der Litteratur, die in der Klasse gelesen worden sind, z. B. bei Goethischen und Schillerschen Gedichten, aber auch bei Lessings Laokoon, den Lessingschen und Schillerschen Abhandlungen, einer Übersicht der Ilias und Odyssee, bei Horaz (vergl. Leuchtenberger, Die Oden des Horaz, für den Schulgebrauch disponiert,

M. Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, Berlin, Gaertner, 2. Aufl., 1890, S. 377, wo auch sonstiges Material); Gedächtnisrede: C. Curtius, Wilhelm I., Cauer, Lessing: beide besonders erschienen; Weiherede: Friedrich Wilhelm IV. am Dom zu Köln: Kohls III, S. 38, Goethe, Bei Eröffnung des Bergbaus zu Ilmenau: Sieck III, S. 718; politische Rede: Cicero, De imperio Cn. Pompei (desgl. Demosthenes, Philipppische Reden, sowie Stücke aus der franz. und engl. Lektüre); akademische Rede: Schiller, Was heißt Universalgeschichte? F. Grimm, Über das Alter: Kl. Schriften, S. 150 (auch Buffon, Discours sur le style u. s. w.), — eine Liste, die gewiß noch mancher Verbesserung und Ergänzung fähig ist, aber nach der Natur der Sache nur unter Mitarbeit vieler vervollständigen läßt. Auch R. Jonas, Musterstücke, und D. Sanders, Deutsches Stilmusterbuch, Berlin, S. W. Müller, 1886, lassen sich vielfach verwerten.

Berlin, Gaertner, 1889) u. s. w. Die schulmäßige Disposition der Rede wird in der Regel schon aus dem fremdsprachlichen Unterrichte, besonders aus Cicero, bekannt sein; nützlich ist dafür der alte Rhetorenpruch: *Exorsus narro, seco, firmo, refuto, peroro*.

Auf Voranstellung der Disposition in der Reinschrift des Aufsatzes und zwar in streng logischer, zusammenhängender Form muß hier doppelt sorgfältig gehalten werden*); nur ganz zuletzt mag man allenfalls auch eine freiere, abgeriffene Form derselben zulassen.

Es ergänzt sich übrigens bei dieser Anleitung zum Disponieren zugleich ganz von selbst die in Obersekunda gegebene Anleitung zur empirischen Stofffindung (*Inventio*); auch muß dabei einigemal ein genaueres Definieren geübt werden, wofür sich sonst keine Zeit finden läßt.

Daß die Schüler den Entwurf (das Konzept) mitabgeben, ist nicht erforderlich, doch muß derselbe auf Verlangen vorgezeigt werden; zweckmäßig ist es, wenn der Lehrer die offen vorzuzeigenden Hefte selbst einnimmt, um sogleich die äußere Ordnung zu kontrollieren.

Die Korrektur darf nicht zu viel verbessern wollen, aber auch Hilfe gewähren (am besten andeutend), wo die Schüler das Richtige nicht selbst finden können (vergl. Noetel, *J. f. d. G.* 1874, S. 100, Vogel, ebda., 1873, S. 601, Ihm, *Gymnasium* 1889, S. 101, doch auch Bigelius, a. a. D. S. 9 f.). Die Beurteilung sei streng bei wiederholt gerügten und besprochenen Fehlern (vergl. Gronau, *Progr. Schwes*, 1883, S. 17), milde bei anerkanntem gutem Willen und bei jedem, wenn auch nur geringen Fortschritt**).

Die Besprechung enthalte die Auslese dessen, was für die ganze Klasse von Interesse ist und suche stets positive Kritik, also Förderung und Weiterführung in Form und Inhalt zu geben, auch das Fortschreiten zum Folgenden anzubahnen. Sie wird sich im wesentlichen, doch in freierer Weise auf die oben S. 45 bei Untersekunda angegebenen Stücke erstrecken müssen und in der Regel etwa eine volle Stunde (ebenso wie meist auch die Vorbesprechung) erfordern.

Im allgemeinen aber möge dem Lehrer bei diesen mühseligen und undankbaren, ja scheinbar oft fruchtlosen Übungen der Trost vorschweben, daß sie eine Saat sind, die schließlich doch ihre Früchte trägt, wenn auch oft langsam und in viel späterem Lebensalter (vergl. U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, *Wiese-Kübler* I, S. 92 unten), dann aber oft überraschend reich.

*) „Beim sprachlichen Ausdruck der Disposition ist vollkommenste Symmetrie zu erstreben“ und „Als die vollkommenste Form der Disposition ist die dichotomische (in kontradiktorischen Gegensätzen) anzusehen“: *Progr. Reddinghausen*, 1888, S. 8. Auch für die gelegentliche vorgängige Korrektur des besonders einzureichenden Dispositionsentwurfes läßt sich mancherlei sagen, s. K. Koch, *Progr. Braunschweig* 1889, S. 20 ff.

**) Vergl. schon die treffenden Bemerkungen von F. E. Beneke, a. a. D. II, S. 369.

Übungen im mündlichen Vortrage.

Was der Schüler später im Leben unbedingt braucht, ist die Fähigkeit zu einfachen, geordneten mündlichen Auseinandersetzungen, die er sich zu Hause zurecht gelegt hat, — und Vorübungen dazu bezwecken offenbar die Neuen Lehrpläne mit der bei Obersekunda, oben S. 68, angeführten Bestimmung. Dennoch können, wie dort, so auch in Prima und aus den gleichen Gründen bei dem durchschnittlich uns zur Verfügung stehenden Schülermaterial die einschlägigen Übungen kaum andere sein als ebenfalls noch vorwiegend referierende. Höchstens läßt sich ein Fortschritt zu übersichtlicherer, die Hauptsachen stärker herausarbeitender Wiedergabe des Gedankenganges gelesener Stücke oder Werke erreichen. Vorträge über selbstständig auszuarbeitende oder gar frei gewählte Themen können nur ausnahmsweise und ganz zuletzt, wenn Zeit zu erübrigen ist, vorgenommen werden.

Selbstverständlich haben die Schüler auch in Prima bei derartigen Referaten vor die Klasse vorzutreten, jedoch nicht auf das Katheder. Unterbrechungen durch den Lehrer sind nur als Beihilfe oder als kurze Korrektur ganz grober sprachlicher und sachlicher Fehler statthaft.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Da die Neuen Lehrpläne (Erläuterungen zu 2e, a. a. D. S. 121) eine besondere Behandlung der philosophischen Propädeutik nicht mehr verlangen und auch im deutschen Unterrichte thatsächlich kaum Zeit zu einer solchen sich finden läßt, so wird dasjenige, was im letzteren aus philosophischen Disziplinen gelegentlich von selbst sich aufdrängt und in elementarer Weise zur Besprechung kommen muß, zu systematischer Theorie, vollends mit dem Streben nach einer gewissen Vollständigkeit, nicht fortschreiten können (vergl. auch Schrader, a. a. D., S. 493 ff., und These 20 des Korreferenten der Westf. Dir.-Konf. vom Jahre 1889: „Die nötigen logischen und psychologischen Kenntnisse sind aus dem Gesamtunterrichte zu gewinnen. An eindringende Beschäftigung mit ethischen und ästhetischen Fragen sind die Schüler durch die Lektüre, namentlich Schillers, zu gewöhnen“, Verhandlungen, S. 141, und These 13, ebda. S. 182). Ob wiederholende Zusammenfassungen jener Einzelheiten, die an sich sehr wünschenswert sein würden, etwa in mehreren aufeinanderfolgenden Stunden gegen Ende des Schuljahres möglich sind, beispielsweise in der Art von Henke, Progr. von Barmen 1884, S. 47, wird von der verfügbaren Zeit — und auch wohl von der Fähigkeit (nicht der Fakultas) des Lehrers (vergl. die Neuen Lehrpläne, a. a. D.) — abhängen.

Unerläßlich, weil mit den sonstigen allgemeineren propädeutischen Aufgaben des deutschen Unterrichtes*) unzertrennlich verbunden, sind jedoch (stets im gelegentlichen Unterrichte zu vermitteln):

1) eine Bekanntschaft mit denjenigen logischen Vorbegriffen, bezw. Kunstausdrücken, die in der Lektüre fortwährend begegnen und in der That Gemeingut der Wissenschaft und der Litteratur, ja der Sprache der Gebildeten überhaupt geworden sind (vergl. auch noch die U. u. P. D. vom 6. Okt. 1859, Wiese-Kübler I, S. 90), sowie mit denjenigen Regeln, die vor den landläufigsten, auch im deutschen Aufsatz fortwährend begegnenden Denkfehlern (s. oben S. 89 und Dir.-Konf. Westfalen XIV, S. 60) bewahren können. Daß bei der Vorbereitung der Aufsätze ferner einfache Definierübungen werden vorgenommen werden müssen, ist schon bemerkt worden (oben S. 93), doch auch das Bedürfnis nach einem kurzen Überblick über System und Einteilung der Wissenschaften macht sich nicht selten fühlbar.

2) Bekanntschaft mit einigen psychologischen Definitionen und Erfahrungssätzen, die zum Verständnis der dramatischen Charaktere erforderlich sind und auch für die Allgemeinbildung Wert haben, bezw. bei den Aufsatzthemen der Oberstufe unvermeidlich erörtert werden müssen und die Schüler auch wohl zu eigenem Nachdenken über sich selbst veranlassen können; — und endlich

3) Bekanntschaft mit einzelnen Lehren der Ästhetik, die bei den Belehrungen aus der Poetik (s. oben S. 81) gelegentlich der Lektüre zu besserem Verständnis herangezogen werden müssen und betreffs deren für den Lehrer beispielsweise die Behandlung von F. Kern, Lehrstoff, Berlin, Nicolai, 1886, das äußerste Maß angibt, über das nicht hinausgegangen werden kann.

*) Das Progr. der städt. Realschule zu Wiesbaden 1888, S. 15, sagt geradezu: „Während die übrigen Fächer die Aufgabe haben, innerhalb bestimmt begrenzter Gebiete die thatsächlichen Kenntnisse zu vermitteln, so soll der deutsche Unterricht gewissermaßen die Summe dieser Kenntnisse ziehen und dieselben dem höheren Gesichtspunkte einer allgemeinen Geistesbildung ein- und unterzuordnen suchen.“ Vergl. auch W. Münch, a. a. D., S. 139 ff. — Wenn sich's nur alles bewältigen ließe, was man in dieser Beziehung auf dem Herzen hat!

- Bindseil** (Oberlehrer). **Der deutsche Aufsatz in Prima.** Beiträge zur Methodik des deutschen Unterrichtes nebst Materialien und Dispositionen. M. 2,00.
- Deinhardt** (Gymnasial-Direktor). **Beiträge zur Dispositionslehre.** Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. 4. Aufl. M. 1,00.
- Genée, Rudolf.** **Saus Sachs.** **Leben und ausgewählte Dichtungen** — Schwänke und Fastnachtspiele. Mit einem Titelbilde. M. 2,00.
Elegant geb. M. 2,80.
- **Klassische Frauenbilder.** Aus dramatischen Dichtungen von Shakespeare, Lessing, Goethe und Schiller. M. 3,80.
Elegant geb. mit Goldschnitt M. 5,00.
- Gerber, Gustav.** **Die Sprache als Kunst.** 2. Aufl. 2 Bände. M. 20,00.
- **Die Sprache und das Erkennen.** M. 8,00.
- Goldscheider** (Gymnasiallehrer). **Die Erklärung deutscher Schriftwerke** in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Grundlinien zu einer Systematik. M. 1,50.
- Gaym** (Professor). **Hegel und seine Zeit.** Vorlesungen über Entstehung und Entwicklung, Wesen und Wert der Hegelschen Philosophie. M. 8,00.
- **Herder nach seinem Leben und seinen Werken** dargestellt. 2 Bände. M. 35,00.
- **Wilhelm von Humboldt.** Lebensbild und Charakteristik. M. 10,00.
- **Die romantische Schule.** Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes. M. 12,00.
- Jonas** (Gymnasial-Direktor). **Grundzüge der philosophischen Propädeutik.** Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. 4. Auflage. Kart. M. 0,40
- **Musterstücke deutscher Prosa.** Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Sauber gebunden M. 2,80.
- **Proben altdeutscher Dichtung** im Original und in Übertragungen. Kart. M. 1,50.
- Lange** (Professor). **Deutsche Poetik.** Formenlehre der deutschen Dichtkunst. Neu bearbeitet von R. Jonas. 5. Aufl. Kart. M. 1,60.
- **Kleine deutsche Sprachlehre.** Herausg. von L. Berthold. 43. Auflage. M. 0,25.
- Leuchtenberger** (Gymnasial-Direktor). **Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.
1. Bändchen. 4. verbesserte Auflage. M. 2,00.
2. Bändchen. 3. verbesserte Auflage. M. 2,00.
- Möbus** (Schul-Direktor). **Stoffe zu deutschen Stilübungen.** Eine Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Aufgaben für die Oberklassen höherer Schulen. 2. verbesserte Auflage. M. 4,00.
- Müller** (Oberlehrer). **Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen** in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet. M. 2,00.
- Münch** (Provinzial-Schulrat). **Fermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst** an höheren Schulen. M. 6,00.
- Parow** (Oberlehrer). **Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel** und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht. M. 1,50.