Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 1 (1915)

Anhang: Mittelschule : philologisch-historische Ausgabe : Beilage zur "Schweizer-Schule"
Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Mittelschule

Philologisch-historische Ausgabe

Beilage zur „Schweizer-Schule“

:::: 1915 ::::

I. Jahrgang

Einsiedeln
Eberle & Rickenbach
1915

Inhaltsverzeichnis.

I. Abhandlungen.

Seite

Patet porta 1

Ueber bildenden Unterricht in der französischen Formenlehre. Von Dr. Ed. Schenker, St. Gallen 2, 17

Ueber die Lektüre der griechischen Tragiker. Von Dr. J. Egger, Sarnen . 12, 20

Gute Laune 16

Schiller und die Johanniter. Von Prof. Robert Moser, Luzern . . 31

Schlechte Schrift. Von Prof. J. Troxler, Luzern 33

Leçon sur l'ode d'Horace: Jam satis terris. Dr. P. Col. Juret, Altdorf 37

Ein neues Lesebuch. Von Prof. V. Fischer, Hitzkirch 44

Humanistische und realistische Bildung. Von Dr. P. Rupert Hänni, Sarnen 49, 65, 81, 97

Die Römeroden des Horaz. Von Dr. K. Kündig, Schwyz 60

Biblisches zu Horaz, Ode I 38. Von Dr. Herzog, Baldegg . . . 64

Zur griechischen Lektüre an unsern Gymnasien. Von Prof. Hermann, Luzern 76

Aus der alten Geschichte. Von Dr. Herzog, Baldegg 90

Ein mittelalterlicher Erzieher. Von Dr. P. Sigisb. Cavelti, Engelberg 110, 113

Aus dem Gespräch mit einem einsamen Altphilologen. Von Dr. Herzog, Baldegg 124

Ein seltsamer Autodidakt. Von Dr. Böllenrücher, Luzern 125

Zum Abschied 128

II. Literatur.

Bücherecke 62, 79, 126

Nummer 1. 3. Februar 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: Patet porta. — Ueber bildenden Unterricht in der französischen Formenlehre. — Ueber die Lektüre der griechischen Tragiker. — Gute Laune.

Patet porta.

Was der Züricher Ferienkurs 1911 von den schweizerischen Mittelschullehrern insgesamt bewiesen, das hat die Freiburger Woche im besondern für die katholischen Schulmänner dokumentiert: eifriges Streben nach Ergänzung und Vertiefung des Wissens und lebhaftes Bedürfnis, durch Vergleichung mit der Lehrweise anderer sich auf den Wert oder Unwert der eigenen Methode zu besinnen. Am Schlusse jener Juliwoche wurde die Herausgabe der „Schweizer-Schule" und ihrer Beilagen beschlossen. Die Schriftleitung dieser historisch-philologischen Ausgabe der „Mittelschule" erkennt in diesem Zusammenhang den wegleitenden Wink, den Inhalt dieser Blätter zu einem fortgesetzten, dauernden Ferienkurs zu gestalten. So knüpft denn diese erste Nummer unmittelbar an die Freiburgertage an. Sie soll eine Werbenummer sein, eine Werberin um Mitarbeiter, um Dozenten und Diskussionsredner.

Dank den verehrten Herren, die auf die erste Bitte hin bereit waren, dieses Blatt zu inaugurieren! Freudiger Willkomm den Kollegen und Kolleginnen, die uns ihre Erfahrungen auf dem Gebiete des sprachlichen und geschichtlichen Unterrichts, die Ergebnisse ihrer Studien, ihr Urteil über neuere und ältere Lehrmittel nicht vorenthalten! Dankbar werden wir auch Anregungen und Belehrungen zum Besten dieser Beilage entgegennehmen.

Das Feld ist weit abgesteckt: schon das Reich der Sprachen hat mancherlei Provinzen. Unsere Seminarien, Realschulen und Gymnasien erfreuen sich so vieler tüchtiger Lehrkräfte, daß uns nicht bangt für die Zukunft dieser Blätter. Darum herbei zur Mitarbeit! Unser Tor steht offen und das Paßwort lautet: Mit Gott für die Jugend!

Ueber bildenden Unterricht in der französischen Formenlehre.

(Vortrag, gehalten den 31. Juli 1914 am Freiburger Ferienkurs für Mittelschullehrer.)

Von Dr. Ed. Schenker, St. Gallen.

Wenn unsern Anfängern im Reigen „*Sur le pont d'Avignon*" der Ausdruck *l'on* zum erstenmal begegnet und wir ihnen sagen: *l'on* ist eine Nebenform von *on* und wird in gewissen Fällen nach Vokalen gebraucht, so haben wir ihnen notdürftig eine neue Tatsache vermittelt, die sie dem Gedächtnis einprägen sollen. Damit ist die Zahl der wissenswerten Einzelheiten um eine neue Gleichung: *on* oder *l'on* = man bereichert worden. An das schon vorhandene Sprachgut haben wir freilich die neue Tatsache nicht angegliedert. Warum nach Vokal gerade ein *l'* dem *on* vorgesetzt wird, bleibt dem Schüler Geheimnis. Eine Gelegenheit, die geistigen Kräfte zu betätigen, hat er bei dieser Art der Wortvermittlung auch nicht gehabt.

Greifen wir die Sache anders an. Weisen wir ihn darauf hin, daß *on* das gleiche Wort ist wie das schon bekannte *homme*, daß beide im Verhältnis von Nom. zu Acc. stehen, also *homo* = *on*, *hominem* = *homme*. Wenn nun der Schüler weiß, daß *on* eigentlich ein Substantiv ist, so wird auch der Nichtlateiner das *l'* nicht als irgend ein Hiatus tilgendes Einschiebsel, sondern als den bestimmten Artikel vor dem Subst. erkennen. Wenn er dann noch entdeckt hat, daß auch das deutsche indefinite Pronomen „man" nichts anderes als ein Subst. ist, so ist er zur Klarheit durchgedrungen, das neue Wort ist dem bekannten *homme* organisch angegliedert (Apperzeption) und der Schüler hat bei gewandter Leitung seine geistige Kraft üben können. Aber auch das Gedächtnis hat bei diesem nicht viel Zeit beanspruchenden Vorgehen eine solide Stütze erhalten. In ähnlicher Weise wird der Lehrer *hôtel* und *hôpital* zusammenfügen, beides Orte, wo man als *hospes* (Gast) aufgenommen wird Er wird *tête* zu *testa* (Scherbe) stellen, als Beispiel von Humor in der Sprache und nicht ermangeln, auf die Analogie von Kopf: Chürpfe im Dialekt hinzuweisen. So gehört *arriver* zu *rive (ripa)*, also ursprünglich landen, *barricade* zu *barrique* und nicht zu *barrer*, *potence* (Galgen) vom lat. *potentia* bedeutet zuerst Macht, dann Hilfe, Stütze, Stock und von der Aehnlichkeit der Form erklärt sich die moderne Bedeutung. Eine so betriebene Wortvermittlung bringt Licht und Leben in die Schule und ist ein Stück bildenden Unterrichts.

In ganz gleicher Weise dringt der Unterricht in der Formenlehre nur zum Verständnis vor und hat nur dann bildenden Wert, wenn wir dem Schüler so weit als möglich die Entwicklung der Formen zeigen.

Ein Beispiel. Die Regel der dogmatischen Grammatik: das Futur wird gebildet, indem man an den Infinitiv die Endungen -ai, -as, -a, -ons, -ez, ont anhängt, ist ein totes Kapital. Wie gewinnt die Erscheinung aber Leben, wenn ich den Schüler dazu bringen kann, in den vorerst bedeutungslosen Endungen das Présent von *avoir* wiederzuerkennen. Demnach heißt *je chanterai* eigentlich nicht „ich werde singen", sondern „ich habe zu singen", es drückt die Notwendigkeit einer Handlung aus, die in der Zukunft wirklich werden wird. Nachdem das lat. *cantabo* untergegangen war, lagen verschiedene Möglichkeiten vor, die zukünftige Handlung zu umschreiben. Das Französische wählte für die nächste Zukunft *aller* mit Inf., für die Zukunft im allgemeinen *cantare habeo*, das vulgärlat. *cantaraio* und franz. *chanterai* ergab. Daneben kennt das Volk noch *vouloir*: *il veut pleuvoir* statt *il va pleuvoir*. Von dieser Auffassung des Futurs aus erklärt sich dann auch ohne Schwierigkeit Form und Bedeutung des Conditionnel, das seinen Namen zu Unrecht trägt und Futur du Passé heißen sollte, weil *chanterais* = *cantare habebam*.

Allerdings hat sprachgeschichtliche Betrachtung auf der Mittelschule ihre Grenzen. Alle Erscheinungen können nicht erklärt werden. Knappheit und Beschränkung auf das Wesentliche seien des Lehrers Richtlinien. Aber auf Aufhellung der großen in der Formenentwicklung wirksamen Kräfte hat der Schüler, und zwar nicht nur der Gymnasiast, ein Recht.

Vorerst sei zwei Einwänden begegnet, die wohl erhoben werden mögen.

Sorgsame Lehrer werden von diesen überflüssig scheinenden Erklärungen einen Zeitverlust und unnötige Mehrbelastung des Schülers befürchten. Es ist ja wahr, die bescheidene Stundenzahl, die dem Französischen im allgemeinen zugewiesen ist, zwingt zu peinlich genauer Ausnützung der Zeit. Ebenso steht fest, daß das nächstliegende Ziel des Unterrichtes in der Formenlehre die vollkommene Beherrschung der Formen bleiben muß. An Verbdrill und häufiger Repetition kommen wir in keinem Fall vorbei. Auch daß das vorgeschlagene Verfahren einen gewißen Zeitaufwand erfordert, sei ohne weiteres zugegeben. Dieser scheinbare Zeitverlust wird aber mehr als wett gemacht durch den formalen Gewinn. Da wird der Unterricht erst zur Geistesschule, zur Uebung im abstrakten Denken.

Wie aber, wenn es gelänge, selbst den Amerikanern unter den Pädagogen, die nur greifbare praktische Resultate anerkennen, zu beweisen, daß die kostbare Zeit nicht verloren ist! Die Sicherheit des Gedächtnisses wächst natürlich mit dem Verständnis des zu memorierenden Stoffes.

Je klarer ich eine Sache erfaßt habe, je fester die Glieder einer Gedankenreihe verknüpft sind, je mehr es mir gelingt, eine Menge von Einzelerscheinungen unter ein allgemeines Gesetz zu bringen, umso sicherer werden sie im Gedächtnis haften. Der Zweck der entwicklungsgeschichtlichen Erläuterungen auf der Mittelschule ist aber, Klarheit zu bringen und Zusammenhänge zu schaffen. Und damit werden diese Erklärungen eine vornehmste Stütze für das Gedächtnis des Schülers.

Ein zweiter Einwand. In lateinlosen Schulen können die Ergebnisse der historischen Grammatik des Französischen nicht verwendet werden, weil die Kenntnis des Lateinischen unerläßliche Vorbedingung für das Verständnis ist. Freilich sollte jeder Französischlehrer die Elemente des Lateinischen besitzen, aber der Unterricht läßt sich auch ohne dies wissenschaftlich gestalten, wie noch zu zeigen sein wird. Uebrigens sollte man auch in lateinlosen Schulen vor gelegentlicher Verwendung eines lateinischen Wortes nicht zurückschrecken.

Auf dem vorgeschlagenen Wege kommt der Schüler zur Erkenntnis, daß der ständige Wechsel der sprachlichen Erscheinungen sich in geordneten Bahnen vollzieht, daß in dem scheinbar willkürlichen Wandel Ordnung und Gesetz herrscht. Welch wertvoller Gewinn liegt für ihn schon in der ihm aufgehenden Einsicht in das Verhältnis der Sprache zur Grammatik, das ihm nun doch wesentlich anders erscheint als auf der Volksschulstufe (und leider da und dort auch noch im Unterricht in den klassischen Sprachen). Die Auffassung, die Grammatik stelle eine außerhalb und über der Sprache stehende Autorität dar, die befugt und berufen sei, in den Wandel der Sprache regelnd einzugreifen, muß dem Schüler gründlich ausgetrieben werden. Er soll auch beim Auftreten von anscheinend so sonderbaren Formen wie die Part. p. *mort*, *né*, *pris* sich nicht mit der Naivität trösten: *Oh, ce sont des verbes irréguliers*, wo nur noch ein bedauerndes „*tant pis pour eux*“ fehlt. Göthe hatte doch Recht mit dem Ausspruch: Wer sich an eine falsche Vorstellung gewöhnt, dem wird jeder Irrtum willkommen sein. Von solchen Vorstellungen müssen wir den Schüler befreien. Er soll erkennen, daß die Sprache neben den bei den sog. regelmäßigen Formen auftretenden Bildungsarten noch andere kennt, die nicht, weil sie von den herrschenden Typen abweichen, durch Aufkleben der Marke „unregelmäßig“ als unbotmäßige Eindringlinge gebrandmarkt werden dürfen, sind es doch uralte, organisch entwickelte Formen, die sich des nivellierenden Einflusses der Analogie tapfer zu erwehren wußten.

So manche sinnlose Regel der landläufigen Grammatik wird als

solche erkannt, z. B. die über *tout* und *mille*.*) Auch die Küchenrezepte zur Bildung des Subj. Prés. aus der ersten Person des Plur. des Ind. Prés. und des Subj. des Imparf. aus der zweiten Sing. des Déf. werden einer den wissenschaftlichen Tatsachen entsprechenden Auffassung weichen müssen.

Ein weiteres Mittel, den Bildungswert des Unterrichtes zu erhöhen, bietet uns unser alemannischer Dialekt. Welch schätzbare Hilfe er uns leistet bei der Vermittlung des französischen Wortschatzes, der sich ja in Menge ins Schweizerdeutsche eingedrängt hat, das bedarf wohl keiner weiteren Darlegung. Wir müssen das fremde Sprachgut heranziehen, schon um der falschen Anwendung von französischen Wörtern zuvorzukommen, die sich mit veränderter Bedeutung im Dialekt vorfinden, z. B. *perron-quai, blâmer-compromettre, blaguer-fanfaronner.*

Aber auch bei der Formenerklärung liefert uns der Dialekt prächtige Analogien, z. B. die Einschiebung von lautvermittelndem j in mäije (mähen), säije (säen) wie in franz. *employer, royal, voyons*, von d in Tandli, Zeindli, wie in *vendredi* (Veneris diem), *viendrai, coudre* für *cousdre (consuere)*. Die Verhältnisse liegen nun nicht so, daß von direkter Einwirkung des Dialekts auf das Französische oder des Französischen auf den Dialekt gesprochen werden könnte wie dies etwa in der Wortstellung des Berners zutrifft, wo der Satz, „dr Ma, won i ha gseh" offenbar vom Französischen beeinflußt ist. In den genannten Fällen läßt sich nur sagen, daß zwei verschiedene Sprachen bei gleichen lautlichen Verhältnissen in gleicher Weise verfahren sind.

* * *

Wenn wir uns nun anschicken, zu zeigen, wie sich im einzelnen ein bildender Grammatikunterricht nach diesen Gesichtspunkten gestaltet, so kann es sich nur um einen Husarenritt durch das weite Gebiet der vielgestaltigen Formen handeln. Greifen wir gleich eines der schwierigsten Kapitel, die sog. unregelmäßige Konjugation heraus. Die Haupt-

*) *Tout* war ursprünglich in allen Fällen Adjektiv: *toute étonnée* wie *toute surprise*. Allmählich schwand das kurze *e* von toute vor Vokal, wie in *deu-dû, veu-vu, veoir-voir*, und nun konstruierten die Grammatiker die neue Regel.

Lat. *mille* ergab *mil*, der Plur. *milia-mille*. Dieses einfache Verhältnis trübte sich frühzeitig im Bewußtsein des Volkes. Man brauchte *mil* auch für den Plur. und *mille* auch für den Sing. Seit Ménage beschränkt sich die Anwendung von *mil* auf das erste Jahrtausend.

Dann die leidige Regel über den Plur. von *vingt* und *cent*. Das ganze Mittelalter hindurch und bis ins 18. Jahrhundert hinein erhielten beide Zahlen im Plur. ein s. Und das hatte seinen Sinn. Statt nun unsere Schüler mit der Quengelei der heutigen Regel hinzuhalten, dürfen wir ihnen füglich die durchgängige Verwendung des s im Plur. gestatten unter Berufung auf den Ministerialerlaß von 1901.

erſcheinungen ſind auf die Wirkſamkeit einiger allgemeiner Geſetze zurückzuführen, deren Spuren ſich auch außerhalb der Konjugation verfolgen laſſen.

1. Einfluß der Betonung auf die Geſtaltung des Stammvokals. Die lat. Vokale entwickeln ſich verſchieden, je nachdem ſie betont ſind oder nicht betont: *amo* > *aim*, *amamus* > (unter Einfluß von *sumus* > *sons*) altfranz. *amons*, *panem* > *pain*, *panarium* > *panier*, *vanum* > *vain*, *vanitare* > *vanter*, *parabolo* > altfranz. *parol*, *parabolamus* > *parlons*, *probo* > altfranz. *preuf*, *probamus* > *prouvons*, *disiuno* > altfranz. *desjun*, *disiunamus* > altfranz. *disnons*. Man ſieht, der betonte lat. Vokal ergab langen Vokal oder Diphthong, der unbetonte wurde kurz oder ſchwand (*parlons*, *disnons*). Da nun im Préſent die Formen bald auf dem Stamm, bald auf der Endung betont ſind, ſo ergibt ſich im Stammvokal ein natürlicher Wechſel. Heute haben ſich nur noch eine geringe Anzahl von Verben mit zwei Präſensſtämmen erhalten. Bei den meiſten iſt die Reduktion auf einen Stamm eingetreten, indem ſich bald der Stamm der ſtammbetonten Formen durchſetzte, wie in *déjeuner*, *aimer*, *pleurer*, *demeurer*, bald der der endungsbetonten, wie in *dîner*, *trouver*, *laver*, *courir*. Von den zweiſtämmigen Verben gehören einige der I. Konjug. an, deren Behandlung ſo ſehr unter dem Unverſtand der Buchſtabengrammatik zu leiden hat. Das methodiſche Schema kann doch nur ſein:

a) Die Eruierung der Tatſache, daß *acheter*, *lever* ꝛc. nicht immer den gleichen Stammvokal haben: der Sing. und die dritte Plur. haben einen langen Vokal, die erſte und zweite Plur. einen kurzen oder keinen Vokal.

b) Unterſcheidung von ſtammbetonten und endungsbetonten Formen.

c) Neue Formulierung der Tatſache: Die ſtammbetonten Formen weiſen ɛ, die endungsbetonten ə, Schwund des Vokales oder e auf (alſo *je mène*, aber *nous menons*, *je lève*, aber *nous levons*, *je répète*, aber *nous répétons*.

d) Erklärung der Erſcheinung: Ich ſpare meine Kraft für die betonte Silbe, die Folge davon iſt, daß ich beſonders die vor der Tonſilbe ſtehende syllabe protonique vernachläſſige, die verkürzt wird oder ausfällt. Analogien für den Ausfall des vortoniſchen Vokals in Glück ſtatt Gelück (vgl. engl. luck), Dialekt zgroß (zu groß), drinn (darin), drom (darum).

e) Orthographie: ɛ wird bald durch è, bald durch Verdoppelung des folgenden Konſonanten ausgedrückt. Zugleich ein Schulbeiſpiel für die Inkonſequenz der Orthographie. Vgl. *complète*, früher *complette*.

Die famoſe Regel von der Verwandlung des e in è mit accent grave und der Verdoppelung von l und t, wenn in der nachfolgenden Silbe ſich ein ſtummes e findet, ſollte ſomit aus einem ernſten Unterricht verſchwinden.

In der heutigen Sprache finden ſich noch folgende wichtigſten Doppelſtämme (in hiſtoriſcher Schreibung außer bei prendre):

lèv	*lev*	*prɛn*	*prən*
jett	*jet*	*boiv*	*buv*
achèt	*achet*	*reçoiv*	*recev*
mèn	*men*	*meuv*	*mouv*
abrèg	*abrég*	*peuv*	*pouv*
vien	*ven*	*assie*	*assey*
tien	*ten*	*veul*	*voul*
meur	*mour*	*sev*	*sav*

Noch bleibt zu erklären, warum das mit Inf. + Prés. von *avoir* gebildete Futur, das doch ausſchließlich endungsbetonte Formen aufweiſt, nicht die Stämme *ləv*, *mən* ꝛc. anwendet, ſondern *lev*, *men* ꝛc. Das iſt wohl auf das Beſtehen eines ſekundären Akzentes auf der Stammſilbe zurückzuführen: *achèterai* hat einen zweiten ſchwächeren Akzent auf dem e des Stammes und darum finden ſich auch hier die Stämme der ſtammbetonten Formen.

2. Abfall des Endkonſonanten des Stammes vor konſonantiſcher Endung. Die Unfähigkeit der Romanen, einen größeren Konſonantenkomplex zu bewältigen, iſt eine bekannte Tatſache. Das wird ihnen auch ſo häufig zum Stein des Anſtoßes bei Erlernung des Deutſchen. Der Franzoſe und der Italiener werden ſicher „ein Pflaumenbaum“ erſetzen durch „eine Flaumenbaum“, weil ihnen die Gruppe npfl faſt unüberſteigliche Schwierigkeiten bietet. So ſtieß man in den Formen *dorms*, *serrs*, *sorts*, *écrivs*, *boivs*, *meuvs*, *sevs* ꝛc. den unbequemen Stammesendkonſonanten aus. Dieſe Erſcheinung beſchränkt ſich nicht auf die Konjugation. Das Verbalſubſtantiv von *tourner* heißt heute *tour*, früher Nom. mit flexiviſchem s *tors*, *tours* ſtatt *torns*, *tourns*, Acc. *torn*, *tourn*. Als nun die beiden Caſusformen auf eine reduziert wurden, verſchwand der Acc. *tourn* und man ließ das Flexions-s des Nom. weg, ſo erklärt ſich die Form *tour* ſtatt *tourn*. Dieſelbe Entwicklung zeigt *jour* von *diurnum*, wo in den Ableitungen *journée*, *journal* das n von *diurnum* wieder zum Vorſchein kommt wie in *tournée*. Aehnlich liegen die Dinge bei den durchaus nicht unregelmäßigen Pluralen *les œufs*, *les bœufs*, *les nerfs*. Der Ausfall des f vor s iſt ſo klar wie der des v von *servs*. Früher hieß der Acc. Sing. *œuf*, *bœuf*, *nerf* der Acc. Plur. *œus*, *bœus*, *ners*.

Am heutigen Zustand ist also nur das Schriftbild mit dem überflüssigen f zu tadeln, so lange sich wenigstens die Pluralformen ohne f dem drohenden analogischen Einfluß des Singulars gegenüber zu halten vermögen. Aehnliche Fälle von Ausstoßung von Endkonsonanten im Diakekt: Handvoll > hanvoll, hamvoll, hampvoll, schandbar > schampar.

3. Einschiebung von Bindelauten zur Erleichterung der Aussprache. Zwischen zwei auf einander stoßenden Vokalen schiebt man ein j ein. So entsteht aus *roi* statt *roi-al roi-j-al*, aus *voie* statt *voi-age voi-j-age*. In In der Konjugation finden wir *envoi-j-er* statt *envoi-er*, nous *voi-j-ons* statt *voi-ons*, nous *croi-j-ons* statt *croi-ons*. Das Gesetz lautet einfach: In den endungsbetonten Formen wird zwischen Stamm und vokalischer Endung j eingeschoben. Dieses j erscheint in der Schrift mit dem vorhergehenden i zu y verschmolzen. Außer in *y*, einigen Ortsnamen und in griechischen Wörtern ist das Zeichen y also immer die Verbindung von i + j, was früher in der Schrift noch durch zwei i-Punkte verdeutlicht wurde.

Von der analogen Erscheinung im Dialekt (mäije, säije) war schon die Rede. Ganz gleich erklärt sich auch der etwa vernehmbare Fehler *de-j-um* statt *deum*, der seine Entstehung dem natürlichen Bestreben verdankt, den Hiatus e-u zu überbrücken.

Zwischen n, l, oder s und r wird d eingeschoben: *vien-d-rai*, *mol-re* > *mol-d-re* > *moudre*, *valere habeo* > *val-rai* > *val-d-rai* > *vaudrai*, *volere habeo* > *vol-rai* > *vol-d-rai* > *voudrai*, *fallere habet* > *fal-ra* > *fal-d-ra* > *faudra*, *ponere* > *pon-re* > *pon-d-re*, *tremere* > *crain-re* > *craindre*, *consuero (cosuere, cosere)* > *cous-re* > *cous-d-re* > *coudre*, *resolvere* > *résolv-re* > *résol-re* > *résol-d-re* > *résoudre*, gleichwie *pulverem* > *polv-re* > *pol-re* > *pol-d-re* > *poudre*, *Veneris diem* > *ven-redi* > *vendredi*, *cinerem* > *cen-re* > *cendre*. Im Dialekt zeigen viele Diminutiva auf -li den gleichen Einschub von d: Mann-d-li, Bein-d-li, auch Dun-d-r (Donner).

Ist der zweite Konsonant stimmlos, so wird ein stimmloses t eingeschoben, so in *essere* > *es-re* > *es-t-re* > *être*, *cognoscere* > *connais-re* > *connais-t-re* > *connaître*, *nascere* > *nais-re* > *nais-t-re* > *naître*, wie in *antecessor* > *ances-re* > *ances-t-re* > *ancêtre*.

Im Futur verdienen einige Formen Erwähnung: *enverrai* ist Analogie nach *je verrai*, dieses vom alten Inf. *vedoir*, fut. *vedrai*, nach Assimilation von d an r > *verrai* (Vgl. *latronem* > *larron*, *adripare* > *arriver*, *vetrum* > *verre patranum* > *parrain*, (*venire habeo* > ital. *verrò*, *tenere habeo* > *terrò*), *je courrai* ist wohl vom alten Inf. der III. Konjug. *courre* abgeleitet, *je ferai* statt *farai* vom vulgären Inf.

fare, die Schwächung von a zu ə erklärt sich aus dem Verlust des Akzentes. Im 17. Jahrhundert streiten sich zwei Grammatiker, ob *cueillirai* oder *cueillerai* korrekt sei. Die Sprache hat Ménage, dem Verteidiger von *cueillerai* gegen Vaugelas Recht gegeben. *Je mourrai, j'acquerrai* sind nicht auffällig, da das i der nicht inchoativen Verben nach Gesetz schwindet. *Je pourrai*, alte Form *porrai* vom Inf. *podoir* aus lat. *potere, potere habeo* gab *podrai*, nach der Assimilation *porrai*, dann *pourrai*.

Alle auffälligen Définiformen finden ihre Erklärung in entsprechenden Formen des Vulgärlateins. *Je pris* ist lat. *prensi* (von *prendere*) > *presi* > *pris* (für den Ausfall des n vergleiche das appenzellische Täse (Tanse), Gschpēscht (Gespenst), Fēschter (Fenster), fēf (fünf). *Fis* entstand aus *feci, dis* aus *dixi, vis* aus *vidi, lus* aus *legui, eus* aus *habui, bus* aus *bibui, vins* aus *veni, sus* aus *sapui, pus* aus *potui, tus* aus *tacui*.

Dasselbe ist der Fall bei den Part. p. Das starke Part. *dictum* ergab *dit, factum* > *fait, prensum* > *presum* > *pris*, das schwache *habutum* > *eu, volutum* > *voulu, bibutum* > *beu* > *bu, potutum* > *peu* > *pu*. Das e von altfranz. *beu, peu* verschwand spurlos. In den Formen *crû* statt *creu, mû* statt *meu, dû* statt *deu* ist der Ausfall des e durch den circonflexe bezeichnet. In *eu* haben wir noch die alte Schreibung, obschon die Aussprache *ey* seit dem 17. Jahrh. verschwunden ist. Das Part. *été* kommt nicht von *être*, sondern wie *étant* von einem untergegangenen Verb *ester* = lat. *stare*. *J'ai été* ist also nicht „ich bin gewesen", sondern *habeo statum* = ich habe gestanden. Beiläufig: hat es nicht etwas Rührendes, in der franz. Volkssprache einem so lieben alten Bekannten namens *„Je suis été"* zu begegnen! Und im gleichen Gebiet treffen wir auch *„il s'a lavé"*.

In den Part. prés. sind einige Doppelformen von Interesse: *savant* neben *sachant, vaillant* neben *valant, puissant* neben *pouvant, veuillant* (in etwas veränderter Form in *bienveillant* und *malveillant*) neben *voulant, amant* neben *aimant, sergent* (als Subst.) neben *servant*.

Die als Imperative erscheinenden Formen *sois, veuille, sache, aie* sind natürlich nicht eigentliche Imperative, sondern Formen des Konj., der als Ausdruck des Wunsches sich ja der Bedeutung des Imperat. nähert. *Veuille, sache, aie* haben ihr s verloren unter dem Einfluß des Imperat. der I. Konjug. Die alte Form des Imperat. *voi* von *vide* steckt noch in *voici, voilà*.

Die Subjonctivformen haben sich nach den Lautgesetzen aus dem Lat. entwickelt: *vaille* aus *valeam, sache* aus *sapeam, fasse* aus *faciam, veuille* aus *voleam* statt des klassischen *velim*.

Zum Schluß dieſes Kapitels ſei aus der ſog. regelmäßigen Konjug. nur eine Zeit, das Défini (neuere Bezeichnung Passé simple) erwähnt. Es geht auf das lat. Perfectum zurück. Die Formen haben ſich in folgender Weiſe entwickelt:

Vulgärlat.	Franz.	Vulgärlat.	Franz.
cant-a(v)i	*chant-ai*	*fin-i(v)i*	*fin-i, is*
-a(vi)sti	*-as*	*-i(vi)sti*	*-is*
-a(vi)t	*-a(t)*	*-i(vi)t*	*-i(t), it*
-a(vi)mus	*-ames, asmes, âmes*	*-i(vi)mus*	*-imes, ismes, îmes*
-a(vi)stis	*-astes, âtes*	*-i(vi)stis*	*-istes, îtes*
-a(ve)runt	*-èrent*	*-i(ve)runt*	*-irent*

Für den Unterricht empfiehlt es ſich, bei den modernen Formen die Kennlaute zu trennen von den eigentlichen Endungen. Wir haben dann in der

I.	Konjug. den Kennlaut	*a*
II.		*i*
III.		*i*
IV.		*u*

Die allgemeinen Endungen für alle Konjugationen ſind:

s
s
t
ˊmes
ˊtes
rent

Dieſe ſind an die Kennlaute angefügt. In der I. Konjug. haben wir in der I. Sing. die Endung i, in der III. fehlt das t, in der III. Plur. wird der Kennlaut a vor r zu ε, wie in *mare* > *mer*, *par* > *pair*. In der I. Plur. aller Konjug. ſchob ſich zwiſchen Kennlaut und Endung ein s ein nach Analogie mit der II. Plur. In der II. Konjug. wurde das unorganiſche s der I. Sing. nie geſprochen, die auf den Einfluß der II. Perſon zurückzuführende Schreibung trat erſt im 17. Jahrh. auf.

Die Scheidung in Kennlaut und eigentliche Endung hat auch den Vorteil, daß wir den aus dem lat. Konjug. des Plusquamperfects gebildeten Subj. de l'Imparf. einfacher lehren können. Die an den Kennlaut angelehnten Endungen aller Konjug. ſind alsdann:

	aus lat.
-sse	*-ssem*
-sses	*-sses*
-ˊt (früher *st*)	*-sset*
-ssions	*-ssemus*
-ssiez	*-ssetis*
-ssent	*-ssent*

Bei den Pronoms iſt die Unterſcheidung der betonten und unbetonten Formen (formes emphatiques und formes atones) von einſchneidender Bedeutung. Beiſpiel:

ille me circat > *il me cherche*
ille parabolat pro me > *il parle pour moi.*

Die Heranziehung des Dialekts wird dieſes Verhältnis dem Schüler ſofort klar machen: er ſuecht mi, er redt för mē. So haben wir die beiden Klaſſen von Formen bei den perſönlichen, demonſtrativen, poſſiven und interrogativen Pronomen. Bei den perſönlichen iſt der betonte Accuſativ *me* > *moi*, *te* > *toi* ꝛc. als Nominativ an die Stelle des urſprünglich betonten *je*, *tu* getreten. Als Pronomen der dritten Perſon erſcheint das Demonſtrativpronomen *ille*. Die betonte Form *lui* war urſprünglich ein Dativ *illuic*, der dann als Objektskaſus (Acc.) verwendet wurde. Dieſe Auffaſſung der beiden Bildungsarten erleichtert uns auch die ſyntaktiſche Anwendung der Formen. Die betonten Formen finden ſich überall in betonter Stellung, alſo nach Präp., nach *c'est* und *ce sont*, nach *comme* und *que* und allein.

Bei den Poſſeſſivpron. haben wir zuerſt eine Angleichung der I. Perſon an die II. und III. Statt des klaſſiſchen *meum* lautet der Acc. *muum*, dann *mum* > *mom* in Anlehnung an *tuum* > *tum* > *tom*, *suum* > *sum* > *som*; daraus entſtanden *mon*, *ton*, *son*. Die betonten Formen *meum*, *teum*, *seum* ergaben *mien*, *tien*, *sien*, wie *bene* > *bien*, *rem* > *rien*. Auch des Lat. unkundigen Schülern müſſen wir erklären, daß *leur* urſprünglich ein Gen. Plur. des Dem. Pron. war, alſo *illorum caballum* > *leur cheval*, das Pferd jener. Darum bleibt bei einem weiblichen Subſt. *leur* unverändert: *leur maison* iſt eben *illorum mansionem*, das Haus jener. Im Plural waren freilich die Franzoſen ſich dieſer Tatſache nicht mehr bewußt und fügten nach Analogie der übrigen Pronomen ein s an. Die Italiener jedoch erkannten das *loro* überall als Genitiv und darum ſagen ſie *la loro casa*, *le loro case*.

Bei den Dem. Pron. dürfen wir nicht etwa lehren, das t der unbetonten Masculinform ſei zur Vermeidung des Hiatus angefügt worden, ſondern *cet* iſt die urſprüngliche Form, die den Endkonſonanten vor einem mit Konſ. beginnenden Wort eingebüßt hat (*ecce istum* > *cest* > *cet*).

Im Neutrum iſt *ce* (=*ecce hoc*) die unbetonte Form, die mit den Ortsadverbien *ci* und *là* zuſammengeſetzten *ceci* und *cela* ſind betonte Formen.

Von den Interrogativen iſt *quoi* betont, *que* unbetont.

Von den Indefiniten ſei *plusieurs* erwähnt, das für Masculin und Feminin die gleiche Form aufweiſt. Die Ableitung vom lateiniſchen Komparativ Plur. *plusiores*, der im Masc. und Fem. gleich lautet, hellt dieſe Tatſache auf.

(Schluß folgt.)

Ueber die Lektüre der griechischen Tragiker.

Von Dr. P. J. B. Egger O. S. B.

Am Ferienkurs in Freiburg vom letzten Jahre, wo wir über „Methode des griechischen Sprach- und Literaturunterrichtes am Gymnasium und Lyzeum" einen Vortrag hielten, reichte die Zeit leider nicht hin, um auch über die Lektüre der Tragiker zu sprechen. Das Fehlende sei deshalb hier unseren Fachgenossen unterbreitet.

Das Prinzip, das wir für den griechischen Sprachunterricht aufstellten, daß nämlich das Griechische nicht als eine isolierte Sprache, sondern als eine Sprache, die in lebendigem Zusammenhang steht mit dem Lateinischen und Deutschen und mit den modernen Fremdsprachen, und zwar grammatisch und lexikologisch, im Unterricht zur Darstellung gelangen soll, läßt sich auch auf den griechischen Literaturunterricht und speziell auf die Lektüre der Tragiker anwenden. Es besteht ein inniger Zusammenhang der griechischen Tragödie mit der lateinischen Tragödie des Seneca, mit der klassischen französischen Tragödie, der italienischen Tragödie von Alfieri, und besonders mit den deutschen klassischen Dramen von Lessing, Goethe, Schiller und Grillparzer.

Dieser Zusammenhang ist sowohl ein materieller als auch ein formeller. Materiell besteht der Zusammenhang darin, daß die deutschen Dramatiker nach dem Vorgange Senecas sowie der Franzosen und Italiener, Stoffe, welche bereits die griechischen Tragiker behandelt, ihren Schöpfungen zu Grunde legten; wir erinnern beispielsweise an die Iphigenie in Tauris von Goethe und an Grillparzers Medea. Formell besteht der Zusammenhang darin, daß unsere dramatischen Klassiker sich nicht nur in einzelnen technischen Behelfen, wie Prologen, Botenberichten, Monologen, dramatischer Illusion, Kontrastierung der Charaktere, Verwendung des Chores (Schiller in der Braut von Messina), sondern auch in der ganzen Anlage des Dramas nach griechischem Vorbilde richteten. Wir erinnern z. B. an Lessings Minna von Barnhelm, wo sogar die Einheit des Ortes und der Zeit gewahrt ist, an Emilia Galotti, an Goethes Tasso und Iphigenie sowie an Grillparzers Medea, die ganz nach antikem Muster aufgebaut sind. Schiller hat in seiner dramatischen Technik die synthetische Methode Shakespeares mit der analytischen Methode der Griechen zu vereinen gesucht, ohne indessen seine Originalität und schöpferische Gestaltungskraft zu verleugnen. Besonders tritt dies im Wallenstein zutage.

So bietet sich dem Griechischlehrer immer wieder Gelegenheit bei der Lektüre der Tragiker auf die deutschen Klassiker hinzuweisen, die ja auch in der Schule zu gleicher Zeit gelesen werden. Und daß die Schüler an solchen Vergleichen Interesse haben, das lehrt die Erfahrung.

Aber auch in ideeller Hinsicht lassen sich zwischen der griechischen Tragödie und dem deutschen Drama interessante Parallelen ziehen. Hat der Lehrer mit den Schülern die Iphigenie in Tauris, oder die Medea des Euripides gelesen, so unterlasse er es nicht, einen Vergleich mit den deutschen Dramen gleichen Namens von Goethe und Grillparzer durchzuführen. Es lassen sich dabei sehr interessante, philosophische, ästhetische und kulturhistorische Fragen erörtern. Hat hinwiederum der Deutschlehrer mit den Schülern die Braut von Messina durchgenommen, so unterlasse er es nicht, auf deren Vorbild, nämlich auf König Oedipus von Sophokles hinzuweisen, wobei er einen Exkurs über die sogenannte Schicksalstragödie anknüpfen kann. Andere Parallelen sind: Der psychologische Konflikt beim Neoptolemos des Philoktet und der Iphigenie bei Goethe und dessen verschiedenartige Wirkung auf die Handlung, das Verhältnis des König Oedipus auf Kolonos zum König Lear, der Elektra zu Lady Macbeth 2c. da ja auch Shakespeare sich so ziemlich überall auf unseren Schulen als deutscher Klassiker eingebürgert hat. Die grauenvolle Geschichte des Atridenhauses hat kein Dichter so übersichtlich im Zusammenhang und poetisch verklärt zur Darstellung gebracht, wie Goethe im ersten Akte seiner Iphigenie. Die Orestessage finden wir nirgends in so herrlicher poetischer Sprache wiedergegeben, wie am Schlusse des dritten Aufzuges der Braut von Messina. Und wie kunstvoll und wirksam hat Schiller den Chor der Eumeniden bei Aeschylus in seinen Kranichen des Ibykus verwendet!

Bei der Wertung der griechischen Tragödie selbst ist ein Doppeltes zu unterscheiden, das spezifisch Hellenische und das allgemein Menschliche. Ersteres hat lediglich historisch-ethnographisches Interesse, während letzteres unvergängliche Werte darstellt und den griechischen Tragikern immer einen Ehrenplatz in der Weltliteratur sichern wird.

Um nur ein paar Beispiele anzuführen, ist im Oedipus auf Kolonos das spezifisch-hellenische neben der Sage, die Verherrlichung des Geburtsortes des Sophokles, das allgemein Menschliche die Rechtfertigung des vierten Gebotes Gottes nach der positiven und negativen Seite hin. Pietät gegen den Vater bringt Segen, Impietät gegen den Vater bringt Fluch. Daneben wird das Problem des Leidens zwar nicht gelöst, aber doch aufgerollt und der richtige Gedanke dramatisch durchgeführt, daß

den Leiden eine reinigende, läuternde und sühnende Wirkung innewohnt. Oedipus wird ohne Schmerz und Krankheit lebendig von dieser Erde hinweggenommen. In der Medea des Euripides ist das spezifisch Hellenische die Verherrlichung Athens als gottesfürchtiger, gastfreundlicher Stadt, was auch im prächtigen Chorlied auf Attikus „heiliger Flur" zum Ausdruck kommt. Diese Tendenz erklärt auch die in alter und neuer Zeit vielfach angefochtene Aigeusszene. Das allgemein Menschliche in der Medea ist die Rechtfertigung des sechsten Gebotes Gottes: „Du sollst nicht ehebrechen." Denn die Ehe ist nicht eine Verbindung, die der Mensch nach Willkür und Laune lösen kann, sondern sie ist mit einer göttlichen Sanktion versehen. Der gleiche Gedanke kommt auch in den Trachiniai des Sophokles zur Durchführung. In der Iphigenie in Tauris ist neben der Sage das spezifisch Griechische die Darstellung der Superiorität des Griechentums über das Barbarentum, die sich unter anderem auch in den Worten des Chores ausspricht, daß die bei den Tauriern gebräuchlichen Menschenopfer in Griechenland als „unheilig" gelten. Das allgemein Menschliche ist die Vaterlandsliebe, Freundesliebe und Geschwisterliebe, Affekte, die Euripides viel natürlicher und dramatisch wirksamer zur Darstellung bringt, als Goethe in seinem gleichnamigen Stücke.

Man hört nicht selten auch unter Schulmännern die Ansicht äußern, daß nur vereinzelte Dramen des Altertums für die gegenwärtige Zeit „aktuelles Interesse" haben. Man nennt unter diesen z. B. Sophokles Antigone, in der eine Prinzipienfrage zum Austrag kommt, die an jeden Menschen herantreten kann, ob er nämlich dem Gebote Gottes mehr gehorchen soll, als dem Gebote der Menschen. Man nennt ferner die beiden Oedipus-Dramen, besonders den „König", in welchem die großen Wahrheiten vom jähen Umschlag irdischen Lebensglückes, von der Eitelkeit und Nichtigkeit des Menschendaseins, von der Unwandelbarkeit und Majestät des Sittengesetzes, „in dem Gott gewaltig wirkt", in erhabener Sprache geschildert werden. Man nennt endlich als Pendant der Medea die Trachiniai, welche eine wirksame Apologie der Monogamie gegen die moderne Theorie der „freien Liebe" bilden.

Aber man kann z. B. der Iphigenie höchstens das Interesse abgewinnen, daß sie auch von Goethe eine Bearbeitung gefunden hat. Und doch findet in ihr neben den bereits erwähnten ewig „aktuellen" menschlichen Gefühlen, die Wahrheit Ausdruck, daß der Mensch sich nicht selbst von Schuld entsühnen kann, sondern daß dazu eine übernatürliche, göttliche Dazwischenkunft nötig ist. Diese Wahrheit hatte gewiß nie mehr „aktuelles Interesse" als heutzutage, wo eine von Gott losgelöste Moral

das Prinzip des Autonomismus, der Selbstgesetzgebung in Sittensachen und mithin auch der Selbsterlösung verkündet, wo man die Verheißung der höllischen Schlange im Paradiese: „Ihr werdet sein wie die Götter, das Gute und Böse wissend (scientes)“ im steigernden Sinne verbessert, indem man sagt: „Ihr werdet sein wie die Götter, das Gute und Böse gesetzlich festlegend (ponentes).“

Aber wendet man ein, dem Philoktet, der Elektra und dem Ajas läßt sich doch gewiß kein Gegenwartsinteresse abgewinnen! Gewiß liegt das Ewige und Unvergängliche der einen oder anderen dieser Tragödien nicht so an der Oberfläche, sondern muß erst durch Reflexion gewonnen werden. Aber kein Kenner wird behaupten, daß nicht auch in diesen Dramen große ethische Wahrheiten stecken. Nehmen wir z. B. nur den Philoktet. Außer dem Gedanken, daß hienieden der Unschuldige oft leiden muß, während der Schuldige triumphiert, und daß den Leiden eine sühnende Kraft innewohnt, spielt sich in dieser Tragödie ein interessanter psychologischer Prozeß ab, der beweist, wie tief und unaustilgbar der Schöpfer das Naturgesetz in die menschliche Seele eingegraben hat. Der kaltblütige, geriebene Odysseus, der sich ganz von utilitarischen Rücksichten leiten läßt, muß alle seine Schlauheit und Beredsamkeit aufbieten, Neoptolemos zu einer Lüge zu bewegen. Aber kaum hat dieser den Philoktet hintergangen, regt sich in ihm wieder die edle unverfälschte Natur und siegt die Wahrhaftigkeit, so daß er dem Philoktet, den durch List entwendeten Bogen zurückgibt. So enthält der Philoktet eine Apologie des achten Gebotes Gottes: „Du sollst nicht falsches Zeugnis geben.“ Nebenbei bemerkt proklamiert Odysseus im Prolog in aller Form den Satz: „Der Zweck heiligt das Mittel.“ Dieser Satz lag also mehr als zwei Jahrtausende in einer antiken Tragödie begraben, ehe dessen Erfindung und Durchführung den Jesuiten in die Schuhe geschoben wurde.

Wie wahr und mächtig ist ferner in der Elektra die Zerrissenheit, welche die Sünde in die Familie hineinträgt, und der Fluch des bösen Gewissens geschildert. Wollust, Hartherzigkeit und Grausamkeit selbst gegen das eigene Fleisch und Blut wohnen enge beisammen. Man frage hierüber die Geschichte! Und doch entringt sich der unmenschlichen Mutter der Ruf: „Gewaltig ist ein Mutterherz, nicht hassen kann's des Schoßes Frucht, wenn's Böses auch erfuhr!“ Wie naturwahr und unsterblich schön ist endlich die Liebe der Schwester zum Bruder im Monolog der Elektra geschildert!

Doch genug! Dichter sind Seher, sind Offenbarer großer Wahrheiten. So finden wir auch in jedem antiken Drama zahlreiche Sentenzen, die sich in veränderter Form bei anderen großen Dichtern wieder-

finden. Der Grundgedanke des Nibelungenliedes, daß Liebe Leid im Gefolge hat, findet sich schon in der Medea ausgesprochen. Den Satz des Sophokles: „Vieles Gewaltige lebt und nichts ist gewaltiger als der Mensch," finden wir bei Horaz in der Form: „Nihil mortalibus ardui est." Den Worten des Odysseus im Ajas, nach denen das Leben des Menschen ein „leerer Schatten" ist, begegnen wir in der hl. Schrift: „Sicut umbra dies nostri sunt," „Unsere Tage sind wie ein Schatten."

Es ist überflüssig zu bemerken, daß wir den Hauptzweck der Tragikerlektüre nicht in der materiellen Bereicherung, sondern in der formellen Geistesbildung der Schüler erblicken. Aber da unsere Zeit alles nach dem offen zu Tage liegenden Nutzen abzuschätzen geneigt ist, so müssen wir ihr zeigen, daß auch von diesem Gesichtspunkte aus bei den alten Tragikern etwas zu holen ist. Wir lesen mit unsern Schülern neben Euripides und Sophokles auch Shakespeare und Alfieri, und wir machen dabei die Erfahrung, daß die Alten den jugendlichen Geist ganz anders in Anspruch nahmen als die Modernen. Nach dem Grade der Geistesarbeit ist auch der Grad der Geistesschulung und Geistesbildung zu bemessen.

Im Folgenden geben wir ein paar Proben, wie die griechischen Tragiker vergleichend ästhetisch und ethisch gewertet werden können.

(Fortsetzung folgt)

Gute Laune.

(Aus O. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk.)

Der Lehrer komme womöglich recht gut gelaunt in die lateinische Stunde — das gehört auch zur richtigen Methode, ist sogar ein wichtiges Stück derselben. Die gute Laune kann man sich freilich nicht geben, sie ist von sehr vielem abhängig, was nicht in unserer Gewalt steht; die Schullaune, Unterrichtslaune aber ist allerdings einigermaßen in unserer Gewalt: man darf sie sich z. B. nicht, was doch sehr häufig geschieht, durch ein schlechtausgefallenes Pensum verderben lassen — zum mindesten nicht auf lange.

Redaktionsschluß für Nummer 2 am 15. März.

Nummer 2. 31. März 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: Ueber bildenden Unterricht in der französischen Formenlehre. — Ueber die Lektüre der griechischen Tragiker. — Schiller und die Johanniter. —

Ueber bildenden Unterricht in der französischen Formenlehre.

(Vortrag, gehalten den 31. Juli 1914 am Freiburger Ferienkurs für Mittelschullehrer.)

Von Dr. Ed. Schenker, St. Gallen.

(Schluß.)

Das Substantiv. Mit der Verstummung der früher gesprochenen Pluralendung s in der modernen Sprache sind für die allermeisten Substantive Sing. und Plur. gleichlautend geworden. Das Plural -x verlangt eine Erklärung. Früher schrieb man den Plural von *cheval*: *chevaus* mit einer Abkürzung für *-us chevaꝯ*. Dieses stenographische Zeichen wurde dann als ein x angesehen und da man seine Bedeutung nicht mehr klar erkannte, das u vor dem x noch einmal eingesetzt. Im XVI. Jahrh. ging man sogar noch weiter und fügte auch das l in der Schrift noch ein — *chevaulx* — so daß das vokalisierte l nun dreimal vertreten war. Dieses x macht heute dem s in der Orthographie ganz überflüssigerweise den Rang streitig. Die Akademie sollte uns einmal davon befreien.

Da die Sprache in der Behandlung des l in den Pluralen der Subst. auf *-al* und *ail* schwankt, bald l erhält und bald es in u vokalisiert, so verschone man die Schüler mit unnützem Gedächnisballast. Von den Subst. auf *-ail* müssen sie nur den Plur. von einem wissen: *travail — travaux*. Die übrigen (*ails, épouvantails, soupiraux* 2c.) werden ihnen in der Lektüre spärlich genug begegnen.

Von den lat. Casus ist, von einzelnen Spuren abgesehen; nur der auch als Nom. verwendete Acc. übrig geblieben. Die anderen Fälle sind durch Präpositionen mit dem Acc. ersetzt worden. Einen Rest des Genitivs haben wir noch im Poss. Pron. *leur* und in *la Chandeleur* = *festa candelorum* statt *candelarum*. Der Anstoß zum Ersatz des Gen. durch

de und des Dat. durch *ad* ging ſchon vom klaſſiſchen Lat. aus. Dort finden wir *unus de eis* neben *unus eorum* und *scribere ad aliquem* neben *scribere alicui*, und ſo im Vulgärlatein *vinum de Italia*, *vendidi ad illum*. *De* bezeichnet urſprünglich den Ausgangspunkt einer Bewegung: *il vient de la ville*. Wir müſſen auch in den abſtrakten Ausdrücken dieſe Grundbedeutung herausholen: *il se plaint de son malheur* — ſeine Klage rührt von ſeinem Unglück her, *le livre du frère* — das vom Bruder als Eigentümer herrührende Buch. Andererſeits bedeutet *ad* die Bewegung zu einem Zielpunkt hin: *je vais à la campagne* und abſtrakt *je pense à lui* — ich denke nach ihm hin.

Da die Grenze zwiſchen Adj. und Subſt. ſich kaum genau ziehen läßt, ſo hat die Erſcheinung, daß auch das Subſt. kompariert wird, nichts Auffälliges. Wenn wir ſagen können *il a l'air homme de bien*, ſo kann auch der Komparativ gebraucht werden *il est plus homme de bien que toi*. So finden wir bei Maupaſſant: *La femme qui m'allaita fut honnête, plus honnête, plus femme, plus grande, plus mère que ma mère*. Auch der Superlativ iſt nicht ſelten: In La Fontaines Fabel vom Vater und Sohn, die den Eſel zur Stadt bringen, meint einer der Kritiker: *Le plus âne des trois n'est pas celui qu'on pense*. Voltaire lobt ſeinen damaligen Freund Friedrich II. in folgenden Worten: *Il n'y a que le roi de Prusse que je mets de niveau avec vous, parce que c'est de tous les rois le moins roi et le plus homme*. So kann auch der abſolute Superlativ mit *très* nicht auffallen: *Il a raison, très raison; ils ont l'air très amis; de pauvres diables très prix de Rome*.

Beim Adjektiv iſt die beliebte Formel, das Femininum wird gebildet durch Anhängung des e an das Masculinum, irreführend. Jeder Lateiner wird einſehen, daß *bon* auf *bonum*, *bonne* auf *bonam* zurückgeht und daß unbetontes a lautgeſetzlich zu e geworden iſt, das früher geſprochen wurde. Aber als Buchſtabenſklaven ſind wir leider für die Erkenntnis der tatſächlichen Verhältniſſe blind oder vielmehr taub geworden. Der Unterſchied zwiſchen Masc. und Femin. beſtand doch früher in dem *ə*: Masc. *pris*, *écrit* (geſprochen *priz*, *ekrit*), Femin. *prise*, *écrite* (geſpr. *prizə*, *ekritə*). Die Endkonſonanten waren alſo in beiden Geſchlechtern hörbar. In der modernen Sprache iſt nun das *ə* ſtumm geworden und der Unterſchied zwiſchen Masc. und Fem. liegt im Stamm: Masc. *pri*, *ekri*, Fem. *priz*, *ekrit*. Die Schrift hat ſich aber um dieſe ſehr wichtige Veränderung nicht gekümmert. Der Unterricht in der Formenlehre, der, rationell betrieben, auf dem geſprochenen Wort baſieren muß, wird daher in erſter Linie die lautlichen Veränderungen feſtſtellen laſſen und das konventionelle Schriftbild erſt nachher betrachten.

Das Fem. *bonne* weiſt auf jene Uebergangszeit hin, wo naſaliertes o+n geſprochen wurde (*bõn*). Im 17. Jahrh. verſchwand dann die Naſalierung, wie in *pomme, honneur, chienne.* So erklärt ſich auch die ſonderbare Schreibung von *femme*, früher *fãm* geſprochen, heute ohne Naſal.

Die Adj. *grand, fort* ꝛc., von *grandem, fortem* herrührend, hatten im Altfranz. wie im Lat. für Masc. und Fem. die gleiche Form *grant, fort.* Dieſe hat ſich noch erhalten in Verbindungen mit weiblichen Subſt., ſo *grand* in *grand'mère, grand'chose, grand'faim, grand'messe* uſw., wo die Verwendung des Apoſtrophs auf einem Irrtum beruht, und *fort* in den Stadtnamen *Rochefort, Villefort.* Erſt ſpäter erſchienen nach dem Muſter von *bonne, lente* die Formen *grande* und *forte.* Dieſe Neigung, die beiden Geſchlechter auch formal zu trennen, geht ſchon auf das Lat. zurück, wo wir neben *pauper mulier paupera mulier* finden.

Häufig hat das Fem. die Form des lat. Etymons unverſehrter erhalten als das Masc., deſſen Endkonſonant den Auslautgeſetzen unterworfen war. So haben wir *basse* aber *bas* (*bassum*), *molle* aber *mou* (*mollem*), *fausse* aber *faux* (*falsum*), *vive* aber *vif* (*vivum*), *veuve* aber *veuf* (*viduum*). Als Subſt. iſt *veuf* von Intereſſe. Bis ins 17. Jahrh. exiſtiert nur das Fem. *veuve.* Offenbar weil mit dem Tod des Mannes auf einen Schlag die ſoziale Stellung der Frau eine andere wurde und man für die ganz veränderten Verhältniſſe eine beſondere Bezeichnung nötig hatte. Die Lage des Mannes erſchien dagegen durch den Tod der Frau nicht in demſelben Maße alteriert.

Werfen wir noch einen Blick auf die Adverbialbildung, indem wir von den ächten Adverbien wie *hier* (*heri*), *demain* (*demane*), *ailleurs* (*aliorsum*), *là* (*illac*) ꝛc. abſehen. Lateiner müſſen es ſelbſt finden und Nichtlateinern werden wir es ſagen, daß die Endung *-ment* der gewöhnlichen Adverbien nicht ein bedeutungsloſes Anhängſel iſt, ſondern das lat. Subſt. *mens* im Ablativ. *Bonnement* iſt alſo lat. *bona mente* — in gutem Sinne — auf gute Weiſe — gut, und in moderner Bedeutung „einfach". Da nun dieſes Subſt. Fem. iſt, muß das vorausgehende Adj. unter allen Umſtänden mit ihm übereinſtimmen: *heureusement, doucement. Poliment, hardiment* ſind keine Ausnahmen, ſondern das *ə* von urſprünglichem *poliement, hardiement* iſt vom vorhergehenden volltönenden Vokal ebenſo erdrückt worden wie in *remercîment, châtiment.* Bei den Adv. auf *-ément* iſt auszugehen von Part. p. wie *aveuglé, impuné* ſtatt *impuni, obstiné*, dann fällt das weibliche *ə* von *aveuglée, impunée, obstinée* wie in *polie.* Die andern gleichartigen Adverbien wie *immensément, commodément* ꝛc. ſind Analogiebildungen.

Auch Formen wie *constamment, ardemment* scheinen sich dem Gesetz der Uebereinstimmung zwischen Adj. und Subst. nicht fügen zu wollen. Früher hatten aber die Part. prés. *constant, ardent* von *constantem, ardentem* für Masc. und Fem. dieselbe Form. Das Adv. lautete also regelrecht *constant-ment* (*constante mente*), *ardent-ment* (*ardente mente*), das Schluß- *t* fiel aus und *n* glich sich dem *m* an. Erst später erscheinen dann die Formen *constante, prudente, patiente* und mit ihnen auch im 15. und 16. Jahrh. die Adv. *constantement, prudentement, patientement*, die sich aber neben den alten Formen nicht zu halten vermochten.

Für den Uebergang von nt + m zu mm haben wir eine hübsche Analogie im Dialekt: gönd mr > göm mr, wend mr > wem mr, die send mi (diese sind mein) > die sem mi.

Erklärung einiger Zeichen: > = entwickelt sich zu. ɛ = offenes *e* (*lève*). *e* = geschlossenes *e* (*parlé*). ɔ = kurzes *ö* (*le, menons*). *y* = *ü* (*mur*). *z* = stimmhaftes *s* (*église*). *k* = stimmloses *k* (*comme*).

Ueber die Lektüre der griechischen Tragiker.

Von Dr. P. J. B. Egger O. S. B., Sarnen.

(Schluß.)

Iphigenie in Tauris.

I. Gang der Handlung bei Euripides.

Als die Griechen auf ihrer Fahrt nach Troia in Aulis versammelt waren, da fehlte ihnen der günstige Fahrwind. Um einen solchen zu erlangen, opfert der oberste Heerführer Agamemnon auf den Rat des Sehers Kalchas der Göttin Artemis Iphigenie, seine und der Klytämnestra Tochter. Doch die Göttin rettete die Jungfrau und führte sie nach ihrem Tempel in Tauris und machte sie dort zu ihrer Priesterin. Als solche muß sie die an der Küste landenden Fremdlinge der Göttin zum Opfer einweihen.

In ihrem Vaterhause, in Argos, hat indessen der Fluch ihres Urahnen Tantalus fortgewütet. Klytämnestra hat ihren Gatten ermordet und Orestes hat das Blut des Vaters mit dem der Mutter gesühnt. Den Muttermörder verfolgen die Rachegöttinnen. Der Gott in Delphi verspricht dem Orestes Befreiung von seiner Qual, wenn er das Bild seiner Schwester Artemis aus dem Barbarenlande nach Athen bringe.

In Begleitung seines Freundes Pylades kommt Orestes nach Tauris. Dort werden die beiden Fremden ergriffen und sollen nach der herrschenden Landessitte geopfert werden. Iphigenie erfährt aus dem Munde des einen Fremdlings (Orestes), daß ihr Bruder Orestes, den ihr ein Traumbild als tot gezeigt hatte, noch lebe. Sie beschließt deshalb, Pylades zu opfern und Orestes mit einem Brief an ihren Bruder nach Argos zu senden. Es folgt ein edler Wettstreit zwischen den beiden Fremden, der damit endet, daß Pylades die Bestellung des Briefes besorgen, Orestes aber bleiben soll. Als Iphigenie mit dem Briefe aus dem Tempel zurückkehrt, macht sie den Pylades für den Fall, daß er ihn beim Schiffbruch verlöre, mit dem Inhalt bekannt. Hierauf überreicht Pylades den Brief dem anwesenden Adressaten Orestes. Die Zweifel der Schwester werden durch eine Art Verhör über einige Tatsachen aus der Geschichte des Atridenhauses entkräftet. Nachdem die beiden Geschwister ihrer Freude über das Wiedersehen Ausdruck verliehen, ersinnt die Priesterin eine List zur Flucht mit dem Götterbilde. Sie teilt dem König mit, die beiden blutbefleckten Fremdlinge hätten durch ihre Anwesenheit im Tempelbezirke das Götterbild entweiht, und dies, wie jene beiden müßten nun in der Meeresflut entsühnt werden. Während Thoas im Auftrag der Iphigenie für die Reinigung des Tempels sorgt, eilt die Priesterin mit dem Bilde, mit Orestes und Pylades und den Tempeldienern dem Meere zu. Aber die List wird entdeckt, die Fliehenden werden ereilt, und sie würden dem Zorne des Königs verfallen sein, wenn nicht Pallas Athene die Erklärung abgegeben hätte, daß sich alles nach dem Ratschlusse der Götter vollziehe. Auf das hin läßt Thoas die Fliehenden samt dem Artemisbilde willig ziehen.

II. Gang der Handlung bei Goethe.

Obwohl schon Jahre lang Priesterin der Artemis in Tauris, fühlt sich Iphigenie nicht heimisch im Barbarenlande „und an dem Ufer steht sie lange Tage, das Land der Griechen mit der Seele suchend". Sie bittet die Göttin Artemis, die sie einst vom Tode errettet, sie auch vom Leben in Tauris, das ihr wie ein zweiter Tod sei, zu erretten. Doch König Thoas will sie nicht ziehen lassen, denn durch ihr reines hoheitsvolles Wesen hat sie sittigend auf das rohe Barbarenvolk eingewirkt und die grausamen Menschenopfer verschwinden machen. Der König, durch den Tod seines Sohnes kinderlos geworden, wirbt sogar um ihre Hand. Bescheiden, aber entschieden lehnt Iphigenie die Werbung ab, und da Thoas weiter in sie dringt, entdeckt sie ihm ihre Abkunft aus dem verbrecherischen Geschlechte des Tantalus. Als der König trotzdem

ſeinen Antrag wiederholt, beruft ſie ſich auf ihren jungfräulichen Dienſt gegenüber der Göttin. Hierüber erzürnt, befiehlt ihr der König, den früheren Brauch, jeden landenden Fremdling der Artemis zu opfern, wieder aufzunehmen. Zwei Griechen, die ſoeben gefangen worden, ſollen als die Erſten wieder getötet werden. Es ſind Oreſtes und Pylades. Mit Schaudern vernimmt Iphigenie von den Fremden die Geſchicke ihres Hauſes. Pylades ſinnt auf Rettung; deshalb ſtellt er ſich, ein zweiter Odyſſeus, mit falſchem Namen vor, und gibt Oreſtes für ſeinen Bruder aus, der um eines Mordes willen von den Erinyen verfolgt werde. Zur Sühne habe ihm Apollo befohlen, ſeine Schweſter aus dem Barbarenlande zu befreien. Oreſtes vervollſtändigt den Bericht ſeines Freundes, aber ſeiner geraden Natur widerſteht es, das lügenhafte Gewebe desſelben weiter zu ſpinnen. . . . Er gibt ſich der Schweſter als den Muttermörder Oreſtes zu erkennen. Als Iphigenie ſich ihm als Schweſter offenbart, ergreift ihn Entſetzen. Die Schweſter iſt ja die Prieſterin, die durch das Opfer des eigenen Bruders das ſchreckliche Schickſal der Atriden vollenden ſoll. Den armen Mann erfaßt Wahnſinn, und nachdem er ſeine Schweſter gebeten hat, ihm den Mordſtahl ins ſchuldbeladene Herz zu ſtoßen, bricht er ermattet zuſammen. Aber mit ſeinem reuevollen Bekenntnis iſt auch der Fluch geſühnt und Ruhe und Geiſtesklarheit über ihn gekommen. Als die Schweſter mit dem Freunde zu ihm zurückkehrt, haben ihn die Furien verlaſſen.

Pylades drängt zur Flucht. Iphigenie läßt ſich anfänglich durch ihn überreden, den König zu täuſchen, indem ſie ihm ſagt, das Bild der Göttin ſei durch den wahnſinnigen Oreſtes entweiht worden, und es müſſe deshalb im Meerwaſſer gereinigt werden. Dieſen Augenblick wollen die drei dann benützen, auf das hinter einem Vorſprung verborgene Schiff zu fliehen und mit dem Götterbilde in die Heimat zurückzufahren. Allein im entſcheidenden Augenblicke wagt Iphigenie doch nicht, den König anzulügen, ſondern nach heftigem Seelenkampfe geſteht ſie ihm offen die Wahrheit. Dadurch wird Thoas vollſtändig umgeſtimmt, und da Oreſtes jetzt den wahren Sinn des Orakels erkennt, er ſolle nicht die Schweſter des Apollo, Artemis, ſondern ſeine eigene Schweſter Iphigenie in die Heimat holen, ſo läßt Thoas alle drei ohne Hindernis ziehen.

III. Verhältnis der Goetheſchen zur Euripideiſchen Iphigenie.

Die Iphigenie Goethes verhält ſich zur Iphigenie des Euripides ähnlich wie ſein Götz zur urwüchſigen Biographie des ſchwäbiſchen Ritters. Wie die Geſtalten ſeines Götz Goethe dazu dienten, um die

Grundstimmungen seiner überschäumenden Jugend hineinzulegen, so modelte Goethe an den Personen des Euripides so lange herum, bis sie ihm dazu dienten, den Stimmungen und Anschauungen aus der ersten Zeit seines Weimareraufenthaltes Ausdruck zu verleihen. Iphigenie wurde Frau von Stein, die ihm „Mutter, Schwester und Frau" war und ihn als zweiten Orestes wenigstens zeitweise von den Furien seines zerstreuten Hof- und Geschäftslebens und den damit zusammenhängenden Phantasieleiden erlöste.

Wie aber Goethe seinen Dichtungen neben der persönlichen Note immer einen allgemein menschlichen Gehalt zu geben versuchte, so macht er auch Iphigenie zur Trägerin der Humanitätsreligion; sie soll, wie er selbst sagt, den Satz verkünden: „Alle menschlichen Gebrechen heilet reine Menschlichkeit.". Im Faust hat Goethe diesen Satz noch konkreter gefaßt in den Worten: „Das ewig Weibliche zieht uns hinan." Iphigenie führt durch ihr bezauberndes Wesen ein rohes barbarisches Volk zur Sittigung, sie heilt durch ihre bloße Gegenwart den Orestes von der Schuld des Muttermordes, sie stimmt durch ihre Wahrheitsliebe den rachedürstenden Barbarenkönig Thoas vollständig zur Milde um. Dies alles führt der Dichter in herrlicher Form aus, so daß man darüber das Unwahrscheinliche, ja Unwahre der Handlung fast vergißt.

Denn nicht ein Mensch kann einen Menschen von Schuld und Sünde befreien, sondern das kann nur durch Eingreifen einer höheren Macht geschehen. In dieser Beziehung nähert sich Euripides, der Orestes durch Athene entsühnt werden läßt, dem Christentum und der Wahrheit mehr als Goethe. Ferner ist es zum wenigsten unwahrscheinlich, wenn nicht ganz unwahr, daß eine weibliche Person durch ihre bloße Gegenwart ein verwildertes Volk auf eine höhere Kulturstufe zu heben imstande ist. Unwahrscheinlich ist es auch, daß ein roher Barbar, dessen Sinn nach Menschenopfern verlangt, sich durch die Offenheit der Iphigenie ohne Weiteres umstimmen läßt. Iphigenie enthält sich der Lüge nicht deshalb, weil sie eine Beleidigung Gottes ist, sondern aus einem rein natürlichen Grunde, nämlich weil sie die Strafe in sich selbst schließt und den Frieden des Herzens raubt.

So ist der Charakter der Iphigenie weder heidnisch noch christlich. Für eine Heidin steht sie zu hoch, für eine Christin zu tief. Denn das Christentum hat das weibliche Ideal zu einer viel höheren Vollkommenheit erhoben, es nicht bloß auf natürlichen, sondern auf übernatürlichen Boden gestellt. Die Heiligen des Christentums beten nicht zu den schönen Götterbildern der Griechen, sondern zu Christus, dem menschgewordenen Gottessohn. Ganz richtig hat deshalb Gervinus die Iphigenie

als die „reinste Blüte moderner Sittigung" bezeichnet. Sie ist das Frauenbild, in welchem sich die Humanitätsreligion Goethes und Herders verkörpert. Sie erschien Goethe selbst später als „verteufelt human".

Auch die Freundschaftsidee, die Euripides uns dramatisch wirksam vorführt, hat Goethe nicht so machtvoll geschildert, indem er dieselbe nicht durch Handlung, sondern bloß durch Erzählnng zur Darstellung bringt. Auch hat Goethe die Freundschaftsidee dadurch modernisiert, daß er dem Orestes und Pylades eine gewisse Naturschwärmerei nach Art von Rousseau-Werther andichtet. Sie reden wie Romantiker von schönen Jugendtagen, bunten Schmetterlingen, dunkeln Blumen, großen Taten, unendlichen Werken, stillen Abendschatten, goldenen Harfen.

Die Idee der Vaterlandsliebe, welche bei Euripides durch die Hauptheldin und durch den Chor immer wieder zu ergreifendem Ausdruck gelangt, hat Goethe in seinen ersten Monolog verlegt, und anstatt sie mit der weiteren Handlung zu verflechten, läßt er sie ganz fallen.

Die Euripideische Iphigenie hat ein allgemein menschliches und spezifisch griechisches Interesse. Vaterlandsliebe, Geschwisterliebe, Freundesliebe, die Qualen des befleckten Gewissens und die Reinigung desselben durch das Eingreifen einer höheren Macht sind in dem Stücke machtvoll und ergreifend geschildert. Daneben kommt der Antagonismus zwischen Hellenen- und Barbarentum, die Superiorität des Griechentums vor dem Barbarentum in physischer und geistiger Beziehung zur Darstellung. Die Goethesche Iphigenie sucht allerdings auch allgemein menschliches Interesse zu erregen durch Verkündigung der sogenannten Humanitätsreligion. Allein diese Religion ist nicht aus dem Herzen des Volkes herausgewachsen, sie ist kein natürliches, sondern ein künstliches Erzeugnis und innerlich unwahr, weil der Ausdruck einen Widerspruch in sich schließt. Denn Religion heißt Bindung (religare) des Menschen an Gott, während die Humanität den Menschen auf sich selbst stellt. Spezifisch Nationales hat Goethe seinem Drama nichts beigegeben. Darum wird es auch nie ein Volksstück werden, sondern stets ein Stück für die „Intimen" bleiben.

Wenn die das Ganze beherrschende Grundidee auch verwerflich ist, so ist das Stück doch reich an herrlichen Sentenzen und an hinreißend schönen Stellen, wie kaum ein anderes Werk unserer Literatur. Namentlich sind in den drei ersten Akten poetische Schönheiten in verschwenderischer Fülle ausgeschüttet.

* * *

Die Braut von Meſſina.

I. Gang der Handlung.

Es iſt ein uralter Gedanke, der ſowohl in der Bibel ausgeſprochen iſt, als auch im griechiſchen Drama durchklingt: „Die Sünden der Väter vererben ſich auf die Kinder und Nachkommen.“ Das bewahrheitet ſich auch an einem normanniſchen Fürſtengeſchlecht in Meſſina auf der Inſel Sizilien im Mittelalter um die Mitte des 12. Jahrhunderts.

Ein Fürſt aus dieſem Geſchlechte reißt die dem eigenen Vater beſtimmte Braut gewalttätig an ſich und erntet dafür den Fluch des Vaters. Der Fluch erfüllt ſich bereits an den ungeratenen Söhnen, die aus dieſer unſeligen Ehe ſtammen, Don Manuel und Don Ceſar, die miteinander in unverſöhnlichem Haſſe leben.

Nun hat der Fürſt einen Traum. Er ſieht zwei Lorbeerbäume und dazwiſchen eine Lilie. Die Lilie verwandelt ſich plötzlich in eine Flamme, die alles um ſich her verſchlingt. Ein ſternkundiger Araber deutet den Traum dahin, ſeine Gemahlin Iſabella werde ihm eine Tochter ſchenken, die beide Brüder töten und den ganzen Stamm vernichten werde. Um die Erfüllung des Traumes zu verhindern, gibt der Fürſt den Befehl, das Kind gleich nach der Geburt ins Meer zu werfen. Auch Iſabella hatte vor der Geburt des Kindes einen Traum. Sie ſah ein Kind im Graſe ſpielen und zu ſeinen Füſſen einen Löwen und einen Adler friedlich liegen. Ein Mönch legte den Traum dahin aus, daß die Fürſtin eine Tochter gebären werde, „die der Söhne ſtreitende Gemüter in heißer Liebesglut vereinen werde.“ Im Vertrauen auf dieſe ſcheinbar gute Deutung läßt die Mutter ihre Tochter durch ihren treuen Diener Diego in ein Kloſter bringen und dort auferziehen.

Jahre vergehen. Der Fürſt ſtirbt, ohne eine Ahnung zu haben, daß ſeine Tochter am Leben ſei. Die beiden feindlichen Brüder, bisher durch den ſtrengen Vater in Schranken gehalten, brechen am offenen Grabe desſelben in Streit aus, und ein Bürgerkrieg droht das Land zu verheeren. Da gelingt es der Mutter endlich, die beiden Brüder zu einer friedlichen Zuſammenkunft zu bewegen und ſie gegenſeitig zu verſöhnen. Um die Freude im Hauſe voll zu machen, ſchickt ſie ihren Diener Diego nach dem Kloſter, um die zu einer blühenden Jungfrau herangewachſene Schweſter Beatrice den beiden Brüdern das erſte Mal zu zeigen.

Mit dieſer waren aber die Brüder, ohne etwas von einander zu wiſſen, ſchon bekannt geworden. Don Manuel hatte ſie auf einer Jagd kennen gelernt, und Don Ceſar hatte ſie bei dem Begräbnis des Vaters

in der Kirche gesehen. Die beiden Söhne wollen nun auch der Mutter eine Freude machen, indem ihr jeder seine Braut vorzuführen verspricht.

Don Manuel hatte Beatrice aus dem Kloster in den Garten der barmherzigen Schwestern in die Stadt bringen lassen. Don Cesar hatte sie dort durch seine Späher entdeckt. Nun wollen beide Brüder sie von dort nach Hause führen. Don Manuel begibt sich zuerst dorthin. Als Cesar ihn in den Armen Beatrices findet, ersticht er ihn im aufwallenden Zorne auf der Stelle. Als Don Cesar jedoch erfährt, daß die von ihm so heiß Geliebte seine leibliche Schwester ist, macht er seinem Leben trotz Bitten und Flehen von Mutter und Schwester ein Ende. So sind beide Träume in Erfüllung gegangen.

II. Vergleich zwischen König Oedipus und der Braut von Messina.

Die Bekanntschaft mit Aeschylus, von dem Schiller einige Dramen in der Uebersetzung von Fr. L. Stolberg las, veranlaßten ihn, ein Drama im griechischen Stile zu schreiben. Dabei nahm er sich speziell den „König Oedipus" des Sophokles zum Muster, ohne sich jedoch vom griechischen Dichter weder in der Weltauffassung, noch in der Formgebung binden zu lassen. Die Vergleichungspunkte zwischen beiden Tragödien lassen sich in formelle und materielle einteilen.

1) Formelle Vergleichungspunkte.

Sie liegen a) in der Einführung der Schicksalsidee b) in der Benützung des Chors.

a) Die Schicksalsidee hat Schiller in seiner Braut v. Messina in einem ganz andern Sinne aufgefaßt und wirksam sein lassen als die Griechen, speziell Sophokles in seinem Oepidus Rex. Denn während bei Sophokles das Schicksal eine Macht ist, die starr und unabänderlich über den menschlichen Handlungen schwebt, und infolgedessen keine menschliche Schuld begründen kann, ist das Schicksal bei Schiller die göttliche Vorsehung, welche die Sünden der Väter heimsucht an den Kindern, aber nur, weil diese mit ihrer Schuld die Frevel der Väter fortgesetzt haben. Deshalb läßt Sophokles den König Oedipus, da er ja nicht persönlich schuld ist an dem Morde seines Vaters und an der Heirat mit seiner Mutter, nicht gewaltsam untergehen, sondern eines verklärten Todes sterben, während Don Cesar, der mit vollem Bewußtsein seinen Bruder tötet, schwere persönliche Schuld auf sich ladet und dieselbe durch den Tod büßt.

Dieser fundamentale Unterschied in der Auffassung des Schicksals bei Sophokles und Schiller wurde vielfach außer acht gelassen, und so

hat der Verſuch Schillers das Griechiſche Fatum als tragiſches Motiv zu verwenden, eine Flut von ſogenannten Schickſalstragödien hervorgerufen.

b) Auch in der Einführung des Chores erlaubte ſich Schiller weſentliche Abweichungen vom Drama der Griechen. Während der Chor im griechiſchen Drama in der Regel den paſſiven Zuſchauer ſpielt, höchſtens durch ſeine lyriſchen und didaktiſchen Reflexionen das Auditorium belehrt und die Handlung verknüpft, nimmt bei Schiller der Chor an der Handlung aktiv teil und hilft ſie weiterführen. Während ferner bei den Griechen der Chor ein einheitliches Ganzes bildet, teilt ihn Schiller in zwei Halbchöre: Don Manuel und Don Ceſar. Beide Chöre bieten ein Abbild des Charakters ihrer Herren. Auf der andern Seite teilt Schiller ſeinen Chören doch wieder die Funktion des griechiſchen Chores zu, indem er ſie die erhabenſten Gedanken ausſprechen läßt. Die vielen herrlichen Sentenzen, die Schiller in andern Dramen in die Handlung hineingewoben hat, legt er in ſeiner Braut dem Chor in den Mund. Dieſe Chorlieder gehören zum Schönſten und Erhabenſten, was die deutſche Poeſie je geſchaffen hat.

2) Materielle Vergleichungspunkte.

An Stelle der zwei Orakel im König Oedipus, von denen das erſte dem Laios verkündet, daß er durch ſeinen Sohn ſterben werde, und das zweite dem Oedipus weisſagt, daß er ſeinen Vater morden und ſeine Mutter heiraten werde, treten in der Braut zwei Traumgeſichte, von denen das eine dem Fürſten, das andere der Fürſtin zuteil wird. Auf beiden Seiten wird dem Orakel und den Traumgeſichten entgegengearbeitet, aber gerade durch das Entgegenarbeiten bringt man ſie in Erfüllung. Oedipus erſchlägt den eigenen Vater und heiratet ſeine Mutter, Don Ceſar tötet ſeinen Bruder und zuletzt ſich ſelbſt.

Bei Sophokles wie bei Schiller iſt es ein Kind, hier Beatrice, dort Oedipus, das dazu beſtimmt iſt, das Verderben der Familie herbeizuführen. Um das Verderben abzuwehren, werden beide Kinder dem Tode geweiht, aber beide werden gerettet, Oedipus von einem Hirten, Beatrice vom Diener Diego. Beide kennen ihre Herkunft nicht. So nur kann Oedipus ſeinen Vater erſchlagen und ſeine Mutter heiraten, und Beatrice ihre beiden Brüder zur Liebesglut entflammen, die den Brudermord im Gefolge hat. Die Urheber des Unheils ſtrafen ſich ſelbſt. Don Ceſar tötet ſich, Oedipus ſticht ſich die Augen aus.

Sophokles' Ajas.

I. Vorfabel.

Nach dem Tode des Achilles ordneten die Heerführer der Griechen vor Troja einen Wettſtreit um ſeine berühmten, von Hephaiſtos' kunſt

reicher Hand verfertigten Waffen an. Odyſſeus, der klügſte, und Ajas, nächſt Achilles der tapferſte Held der Griechen, treten als Bewerber um den edlen Siegespreis auf. Ein Gericht wird eingeſetzt, den Streit zu entſcheiden. Bei der Abſtimmung, welche durch Abgabe und Auszählung von Stimmſteinen erfolgt, wird ein Betrug verübt (1136), als deſſen Urheber Teukros den Menelaos hinſtellt. Infolgedeſſen werden die Waffen von Agamemnon dem Odyſſeus zugeſprochen.

Darüber gerät Ajas, der ſchon lange Groll gegen die oberſten Heerführer nährte, in ſolchen Zorn, daß er um Mitternacht ins griechiſche Lager ſchleicht, mit dem Entſchluſſe, die Söhne des Atreus und den Odyſſeus zu ermorden. Doch Athene wacht über die Heerführer und ihren Schützling Odyſſeus. Der Held hat ſich ihren Zorn, ſowie den Zorn der Götter überhaupt zugezogen. Schon beim Auszug in den Krieg hat er übermütig geprahlt, auch ohne den Beiſtand der Götter Ruhm zu erwerben; und ſpäter hat er bei einem Kampfe die Hilfe der Göttin vermeſſen zurückgewieſen. In dem Augenblicke, wo er ſeinen frevlen Vorſatz ausführen will, verwirrt Athene ſeine Sinne. Ajas fällt in die erbeuteten Herden, und richtet eine große Niederlage unter denſelben an. Eine Schar treibt er in ſein Zelt, um ſie dort einem langſamen Tode zu weihen, alles in dem Wahne, daß er es mit ſeinen Feinden zu tun habe. Die ſeltſame Begebenheit wird ſchnell im Heere kund, Ajas wird bereits vom Gerüchte als der Täter bezeichnet. Odyſſeus ſchleicht zu ſeinem Zelte, ſich zu vergewiſſern.

II. Gang der Handlung.

In der erſten Morgenfrühe ſtehen Odyſſeus und Athene vor Ajas Zelt. Ajas iſt drinnen bei ſeinem vermeintlichen Rachewerke. Einem Widder (Agamemnon) hat er die Zunge herausgeriſſen, einen andern (Odyſſeus) peitſcht er durch. Von Athene herausgerufen, zeigt er ſich in ſeinem Wahnſinne. Nachdem er wieder hineingetreten iſt, weicht die Krankheit. Im Bewußtſein ſeiner befleckten Heldenehre gibt er ſich tiefer Schwermut hin und beſchließt zu ſterben. Die treuen Genoſſen ſeiner Heerfahrt, der aus ſalaminiſchen Schiffern beſtehende Chor, und ſein Weib Tekmeſſa bemühen ſich, ihn von der Ausführung des Entſchluſſes zurückzuhalten. Ajas täuſcht ſie durch ſcheinbares Eingehen auf ihre Vorſtellungen. Die Warnung ſeines Bruders Teukros, der durch einen vorausgeſandten Boten befiehlt, den Ajas heute im Zelte zurückzubehalten, kommt zu ſpät. Der Held iſt bereits fortgegangen, ohne daß es jemand merkte und hat ſich draußen am einſamen Meeresſtrande in das ihm einſt von Hektor geſchenkte Schwert geſtürzt.

Teukros eilt herzu, um den Leichnam vor Entehrung zu schützen. Menelaos und Agamemnon erscheinen nach einander und verbieten die Beerdigung. In überlegenem Redekampfe tritt Teukros für die Rechte seines Bruders ein. Der Streit wird schließlich durch die edelmütige Vermittlung des Odysseus geschlichtet, worauf man zur Bestattung des Leichnams schreitet.

III. Aufbau der Handlung.

Das Drama ist ein Muster harmonischen Aufbaues. Die Handlung steigt und fällt ebenmäßig in drei Stufen.

1. Exposition: Der Held im Wahnsinn und seine Tat (1—133).
2) Steigende Handlung: Die Wirkung der Tat.
   a) Der Held, vom Wahnsinn befreit, allein im Zelt unter dem Eindruck der Tat, und die Stimmung der Seinen (201—347).
   b) Der Held auf der Szene: Sehnsucht nach dem Tode und stiller Entschluß zu sterben. Abschied von Eurysakes (430 bis 595).
   c) Scheinbare Willensänderung, um die Seinen über seine wahre Absicht hinwegzutäuschen (646—692).
3) Moment der letzten Spannung: Die Botenszene (719—814).
4) Höhepunkt: Monolog des Ajas.
5) Fallende Handlung: Folgen des Selbstmordes.
   a) Für Tekmessa: Jammer, Verwaisung (866—973).
   b) Verstoßung durch Telamon, Heimatlosigkeit (974—1039) für Teukros.
   c) Für Ajas: Verweigerung der Bestattung, drohende Leichenschändung (1040—1184).
6) Entehrung verhindert, Vermittlung des Odysseus. Exodos.

IV. Charakteristik der Hauptperson.

Die Grundzüge vom Charakter des Ajas, den G. Freytag nicht mit Unrecht den Berlichingen des Hellenenheeres nennt, sind stiermäßige Tapferkeit und hochherzige Gesinnung, erfüllt von einem unersättlichen Streben nach Ruhm, den er mit Ausschaltung aller übernatürlichen Hilfe durch eigene Kraft zu erringen sucht. Er ist der „Hort der Achäer", „ein Turm in der Schlacht", wortkarg, ein Mann der Tat, hartnäckig in der Durchführung dessen, was er sich einmal vorgesetzt hat, ein furchtbarer, unerbittlicher Feind seiner Feinde, ein treuer zuverlässiger Freund seiner Freunde. Seine Mannes- und Kriegerehre geht ihm über alles; äußern Einflüssen unzugänglich, ist er ganz auf sich selbst gestellt.

Diesen Charakter trifft nun das Los, daß man ihn der Waffen des

Achilles für unwert erachtet. Damit ist er als der tapferste und verdienteste Mann im Griechenheere im innersten Herzen getroffen, seine Heldenehre ist befleckt. Mit Worten kann er sich nicht verteidigen, denn der hohen Rede Gabe ist ihm versagt, seine einzige Hilfsquelle ist die Kraft. Mit dieser will er seine Feinde, ja das ganze Griechenheer vernichten. Um seine gekränkte Heldenehre wieder herzustellen, befleckt er selbst diese Heldenehre. Denn nicht im offenen Kampfe tritt er seinen Feinden entgegen, sondern im Dunkel der Nacht will er sie hinterlistig ermorden.

Aber über menschlicher Kraft steht noch eine andere Macht, die sich nicht ungestraft verachten läßt, und diese greift jetzt ein. Ajas wird mit Wahnsinn geschlagen, und begeht in demselben eine Tat, die ihn mit dem Fluche unauslöschlicher Lächerlichkeit belastet, seine Krieger- und Heldenehre mit einem Schlage vernichtet. Er schlägt sein Haupt, rauft sein Haar, stöhnt stumpf wie ein zu Tode verwundeter Stier. Seine Ehre, die ihm zuerst andere geraubt, hat er nun sich selbst geraubt, er der erste aller Helden hat sich lächerlich gemacht, da er wehrlose Hammel und Schafböcke schlachtete. Für ihn gibt es nun keinen Platz mehr auf dieser Erde. Die Bitten der Seinigen nützen nichts. Man könnte eher den Olymp erschüttern als diesen ehernen Charakter ins Wanken bringen. — So ist sein Selbstmord eine notwendige Folge seines Charakters.

Neben dem unversöhnlichen Hasse gegen seine Feinde, welch eine zarte, innige Liebe gegen seine Freunde! gegen seine salaminischen Kriegsgefährten, gegen seinen Bruder Teukros, gegen sein Kind Eurysakes, gegen seine greisen Eltern im fernen Salamis! Ganz Naturmensch, hat Ajas auch einen zarten Sinn für die Natur, dem er im herrlichen Monologe die weichsten Töne leiht. Diese Züge sind es, welche uns mit dem Helden sympathisieren machen, abgesehen vom Mitleid, das jeder an seiner Ehre Gekränkte und von der Gottheit Geschlagene in uns wachruft.

V. Ideeller Gehalt der Tragödie.

Neben dem Grundsatze der heidnischen Moral: Liebe deinen Freund und hasse deinen Feind, zeigt das Stück auch die unwürdige Stellung der Frau in der vorchristlichen Zeit, denn Tekmessa, obwohl einer der lieblichsten Frauencharaktere, die Sophokles gezeichnet, wird von Seite ihres Mannes kaum eines freundlichen Wortes gewürdigt. Daneben bringt das Stück auch allgemein giltige Wahrheiten zum Ausdruck: „Gott demütigt den Stolzen. Der Mensch vermag nichts aus sich selbst", oder wie das der Dichter selbst ausdrückt: „Wir alle, die wir leben, sind Scheinbilder und leere Schatten nur." — In Ajas und Odysseus stehen

sich physische und geistige Kraft gegenüber. Dadurch, daß der Dichter dem Odysseus die Waffen des Achilles zuteil werden läßt, zeigt er, daß geistige Kraft höher zu werten ist als physische. Und wenn er am Schlusse des Stückes den Odysseus seinem Todfeinde verzeihen läßt, so zeigt er damit schon eine Ahnung von jenem großen Gesetze, das Christus später in der Welt verkündet hat, vom Gesetze der Feindesliebe. Treffend läßt sich auf die beiden Helden das Wort des Horaz anwenden:

„Vis consili expers mole ruit sua,
Vim temperatam di quoque provehunt
In maius." (Od. III. 4, 65—67.)

Schiller und die Johanniter.

Ein kleiner Beitrag zur Schiller-Lektüre.

Von Rob. Moser, Luzern.

Bekanntlich war Friedrich Schiller, weiland Professor der Geschichte an der Universität Jena und Begründer des deutschen historischen Stils, ersucht worden, eine Vorrede zu schreiben zu Niethammers Uebersetzung der französischen Geschichte des Johanniterordens von Vertot. Diese Aufgabe zwang ihn, sich gründlich in das Wesen dieses Ritterordens zu vertiefen, und das Geistesverwandte zwischen ihm und diesen „Löwen der Schlacht", die zugleich noch den schweren Kampf der Selbstverleugnung und Entsagung zu führen hatten, begeisterte ihn so, daß er sich entschloß, ihnen in einem großartigen Trauerspiel, „Die Malteser", ein unvergängliches Denkmal zu setzen wie später einem Wallenstein, einer Jungfrau von Orleans und dem Volke der Urschweiz. Eine ganze Reihe von Entwürfen, von mehr oder weniger ausgeführten Szenen beweisen, wie ernst er es mit dieser Schöpfung nahm, die „etwas ganz Großes" werden sollte; aber Wallensteins gewaltiges Schicksal zog den Dichter in seinen Bannkreis, die „Malteser" mußten zurücktreten, um später zu Ehren gezogen zu werden. Sie harrten aber umsonst darauf, und nur die Entwürfe lassen uns mit schmerzlichem Bedauern ahnen, welch ein eigenartiges Meisterwerk uns versagt geblieben ist.

Und doch haben die Helden von Rhodus und Malta durch Schiller ein Denkmal erhalten, wie es ein Ordensgenosse nicht treffender und herrlicher hätte schaffen können! Ich meine die oben erwähnte Vorrede zur Ordensgeschichte, das Epigramm „Die Johanniter" und den unvergleichlichen „Kampf mit dem Drachen".

In dem 2. Bande des Deutschen Lesebuches*), das der I. Schriftleiter der „Schweizer-Schule“ unter Mitwirkung zweier Fachgenossen kürzlich herausgegeben hat, sind diese drei Nummern zu einer Gruppe, zu einer kleinern Einheit zusammengefaßt. Die beiden ersten Nummern enthalten die dichterische Idee, die dritte bringt deren vollendete poetische Gestaltung. Wie mit dem scharfen Lichte eines Scheinwerfers beleuchten jene die epische Dichtung, so daß deren innerster Kern uns klar vor der Seele liegt.

So ist diese Gruppe in „Gadients Lesebuch“ nicht nur das einzig schöne Denkmal des Johanniterordens, sondern sie gewährt uns auch eine tiefe Schau in Schillers dichterisches Schaffen, einen begeisternden Aufblick zu seiner hohen sittlichen Größe und ist zugleich ein klassischer Beweis für des Dichters intuitiven Blick, hier dem Katholizismus, dem Ordenswesen gegenüber, dem er selbst doch innerlich fern stand sein ganzes Leben lang. Es ist der gleiche intuitive Blick, der im „Tell“ zu bemerken ist, wo er Hedwig zu dem als Mönch verkleideten Königsmörder sagen läßt:

„Ihr seid kein Mönch! Ihr seid
Es nicht! Der Friede wohnt in diesem Kleide,
In Euren Zügen wohnt der Friede nicht.“

Treffender kann man auch das Wesen der geistlichen Ritterorden und den „Drachentöter“ nicht charakterisieren, als es in folgender Stelle der „Vorrede“ geschieht: „Ein feuriger Rittergeist verbindet sich mit zwangvollen Ordensregeln, Kriegszucht mit Mönchsdisziplin, die strenge Selbstverleugnung, welche das Christentum fordert, mit kühnem Soldatentrotz, um gegen den äußern Feind der Religion eine undurchdringliche Phalanx zu bilden, und mit gleichem Heroismus ihrem mächtigen Gegner von innen, dem Stolz und der Ueppigkeit, einen ewigen Krieg zu schwören.“

*) Eine Besprechung dieses Buches ist für die nächste Nummer vorgesehen. Die Redaktion.

Nummer 3. 5. Mai 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: „Schlechte Schrift." — Leçon sur l'ode d'Horace: Jam satis terris. — Ein neues Lesebuch.

„Schlechte Schrift!"

(Ein Beitrag zur Bekämpfung der Schriftenmisere an unsern Mittelschulen.)

Nicht von den schlechten Schriften, die gute Sitten verderben, sei hier die Rede, sondern von der schlechten Handschrift so vieler Zöglinge an unsern Mittelschulen.

Fast jedermann legt zwar auf eine schöne Handschrift der Schüler großen Wert, denn sie ist für jedermann eine Empfehlung und flößt eine gewisse Achtung vor deren Besitzer ein. Darum wird auch an unsern Volksschulen die Erlernung einer schönen Handschrift mit großem Eifer gepflegt und vielleicht geht manchmal ein Lehrer hierin nur zu weit — auf Kosten anderer Fächer. An unsern Mittelschulen aber ist weit mehr das Gegenteil der Fall. Man begnügt sich da gar oft mit ein paar Bemerkungen: „schlechte Schrift", „unleserliche Schrift", „schmierige Schrift", „Sudelschrift", und wie die schönen Ausdrücke alle heißen. Aber man wendet selten die richtigen Mittel an, um wirklich eine Verbesserung der Handschrift zu erzielen.

Wir müssen uns zunächst fragen: Welches sind die **Merkmale** einer schönen Handschrift? Sie sei:

1. deutlich und leserlich,
2. einfach, ohne Schnörkel, aber gefällig in der Form der Grundzüge,
3. fließend, nicht zerissen,
4. regelmäßig inbezug auf Höhe, Dicke, Lage und Entfernung der einzelnen Buchstaben, Wörter und Zeilen; (Bis an den Rand schreiben, aber nicht darüber hinaus! Richtige Alineas!)
5) sauber in der ganzen Anwendung, ohne zu klecksen, zu radieren (oder wenn dies absolut nicht vermieden werden kann, so, daß man davon nichts sieht), ohne durchzustreichen und einzuklammern, und

frei von Mischung zweier Schriftarten in demselben Schriftstücke (z. B. von lateinischen Buchstaben in deutscher Kurrentschrift),

6. charakteristisch und stereotyp, nicht den Launen und Moden unterworfen.

Diese Anforderungen müssen an jede Handschrift gestellt werden, gleichviel, ob in deutscher oder lateinischer Kurrentschrift geschrieben, ob die oder jene Grundform innerhalb einer Schrift gewählt werde. Nicht die Schablone macht die Schrift schön. Es ist nicht nur eine Schrift schön, wie nicht nur ein Gedicht oder ein Musikstück das schönste ist.

Es gibt zahlreiche Mittel, eine schöne Handschrift zu erzielen, doch müssen sie harmonisch auf den Schüler einwirken, wenn der Erfolg ein bleibender sein soll. Auch ein intensiver Unterricht zeitigt nicht bei jedem Schüler gleich gute Resultate. Natürliche Begabung, Fleiß und Ausdauer und viele andere Faktoren sind da mitbestimmend. Im allgemeinen kann man sagen, daß die Volksschule das Fundament zu einer schönen, aber noch nicht zu einer geläufigen Handschrift legt. Letzteres ist Aufgabe der Mittelschule.

Treten die Volksschüler an die Mittelschule über, so zeigen sie anfänglich meist großen Fleiß in der Schrift, doch arbeiten sie sehr langsam. Darum vermag mancher Schüler dem Diktate des Lehrers nicht zu folgen, oder er hat sich noch nicht gewöhnt, die nötigen Notizen flüchtig zu Papier zu bringen, denn stenographieren kann er noch nicht und der Herr Professor darf nicht zu viel Zeit verlieren. Was tut der Schüler? Er beginnt rascher zu arbeiten, aber auch unschön. Zuerst schämt er sich vor seiner eigenen Handschrift und denkt: im Reinen mache ich's dann schon schön. Aber vielleicht hat er noch viele andere Arbeiten zu lösen, oder er ginge gerne auf den Spielplatz und möchte darum gar bald fertig sein mit der Arbeit. So wird er nach und nach zum Sudler, und bald bildet er sich ein, eine schöne, schlichte Handschrift, wie er sie früher geübt, passe eigentlich gar nicht mehr für ihn, sie sehe zu schülerhaft aus. Als Student müsse er den Kinderschuhen entschlüpfen. Dünkelhaftigkeit und Menschenfurcht!

Wie treten wir der herrschenden Vernachlässigung der Handschrift **wirksam** entgegen? Die nachstehende Beantwortung dieser Frage erhebt nicht Anspruch auf eine erschöpfende Behandlung derselben, es sind bloß einige Thesen zur Diskussion.

1. Ein guter Kalligraphieunterricht arbeite an den untern Klassen der Mittelschule stetig an der Verbesserung der Handschrift, wobei das geläufige Schönschreiben tüchtig zu üben ist, sobald die Grundformen richtig eingeprägt sind.

Nicht selten kommt es vor, daß der Kalligraphieunterricht bald dem, bald jenem Lehrer zugeteilt wird, bloß um ihm damit die zulässige Anzahl der Lehrstunden aufzurunden. Die Kalligraphie wird also Lückenbüßerin. Man setzt voraus, daß jeder Lehrer befähigt sei, diesen Unterricht zu erteilen. Eine große Kunst ist er wirklich nicht. Aber etwas muß man dazu doch haben: eine schöne Handschrift und das nötige methodische Geschick für dieses Fach. Wer glaubt, trotz seiner eigenen schlechten Handschrift bei den Schülern gute Resultate in der Kalligraphie zu erzielen, der täuscht sich. Das Beispiel des Lehrers ist der beste Lehrmeister.

Das gilt auch für die Korrektur in den schriftlichen Schülerarbeiten. Muß es nicht recht ironisch wirken, wenn ein Lehrer zur Arbeit des Schülers die Bemerkung macht: „Unleserliche Schrift", selber aber eine recht unschöne, unleserliche Handschrift führt? Freilich erwächst daraus für jeden Lehrer die Pflicht, sich eine schöne Handschrift zu erwerben und zu erhalten. Vor einigen Jahren kam ich anläßlich einer größern statistischen Arbeit (ich hatte über 500 Handschriften von Geistlichen und Aerzten zu studieren) zur Ueberzeugung, daß auch in Gelehrtenkreisen eine schöne, leserliche Handschrift sehr wohl möglich ist, wenn man ernstlich will.

2. Man führe die Stenographie für alle Abteilungen der Mittelschule schon in der untersten Klasse als obligatorisches Fach ein. Sie ermöglicht es dem Schüler, Diktate, Notizen 2c. rasch und richtig niederzuschreiben, ohne die Kurrentschrift zu verhunzen.

3. Eine Hauptursache der mangelhaften Handschriften ist der Uebelstand, daß der Lehrer der Sprachfächer mit dem Kalligraphielehrer zu wenig zusammenarbeitet. Ohne einen richtigen Kontakt zwischen diesen beiden ist der ganze Schönschreibunterricht für die Katze! Hat dagegen der Schönschreiblehrer häufig Gelegenheit, die schriftlichen Arbeiten in den Sprachfächern zu kontrollieren, dann wird es ihm auch leichter sein, vorkommende Mängel zu heben oder Nachlässigkeiten zu bekämpfen, namentlich dann, wenn er vom Sprachlehrer in seinen Bestrebungen unterstützt wird und beide ihre Anforderungen an eine schöne Handschrift miteinander in Einklang bringen.

Um den Fleiß der Schüler im Schreiben zu fördern, ist es ratsam, Schülern mit schönen Handschriften während der Schreibstunde dann und wann Gelegenheit zu geben, schriftliche Hausarbeiten zu lösen, während die andern den Uebungen obliegen. Bei Rückfällen wird selbstverständlich die Vergünstigung entzogen. Ab und zu läßt sich auch eine Schreibstunde für die ganze Klasse zur Ausführung schriftlicher Hausarbeiten

(z. B. von Aufsätzen) verwenden. Das schafft guten Willen für die Pflege einer guten Handschrift, und damit ist schon viel erreicht.

4. Jeder Lehrer weise alle jene Arbeiten zurück, die nicht mit Fleiß und Sorgfalt geschrieben wurden, und zwar bevor er sie korrigiert. Dabei ist allerdings nicht zu vergessen, daß mancher Schüler nur eine mäßige Begabung für eine schöne Handschrift besitzt. Auch eine mangelhafte Leistung, wenn sie sorgfältig ausgeführt wurde, darf und soll im Anfange nicht refüsiert werden. Nach und nach ist die Anforderung zu steigern, aber Geduld bringt Rosen!

5. Die schriftlichen Arbeiten im Deutschen sollen auch hinsichtlich der Schrift zensiert werden. Es dürfte keinem Lehrer schwer fallen, hier das Richtige zu treffen. Befindet er sich im Zweifel, dann ziehe er den Kalligraphielehrer zu Rate.

6. Man gewähre den Schülern zur Ausführung der schriftlichen Arbeiten genügend Zeit, damit sie nicht genötigt sind, flüchtig zu arbeiten.

7. Der Lehrer dringe bei jeder schriftlichen Arbeit im Unterrichte auf eine korrekte Körper- und Handhaltung. Wir dulden z. B. in der Mathematikstunde, im Geschichtsunterricht 2c. auch keine nachlässige, mangelhafte Aussprache und rügen eine nachlässige Körperhaltung des Schülers im Unterricht. Und doch gehört die Pflege der Sprache ins Gebiet des Deutschlehrers, die des Körpers in die Turnstunde. Sollte es also zu viel sein, auch den Kalligraphieunterricht außerhalb der Fachstunde zu unterstützen? Wir wollen doch die ganze Erziehung der Schüler fördern!

8. An ein und derselben Lehranstalt soll hinsichtlich der äußern Form der Aufsätze (betr. Schrift, Titel, Unterstreichen derselben, Zwischenräume, Korrektur 2c. 2c.) Einheitlichkeit herrschen. Es wird daher gut sein, wenn die betreffenden Fachlehrer sich in Spezialkonferenzen über diese Punkte einigen.

9. Alle diese Bestrebungen werden gefördert durch eine Reihe anderer Faktoren, die mehr ins schultechnische Gebiet gehören. Es betrifft die Bestuhlung, die Tinte und deren Reinhaltung, die Qualität des Papiers und der Federn, die Beleuchtung der Zimmer 2c., — Faktoren, die zwar nicht selten zu Aussetzungen Anlaß geben und für eine schöne Handschrift unserer Schüler bedeutsam, aber doch nicht ausschlaggebend sind.

J. Troxler, Luzern.

Leçon

sur l'ode d'Horace: Jam satis terris nivis atque diræ, livre I, carm. 2.

I. Traduction de l'ode.

Voici assez de cette neige et grêle sinistre que sur nos terres a lancée le Père divin; d'une main fulgurante frappant les collines sacrées, il a fait trembler Rome;

Il a fait trembler les nations, que ne revînt ce siècle funeste, où Pyrrha pleura sur des prodiges inouïs, où Protée mena tous ses troupeaux visiter les hautes montagnes,

Où les poissons s'accrochèrent au sommet des ormes, autrefois séjour favori des colombes, et où sur l'onde répandue nagèrent les daims épouvantés.

Nous vîmes le Tibre relancer des rives étrusques avec violence ses ondes jaunies et aller renverser le palais royal et le temple de Vesta;

D' Ilia en deuil se vantant d'être le vengeur rigoureux, il fait glisser ses ondes vagabondes sur sa rive gauche, malgré le désaveu de Jupiter, fleuve épris de son épouse.

Elle apprendra que nos concitoyens ont affilé des épées par lesquelles il eût mieux valu détruire les Perses redoutables, elle apprendra nos luttes, la jeunesse si diminuée par la faute des parents.

Lequel des dieux le peuple doit-il invoquer au secours d'un empire croulant? De quelle prière les vierges consacrées doivent-elles importuner Vesta sourde à leurs invocations?

A qui Jupiter donnera-t-il la charge d'expier le crime? Daigne enfin venir, nous t'en prions, d'un nuage couvrant tes épaules brillantes, Apollon augure;

Ou toi, si tu préfères, riante déesse d'Eryx, qu'entoure un vol de jeux et d'amours; ou toi, si tu reprends souci de ta descendance et de tes fils oubliés, père

Qui, hélas! trop longtemps t'es rassasié de ton jeu, toi qui aimes les clameurs, les casques luisants et le feu du regard que le guerrier marse jette à son ennemi ensanglanté;

Ou toi, si changeant de forme, dieu ailé, tu revêts ici-bas l'apparence d'un jeune homme, toi qui, fils de la bienfaisante Maia, daignes te nommer le vengeur de César,

Ne retourne que tard au Ciel, longtemps avec joie reste parmi le peuple de Quirinus, ne t'indigne pas de nos fautes, et qu'aucun zéphyr trop rapide

Ne te ravisse: ici-bas plus tôt aime les glorieux triomphes, ici-bas les titres de père et de princeps, et ne laisse pas les cavaliers

Mèdes nous menacer impunément, aussi longtemps que tu nous guides, ô César!

II. Etude littéraire.

1. La composition de cette ode est fort claire: il y a 2 parties, de longueur égale; la 1e, du v. 1 au v. 25, décrit à grands traits les malheurs qui frappent l'empire; la 2e, du v. 25 au v. 52, exprime le besoin d'un sauveur. Et chacune de ces 2 parties comprend elle-même 2 idées principales: dans la 1e partie a) les signes de la colère divine: neige, grêle, la foudre frappant les collines sacrées, les frayeurs des nations, le débordement du Tibre; — et b) les causes de cette colère: le deuil d'Ilia pleurant le meurtre de son fils Jules César, les horribles guerres civiles qui ont dépeuplé l'Italie. — Dans la 2e partie a) le poète demande d'abord qui sera le sauveur chargé d'expier les crimes, il énumère α) Apollon, le dieu protecteur d'Auguste qui lui a élevé un temple magnifique sur le mont Palatin; — β) Vénus dont Auguste se vante d'être le descendant; γ) Mars, le père du peuple romain; b) il s'adresse au véritable Sauveur, à Mercure, qui a pris les traits d'Auguste, vengeur de César, il identifie Auguste à ce dieu et le supplie de rester longtemps ici-bas et de guérir les maux de l'Empire. Ainsi tout converge vers cette idée: Auguste est le divin sauveur de l'empire croulant.

2. — L'expression de cette pensée est très pénétrée de mythologie: la foudre est celle de Jupiter, on craint le retour du déluge de Deucalion; le Tibre est un dieu qui venge le deuil d'Ilia son épouse, de laquelle descend Jules César. C'est Jupiter qui enverra le Sauveur et ce Sauveur sera un des dieux de la mythologie gréco-romaine.

L'un des moyens de faire valoir une expression consiste dans la place qu'on assigne à cette expression. A cet égard nous relevons dans l'ode étudiée plusieurs exemples remarquables de deux procédés fort connus. L'un d'eux consiste à mettre en tête de la phrase le mot qu'on veut faire ressortir: v. 1 *jam satis;* v. 5 *terruit* dont l'effet est d'autant plus grand que ce mot répète *terruit* qui précède; v. 21 et 23 *audiet*; v. 45 *serus*, v. 49—50 *hic. . . . hic.* Le dernier vers *te duce, Caesar* se termine par le mot essentiel qui domine toute la pièce. Un autre procédé consiste à séparer des mots que leur fonction rapproche et à attirer ainsi l'attention sur chacun d'eux: v. 9 *piscium et summa genus hæsit ulmo;* v. 17—18 *nimium . . . ultorem.*

3. — L'ode que nous étudions contient une série de strophes saphiques. Nous allons essayer d'analyser cette strophe au point de vue métrique. Comme les vers logaédiques en général, le premier vers de

cette strophe contient comme élément essentiel un choriambe — ⏑ ⏑ —. Ce choriambe est une mesure composée contenant un trochée — ⏑ et un iambe ⏑ —. Il est toujours pur, parce qu'il doit faire sentir nettement le passage d'un rythme à son contraire c-à-d. d'une série de trochées à une série d'iambes. On forme en effet, en général, un vers logaédique quelconque en répétant chacun des deux éléments du choriambe, soit:

— ⏑ — ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ — ⏑ —

Comme cette répétition donne une série monotone et inorganisée, on y introduit variété et organisation en groupant les trochées et les iambes deux à deux. On obtient ce groupement en donnant à l'un des deux pieds sa forme pure et à l'autre, facultativement, une forme altérée. Le pied dont le rythme est pur est naturellement, comme en musique, l'élément fort et principal; l'autre pied, ayant un rythme accidentel, lui est subordonné; il est le passage, le mouvement vers le rythme pur, qui seul donne l'impression de la règle et du repos. Chez Horace, sauf exceptions très rares, le pied faible a toujours un rythme impur et consiste en un spondée. Il ne peut consister en un tribrachys (⏑ ⏑ ⏑) parce que le nombre des syllabes est fixe.

Pour déterminer les pieds forts et les pieds faibles, on prend comme point de départ le choriambe: le trochée du choriambe étant nécessairement pur, le trochée précédent peut être remplacé par un spondée, puis vient un trochée pur, puis facultativement un spondée etc. Quant à la série des iambes, le premier, appartenant au choriambe, doit être pur, comme il a été montré ci-dessus; le second est aussi toujours pur, afin de faire sentir très nettement le nouveau rythme qui succède à la série des trochées en renversant l'ordre des longues et des brèves. Par suite le 3e iambe peut être un pied non pur, et le 4e est nécessairement pur. Naturellement le dernier iambe du vers doit être pur, quel que soit son numéro d'ordre; c'est en effet une loi générale du rythme, appliquée aussi en musique: un pied qui n'a pas le rythme pur donne l'impression du trouble, du mouvement, de la nécessité d'aller plus loin; seul le rythme pur donne le sentiment du repos, de l'achèvement.

Le vers saphique compte 11 syllabes: 4 avant le choriambe, 4 pour le choriambe, 3 après le choriambe. En reprenant la série indéfinie donnée plus haut, nous obtenons, suivant les règles posées et sans qu'il y ait rien d'arbitraire le schème:

— ⏑ — ⏒ — ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏓

Ce vers est répété trois fois dans chaque strophe.

Comme un vers de 11 syllabes serait trop long sans césure, il est coupé régulièrement par une fin de mot à la 5e syllabe: jam satis terris-nivis atque diræ.

Le 4e vers de la strophe se décompose en un choriambe suivi d'une seule syllabe: — ⏑ ⏑ — ⏓, ce qui par hasard équivaut à une fin d'hexamètre dactylique. Comme le 4e vers est si court, le sens le relie presque toujours intimement au vers précédent.

Ni la césure au milieu d'un vers, ni la fin d'un vers ou d'une strophe ne coïncident nécessairement avec un arrêt du sens. Par exemple la 2e strophe se termine par une proposition subordonnée qui est continuée dans la strophe suivante:

Omne cum Proteus pecus egit altos
Visere montes,
Piscium et summa genus hæsit ulmo.

Le vers 36, qui finit une strophe, se termine par un vocatif, *auctor*, dont les déterminatifs remplissent le 1e vers de la strophe suivante. L'exemple le plus remarquable est celui de la strophe des vers 45 et suivants, qui pour le sens s'achève seulement avec le mot *tollat* placé en tête de la strophe suivante. Pour faire sentir l'effet de ces rejets, il faut se garder de briser le rythme en évitant de faire à ces endroits la pause régulière. La pause, étant exigée par le rythme, doit être observée; et comme le mot en rejet, ne se rattachant pas, pour le sens, à ce qui suit, exige d'en être séparé par une pause, le mot en rejet est distrait de tout l'ensemble par deux pauses; il est donc magnifiquement mis en évidence. On comprend que le poète réserve cet effet aux mots qu'il veut particulièrement mettre en relief: p. ex, *tollat* du vers 49:

neve te nostris vitiis iniquum
ocior aura
tollat (cet enjambement donne l'impression d'un coup d'aile brusque).

Lorsque ce rejet, comme ici, va d'une strophe à l'autre, il est à son maximum de puissance. L'effet est encore très marqué, quoique moindre, quand le rejet va d'un vers à l'autre:

v. 29 à 30 cui dabit partis scelus expiandi
Juppiter?

De même, quoique moins séparé du contexte, les rejets du début:

v. 1 à 3 Jam satis terris nivis atque diræ
Grandinis misit pater et rubente
Dextera sacras jaculatus arcis. . . .

Pour que les mots ainsi séparés et mis en relief ne manquent pas leur effet, il faut naturellemt que le sens justifie cet emploi, et

que le poète n'abuse pas de ces rejets. Horace, poète très conscient de son art, se garde bien de tomber dans l'abus.

L'impression générale que produit le mouvement rythmique de l'ode saphique est celui d'une vivacité ordonnée, qui se possède. Chaque vers est un peu lent dans la 1e moitié: 5 syllabes dont une seule est brève, rapide dans la 2e moitié et trouve un aboutissement ferme et calme dans le choriambe pur du 4e vers. Ce mouvement général, imposant et pourtant vif, convient bien à une ode où sont exposés des sentiments profonds et des idées graves.

Avec ces sentiments et ces idées s'accorde bien en particulier l'harmonie de la 1e strophe où dominent les roulements de l' *r* et les sifflements de l' *s*, puis, à la fin, le son assourdi de l' *u*:

jaculatus arcis terruit urbem.

III. Etude historique.

Au point de vue historique, l'intérêt principal de cette ode est qu'elle se rattache à la politique religieuse de César Auguste. Depuis Sulla les terreurs des révolutions qui sans cesse se renouvelaient, la destruction des meilleurs citoyens par les proscriptions et les guerres, le trouble complet que les confiscations et les dons aux vétérans avaient apporté dans le régime de la propriété, l'insécurité des relations commerciales, la licence effrénée des mœurs, l'emportement des passions qu'aucune force sociale ou religieuse ne contenait plus, tout pesait comme un cauchemar sur l'humanité. Le sentiment général, souvent exprimé par les poètes, est que la nation est comme maudite, que les guerres civiles engendrent les guerres civiles, que les meurtres exigent les meurtres. P. ex. Horace, I ode 35, v. 33, dit:

eheu cicatricum et sceleris pudet . . . .

„De nos blessures, de notre crime j'ai honte, et de nos frères assassinés. Génération endurcie, devant quoi avons-nous reculé? De quel crime la crainte des dieux a-t-elle préservé la jeunesse? quels sont les autels qu'elle a épargnés?“

Il semble que les dieux, méprisés, aient quitté la terre et l'aient vouée à la ruine, au déluge. Horace, l. III, ode 6 au début:

Delicta majorum immeritus lues.

„Tu expieras, non coupable, les fautes de la génération plus ancienne.“ Et plus loin, v. 7:

Di multa neglecti dederunt
Hesperiæ mala luctuosæ.

„Les dieux, méprisés, ont accablé l'Italie de maux et de deuils.“

L'humanité aspire à la paix, appelle de tous ses vœux celui qui expiera les fautes commises et réconciliera les hommes avec la divi-

nité. Auguste a voulu être ce sauveur. Peu à peu tous ses contemporains, à partir de la bataille d'Actium qui établit la paix définitivement, voient en lui le sauveur divin, qui va commencer pour l'humanité une ère nouvelle de paix et de bonheur. Chez Horace, chez Properce, chez Ovide, Auguste est comparé à Jupiter. Comme Jupiter a dompté les titans et les géants, Auguste a triomphé des forces destructives de la révolution. Par sa piété il a payé la peine du sang versé et ramené l'âge d'or. Virgile Enéide 6, 792 :

Augustus Cæsar, Divi genus, aurea condet
Sæcula . . . .

Dans le Carmen sæculare Horace dira que, dans cette ère nouvelle, le droit et la justice, bannis de la terre, reviennent ici-bas.

L'idée inspiratrice de l'ode est, nous l'avons vu, qu' Auguste est est un dieu incarné et vivant sur terre pour rendre le bonheur aux humains; l'ode se termine par l'apothéose d'Auguste. Comme cette apothéose choque si vivement nos idées, et, semble-t-il, le bon sens, il faut essayer de la comprendre. Il ne faut pas y voir une basse adulation officielle, un mensonge auquel le poète ne croyait à aucun degré. Non seulement l'indépendance bien connue du caractère d'Horace répugnait à toute vile adulation, mais on peut montrer que, comme Virgile, il a pu sincèrement admettre, en un certain sens, la divinité d'Auguste. De toutes les parties de l'Empire se faisait entendre un concert unanime de vénération religieuse pour Auguste, non seulement en Egypte, où les formules employées continuaient celles des anciens rois, mais dans toutes les provinces, p. ex. en Asie Mineure, des inscriptions nombreuses célèbrent le nouveau dieu comme il suit : à une époque de terreur Auguste a fait succéder une nouvelle ère de salut et de paix; envoyé à l'humanité par la divine Providence comme le don suprême, il est le sauveur (*σωτήρ*), le bienfaiteur (*εὐεργέτης*), qui a donné au monde une forme nouvelle, qui a réalisé toutes les aspirations, qui a apporté le bonheur pour le présent, l'espérance joyeuse pour l'avenir. L'accord unanime de tous les témoins que nous pouvons encore entendre prouve que le sentiment de vénération religieuse à l'égard d'Auguste était sincère.

Il reste à montrer pourquoi ce sentiment de reconnaissance et de vénération a pris la forme d'une divinisation. En Grèce, bien avant Alexandre, on avait l'habitude de diviniser ou plutôt de considérer comme demi-dieux (héros) les morts qui s'étaient rendus célèbres, particulièrement les fondateurs de cités. Aristote a élevé un autel au divin Platon, les disciples d'Epicure avaient un vrai culte pour leur maître, à Alexandrie il y avait un culte d'Homère. La théorie de l'Etat

de Platon et d'Aristote contient le portrait idéal du souverain, qui est destiné par ses dons naturels à régner sur les autres; il est élevé au-dessus des autres hommes et des lois, il est un être semblable aux dieux, qui vit parmi les mortels. Lorsque l'élève d'Aristote, Alexandre le Grand, sembla réaliser cet idéal par ses succès sans précédent et ses projets gigantesques, ses contemporains le considérèrent comme un être surhumain. Lui-même crut à sa mission divine, et, héritier des Pharaons et des rois perses, il voulut donner à son pouvoir absolu la sanction suprême en exigeant qu'on le reconnût pour un dieu. Certaines circonstances favorisèrent ses projets: les Egyptiens croyaient à l'incarnation d'une divinité en leur roi, les Perses environnaient leurs rois d'un nimbe divin; à l'égard des Grecs il a pu s'appuyer sur la croyance aux demi-dieux et sa descendance d'Hèraklès.

Après lui, ses lieutenants furent adorés, Antigone et Démétrius de Phalère à Athènes, les Attalides à Pergame, surtout les Ptolémées en Egypte et les Séleucides en Syrie. D'abord le culte officiel n'est offert qu'au roi défunt, et on l'honore comme un héros fondateur plutôt que comme un dieu. Bientôt la transformation s'accomplit en Orient: Ptolémée II Philadelphe est, de son vivant, associé au culte de sa femme défunte Arsinoé, et les Egyptiens offrant à ces *Θεοί ἀδελφοί* le culte qu'ils offraient jadis aux Pharaons. A Antioche de même le 3e des Séleucides, Antiochus II Theos revendique pour lui-même les honneurs divins. Désormais ce ne sont plus les qualités personnelles du roi qui provoquent le culte; on adore le souverain, quel qu'il soit, comme une incarnation de la divinité.

Les généraux et les proconsuls romains reçurent en Orient les mêmes hommages. Jules César semble avoir voulu, à la manière des despotes orientaux, réclamer pour lui dans tout l'empire les honneurs divins. Auguste se montra ici, comme en tout le reste, prudent et soucieux des formes traditionelles. Il donna la place principale dans le culte officiel à Apollon, son dieu protecteur, à Mars et à Vénus, ses divins aïeux. Il fit transporter les oracles sibyllins dans le temple palatin d'Apollon qui faisait partie du palais impérial. Il fit du culte antique de Vesta, pour ainsi dire, un culte de sa famille en construisant un nouveau temple de Vesta qui attenait à son palais; il réunit les pénates de l'Etat et ceux de la gens Julia. Il s'efforça de donner à sa personne un caractère religieux: depuis l'an 42 il se nommait *divi filius*; en l'an 27 il accepte le titre d'Auguste qui l'élève au-dessus du niveau des mortels. Cependant il ne veut pas qu'à Rome on lui offre les honneurs divins qu'il accepte dans les provinces orientales. Dans les provinces occidentales il introduit le culte de l'empereur vi-

vant, que certaines villes italiques adoptent aussi dans les dernières années de son gouvernement. Aux personnes privées il était naturellement permis, même à Rome, de dépasser la mesure officielle. Après sa mort, Auguste, comme César, fut consacré *divus*.

Resterait à savoir pourquoi Horace, dans cette ode, identifie Auguste à Mercure. On ne trouve nulle part ailleurs trace de cette identification, ni dans les inscriptions ni dans la littérature. Quelques-uns ont pensé que la raison en était sans doute une ressemblance physique d'Auguste avec le type consacré des statues de Mercure, ce qui n'est guère sûr et guère sérieux. On pourrait supposer que Mercure, l'Hermès des Grecs, fils de Maia, étant le dieu de l'éloquence, en particulier de l'éloquence politique dans les assemblées, son nom pouvait convenir à celui que, dans cette ode, Horace intitule princeps c-à-d. premier membre du sénat. Mais ce détail a évidemment peu d'importance. L'essentiel est l'apothéose quasi-officielle d'Auguste, et nous comprenons maintenant comment Horace pouvait sincèrement, jusqu'à un certain degré, croire à la présence d'un être divin en Auguste. D'ailleurs les Anciens n'avaint pas de la divinité la même idée transcendante que nous.

P. Colomban O. S. B., Altdorf.

Ein neues Leſebuch.*)

Eben iſt der zweite Teil des auf 4 Bände berechneten deutſchen Leſebuches erſchienen. Auch im 2. Bande gehen die Verfaſſer eigene Wege inbezug auf Stoffauswahl und Zuſammenſtellung der Gedichte und Proſaſtücke, wie im erſten, der mit ſo viel Anerkennung aufgenommen wurde. Ueberall zeigt ſich in der Stoffauswahl als Leitmotiv das künſtleriſche Empfinden, der äſthetiſche Sinn. Immer aber tritt, wie recht und billig, das Erzieheriſche, Chriſtliche und Schweizeriſche an erſte Stelle, falls darin ſich wahre Poeſie findet. Nirgends fragen die Herausgeber: biſt du katholiſch, oder proteſtantiſch oder gar jüdiſch, ſondern biſt du ein Dichter und haſt du ein Kunſtwerk geſchaffen, das wert iſt, die Jugend ob ſeines Gehalts und ſeiner Form zu begeiſtern und ſie zum höchſten Ziel der deutſchen Dichtung: zur Charakter und Gemütsbildung zu führen? Gerade dieſe Unvoreingenommenheit, mit der die Verfaſſer an die berühmten und unberühmten Dichternamen herangetreten ſind und ihr Recht auf die Ewigkeit gemuſtert haben, wie Leſſing irgendwo ſich ausdrückt, zwingt uns Hochachtung ab.

Mehr noch, daß es ein Leſebuch für Schweizer Schulen iſt. Das iſt Heimatſchutz im ſchönſten Sinne des Wortes. Und zwar deswegen, weil das Bodenſtändige der deutſchen Dichtung auf heimatlichem Boden

*) Deutſches Leſebuch für Schweizer Gymnaſien, Seminarien und Realſchulen von Dr. P. Veit Gadient O. M. C. unter Mitwirkung von Prof. Rob. Moſer, Luzern und Dr. P. Romuald Banz, Prof., Einſiedeln, verlegt bei E. Haag, Luzern 1915. II. Bd. Preis Fr. 4.85.

zum Ausdruck gelangt und dadurch dem Interesse der Jugend und damit auch dem Verständnis näher rückt. Damit wird auch die Liebe zur eigenen Scholle geweckt. Wer verstünde besser, die tiefsten Saiten der schweizerischen Volksseele in Schwingungen zu bringen, als die Schweizerdichter? Und sind es auch nicht immer Sterne erster Größe am literarischen Himmel, auch sie haben ihre gute Stunde und das treffende Wort, das packt, rührt und begeistert. Ich erinnere nur an die hochtragische Erzählung von Jb. Boßhard aus der Zeit des Reislaufens während der Mailänder Kriege, wo zwei Brüder einander im Riesenkampfe bei Marignano als Feinde gegenüberstehen und gegen ihren Willen sich töten. Oder an das tiefempfundene, trotzige Gedicht unseres Volksdichters P. Halter „Heimkehr von Marignano", oder an das von der Romantik der Kreuzzüge umrauschte Gedicht: Grabesstreiter von dem Luzerner Dramatiker A. Ott. Und von demselben steht unter der Einheit: Not des Lebens, das stark bildhafte, realistische dichterische Erzeugnis: der Weber. Auch unser Luzerner Lyriker Fridol. Hofer ist vertreten durch ein inhaltstiefes Gedicht: der Gottsucher und noch durch ein anderes von wunderbarem Rhythmus: Treue. K. Spittelers geistreiche und humorvolle Art poetischen Schaffens enthüllt sich in der Ballade: Hausspruch und besonders in den „jodelnden Schildwachen", einem Hohenlied auf den Patriotismus und militärischen Geist der Schweizersoldaten. Ganz für unsere Zeit! Und so treten noch manche einheimische Dichter, die gar vielen unbekannt sind, im 2. Bande mit ihren besten Erzeugnissen vor unser studierendes Jungvolk hin, wie ein P. Leo Fischer, einst mein hochverehrter Lehrer, ein Ad. Frey, Meinrad Lienert, P. Theobald Masarey; selbst der berühmte Prediger und Sprachkünstler Meyenberg mit seiner großzügigen eidgen. Schützenfestrede fehlt nicht. Selbstverständlich erscheinen auch unsere Größten auf dem Plan: G. Keller und C. F. Meyer. Dieser tritt mit 5 auserlesenen Gedichten vor uns, worunter das großartigste: der deutsche Schmied. G. Keller erzählt uns in überlegener, liebenswürdiger Weise eine Schützenfestgeschichte in seinem „Fähnlein der sieben Aufrechten".

Was die Zusammenstellung der Gedichte anbetrifft, so verlassen die Herausgeber die altüblichen, aber auch ausgetretenen Pfade, nämlich literarhistorisch die wichtigsten dichterischen Erzeugnisse deutscher Zunge vorzuführen, indem der zeitlichen Reihenfolge nach alles Hervorragende und Charakteristische der einzelnen Dichter von den ältesten Zeiten bis heute vorgeführt wird. Wohl ist die Anordnung des Stoffes in unserem Lesebuch chronologisch; denn „im Rahmen eines Schulbuches wird hier die Frage zu beantworten versucht: Wie spiegelt sich das Werden der deutschen Nation in der deutschen Dichtung?" Wenn im 1. Bd. der Mittelpunkt die „Heimat" war, so ist es im 2. die „Gesellschaft"; hier „herrschen mehr die Sammelbegriffe des öffentlichen Lebens und der Geschichte." Daher ist vorwiegend die Epik vertreten, wenn auch nicht ausschließlich. Die Gruppierung der dichterischen Werke geschieht nach großen allgemeinen Gesichtspunkten, die reiflich erwogen und durchdacht sind. Maßgebend dabei war, den Zusammenhang zwischen Dichtung und Leben herzustellen. Zu diesem Zwecke wurde ein sogen. Einheitensystem geschaffen, das seinen tiefen Sinn hat, pädagogisch wie ästhetisch.

Das Ziel war, „Kulturbilder zu schaffen und ästhetische Wirkungen zu erzielen". Darin liegt nach meiner Ansicht die große Bedeutung des neuen Lesebuches; denn diese Anordnung öffnet auch einer neuen Methode für die Gedichtbehandlung die Tore. Diese Einheiten entsprechen ihrem Wesen nach ganz und gar den kulturhistorischen Stufen der Herbart-Ziller Schule, und der Unterricht im Deutschen auf dieser Grundlage wird ein Gesinnungsunterricht. Dadurch werden auch auf der Mittelschulstufe die Forderungen verwirklicht, welche Führer in der Methodik des Volksschulunterrichtes stellen. Und die 2 Pole, um die sich jeder fruchtbringende Unterricht drehen muß, heißen: Interesse und Konzentration. Beide sind bei dieser Gruppierung naturgemäß vorhanden: das Interesse, weil die Kulturbilder in direktem Zusammenhang mit dem Leben stehen, und da gilt das Goethe'sche Wort: Greift nur hinein ins volle Menschenleben .... und wo ihr's packt, da ist's interessant; die Konzentration, weil die Einheit verschiedene verwandte Stücke umfaßt. Jedes Stück zeigt nun, wie Dr. Gadient bemerkt, das Motiv der Einheit in einer ganz andern Auffassung. Nur durch Zusammenstellung und Vergleichung wird der Schüler die dichterische Fülle des einzigen Motivs einigermaßen erkennen. Jeder Dichter zeigt z. B. die Motive: Morgen, Frühling usw. in einem andern Licht; jeder hat andere Worte, jeder einen andern Ton. Durch die gegenseitige Bestrahlung wird eine Erläuterungsarbeit geleistet, die der Lehrer mit der weitschweifigsten Behandlung der Gedichte nie zu leisten imstande wäre. Die Gedichte erklären einander, und die Einheit vertieft sie. Wie bald ist da die Vorbereitung und die Einführung in ein Gedicht gemacht, ja vielfach kaum mehr nötig und die Stimmung für den ästhetischen Genuß schon geschaffen, eine Hauptsache, besonders bei der Lyrik. Welche Zeitersparnis ergibt sich, anderseits welch' freudiger Unterrichtsbetrieb! Daher sagt auch Dr. E. Weber in seinem Werke: Die epische Dichtung: „Eine Gliederung der Gedichte unserer großen deutschen Literatur nach Stoffgruppen — ich wüßte mir kein geeigneteres Mittel zum Beleben des gesamten Unterrichts." Dann ist die Deutschstunde nicht mehr die langweiligste von allen, wie der Schreiber dieser Besprechung es selber einst auf den Schulbänken einer Mittelschule in der 3. und 4. Klasse erfahren mußte und wie es immer noch möglich ist, wenn man in den alten Geleisen sich bewegt, wo man den Kunstgehalt eines Gedichtes durch einige Sach- und Worterklärungen, sowie durch Ueberlieferung der wissenschaftlichen Terminologie für Poetik und Metrik zu erschließen sich bemüht.

Der 2. Band enthält 10 Einheiten: Götter und Helden; Germanentaufe; Rittertum, vom deutschen Volk; Ringen und Suchen; Goethe und Schiller; Urständ; Um Heimat und Vaterland; Die Not des Lebens; Wege und Ziele. Jede Einheit hat wieder Unterabteilungen. Not des Lebens z. B. hat folgende: a) Die Not des Arbeiters, worin der tiefergreifende „Arbeitergruß" Ferds. v. Saar. b) Der Kummer des Weibes, worunter das hochmoderne „Depeschenlied" von N. Welter. c) In Todesnot, wobei das wunderbar feine Gedicht „Die junge Mutter" von A. v. Droste-Hülshoff. Die Einheit: Not des Lebens umfaßt 30 Gedichte von 26 meist modernen Dichtern. Da findet sich die Poesie von Rad und Maschine, denn wie Dr. Gadient im Geleitwort sagt, „steigt die

Dichtung auch hinab in die Not des Lebens, zu den Armen und Enterbten. Sie darf nicht vorübergehen an der schweren Doppelpflicht: die in der Tiefe zu trösten und aufzurichten, die in der Höhe zu erschüttern und zu demütigen." Aehnlich ist auch das Verhältnis bei den übrigen Einheiten. Reiche Abwechslung herrscht also und eine Fülle von dichterischen Motiven wird uns von zahlreichen Dichtern geboten. In dieser Beziehung halten Bone, Kehrein und andere keinen Vergleich aus. Besondern Dank schulden wir noch den Herausgebern, daß die alten deutschen Götter- und Heldensagen so reichlich sich vorfinden, besonders die aus der Edda, da Anspielungen immer wieder, auch bei neuern Dichtern, wiederkehren und besonders das Nibelungenlied ohne deren Kenntnis nicht recht erfaßt werden kann.

Die Anordnung des Stoffes nach Einheiten soll auch der Literaturgeschichte dienen, allerdings erst in zweiter Linie. Die Einheiten bilden das Fundament für den Aufbau des literarhistor. Gebäudes. Nach der Behandlung eines Gedichtes verweist man auf den Dichter, aber nur insoweit, als es eine Eigentümlichkeit des Poeten offenbart; bei einer andern Einheit erscheint dann wieder ein Gedicht, das einen andern auffallenden Zug des nämlichen Dichters uns zeigt usw. auch in den andern Bänden. So wird mosaikartig Steinchen an Steinchen gefügt, bis zuletzt das Bild des Dichters in seiner ganzen Schönheit ersteht. Und was ihm noch mehr Reiz verleiht ist das, daß es durch das Schaffen des Schülers erarbeitet wurde. Es ist ein lebendes Bild, kein totes, wie es etwa entsteht, wenn man die Literaturgeschichte öffnet und mit ihrer Hülfe den Dichter betrachtet und ein paar leere Namen von Werken und Gedichten auswendig lernt, von deren Inhalt man keine Ahnung hat. Das ist nur etwas Angelerntes, nichts Erlebtes und Geschautes. Und doch ertönt heute lauter denn je der Ruf der Pädagogen und Methodiker: Wir wollen keine Lernschule mehr, sondern eine Arbeitsschule. Daß die Verfasser so liebevoll diese Forderung erfüllt haben, ist ein weiterer Vorzug des Lesebuches.

Doch wo viel Licht, da ist auch Schatten. Um gerade an das vorige anzuknüpfen, hob ich wohl hervor, wie man anhand der Einheiten die Literaturgeschichte erarbeiten könne. Das wäre das Ideal; aber die Wirklichkeit wird starke Abstriche machen. Eine erste Schwierigkeit ist diese: das Bild des Dichters ersteht nur allmählich, erst in großen Zwischenräumen. Denken wir z. B. an Goethe. Einige seiner Balladen finden sich im 1. Band, andere im 2., wieder andere im 3., eben dort, wo sie in die Einheiten hineinpassen. Goethesche Lyrik wird sich bei ihrer Vielseitigkeit in allen 4 Bänden finden. Und so brauchts die ganze Gymnasialzeit, bis das Bild des Dichters vollständig ist. Geht da nun nicht viel Gewonnenes im Laufe der Jahre unter das Eis? Jedenfalls brauchts die Hand eines gewandten Lehrers, um immer wieder die Fäden zu verknüpfen und die Zusammenhänge herzustellen. Er muß, wie es auch Dr. E. Weber verlangt, Psychologe und Poet sein. Und das ist etwas viel! Eines ist ganz gewiß! Dieses Buch mit seiner neuen Grundlage verlangt mehr Arbeit und mehr Können vom Lehrer als die gewöhnlichen Lesebücher der Mittelschulen. Da bewahrheitet sich das Wort: Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdets nicht erjagen. — Eine zweite

Schwierigkeit! Das Buch ist nicht nur für Gymnasien, sondern auch für Realschulen und Seminarien bestimmt. Es ist auf 4 Bände berechnet. Der Stoff ist gewaltig und sollte in der Hauptsache durchgearbeitet werden, damit, wie die Verfasser sagen, der einheitliche und geschlossene Sinn vom Schüler selbst eröffnet werde. Das wird in Realschulen schwer halten; in Seminarien ist es unmöglich. Begreiflich; denn die Studienzeit dauert nur 4 Jahre, und für die Patentprüfung sind in 14 Fächern die Ausweise der Reife zu erbringen. Und dann sind manchmal die Lehrpläne und Prüfungsreglemente auch darnach, daß man auf dem geradesten, wenn auch nicht auf dem bildendsten Wege dem Ziel zusteuern muß. Und so ist dann wohl eine Menge Stoff im Gedächtnis der Schüler vorhanden, der ebenso schnell verflogen ist, wie er angelernt wurde, so daß man das bekannte Sprichwort so ummodeln müßte: Für die Schule, nicht für das Leben lernen wir. Der 2. Band: Epik umfaßt 674 Seiten, Stoff genug für die 3. und 4. Klasse des Seminars, trotzdem man die mhd. Pärtien übergehen kann, da vielerorts das Mhd. nicht in den Lehrplan aufgenommen ist; auch trotz der neuen Methode, mit der man, wie schon erwähnt, infolge des Einheitssystems viel schneller vorwärts kommt. Sehr zu wünschen wäre für die Seminarien eine Uebersetzung wichtiger Bruchstücke des Nibelungenliedes. — Welches ist nun die Stellungnahme des Seminars zum 3. und 4. Band? Auch da wird sich neben sehr viel Entbehrlichem solches finden, das ein Lehramtskandidat kennen sollte. Ich erinnere nur an die Oden und Hymnen, an die Goethesche Gedankenlyrik, an die Didaktik (Rückert) usw. Ich bitte die Herausgeber zu erwägen, ob sich nicht ein Ausweg finden ließe, um z. B. als Anhang zum 1. oder 2. Band das für das Seminar noch Notwendige beizufügen. Noch eine Bitte! Wie schon betont wurde, stellt das Lesebuch große Anforderungen an die Lehrer. Wie dankbar wären nun diese, wenn die Verfasser sich entschließen könnten, eine praktische Einführung in den 1. und 2. Band zu geben in Form von Lehrproben vor Schülern verschiedener Stufen. In den Herausgebern ist ja der kunstvolle Plan des Ganzen gereift; ihnen ist Inhalt und Form zum Erlebnis geworden; sie könnten aus der Fülle des Herzens reden und den andern die großen Wege weisen, ohne daß darunter die Individualität Schaden litte. So eine Ferienwoche den Meistern zu lauschen, wäre Genuß und Gewinn.

Zum Schlusse kann ich feststellen, daß die Schatten das Licht keineswegs verdunkeln, das überall sieghaft hervorbricht. Alles in allem ist der 2. Band ein Musterlesebuch, das seinen Weg in unserm Lande machen wird, für das es ja in besonderer Weise berechnet ist. Es wird den Beweis antreten für die Wahrheit des schönen Wortes, das ihm zum Geleite mitgegeben wurde, „daß es das Hoheitsrecht der deutschen Dichtung ist, nicht nur über Silben und Bilder zu herrschen, sondern über Zeiten und Völker, und daß der Stab, den sie führt, Zauberstab und Fürstenzepter zugleich ist.“ Daher kann das Buch auch allen Mittelschulen rückhaltlos empfohlen werden. Bei richtiger Durcharbeit wird zweifellos das höchste Ziel erreicht, das die Verfasser sich gestellt: durch den Deutschunterricht zur Verklärung des Lebens und zur Veredlung des Charakters beizutragen. Dazu entbietet warmen Glückwunsch auch der

Rezensent

Prof. V. Fischer, Hitzkirch.

Die nächste Nummer erscheint am 30. Juni. Redaktionsschluß 15. Juni.

Nummer 4. 30. Juni 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: Humanistische und realistische Bildung. — Die Römeroden des Horaz — ein Bau im Antithesenstil. — Bücherecke. — Biblisches zu Horaz, Ode I. 38. —

Humanistische und realistische Bildung.*)

Von Dr. phil. P. Rupert Hänni O. S. B., Sarnen.

Zwei Bildungsideale stehen mit einer gewissen Spannung, um nicht zu sagen Feindseligkeit einander gegenüber, von denen das eine in der Vergangenheit, nämlich im griechischen und römischen Altertum, das andere in der Gegenwart, in der neuzeitlichen Entwicklung seine Wurzel hat. Das erstere pflegen wir allgemein das humanistische, das zweite das realistische Bildungsideal zu nennen.

Human (vom lat. homo) heißt soviel als menschlich, zum Menschen gehörend, den Menschen betreffend. Humanität bezeichnet im weiteren Sinne des Wortes das, was dem Menschen den Charakter der Menschlichkeit gibt, im Gegensatz zur Natur des Tieres; im engeren Sinne: menschenwürdige Veredelung des Geistes und des Herzens, die Befähigung, an allem Wahren, Schönen und Guten Freude zu haben.

Humanismus heißt dann die durch das Humanitätsideal bestimmte Auffassung der Erziehung, Selbstbildung, Studienweise; in einem engern Sinne vorzüglich jene geistige Strömung des 15. und 16. Jahrhunderts, die ausschließlich durch das Studium der alten klassischen Literatur und Kultur dieses Humanitätsideal zu verwirklichen suchte.

Jene Bildungs- und Erziehungsanstalt nun, in welcher noch heute Humanität vermittelt werden soll, ist das humanistische Gymnasium, das, wenn auch lange nicht mehr in so ausschließlicher Weise wie früher, so doch bis auf den heutigen Tag als Kern seiner Bildungsmittel die lateinische und griechische Sprache, Literatur und Kultur betrachtet. —

Real bezeichnet im Gegensatz zum Idealen oder bloß Gedachten das wirklich, wahrhaft Seiende;

Realismus ganz allgemein die Richtung des Denkens und

*) Auszug aus dem vom Verfasser am Freiburger Ferienkurs gehaltenen Vortrag.

Tuns auf die nüchterne Wirklichkeit. Realien oder Realkenntnisse sind Sachkenntnisse, und Realschulen sind solche Schulen, in welchen vorzüglich auf Aneignung von Sachkenntnissen entgegen den Sprachkenntnissen besonderes Gewicht gelegt wird.

Gestützt auf diese Unterscheidung und eintretend auf die Gegensätze beider Schulen können wir ganz allgemein sagen: Humanistische Bildung ist diejenige, die sich aus dem Studium der alten Sprachen ergibt, realistische diejenige, die durch die Beschäftigung mit den Realien, ganz besonders mit Mathematik, Naturwissenschaft und neueren Sprachen erzielt wird. Oder in etwas weiterer Fassung: Wer sich humanistisch bilden will, der hat es in erster Linie nicht auf den Erwerb von Kenntnissen abgesehen, die dem Leben unmittelbar Vorteil gewähren, sondern auf eine allseitige, harmonische, intensive und gründliche Uebung und Schulung seiner geistigen Kräfte, die ihn befähigt, dem geistigen Entwicklungsgang, den die menschliche Kultur zurückgelegt, verständnisvoll nachzudenken und für die Gegenwart fruchtbar zu machen. Als realistisch dagegen ist jene Bildung anzusehen, die sich mit den realen Fächern befaßt und damit den Zweck verfolgt, das daraus geschöpfte Wissen für das praktische Leben zu verwerten. Diese Bildung soll den Menschen in den Stand setzen, Herr über die ihn umgebenden Dinge zu werden und die Naturkraft in den Dienst der Kultur zu stellen.*)

Doch wir dürfen nicht zu engherzig an den Termini: humanistisch und realistisch kleben und gestützt auf das starre logische Einteilungsprinzip sagen: Die Realschulen befassen sich mit dem Wissen, das auf die Materie, die Gymnasien mit dem, was auf die Idee Bezug hat. Die Einteilung der Bildungsstoffe in Humaniora und Realien, humanistische und realistische Fächer ist keine glückliche, da der Gegensatz der Glieder kein reiner ist. In Wirklichkeit sind weder die Realschulen ausschließlich realistisch, noch die Gymnasien ausschließlich humanistisch gerichtet. Das Menschliche im engern Sinne, der Mensch ist wohl das eigentliche Gebiet des humanistisch Gebildeten und sein großes Paradigma das klassische Altertum; aber da ihm als Mensch nichts Menschliches fremd sein soll, muß er auch ein gewisses Maß von Kenntnissen in Mathematik, Physik, Chemie und Naturgeschichte haben. — Anderseits ist wohl die Natur und die Naturbeherrschung durch Wissenschaft und Technik, durch Mathematik, sowie Physik und Chemie das große Thema des realistisch geschulten Praktikers, aber, weil er ein Mensch ist, darf ihm auch Literatur und Sprache nicht fremd bleiben. — Man rechnet nun die neueren Sprachen, die auf den Realanstalten getrieben

*) Vgl. Muff, Humanistische und realistische Bildung. S. 41 ff.

werden: Französisch, Englisch und Italienisch zu den realistischen Stoffen, mit Recht, wenn man bei Erlernung derselben nur einen rein utilitaristischen Zweck verfolgt, nämlich sich mit den nötigen Worten und Wendungen zu versehen, um im Leben durchzukommen. In diesem Falle kann man nicht von Bildung sprechen. Daß aber auch den neuen Sprachen an sich ein nicht zu unterschätzender Bildungswert zukommt, wird niemand bestreiten, und einen richtig betriebenen modernen Sprachunterricht kann man sicherlich auch humanistisch nennen. Ferner haben die beiden Schulen einen gewissen gemeinsamen Grundstock von Fächern mit mehr oder weniger gleicher Stundenzahl, nämlich die ethischen Disziplinen: Religion, Geschichte und Deutsch. — Sodann muß auch der Mathematik und den Naturwissenschaften ein nicht geringer Bildungswert zugesprochen werden, wovon später die Rede sein wird.

Es haben also auch die Realschulen eine ganze Reihe von Fächern reich an idealem Gehalt und es wäre daher ungerecht, ihnen wegen ihres vorherrschend praktischen Bildungszweckes ein selbständiges ideales Bildungsziel, mit anderen Worten Humanismus im weiteren Sinne abzusprechen.

Mag nun dieses letztere Moment von humanistischer Seite vielfach verkannt und den realistischen Anstalten der Vorwurf gemacht worden sein, sie gäben das Ideale preis, vermittelten nur praktisch verwendbares, in klingende Münze umsetzbares Wissen, so ist doch in weit höherem Maße von der entgegengesetzten Seite gefehlt worden und wird noch gefehlt, indem man behauptet, es liege in der Schulung des Geistes durch die alten Sprachen etwas Reaktionäres, das humanistische Gymnasium gleiche einem Arsenal voll verrosteter Waffen, es sei ein pädagogischer Anachronismus und müsse recht bald zu den Toten gezählt werden; die Philologen seien nichts anderes als kulturfeindliche Petrefakten.

Gegenüber den Anklagen hüben und drüben wird es am besten sein, den Charakter und die Bedeutung beider Anstalten möglichst objektiv zu prüfen und sich zu fragen, wie die zwei Arten höherer Schulen auf verschiedenen Bildungswegen ihrem Bildungsziele zustreben.

Dies kann unseres Erachtens am besten dadurch geschehen, daß wir ein doppeltes Moment, ein individuelles und ein kulturelles berücksichtigen und erwägen, in welcher Weise das humanistische Gymnasium einerseits und die Realschulen anderseits beitragen:

I. zur Bildung der Menschennatur,

II. zum Verständnis der Menschheitskultur.

Es ist wohl selbstverständlich, daß wir im folgenden nicht sämtliche Fächer, sondern nur diejenigen ins Auge fassen, die jeder Schulart ihren

besonderen Charakter geben, also beim humanistischen Gymnasium die alten Sprachen, ihre Literatur und Kultur, und bei den Realschulen die neueren Sprachen, die Mathematik und Naturwissenschaften.

I.

Wir gehen vom humanistischen Gymnasium aus und fragen vorerst, welche Bedeutung diese Schule für die Bildung der Menschennatur hat. Was ist Bildung? Dr. Virgil Grimmich, Universitätsprofessor in Prag, antwortet darauf: „Die innerlich bedingte, organisch vor sich gehende Ausgestaltung des ganzen Menschen nach allen Seiten seiner Natur, zur einheitlichen, wenn auch nur relativ vollendeten Persönlichkeit, welche durch ihren Gehalt berufen und befähigt ist, an dem kulturellen Leben der Zeit und des Volkes in intellektueller und ethischer Beziehung teilzunehmen und dasselbe nach allen Richtungen zu fördern." *)

Diese Definition eines katholischen Gelehrten deckt sich mit derjenigen, welche am 2. deutschen Kongreß für Bildung und Jugenderziehung im Oktober 1912 in München Prof. Elsenhans aus Dresden gegeben, indem er, vom Menschen ausgehend, Bildung definierte: als Entwicklung der menschlichen Anlagen (Verstand, Wille, Gefühl) zur einheitlichen Persönlichkeit unter der Herrschaft des sittlichen Willens. In ähnlichem Sinne sagte ein anderer Referent dieser interessanten Tagung: Das Wesen der Bildung eines Menschen besteht in der widerspruchslosen Entwicklung aller Seiten seiner Psyche zur größtmöglichen Leistungsfähigkeit im Geiste der Kulturwerte.**) Harmonische Bildung ist somit ein Ideal, dem auch das 20. Jahrhundert Rechnung tragen muß.

Eine Stätte harmonischer Menschenbildung mit Vorzug aber ist das humanistische Gymnasium, weil es sich vor allen Lehranstalten durch den „Vollbesitz der Bildungsmittel" auszeichnet, indem es auf der Grundlage der alten Sprachen und der klassischen Literatur 1. intellektuelle, 2. ästhetische und 3. ethische Bildung vermittelt.

1. Intellektuelle Bildung.

Die intellektuelle Bildung kann nach ihrer formellen und materiellen Seite unterschieden werden, je nachdem die Uebung und Anregung der geistigen Kräfte, oder die Mitteilung allgemein wissenswerter Kenntnisse, die eigentliche Bereicherung des Geistes in Betracht gezogen wird. Obgleich nun fast bei jedem Fache Befähigung und Bereicherung des Geistes miteinander Hand in Hand

*) Der Religionsunterricht an unsern Gymnasien. S. 4.

**) Der zweite deutsche Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde. Köln. Volksztg November 1912 Nr. 956.

gehen, so gibt es doch Unterrichtsmittel, welche mehr formell bildende Kraft besitzen, wie z. B. die mathematischen Wissenschaften, anderseits solche, welche in überwiegender Weise ein Material von Kenntnissen vermitteln, wie z. B. die Geschichte. Keine Disziplin aber vereinigt wohl beide Momente: möglichst große Bereicherung des Geistes mit möglichst allseitiger Weckung und Entwicklung der geistigen Kräfte in dem Maße in sich wie die Sprachwissenschaften, und allen andern voran die zwei Kultursprachen von Hellas und Rom.

a. Formelle Bildung.

Die Formen- und syntaktischen Systeme der zwei genannten Sprachen sind von jeher als eine Art elementarer Philosophie betrachtet worden. Dem Lateinischen kommt als Mittel zur Schulung im logischen Denken eine mehr elementare, grundlegende, dem Griechischen eine höhere, vervollkommendere Bedeutung zu. Man hat von einer „immanenten Logik" als dem charakteristischen Merkmal der Römersprache gesprochen und mit Recht. Ein Beweis hiefür liegt schon in seinem Deklinations- und Konjugationssystem. „Warum", fragt Zielinski, hat die lateinische Sprache 5 Deklinationen? Bildet man von allen fünfen den Genitivus Pluralis: mens**arum**, hort**orum**, turr**ium**, fruct**uum**, di**erum** und daneben die Ablative: mens**a**, hort**o**, turr**i**, fruct**u**, di**e**, so sieht man gleich, daß jede Deklination ihren eigenen Vokal hat. Daraus wird klar, warum das Latein 5 Deklinationen aufweist, weil es 5 Vokale hat. Doch gibt es außer den Vokalen auch noch Konsonanten; wir haben Genitiva: reg**um**, capit**um**, dolor**um**. Man sieht aber, daß diese Wörter ebenso dekliniert werden, wie diejenigen auf i: turr**ium**, turr**i** und daß beide zusammen die sogenannte dritte Deklination bilden. Daraus ergibt sich wiederum die Erklärung, warum in der 3. Deklination einige Worte in bestimmten Kasus i, ium, ia, andere dagegen: e, um und a haben. Dieselbe Klarheit und Einfachheit im Aufbau zeigt sich auch in den 4 Konjugationen: amare, doc**e**re, statu**e**re, fin**i**re. Die Konsonanten haben sich den Stämmen auf u angeschlossen, indem regere und scribere wie statuere konjugiert wird, u. s. w. „Dies alles ist keine wissenschaftlich-historische, sondern eine durchgeistigte Schulgrammatik. Diese Durchgeistigung gibt dem Schüler die Ueberzeugung, daß in der Sprache Gesetzmäßigkeit und nicht Willkür herrscht. Versuche man doch dieselben Resultate mit dem System der deutschen Deklinationen zu erreichen, der „starken", „schwachen", „gemischten", oder dem System der französischen Konjugationen mit seinen willkürlichen Endungen auf er, ir, oir und re! Um auch nur einigen Sinn in die französischen Konjugationen zu bringen, muß ich ja doch wieder die Hilfe der lat. Sprache in Anspruch nehmen und die französischen Zeitwörter aimer, finir, devoir und vendre auf ihre lateinischen Grund-

formen amare, finire, debere und vendere zurückführen. Nicht ohne Grund hat ein hervorragender Kenner der französischen Sprache und Literatur, Vinnet, gesagt: Le latin c'est la raison du français."*)

Ein weiteres Moment, das das Lateinische in hervorragenderem Maße als die modernen Sprachen als formales Bildungsmittel erscheinen läßt, ist in der Knappheit und strengen Symmetrie seiner Formensysteme zu suchen. Die einzelnen Veränderungen in Kasus und Person treten am Worte selbst, entweder in scharf nuancierten Endungen, oder im Innern des Wortkörpers zutage. Das zwingt den jungen Geist zu einer Syntheſe all seiner Erkenntniskräfte auf ein möglichst kleines Feld. Die Formenlehre einer modernen Sprache, z. B. des Englischen, das durch Abschleifen fast aller Flexionsendungen an Bildungswert bedeutend eingebüßt hat, oder des Französischen, das zur Bildung der verschiedenen Fälle gleich mehrerer Worte bedarf, läßt eine solche Konzentration nicht zu. Bei den alten Sprachen schleichen sich viel weniger störende Nebenvorstellungen ein, der Weg vom Wort zum Sinn ist ein einfacherer und geraderer und trotz aller Einfachheit und Schlichtheit sind diese Formen äußerst biegsam, ohne abgeschliffen zu sein. Indem sich nun der jugendliche Geist die einzelnen Paradigmen mit den verschiedenen Formen und Verhältnissen des Nomens und Verbums in fester, übersichtlicher Ordnung einprägt, prägen sich ihm auch die mannigfachen Verhältnisse und Modifikationen ein, in welche der einzelne Begriff treten kann, und so wird er sich nach und nach der ganzen sprachlichen Gliederung der Denktätigkeit bewußt.

Ein weiteres Feld für die Uebung und Schärfung der Denktätigkeit bietet die Syntax der lateinischen Sprache. Hier kommt der lebendige Gebrauch der einzelnen Organe erst vollends zum Ausdrucke. Strenge, Gesetzmäßigkeit und Geschlossenheit sind im Lateinischen wesentliche Merkmale der syntaktischen Gliederung. Der regierende Satz hat etwas von der Gewalt des pater familias an sich, er beherrscht die ihm untergeordneten Nebensätze in einer Weise, daß sie jede Selbständigkeit einbüßen und sich ganz nach ihm richten. Es weht aus der Konstruktion eines größeren lateinischen Satzgefüges heraus der Geist der römischen Disziplin, von der ein Jeder sich etwas aneignet, der sich Mühe gibt, diese sprachlichen Gebilde nach- und durchzudenken, aufzulösen und nachzubilden. Die lateinische Syntax weist besonders in ihren Zeitverhältnissen scharfe Distinktionen auf, man denke z. B. nur an den Gebrauch der Tempora in Nebensätzen zum Futur, deren Handlung gleichzeitig oder vorzeitig ist, an die strenge Zeitenfolge in konjunktivischen Nebensätzen, an die vom freien deutschen Sprachgebrauch abweichende Konstruktion

*) „Die Antike und wir". S. 24.

der Folgesätze, die sich an einen negativen oder komparativischen Satz anschließen, wo Inhalt und Form sich auf das knappste decken müssen.

Die gleiche Präzision zeigt sich auch in der Bestimmung der Modalitätsverhältnisse. Die Aussage erscheint im Lateinischen meist in einem einzigen Worte zusammengefaßt, während sie bei den modernen Sprachen in die einzelnen Bestandteile: Person-, Zeit- und Modalbestimmung zerlegt wird, oder zu Partikeln und Hilfszeitwörtern greifen muß, ohne dabei oft die Klarheit der alten Satzform zu erreichen.

Eine klare Einsicht und Uebersicht über die verschiedenen Beziehungen, in die der Sprachgebrauch treten kann, gewinnt der Schüler aber erst durch das Uebersetzen der Muttersprache in die Fremdsprache. In erster Linie hat das Gedächtnis eine Fülle von Begriffen, Worten und Formen bereitzuhalten; der überlegende Geist muß das Netz des deutschen Sprachgebildes auflösen, die Vorstellungen zu anderen Gruppen vereinigen, die Gedanken durch andere Gelenke verbinden, die metaphorischen und abstrakten Ausdrücke der Muttersprache in einer dem lateinischen Sprachcharakter entsprechenden konkreten Form wiedergeben und neben dieser rein logischen Tätigkeit noch auf die Stellung der einzelnen Worte, auf den Wohllaut der Sprache, kurz auf eine Reihe stilistischer und rhetorischer Momente sehen.

Eine nicht geringere, den Geist formell bildende Kraft als dem Lateinischen müssen wir auch dem Griechischen zuschreiben, das den antiken Geist nach einer andern Seite hin darstellt und wohltuend ergänzt. Wenn ersteres infolge seiner strengen Gesetzmäßigkeit, leichteren Faßbarkeit und Uebersichtlichkeit sich mehr für eine elementare logische Schulung des jungen Geistes eignet, so dient letzteres, kraft seiner reicheren Mittel, seiner größeren Mannigfaltigkeit, Freiheit und Ungezwungenheit demselben Zwecke, nur von einem höheren, freieren Standpunkte aus. — Ueberlegen ist das Griechische dem Lateinischen besonders in der Lautlehre. In keiner anderen Sprache als dem Griechischen ist man imstande, so wichtige sprachliche Erscheinungen, wie die Kontraktion der Vokale, die Assimilation der Konsonanten sich zu vergegenwärtigen, wodurch der Organismus der Sprache lichtvoll, durchsichtig und klar wird. Zielinski weist mit Recht darauf hin, wie das System der Konjugation nur im Griechischen synthetisch behandelt werden kann. Man braucht dem Schüler ursprünglich keine fertigen Formen, sondern nur die Elemente darzubieten, aus denen sie bestehen. Er hat sich bloß zu merken, daß der Stamm beim regelmäßigen Verb überhaupt unverändert bleibt, dafür aber mit verschiedenen Anhängseln versehen wird, welche die Zeit (den sogenannten Tempuscharakter), den Modus (den sogenannten

„Bindevokal"), die Person und Zahl (die „Endung") ausdrücken. Nachdem er diese Elemente kennt, wird ihm gesagt, daß, um eine Handlung in der Vergangenheit zu kennzeichnen, das Vorsetzen des Augments, um die Vollendung in der Vergangenheit auszudrücken, die Reduplikation genügt. So ist der gelehrige Schüler imstande, das ganze Konjugationssystem zu bilden. „Selbstverständlich," meint Zielinski, „ist nicht nur die griechische Sprache ihm auf diese Weise verständlich geworden — dies Zerlegen der Formen in ihre Elemente macht ihm zugleich auch den Bau jeder Sprache, den Bau der Sprache überhaupt leuchtend klar. Von diesem Gesichtspunkte aus läßt sich sagen, daß die lateinische Sprache dem Schüler die Anatomie, die griechische aber die Chemie der Sprache überhaupt erschlossen hat; beide zusammengenommen klären ihn über den Ursprung und die Bildung der Sprache auf, die nun schon nicht mehr als eine Anhäufung rein konventioneller und wirklicher Regeln erscheinen wird, sondern als eine gesetzmäßige und in ihrer Gesetzmäßigkeit majestätische Naturerscheinung." *)

In der Syntax weist das Griechische allerdings nicht ein so strenges Satzgefüge auf, wie das Lateinische, indem die Konstruktion der einzelnen Sätze, besonders bei Anwendung von Konjunktionen verschiedene Auffassungen zuläßt. Auch die abhängigen Sätze haben eine viel größere Selbständigkeit als im Lateinischen. Dafür ist aber das Griechische viel mannigfaltiger und reicher in der Gedankenschattierung. Seine Stärke besteht überhaupt im Differenzieren und Nuancieren. Ersteres wird ihm ermöglicht durch den Reichtum seiner Wort- und Formbildung, letzteres durch den Schatz seiner Partikeln. Mit einer Genauigkeit die nichts zu wünschen übrig läßt, werden im Griechischen die Verhältnisse der Realität, Potentialität, Irrealität und Eventualität auseinandergehalten. Auch die Handlung wird nicht bloß nach ihrem Verhältnisse zur Gegenwart des Sprechenden, sondern auch nach ihrer Entwicklungsstufe oder Beschaffenheit gezeichnet, es wird nicht allein die Zeitstufe, sondern auch die Zeitart zum Ausdruck gebracht. So schmiegt sich die griechische Rede gleich dem zartesten Gewande ohne jeden Zwang allen Formen des Gedankens an und läßt die feinsten Bewegungen desselben durchblicken.

Die Anstrengung nun, welche es den Schüler kostet, die griechische und lateinische Formlehre und Syntax in ihren Hauptmomenten zu bewältigen, die Mühe, welche er aufwendet, um auch nur einigermaßen in dieses feine Geäst, in diese zarten Adern der Sprache von Hellas und Rom einzudringen, sie in den verschiedenen Abtönungen ihrer Gedanken zu verfolgen, ist eine wahre Vorschule für die Logik. Gerade

*) A. a. O. S. 27.

die Mannigfaltigkeit, Innerlichkeit und Freiheit dieses Idioms übt einen äußerst wohltuenden Einfluß auf den bereits sprachlich etwas erstarkten Geist des Schülers, zeigt ihm, wie Gesetzmäßigkeit und harmonisches Wesen im schönsten Verein mit Lebensfülle, Gedankenfreiheit und Ausdrucksfeinheit bestehen können, gewöhnt ihn an genaue Distinktionen, scharfe Abgrenzungen, verleiht überhaupt seinem Denkapparat eine Beweglichkeit und Schmiegsamkeit, die ihn befähigen, mit kritischem Blick in jedes Wissensgebiet einzudringen.

Ein wichtiges Moment endlich, das für die formelle Geistesbildung heutzutage schwer in die Wagschale fällt, ist die Etymologie, d. h. die Heranziehung der Ergebnisse der vergleichenden indogermanischen Sprachforschung, soweit sie ohne Spezialstudien auf diesem Gebiete einen praktischen Wert besitzen. An Hilfsmitteln fehlt es nicht. Abgesehen von größeren fachwissenschaftlichen Werken bieten schon die Lexika von Kägi und Stowasser und besonders die Schulwörterbücher von Menge, welche „mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie" abgefaßt sind, für Lehrer und Schüler wertvolles Material.

Unstreitig ist, daß durch Berücksichtigung und weise Verwendung der Etymologie die an und für sich etwas trockene, formale Seite des Sprachstudiums in ungeahnter Weise belebt wird und in wohltätiger Art auf die ganze Denk- und Betrachtungsweise des jungen Menschen einwirkt. Dadurch, daß der Lehrer den Schüler stets anhält, auf die ursprüngliche Bedeutung eines Wortes zurückzugehen, von diesem Zentrum aus die verschiedenen sprachlichen Ausstrahlungen zu verfolgen, die Verbindungslinien zu konstruieren zwischen dem Etymon und der abgeleiteten Bedeutung, aus vorhandenen Formen weitere Organe zum Ausdruck der Gedanken zu gewinnen, sich auch die wechselseitigen Zusammenhänge zum Bewußtsein zu bringen u. s. w., wird der Oberflächlichkeit und einem mechanischen, geistlosen Uebersetzen und Auswendiglernen gesteuert, der Geist an Genauigkeit gewöhnt, der Jüngling zu einer „Tiefseeforschung" eingeladen, die auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften sicher nicht von geringerer Bedeutung ist als dem der Naturwissenschaften. — An Hand der Etymologie kann man dem Schüler zeigen, wie Griechisch, Latein und Deutsch zusammengehören und diese wieder stammesverwandt sind mit den indischen Sprachen. Man kann ihn darauf hinweisen, wie zwei Welten, die durch Jahrtausende getrennt waren, durch die Entdeckungen auf sprachlichem Gebiete wie durch ein Zauberwort wieder miteinander vereinigt wurden, und wie zahlreiche Lebenselemente unseres Wissens und unserer Zivilisation: unsere Alphabete, unsere Zahlen, unsere Maße und Gewichte u. s. w. aus dem Osten stammen und so ein

Band der Einheit weit auseinander liegende Länder und Völker umschlingt.

Ein weiterer Grund, warum dem Lateinischen und Griechischen ein besonders hoher formeller Bildungswert zukommt, liegt auch in der Unveränderlichkeit dieser Sprachen. Ihr Entwicklungsprozeß ist schon lange abgeschlossen, ein fest bestimmter Sprachgebrauch liegt vor. Die Sprachkämpfe der Gegenwart haben auf sie keinen Einfluß mehr. Nicht so bei den modernen Sprachen, die in steter, wenn auch langsamer Entwicklung und Umgestaltung begriffen sind. Gerade dieses Aufhören jeglichen Veränderungsprozesses, diese Passivität macht die alten Sprachen zu einem besonders geeigneten Bildungsmittel, denn der lebhafte, bewegliche, unruhige Geist des Jünglings braucht als Operationsbasis für seine Verstandesübungen ein sicheres Substrat, eine feste Regel, eine unwandelbare Formel, in die er den flüchtigen Gedanken hineinzwängen und festhalten kann. Haben nun auch die antiken Sprachen ihre Ausnahmen, so weisen sie doch genug Hauptgesetze auf von eherner Beständigkeit und bieten mehr absolut zuverlässige Stützpunkte für systematische Gedankenarbeit als die modernen Sprachen.

Was endlich gerade die zwei Sprachen der Griechen und Römer und nicht andere, wie das Hebräische, für die Formierung des Geistes besonders empfehlenswert macht, ist ihre Stammverwandtschaft mit der Unsrigen. „Zur Umbildung des Sprachbewußtseins," sagt Willmann, „haben die alten Sprachen besondere Eignung, weil sie unseren modernen Sprachen nahe genug stehen, um in ein auf diesen erwachsenes Sprachbewußtsein eingreifen zu können, und doch zugleich fern genug stehen, um eine wirkliche Umbildung von jenem zu veranlassen. Um diese gerade richtige Distanz zu würdigen, muß man sich das Zunahe und Zuweit vergegenwärtigen. Wenn die zu erlernende fremde Sprache der Muttersprache zu nahe liegt, so wirkt sie gleichsam als ein zu schwaches Ferment; der Geist tritt aus der Denk- und Redeweise der angestammten Sprache nicht heraus, sondern modifiziert sie nur; die „Intellektualwelt", in welche er eingeführt wird, verbindet sich mit der mitgebrachten ohne erhebliche Umgestaltung. Ist dagegen die fremde Sprache zu verschiedenartig von der Muttersprache, so kann sie zwar ein bedeutendes linguistisches Interesse wachrufen, aber das neue sprachliche Wissen und Können bleibt auf sich beruhen und wirkt nicht vielseitig genug auf das vorgefundene ein. Die beiden alten Sprachen nun haben die günstige Mittelstellung zwischen den beiden ungünstigen Fällen. Der Romane, der Germane, der Slave, welcher Latein und Griechisch lernt, hat es dabei mit Sprachen zu tun, welche dem eigenen

Idiom sprachverwandt sind, demselben einen größeren oder geringeren Teil seines Wortschatzes gegeben, seine Syntax mehr oder weniger beeinflußt haben.

Die Werkstätte des Denkens und Sprechens, in die er eingeführt wird, ist ihm also keineswegs ganz fremd; aber anderseits wird in ihr doch ganz anders gearbeitet, als in jener, in der er groß gewachsen ist, und er hat genug neue Griffe zu lernen und allenthalben Anlaß, seine Technik zu erweitern oder zu modeln." *)

Aus all den angeführten Gründen mag sich die hohe Bedeutung der klassischen Sprachen für die Geistesbildung nach ihrer formellen Seite hin zur Genüge ergeben haben.

Damit ist nun freilich keineswegs gesagt, daß im griechischen und lateinischen Unterricht die intellektuelle Ausbildung in formeller Hinsicht an Hand der Grammatik durch alle Klassen hindurch zur Hauptsache gemacht werden darf, und daß mündliche und schriftliche Uebungen Kern und Krone des altsprachlichen Unterrichtes bilden müssen. Es hat freilich eine Zeit gegeben, wo die Philologie einem solchen einseitigen Intellektualismus huldigte; die Einseitigkeit hatte ihren Grund in einer kulturhistorischen Zeitströmung, sie war bis zu einem gewissen Grad der Ausfluß der Hegelschen Philosophie. Hegel hatte das ganze Leben in reines Denken aufgelöst; der gesamte Lebensprozeß war für ihn in erster Linie Sache intellektueller, nicht moralischer Kräfte, die gesamte Wirklichkeit nichts anderes als ein Gewebe logischer Beziehungen. In den Jahren 1818—1831, wo er eine Art philosophischer Diktatur in Deutschland ausübte und die Hegelsche Philosophie Modephilosophie geworden, geriet auch die Philologie in den Bann dieser Weltanschauung. Das formal-logische Denken wurde als oberstes Ziel des Unterrichtes betrachtet, vor allem Geistesdressur und Verstandesgymnastik angestrebt, dafür aber Phantasie, Gemüt, Wille, kurz Persönlichkeitsbildung auf Kosten des Intellektualismus vernachlässigt. Dieser Umstand brachte es mit sich, daß die Grammatik der alten Sprachen ins Zentrum des ganzen Unterrichtes zu stehen kam und die schriftstellerische Lektüre fast ausschließlich in ihren Dienst gestellt wurde. Hegel selbst hat darauf hingewiesen, daß der Wert des grammatischen Studiums gar nicht hoch genug eingeschätzt werden könne, indem man gerade durch die grammatikalische Terminologie sich in Abstraktionen bewegen lerne. Dadurch ward eine Einführung in die antike Gedankenwelt bedeutend erschwert. Die zu ausschließliche Betonung eines an sich richtigen Prinzips im

*) A. a. O. S. 304 f.

Sprachstudium führte zu einem höchst einseitigen philologischen Formalismus, der sich lange Zeit mit Zähigkeit erhielt, heutzutage aber doch mit geringen Ausnahmen überwunden ist. (Fortsetzung folgt.)

Die Römeroden des Horaz — ein Bau im Antithesenstil.

Einst haben die Sophisten, die Titanen des Geistes, auf Erden den Kampf gegen alles Bestehende gewagt, im Himmel die Götter entthront. Die kühnen Kämpen fanden in der Sprache der Antithese den entsprechenden Ausdruck. Der geistigen Umwälzung des 5. Jahrhunderts vergleichbar ist die politische unter Augustus. Vor ihm war das römische Volk der Herr in Rom, in ihm ist ein Herr des römischen Volkes erschienen. Nicht blind mehr waltet der eiserne Speer, nicht fürchtet der Schwache, der Friedliche mehr des Mächtigen Beute zu werden: geendigt nach langem verderblichen Streit war die cäsarlose, die schreckliche Zeit und ein Richter war wieder auf Erden. Der Vorläufer, der dem als Weltheiland begrüßten Augustus den geistigen Boden zu ebnen, Hügel und Berge zu erniedrigen, die Täler auszufüllen hatte, Horaz kleidet daher in seinen Römeroden seine hohen Gedanken passend in antithetische Gewandung. Sie steht dem am Fuße der atheniſchen Akropolis gebildeten Dichter wohl. Wie der Kampf der Horizontale mit der Vertikale beim Parthenon seinen siegreichen Abschluß im Firstschmucke hatte, während er dazwischen rastlos hin- und herwogte, so tönen die Antithesen im geistigen Tempelbau, den Horaz als Priester der Musen errichtet, hin und her.

Favete linguis! Die erste Römerode klingt in einen Schluß aus, der mit dem Anfang der zweiten einen gewaltigen Chiasmus ausmacht: divitiæ und pauperies stoßen in scharfer Antithese aufeinander. Cur valle permutem Sabina divitias operosiores? — Angustam amice pauperiem pati robustus acri militia puer condiscat. Der Reichtum ist in den Augen des Horaz der geborne Widerpart der Tugend. Die Paupertas hingegen ist die Mutter der Virtus bellica, civica und religiosa. Die II. Ode warnt in ihrem Schlusse vor der Poena des Frevlers (scelestus). Den Chiasmus dazu vollendet das Anfangswort der III. Ode Justum et tenacem propositi virum non civium ardor prava jubentium, non voltus instantis tyranni mente quatit solida.. Dem gerechten zielbewußten Helden ist ein Lohn verheißen, ein Wettpreis im Himmel, arces igneæ und eine Siegespalme dem römischen Heldenvolke auf Erden, die Weltherrschaft

Die Verheißung kommt nicht aus einem sterblichen Munde, sondern von den Lippen der göttlichen Juno im Himmel. Musa ascendit in cœlum. Daher mahnt sie Horaz: Quo tendis Musa? Den Chiasmus dazu leistet der Anfang der IV. Ode: descende cœlo! Der Segen der Virtus auf Erden und ihre Freundschaft mit dem Himmel offenbart sich am Dichter Horaz, dem Vertreter der Virtus religiosa. Die Antithese der Virtus religiosa ist das Vitium des Götterhasses und der Götterfeindschaft. Beide sind in den Titanen verkörpert. Vis consilii expers mole ruit sua. Durch eine nicht minder wirkungsvolle Antithese erhellt der Glanz der Virtus bellica. Auf dem dunklen Grunde des Vaterlandsverrates hebt sich die Lichtgestalt des Helden Regulus ab. Der Introitus der V. Ode knüpft mit den Worten Cœlo tonantem eredidimus Jovem regnare an den Titanensturz an. Der Gegensatz liegt hier in der Idee. Die kühnen himmelstürmenden Titanen bilden die Schattenseite der IV. Ode. Das Negativ der V. Ode sind die Feiglinge des Crassus. An die beiden Bilder aus dem Kriegsleben schließen sich in der Ode VI. zwei Illustrationen aus dem bürgerlichen Leben, die den Wert der Virtus civica beleuchten. Als Antithese zu den Männergestalten werden Frauen gewählt. Dem Idealbilde des Regulus gegenüber stehen die Gestalten der liederlichen Halbwelt. Die Sabinerfrau ist das Gegenstück dazu. Die Sonne die untergegangen und die unheimliche Finsternis die hereingebrochen, wirken stimmungsvoll zur bangen Frage: damnosa quid non imminuit dies? Die Sonne Roms ist gesunken. Aetas parentum peior avis tulit nos nequiores, mox daturos progeniem vitiosiorem.

Im Hinblick auf das Schwinden der Einfachheit im deutschen Volke gesteht 1913 ein deutscher Gelehrter in seinem Buche: „Ein ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz" S. 240 auch an dem Marke des deutschen Volkes zehre die Sünde. Schamlos dränge sich überall der Schmutz in Wort und Bild hervor, vergifte die Herzen der Jugend, ertöte das Gefühl der Scham und Ehrbarkeit. „Geht es so weiter," warnt der Mann im Kassandratone, „so steuert unser Reich demselben Ausgang zu wie das römische. Umkehr tut not. Vielleicht haben wir noch die Kraft zur Erneuerung, ohne daß, was viele schon als alleiniges Heilmittel ansehen, ein großes Unglück, sei es ein schwerer Krieg, sei es eine Revolution, uns dazu zwingt. Vielleicht ist es noch nicht zu spät. — Heute sehen wir den Regulus Deutschlands im heißen Kampfe mit seinen Gegnern. Möge auf Seiten der Virtus bellica civica religiosa bald die Antithese von Kampf und Krieg erscheinen: Frieden und Sieg!

Dr. Karl Kündig, Schwyz.

Bücherecke.

Edmund Rüsch, Grammatik der delphischen Inschriften. I. Bd.: Lautlehre. Berlin, Weidmann, 1914. XXII und 344 S. Gr. 8°. M. 13.

„Die große Zahl der über mehrere Jahrhunderte sich erstreckenden Inschriften (von Phokis und Delphi) gestattet uns, die Geschichte des Dialektes besser zu verfolgen, als das sonst möglich ist; doch harrt diese Aufgabe noch der Bearbeitung." So schrieb vor sechs Jahren A. Thumb in seinem Handbuch der griechischen Dialekte, S. 187, und die auf S. 185 f. zusammengestellte Literatur über den delphischen Dialekt zeigt deutlich die Berechtigung dieser Bemerkung. Heute ist durch das Erscheinen des I. Teiles der Grammatik von Rüsch ein wichtiger Teil dieser Aufgabe — die Darstellung des delphischen Dialektes — gelöst.

Rüsch war wie nicht leicht ein zweiter vorbereitet, diese Arbeit auf der breiten Grundlage der Epigraphik, der Chronologie und der Sprachkunde durchzuführen. An unserer kath. Universität in Freiburg (Schweiz) durch A. Piccardt in die Philologie eingeführt, legte er hier vor sieben Jahren als Dissertation die Laut- und Formenlehre der delphischen Inschriften vor. Der junge Gelehrte ging dann zur weitern Ausbildung nach Berlin, wo ihn ein glücklicher Zufall mit unserem besten Delphikenner H. Pomtow zusammenführte, der ihm die unedierten Scheden seiner „Inscriptiones Delphorum" zur Verfügung stellte. An der Hand dieser Scheden und Pomtows vorher in der Berl. Phil. Wochenschrift erschienenen Untersuchungen „Delphica II" konnte er sich der Unzuverlässigkeit sehr vieler der von ihm früher benutzten delphischen Textedierungen überzeugen. Endlich kam er im Herbst 1910 in Delphi in unmittelbare Berührungen mit den Quellen selbst. Daß diese epigraphische Reise den Wert seiner Arbeit außerordentlich gefördert hat, braucht nicht gesagt zu werden.

Eine nicht geringe Schwierigkeit erwuchs dem Verfasser aus der Chronologie des III. Jahrhunderts. Diesem Gebiete wandte er seine besondere Aufmerksamkeit zu und legte die Früchte dieser chronologischen Untersuchungen im Rahmen einer Besprechung vor, die er in den Göttingischen gelehrten Anzeigen 1913 Nr. 3, S. 125 ff. veröffentlichte. So gerüstet konnte er seine Dissertation einer gründlichen Umarbeitung unterziehen. Die reife Frucht all dieser durch ein Jahrzehnt währenden Arbeiten haben wir jetzt vor uns.

Nach bewährten Mustern behandelt der Verfasser zuerst den Vokalismus (die kurzen und langen Vokale, die Diphthonge, Ausgleichung der Quantitäten, Vokalschwund, Vokalentfaltung, Vokalassimilation, Veränderungen der Vokale durch benachbarte Konsonanten, qualitative und quantitative Veränderung sich berührender Vokale, Kontraktion, Krasis, Elision, Apokope), dann den Konsonantismus, dem sich als Anhang 2 §§ über Silbendissimilation und Silbentrennung anschließen. Es folgt sodann ein epigraphischer Anhang, die delphische Archontenliste des III. Jahrhunderts. Daß er auch diesem 1. Bande schon ein Wörterverzeichnis angefügt hat, muß man ihm besonders danken.

Eine lange Arbeit wäre es, wollte man alle Vorzüge der neuen Grammatik gebührend würdigen. Was vor allem in die Augen fällt, ist die klare Anordnung des Stoffes, die strenge Scheidung der eigentlich delphischen und der Amphiktionenurkunden; die Belege oder Zeugnisse sind soweit als möglich streng chronologisch gruppiert, was dem Leser ermöglicht, rasch die ganze Entwicklung eines Lautes zu verfolgen; die Belege werden mit möglichster Vollständigkeit angeführt und zwar in treuer Wiedergabe der Orthographie der Steine: der Verfasser ist den Korrekturen von Inschriften durchaus abhold. Alles zeugt von einer wahrhaft philologischen Sorgfalt und Akribie, und die Bewältigung des ungeheueren Materials, das er völlig beherrscht, wird jedermann Bewunderung abnötigen vor dem hingebenden Fleiß des Verfassers.

Hie und da will es mir sogar scheinen, daß der Verfasser in seinem Streben nach Vollständigkeit zu weit gegangen ist. Der epigraphische Anhang ist vielleicht in einer streng grammatikalischen Arbeit nicht am Platze. Manche Bemerkung und Fußnote hätte ohne Schaden fern bleiben können. Gewisse Kapitel sind mit einer solchen Ueppigkeit der Belege versehen, daß auch der größte Liebhaber der Vollständigkeit darin gern ein paar Streichungen gesehen hätte: so umfaßt das Kapitel über Silbentrennung allein 27 Großoktavseiten!

Noch in einem andern Punkt kann ich mich mit dem Verfasser nicht einverstanden erklären. Am Schluß seiner tüchtigen Abhandlung über die Chronologie der Archonten im 3. Jahrhundert hatte Rüsch selbst geschrieben: „Ein Nachwort hätte Ref. gern vermieden — aber es muß doch gefragt werden, ob die Art und Weise, in der der 22-jährige Verfasser (B. Walek, Die delphische Amphiktyonie in der Zeit der aetolischen Herrschaft, Berlin Diss. 1911) gegen unsere verdienten Gelehrten polemisiert, nicht bescheidener hätte sein können? Der Ton ist nicht suaviter in modo, fortiter in re." Warum ist Rüsch in seiner Grammatik diesem weisen Spruche nur halb gerecht geworden? Sein Ton ist gewiß fortiter in re, aber leider viel zu wenig suaviter in modo. Er polemisiert viel zu viel, oftmals ohne rechten Anlaß, man hat den Eindruck, nur aus Freude darüber, es besser gemacht zu haben als ein Vorgänger, und auch gegenüber verdienten Pionieren der philologischen Wissenschaft hält er sich nicht zurück. Sein Werk ist so vielfach zu einer grammatica militans geworden, und das ist meines Erachtens lebhaft zu bedauern.

Doch das sind Kleinigkeiten gegenüber dem erfreulichen Gesamteindruck dieser für ein Erstlingswerk ungewöhnlich tüchtigen Leistung. Möchte Rüsch uns den zweiten Teil bald nachfolgen lassen. Ist einmal das ganze Werk abgeschlossen, so wird der delphische Dialektforscher ein unentbehrliches Instrument besitzen, das sich den ähnlichen Grammatiken von Meisterhans, Nachmanson, Mayser mindestens ebenbürtig an die Seite stellen wird. Christoph Favre.

Der kleine Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch, bearbeitet von Prof. Dr. Mich. Petschenig. Einleitung und Etymologie von Prof. Dr. Fr. Skutsch. Wien: F. Tempsky. Leipzig: G. Freitag. Preis geb. Mk. 4.80.

Die vielen Fächer, die der Gymnasiast heute zu bewältigen hat, zwingen zu einer möglichst starken Konzentration des Lehrstoffes in den einzelnen Disziplinen und zu einer möglichst zweckmäßigen Gestaltung der Hilfsmittel. Dabei ist es aber nicht immer leicht, das wesentlich Notwendige und für den wissenschaftlichen Auf- und Ausbau eines Faches Erforderliche herauszuheben und in knapper, straffer Form zur Darstellung zu bringen. Ein Kunststück dürfte dies geradezu sein bei der Abfassung eines lat. Schulwörterbuches, wo die Fülle des Materials zu sorgfältiger, allseitiger Prüfung und weiser Auswahl rät. Dieses Kunststück scheinen uns Prof. Dr. Petschenig und Dr. Skutsch im „kleinen Stowasser" geleistet zu haben. Hier kann man wirklich sagen: In der Beschränkung zeigt sich der Meister. In einem sehr handlichen Band, in Groß-Oktav (nicht wie die meisten Werke dieser Art, in Lexikonformat) ist der gesamte Wortschatz auf 541 Seiten untergebracht. „Das Buch ist zum Teil ein Auszug aus dem Stowasserschen Schul- und Handwörterbuch und beruht als solcher auf den Vorarbeiten zu dessen 4ter Auflage. Zugleich bietet es aber den Wortschatz einer Reihe weiterer Schriftsteller und Schriften und erhebt damit den Anspruch an Lateinschulen jeder Art im weitesten Umfange verwendbar zu sein". (Vorwort.) Diesen Anspruch kann der „kleine Stowasser" wirklich machen. Ein Gymnasiast dürfte damit auskommen und sich einen gediegenen lateinischen Wortschatz aneignen, der noch dazu in einem soliden, wissenschaftlich durchaus zuverlässigen etymologischen Untergrund verankert ist. Gerade in diesem letzten Umstand erblicken wir einen wesentlichen Vorteil des Buches. Es enthält eine treffliche Einleitung, in der diejenigen Erscheinungen auf dem Gebiete der Laute, der Formen und der Bedeutung eine spezielle Berücksichtigung finden, die für das Verständnis des lateinischen Wortschatzes (die sog. Etymologie) besonders wichtig sind. Daran schließt sich noch ein Abschnitt über die Fremdwörter. Das hier Gebotene ist ungemein faßlich und klar und dürfte den Schülern der mittleren und oberen Klassen keine zu großen Schwierigkeiten bieten. Bei den einzelnen Worten in der alphabetischen Reihenfolge wird immer wieder auf die betreffenden Paragraphen der Einleitung verwiesen, und so dem Schüler das allgemeine Gesetz durch stete Belege aufs neue zum Bewußtsein gebracht. Alles zu Wissenschaftliche ist ausgeschaltet und nur was praktischen Wert besitzt vom Verfasser berücksichtigt. Die Aneignung des Wortschatzes wird durch die etymologischen Angaben wesentlich erleichtert und das an und für sich etwas trockene Vokabelnlernen gewissermassen durchgeistigt.

Was die Bearbeitung der einzelnen Wörter betrifft, so finden wir die verschiedenen Bedeutungen derselben nicht bloß anfangs durch Fettdruck hervorgehoben, sondern vielfach auch noch durch eine gefällige lineare Umrahmung von den folgenden Ausführungen abgegrenzt, wodurch dem Auge in kürzester Zeit ein Ueberblick

über sämtliche Bedeutungen ermöglicht wird. Im Anschlusse daran wird der Gebrauch eines Wortes im Satze meist in knapper Kürze angegeben, oder durch ein Beispiel erläutert. Zahlreiche Stichproben, die wir gemacht, haben uns überzeugt, daß einen der „kleine Stowasser" selten im Stiche läßt. Der Schüler findet an ihm einen zuverlässigen Berater und auch dem Lehrer leistet er gute Dienste. Kurz, wir glauben hier ein Schulwörterbuch vor uns zu haben, das wegen seines geringen Umfanges, seines handlichen Formates und seiner Vorzüglichkeit einmal geeignet wäre den gedruckten Präparationen, in denen wir stets nur einen Zeitgewinn auf Kosten der Gründlichkeit sahen, abzuhelfen. Wer den „kleinen Stowasser" nicht mehr zu „wälzen" vermag, dem ist überhaupt nicht mehr zu helfen. Druck und Ausstattung des Werkes sind vorzüglich. Dr. P. Rupert Hänni O. S. B, Sarnen.

Biblisches zu Horaz, Ode I. 38.

Persicos odi, puer, apparatus . . .

„Und Xerxes lud das ganze Volk, das sich in Susa befand, vom größten bis zum kleinsten, ein und ließ sieben Tage lang ein Mahl bereiten im Vorhofe des Gartens und des Parkes, der mit königlicher Pracht und Kunst angelegt war. Dort hingen allüberall lichtweiße und rote und veilchenblaue Tücher, von linnenen und seidenen Bändern gehalten, die in elfenbeinernen Ringen liefen und an marmorenen Säulen befestigt waren. Auch waren da goldene und silberne Lagerpolster auf dem Fußboden aufgerichtet und der Boden war mit smaragdgrünem und parischem Marmor belegt und in wunderbarer Mannigfaltigkeit mit Mosaikbildern geschmückt. Die Geladenen aber tranken aus goldenen Bechern und die Speisen wurden in immer wechselnden Platten aufgetragen. Auch ward, wie es königlicher Herrlichkeit geziemte, der beste Wein im Ueberfluß vorgesetzt." Buch Esther I, 5—8.

Horaz aber singt:

Persicos odi puer apparatus,
displicent nexæ philyra coronæ:
mitte sectari, rosa quo locorum
sera moretur.

Simplici myrto nihil adlabores
sedulus curo, neque te ministrum
dedecet myrtus neque me sub arta
vite bibentem.

Nicht minder schön trifft den Gegensatz zur persischen Üppigkeit der 130. Psalm:

O Herr, bescheiden ist mein Sinn,
Prunkhaftes wünsch' ich nicht zu schau'n;
Nicht geht mein Pfad nach Großem aus,
Was unerreichbar mir.
Und doch darf ich mich glücklich fühlen
Und meine Seele weiten;
Dem Kinde gleich auf der Mutter Schoß
Ist meine Seele still. Dr. F. A. Herzog.

Die nächste Nummer erscheint am 4. August. Redaktionsschluß am 19. Juli.

Nummer 5. 4. August 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: Humanistische und realistische Bildung. (Forts.) — Zur griechischen Lektüre an unsern Gymnasien. — Bücherecke. —

Humanistische und realistische Bildung.

Von Dr. phil. P. Rupert Hänni O. S. B., Sarnen.

(Fortsetzung.)

So sehr auch die formal-logische Bildungskraft der alten Sprachen betont werden muß, besteht doch das eigentliche Ziel des altsprachlichen Unterrichtes darin, in den Gedankengehalt der alten Klassiker einzudringen. Damit kommen wir auf die intellektuelle Bildung nach ihrer materiellen oder realen Seite zu sprechen.

b) Materielle Bildung.

Das Sprachstudium muß Sachkenntnisse vermitteln. Sprachkunde ist zugleich Volkskunde, das Studium von Grammatik und Wörterbuch eigentlich Kulturstudium.

Auch inbezug auf die materielle Seite der Bildung nun stellen wir die Behauptung auf, daß die klassischen Sprachen der zwei gebildetsten Kulturvölker des Altertums jedes andere Fach an Fülle und Reichtum der Ideen, an Anschauungen und Begriffen, soweit sie für diese Altersstufe passen, übertreffen.

Je mehr eine stammverwandte Sprache in ihrer Denkweise und in der Lebenseinrichtung von der unsrigen abweicht, eine je höhere Kulturstufe sie in intellektueller und sittlicher Beziehung einnimmt, desto mehr Nutzen wird der Lernende daraus ziehen. Es handelt sich nämlich bei ihrem Studium nicht bloß um Aufnahme neuer Begriffe, um bloße Erweiterung bereits gegebener Gesichtspunkte, sondern um die Kenntnis einer geradezu neuen geistigen Welt. Daß von diesem Standpunkte aus den alten Sprachen ein höherer Bildungsgehalt zukommt als den modernen, ergibt sich aus ihren verschiedenen kulturellen Grundlagen. Die modernen Völker haben bei aller Verschiedenheit ihres Nationalgeistes,

trotz aller Abweichung des Volkscharakters im einzelnen, doch inbezug auf Weltanschauung, Kultur und Gesittung einen einheitlichen Ausgangs- und Orientierungspunkt, stellen mehr oder minder Kreise dar mit größerem oder geringerem Abstand von einem gemeinsamen Zentrum, denn sie stehen alle auf dem Boden der christlichen Kultur und Weltanschauung. Die romanischen und germanischen Völker Europas haben vielfach in intellektueller, sozialer, politischer und religiöser Hinsicht die gleichen oder wenigstens sehr ähnliche Prozesse durchgemacht und bei der Erleichterung und Vervielfältigung des heutigen Verkehrs und den Nivellierungstendenzen vereinigen sich die einzelnen Kulturwellen immer leichter und rascher zum gemeinsamen europäischen Kulturstrome. — Beim Studium der Antike aber treten wir in eine uns wirklich fernstehende, fremde Welt, stoßen auf eine Verschiedenheit von Manieren und Sitten, auf einen ganz anders gearteten Nationalgeist, kurz auf eine wesentlich neue Kultur. Und diese Kultur ist nicht bloß neu, sondern auch groß und bewunderungswürdig. Sie ist der Niederschlag der gebildetsten Völker der okzidentalisch-antiken Welt, das Erbe einer großen Vergangenheit, das Ergebnis eines gewaltigen Völkerringens. Der hellenisch-römische Geist und der modern-christliche bieten frappante Kontraste. Trotz aller Gegensätze hinwiederum herrscht doch auch keine so weite Kluft, daß eine zwanglose Annäherung und Befreundung, eine im höchsten Grade fruchtbare Ideenbeeinflussung der Moderne durch die Antike verunmöglicht würde.

Die antike Literatur verdient auch noch von einem andern Standpunkte aus als Bildungsmittel den Vorzug vor der modernen. Die heutige Wissenschaft hat sich in eine Unmasse von „Spezialwissenschaften“ gespalten; ein einheitlicher Ueberblick über die verschiedenen Disziplinen ist kaum mehr möglich, der Einzelne vermag sich nur mehr mit Bruchteilen derselben zu befassen; es ist heutzutage keine Universal-, sondern nur mehr eine Spezialwissenschaft möglich. Und doch ist es gerade äußerst wichtig, dem jungen Geiste nicht bloß Bruchstücke, sondern etwas Ganzes, Abgeschlossenes und Einheitliches vorzuführen, ihn mit einer Summe allgemeiner Kenntnisse auszurüsten. Es geht nicht an, den Studenten von Jugend auf in enge fachwissenschaftliche Grenzen einzuzwängen, so daß er bloß vom engbegrenzten Standpunkt seiner Wissenschaft einen Blick ins Leben tun kann. Dadurch würde er nur schwer ein volles Verständnis für eine universale, großzügige Welt- und Lebensauffassung gewinnen, wie wir sie doch von den Gebildeten unserer Tage verlangen müssen und wie sie durch die sozialen, politischen und religiösen Verhältnisse unserer Tage nachdrücklich gefordert wird. Die Jugend

braucht einen geistigen Tummelplatz mit weiten Perspektiven, mit relativ einfachen, nicht zu komplizierten Verhältnissen, mit nicht zu detaillierten Abgrenzungen, mit keinen zu hoch- oder zu tiefgehenden Hebungen und Senkungen des geistigen Niveaus, die der noch zu wenig geübte Geistesblick nicht nach und nach zu überschauen vermöchte, mit einem Worte: Prozesse in möglichst ausgeprägter Gestalt, von möglichst wenig störenden Nebeneinflüssen durchzogen. Einen solchen geistigen Tummelplatz bietet die Welt der Griechen und Römer. „Die alten Schriftsteller," sagt Th. Zielinski, „waren nicht nur in stilistischer Beziehung sehr sorgfältig — sie standen auch auf der Höhe der Kultur ihrer Zeit und hätten ruhig das stolze Wort Lassalles auf sich anwenden können: Ich schreibe jedes meiner Worte gerüstet mit der ganzen Bildung meiner Zeit. Diese Bildung, inbezug auf Spezialkenntnisse viel geringer als die heutige, war jedoch bei jedem einzelnen ihrer Vertreter bedeutend vielseitiger. Diesen Umstand muß auch die Interpretation der alten Schriftsteller berücksichtigen. Darum kann man auch nicht ohne Grund sagen, daß die Wissenschaft von der Antike keine Spezialwissenschaft im Sinne der anderen ist, die, abgeschlossen für sich, in sich selbst volles Genügen finden; sie ist ein enzyklopädisches Fach, das seine Vertreter unaufhörlich mit anderen Wissensgebieten in Berührung bringt, das in ihnen das Bewußtsein der Einheit der Wissenschaft und die Achtung vor ihren einzelnen Zweigen aufrecht erhält und ihnen dadurch einen so weiten Horizont schafft, wie ihn keine einzige Spezialwissenschaft gewähren kann. „Ein Philologe kann alles brauchen," war ein Lieblingsausdruck Ribbecks, der auch selbst einer der gebildetsten und aufgeklärtesten Männer seiner Zeit war. „Ein Lehrer der alten Sprachen kommt immer wieder in die Lage, bald die Jurisprudenz, bald das Militär- und Marinewesen, bald die politischen und sozialen Wissenschaften, bald die Psychologie und Aesthetik, bald die Naturwissenschaft und Anthropologie, bald endlich — und zwar am häufigsten — die Lebenserfahrung zur Hilfe heranzuziehen. Es versteht sich, daß ein solcher Lehrer am ehesten ein Leiter seiner Schüler werden kann; denn gerade er kann auf ihren ganzen Geist einwirken, gerade er kann, als ein ganzer Mensch, einen Menschen in dem Alter bilden, wo der Geist noch ein Ganzes bildet, sich noch keiner Spezialität zugewandt hat. Hieraus ist ersichtlich, wie schlecht diejenigen die klassische Schule kennen, die ihr den Vorwurf machen, sie bestimme die Wahl eines Spezialfaches schon im Kindesalter. Ganz im Gegenteil: gerade sie übt bis zur höchsten Klasse inklusive keinen Zwang darauf aus." *)

*) A. a. O. S. 54 f.

Man hat oft gemeint, das Gebiet der Sachkenntnis, des greifbaren Lebensinhaltes dadurch erweitern zu müssen, daß neben Latein und Griechisch „reale Fächer" in gesteigerter Zahl und mit gesteigertem Betrieb eingeführt würden; dagegen bemerkt mit Recht Lauer: „Nicht dadurch sollen wir unsere Schüler mit der Gesamtheit menschlicher Kräfte und Betätigungen bekannt machen, daß wir Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft bis zur Vollständigkeit vortragen, weiter Wirtschaftslehre, Kunstgeschichte, Politik unter die Lehrfächer des Gymnasiums aufnehmen, sondern indem wir innerhalb des philologischen Unterrichtes die geographischen, wirtschaftlichen, politischen Elemente verfolgen und das Leben der beiden Völker, die vor anderen die Erzieher des Menschengeschlechtes gewesen sind, in seiner Totalität zu erfassen suchen." *)

Aus dem Gesagten ist ersichtlich, wie das Altertum nach Form und Inhalt eine Welt erschließt, die reiche Schätze der Bildung enthält, in die sich zu vertiefen äußerst lohnend ist. Aber nicht bloß das. Neben der Entwicklung und Schärfung aller psychischen Kräfte im Menschen, neben der Fülle interessanter und verschiedenartiger Ideen und Anschauungen atmet die antike Literatur zugleich einen gesunden, der jugendlichen Natur durchaus zusagenden Geist.

In der modernen Literatur macht sich fast überall eine gewisse Ueberschwenglichkeit des inneren Lebens, ein Ueberwiegen der Subjektivität des Gefühles und der Phantasie geltend, Momente, gegen die wir nicht ankämpfen können, weil sie zum größten Teil das Ergebnis einer literarischen Entwicklung, das Spiegelbild der Zeit, das Echo der Umwelt sind.

Ist es nun ratsam, den Geist des Jünglings im zartesten Alter, in den Jahren der Entwicklung, in dieser Empfindungs- und Gefühlswelt aufgehen zu lassen? Nur wer die Jünglingspsyche total verkennt, kann diese Frage bejahen. Mag auch ein einseitiger Intellektualismus als Bildungsideal mit Recht verpönt werden, so müssen wir doch in erster Linie eine Kräftigung und Erziehung der Verstandes- und Willenskräfte beim jungen Menschen anstreben, auf die sich erst ein gesundes, edles Gefühlsleben aufbauen kann. Hiezu eignet sich nun die antike Literatur viel besser als die moderne. Die Schriften der Griechen und Römer, besonders die der klassischen Periode, weisen ein gewisses Ebenmaß zwischen Gehalt und Gestalt, zwischen Idee und Form auf, die Subjektivität scheint gezügelt, der Geist gibt sich nicht schrankenlos an Gefühl und Phantasie hin, sie offenbart nicht den Charakter einer weich-

*) Palæstra vitæ S. 6.

lichen Sentimentalität. Nüchternheit, Klarheit, Bestimmtheit, verbunden mit einer frischen, lebendigen Kraft, zählen zu ihren unleugbaren Vorzügen und machen sie in hohem Grade geeignet, Verstand und Willen zu kräftigen, scharfes, abstraktes Denken zu fördern und so einer zu frühzeitigen und vorherrschenden Entwicklung der Phantasie und des Gefühles vorzubeugen.

Form, Gehalt und Geist der Antike wirken zusammen, um den unter ihrem Einflusse stehenden jungen Menschen mit solchen Kräften und Fähigkeiten, Ideen und Anschauungen, Zielen und Bestrebungen zu erfüllen, die ihm die sicherste Garantie geben für die Erreichung seines wissenschaftlichen Ideals, für ein ersprießliches Wirken in seinem Berufe. Wir möchten das humanistische Gymnasium mit einer elektrischen Kraftstation vergleichen, welche alle Triebfedern und Schwungräder des menschlichen Geistes, sobald sie mit ihr in Kontakt treten, in Bewegung setzt, die Geistesmaschine durch Zufuhr aufgespeicherter Energievorräte stets funktionsfähig erhält und deren sämtliche Arbeitskräfte von vornherein auf die Bewältigung eines großen Werkes, einer hehren Lebensaufgabe hinordnet.

2. Aesthetische Bildung.

Zur intellektuellen Bildung muß auch die ästhetische hinzutreten. Der Mensch ist kein bloßes Vernunftwesen, er hat auch ein Herz, ein Gemüt. Das Gemüt aber wird in besonderem Maße beeinflußt durch die Phantasie, welche ihrerseits wieder in Literatur und Kunst Nahrung, Anregung und Befriedigung findet. Es hat sich deshalb auch in den letzten Jahren eine starke Bewegung geltend gemacht, jener Seite des Lebens, welche wir die ästhetische nennen, mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die sogenannten Kunsterziehungstage von Dresden (1901), Weimar (1903) und Hamburg (1905) haben weitläufig die Frage erörtert, wie die Rechte der Phantasie entsprechend berücksichtigt und neben der intellektuellen auch die ästhetische Bildung und ästhetische Kultur gefördert werden könne.

Die Kultursprache eines jeden gebildeten Volkes schließt ein wesentlich künstlerisches Moment in sich und besitzt die Eigenschaft, ästhetische Gefühle in der menschlichen Psyche auszulösen.

Bei den zwei alten Kultursprachen von Hellas und Rom tritt das ästhetische Moment viel stärker in den Vordergrund als bei den modernen. Die strenge Schulung, die der antike Mensch in sprachlicher Hinsicht durchmachte, befähigte ihn zu einer Sicherheit in der Formgebung, deren sich der moderne Mensch kaum mehr rühmen kann. Der Inhalt war bei den Alten meist ein gegebener. Das Verdienst bestand in der

neuen Einkleidung. Die Originalitätssucht der Modernen tritt zurück. Man spricht in der Antike wenig von Genie, aber sehr viel von Kunst, und wenn auch die Bedeutung genialer Begabung nicht verkannt wurde, so bildete doch künstlerisches Wissen die Hauptsache. Die Klassizität eines Werkes zeigte sich in der Behandlungsweise. Von den Griechen sagt treffend Curtius: „Ihre erste geschichtliche Tat ist der Ausbau der Sprache und die erste Tat ist eine künstlerische. Denn als ein Kunstwerk muß vor allen Schwestersprachen die griechische betrachtet werden wegen des in ihr waltenden Sinnes für Ebenmaß und Vollkommenheit der Laute, für Klarheit der Form, für Gesetz und Organismus. . . . . Die ganze Sprache gleicht dem Leibe eines kunstmäßig durchgeübten Ringers, an dem jede Muskel, jede Sehne zu vollem Dienste ausgebildet ist, nirgends Schwulst und träge Masse, alles Kraft und Leben." *) Und Norden in seinem Monumentalwerke: „Die antike Kunstprosa" rühmt: „Den Hellenen war der Schönheitssinn, das Gefühl für Harmonie und die Kraft zur plastischen Gestaltung des Gefühlten in unerreichtem Maße eigen. Kunst war ihr ganzes Leben und ihr Stempel hatte alle Erzeugnisse des griechischen Geistes geadelt. . . . Die nächsten Geistesverwandten der Hellenen waren die Römer: Kraft ihres guten Willens und ihrer Fähigkeit, sich anzupassen, machten sie sich, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, den empfindsamen Sinn der Griechen für reine, in sich selbst ruhende Schönheit der Form zu eigen, und da in ihnen fast noch mehr als in jenen ein Hang zum Pathos und zum Grandiosen lebendig war, so besaßen sie jene beiden Eigenschaften, aus deren Vereinigung es sich erklärt, daß die Kunst der Rede im Altertum eine wahre Zaubermacht auf die Gemüter der Menschen ausübte." **) „Der heutige Prediger, Advokat, Parlamentarier will nur durch sachliche Gründe überzeugen; wie weit der Zuhörer dabei Vergnügen empfindet, ist ihm ganz gleichgültig oder nebensächlich; dagegen spekulierte der antike Redner neben den sachlichen Argumenten auf die Leidenschaftlichkeit und den Schönheitssinn des Publikums; jener kam er entgegen durch Erregung der Affekte . . . diesem durch kunstvolle, oft an Raffinement grenzende Darstellung, denn der antike Zuhörer verlangte nicht bloß im Theater, sondern auch auf dem Forum delectatio. ***)

Mag nun auch der Deutsche nicht in dem Grade wie der Südländer für die Formschönheit der Sprache empfänglich sein, indem er lieber auf den Gehalt der Literatur eingeht, etwas von dem Sprach-

*) Griechische Geschichte. 1. Aufl. Bd. II. S. 226.

**) Einleitung. S. 2.

***) Ebds. S. 9.

empfinden der Antike, von der plastischen Kraft und Schönheit des homerischen Hexameters, dem Zauber der sophokleischen Diktion, der kristallenen Klarheit des platonischen Dialogs, dem wohlakzentuierten Rhythmus der ciceronischen Perioden und der bald kraftvollen, bald süßen Melodie der vergilischen Verse wird auch auf ihn übergehen und sein ästhetisches Empfinden läutern und veredeln, ihn seelisch etwas erleben lassen.

Mehr als die Form aber wird der Gehalt der antiken Literatur geeignet sein, künstlerischen Genuß zu bereiten. Die Heldenwelt Homers, die Gedankentiefe des Sophokles, der hohe Geistesflug Platos, der sittliche Idealismus Ciceros, die vaterländische Begeisterung des Livius, die weltmännische Klugheit des Horaz, die vergilische Weichheit und Zartheit des Empfindens, die aus einer gewaltigen Individualität hervorbrechende trübe Resignation des Tacitus, all dies wird seine Wirkung auf das Herz und das Gemüt eines empfänglichen, bildungsfähigen jungen Menschen nicht verfehlen. Allerdings liegen diese Momente nicht an der Oberfläche; der Schüler muß auf die verschiedenen, im antiken Gestein eingebetteten Goldadern hingewiesen und zur Hebung des edlen Metalls angeleitet werden, wenn er einen ästhetischen Genuß aus der Lektüre ziehen soll.

Gemüt und Phantasie können in ganz besonderer Weise gebildet und genährt werden durch Berücksichtigung der Welt- und Lebensanschauung der Griechen und Römer, soweit sie bei der Lektüre dem Schüler entgegentreten. Gerade der Hinweis darauf, wie die literarischen Schöpfungen eines Volkes der Ausfluß seiner Welt- und Lebensanschauung, gleichsam der spontane Erguß der Volksseele sind, vermag in einer Jünglingsseele verborgene Saiten anklingen zu lassen und eine Fülle von Gedanken, Stimmungen und Gefühlen auszulösen. Was bieten in dieser Hinsicht, um aus den verschiedenen literarischen Gattungen nur eine herauszugreifen, nicht die Epen eines Homer und Vergil? Man vergegenwärtige sich das große Zeit- und Weltbild, das ersterer im Liede vom Zorn des Achill entworfen: „Himmel und Erde, Land und Meer, Götter und Helden, Könige und Krieger, Greise und Kinder, Belagerung und Seefahrt, stürmische Volksversammlungen und stille Familienszenen, blutige Kampfbilder und friedliches Künstlerschaffen, ganz Hellas und seine bunte Götterwelt verbinden sich zu einem einheitlichen Gesamtgemälde von wunderbarer Mannigfaltigkeit,*) das durch seine dramatische Spannung Hörer und Leser bis zum Ende in Atem zu halten vermag. Ebenso zeichnet sich durch unerschöpflichen Reichtum der dar-

*) Vgl. Baumgartner: Die griechische und lateinische Literatur des klassischen Altertums. S. 25 f.

gestellten Welt der Gesang vom abwesenden, heimkehrenden und rachesüchtigen Odysseus aus, mit all den Schicksalen und Abenteuern des Haupthelden und der ihn umgebenden Welt. — Reicht Vergils Kunst auch nicht an diejenige Homers heran, so ist seine Aeneide doch auf Jahrhunderte hinaus eine Quelle echten, reinen Genusses gewesen.

Eine wenigstens teilweise Erfassung der Schönheiten in der Aeneide und in den Epen Homers, eine wesentliche Vertiefung der aus der Lektüre gewonnenen Eindrücke und eine nachhaltige Steigerung des ästhetischen Empfindens wird nun aber ganz besonders dadurch erzielt, daß man dem Schüler zeigt, wie der Grundgedanke der Dichtung, die Göttergestalten der Mythologie, der Charakter der Helden, die Sprache usw. nationale Eigenart verraten und der treue Spiegel der gesamten Umwelt sind. Auf alle diese Momente näher einzugehen, erlaubt uns hier die Zeit nicht. Betrachtungen dieser Art lassen sich bei Behandlung von Werken der verschiedensten literarischen Gattungen anstellen, besonders sind die griechischen Tragödien und die Dialoge Platons zwei Jungbrunnen nie versiegender Schönheit. . . . .

3. Ethische Bildung.

Doch alle Bildung bleibt einseitig und bruchstückartig, wenn zur intellektuellen und ästhetischen Bildung sich nicht auch die ethisch-religiöse gesellt, wenn die Schule des Verstandes und des Herzens nicht durch die Erziehung des Willens ihre Ergänzung findet.

Auf den ersten Blick könnte es nun den Anschein erwecken, das humanistische Gymnasium eigne sich gar wenig für eine ethisch-religiöse Erziehung des jungen Menschen, da es in seinen Bildungsmomenten sich vorwiegend auf eine Kultur stützt, deren Charakter heidnisch ist. Und doch birgt diese heidnische Vergangenheit, einer reichhaltigen Mine gleich, zahlreiche Goldadern in sich, deren Aufdeckung der sittlich-religiösen Entwicklung des jungen Menschen nur förderlich und nutzbringend sein kann.

Die alten Sprachen sind das formelle Organ der Kirche geworden, sie entstiegen mit dem jungen Christentum den Gräbern der Katakomben und fanden ihre weitere Ausbildung in den Schriften der Kirchenväter und Theologen. Durch die alten Sprachen wurden die Ideen des Christentums durch eine Reihe von Jahrhunderten den Kulturvölkern Europas übermittelt. Die großen Geister des Mittelalters kleideten ihre erhabenen Gedanken in die lateinische Sprache, fochten ihre theologischen und philosophischen Kontroversen in diesem Idiome aus, und heute, vom Markt des Lebens verschwunden, bildet das Lateinische als Kultussprache noch immer ein mächtiges Mittel, um die Einheit und

Einigkeit der katholischen Kirche über die ganze Erde zu erhalten und uns als Glieder einer Weltkirche miteinander zu verbinden. Wenn die Kirche unsere Mutter ist, so liegt in ihrem Worte, in ihrer Stimme für das katholische Empfinden etwas vom zarten Duft, vom süßen Zauber der Muttersprache. *)

Doch nicht bloß das religiöse Empfinden, nein auch das religiöse Verständnis, das Erfassen gewisser Begriffe und Lehren kann durch die alten Sprachen, besonders durch die Verwertung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft bedeutend gefördert werden. Roger Bacon nennt die Etymologie: sermo vel ratio veritatis. Und in der Tat, wie mancher Ausdruck in der Sakralsprache wird uns erst klar, wenn wir ihn auf seinen lateinischen und griechischen Ursprung zurückgeführt haben! Man denke nur an die Ausdrücke: Kirche (*κυριακή* sc. *ἐκκλησία*), Religion (religare oder relegare), Symbolum (*σύμβολον*), Sakrament (sacrare), Liturgie (*λεῖτον ἔργον*), Opfer (operari), Katechismus (*κατηχίζειν*), Firmung (firmare), Kommunion (communio) usw. **)

Bestimmter und klarer zeigt sich der ethisch-religiöse Gehalt der Antike in den Ideen und Anschauungen, die in ihren Literaturerzeugnissen niedergelegt sind. Schon der Rhetor Alkidamas, ein Schüler des Gorgias nennt die Odyssee ein *καλὸν ἀνθρωπίνου βίου κάτοπτρον*, einen schönen Spiegel des menschlichen Lebens. Und Horaz rühmt seinem Freunde Maximus Lollius die homerischen Epen als eine unerschöpfliche Quelle ethischer Anregungen. Wie eine gewaltige Säule ragt aus der antiken Kulturwelt Sokrates hervor. Dieser Bildhauerssohn hat die Kunst seines Vaters gleichsam ins Ethische übertragen. Er hat als erster es versucht, das Ideal der Griechen, den harmonischen Menschen, tiefer zu fassen, ihn von der Außenwelt mehr in die Innenwelt zu verlegen. Er hat

*) Der Schriftleiter kann es sich nicht versagen, hier einige Sätze anzuführen aus dem methodisch interessanten Buche von Ch. Dumaine „Le Latin en quinze heures". Paris 1913.

La mode est au latin ou, pour mieux dire, le latin redevient à la mode. Je n'ai pas à expliquer pourquoi, mais, c'est un fait dont tout le monde peut se rendre compte aujourd'hui. J'ajoute que c'est un fait dont nous devons nous réjouir, nous surtout pour qui le latin est devenu comme une seconde langue maternelle, celle dans laquelle nous nous adressons à Dieu.

Ceux qui le savent ou croient le savoir, tous ceux qui l'ont appris et qui, hier, avaient presque honte d'avoir consacré huit ou dix ans de leur vie à une langue qu'on leur disait inutile, se trouvent fiers aujourd'hui de le savoir, et les autres, ceux qui, dès l'adolescence, ont été dirigés vers des études purement utilitaires, ne sont pas loin de maudire leurs parents.

**) Vgl. Dr. Walter: Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. S. 40 f.

als erster es erkannt, daß in dem Ausbau des Seelenlebens, in der Innenkultur die wahre Bedeutung und Größe des Menschen liegt. Seine Bescheidenheit im Urteil, sein unermüdliches Streben nach Wahrheit, sein unerschütterliches Festhalten an den einmal als wahr erkannten Grundsätzen und besonders sein ruhiger und heldenmütiger Tod, gleichsam eine Illustration des Apostelwortes: „Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen," sind für alle Zeiten geeignet, Bewunderung und Nachahmung zu erwecken.

Bei der Lektüre Platons, der dem Bilde des sterbenden Sokrates für alle Zeiten in seinem Phaedon lebendige Gegenwärtigkeit verliehen hat, drängt sich dem Leser eine Parallele zwischen den sich schneidenden Linien sokratischer und christlicher Lebensweisheit von selbst auf. „Wenn Sokrates im Phaedon seiner Ueberzeugung von der persönlichen Unsterblichkeit Ausdruck gibt," sagt Grimmich, „wenn er von den Wohnungen der Seligen spricht, in welche ihn der Tod bringen werde, wenn er das Leben eine Vorbereitung auf den Tod nennt und in seiner Todesverachtung der Welt der Sinnenfreuden und des Sinnengenusses die Gewißheit und Erhabenheit eines höheren und idealen Lebens entgegenhält, so liegt ein Vergleich mit dem Johannesevangelium, Kapitel 12 bis 21, wohl nicht fern." *) Ebenso bietet Platons Ideenlehre, trotz ihrer fundamentalen Unrichtigkeit, eine Fülle ethischer Anregungen. Wie viel Wahrheit liegt in seiner Auffassung der Seele unter dem Bilde eines mit zwei Rossen bespannten Wagens, von denen das edlere (*θυμός*) dem göttlichen Wagenlenker (*νοῦς*) gehorcht, das andere aber (*ἐπιθυμία*) den Seelenwagen rebellisch in die Tiefe zu reißen sucht? Werden wir dadurch nicht unwillkürlich auf jenen Zwiespalt zwischen Geist und Fleisch hingewiesen, von dem der hl. Paulus so oft spricht? Streift er nicht an christl. Ideen, wenn er aus dem Worte des Protagoras, der Körper sei das Grab der Seele (*σῶμα σῆμα ψυχῆς*) den Schluß zieht: Philosoph sein heißt dem Leben abgekehrt und aufs Sterben gerichtet sein?

Als einen wahren Jungbrunnen für ethische Reflexionen betrachten wir Ciceros philosophische Schriften. Sie sind zum größten Teil eine Verherrlichung des Guten und Vernünftigen. Die Keime der Sittlichkeit, so führt er aus, die Samenkörner der Tugenden, die ersten Begriffe des Rechtes, die Idee der Gottheit, der Unsterblichkeit liegen bereits in uns, gelangen in unserem Geiste mit Notwendigkeit zur Entwicklung. Weil unsere Seele von Gott herstammt, hat der Mensch eine natürliche Kenntnis von Gottes Dasein, die sogar den rohesten Völkern innewohnt. Die

*) A. a. O. S. 32.

Welt als das Produkt eines glücklichen Zufalles zu betrachten scheint ihm ganz und gar ungereimt; eine göttliche Vorsehung, eine weise Weltregierung, welche sich über das ganze Universum erstreckt, ist ein notwendiges Postulat der Vernunft. In einer sozial und ethisch hoch erregten Zeit schreibt er seine Bücher über die Pflichten, über die Freundschaft, über die Verachtung des Todes, die Ertragung der Schmerzen, die Linderung des Kummers, über das höchste Gut usw., Bücher, die von den Besten der damaligen Zeit nicht bloß wegen ihrer meisterhaften Form gelesen, sondern auch wegen ihres hohen sittlichen Ernstes als eine Art Andachts- und Erbauungsbücher entgegengenommen wurden. Kein Wunder, daß Cicero im christlichen Zeitalter der Lieblingsschriftsteller des Minucius Felix, eines Lactantius, eines Hieronymus und anderer gewesen. Wenn man einen Vergleich anstellt zwischen den Büchern de officiis ministrorum des heiligen Ambrosius und Ciceros Schrift de officiis, so sieht man gleich, wie Ambrosius' Werk geradezu eine Uebertragung des Ciceronianischen ins Christliche ist, und man begreift, daß etwas mehr als eine bloß schöne Sprache Ciceros philosophische Schriften bei der Nachwelt unsterblich gemacht hat. Man begreift aber dann auch, warum eine Zeit wie die unsrige, die vielfach von den Wegen einer gesunden Ethik in die Bahnen einer laxen Laienmoral eingelenkt hat, Cicero aus der Schule verbannen möchte. Er ist diesen modernen Menschen zu wahr, zu natürlich, zu sittlich, ein zu strenger Mahner und Wecker der in der innersten Menschennatur schlummernden sittlichen Kräfte, als daß er ihn nicht an verkannte Güter, an verloren gegangene Lebenswerte erinnerte. Welch tiefen Eindruck der alte römische Philosoph auf edle, großangelegte Charaktere zu machen imstande war, bezeugt uns kein Geringerer als der hl. Augustin, der in seinen „Bekenntnissen" den völligen Umschwung seiner Neigungen geradezu mit der Lektüre der Schriften Ciceros in Zusammenhang bringt.

Welchen Reichtum an ethischen und religiösen Gedanken enthalten nicht auch die Mythen und Sagen der Antike! Und wollten wir vollends auf die Fülle ethischer Ideen bei den griechischen Tragikern hinweisen, wir kämen an kein Ende.

Ist es nun auch in erster Linie der Religionslehrer, der sich dieses wertvollen Materials im Unterricht bedienen soll, so wird doch auch der Lehrer der alten Sprachen, dem eine relativ viel größere Stundenzahl zur Verfügung steht, die Gelegenheit, die sich ihm von selbst und ungezwungen bietet, benützen, um den Schüler auf die innern Beziehungen zwischen dem betreffenden Lehrstoff und seinen religiösen Kenntnissen aufmerksam zu machen. Nicht bloß das Wissenschaftliche, sondern auch

das religiöse Interesse findet dadurch Anregung, Festigung und Vertiefung.

Der Einblick in die religiöse Welt der Alten ist für den Gebildeten unserer Tage äußerst wichtig. Eine Kulturwelt, wesentlich verschieden von der des Christentums, tut sich ihm auf, eine Welt, in welcher der Mensch, von keiner positiven Religion beeinflußt, zeigen konnte, was er aus eigener Kraft, in eigenem heißen Geistesringen mit den großen Fragen des Lebens vermochte. Hellas und Rom sind so recht der Schauplatz des reinen Menschentums, das Spiegelbild reiner Weltweisheit, die Heimstätte selbstgeschaffenen Völkerglückes. Der Gebildete unserer Tage, der am sausenden Webstuhl der Zeit steht und den mannigfaltigen Einschlag der christlichen Kultur in das Grundgewebe des reinen Menschentums nur schwer, oder gar nicht mehr zu erkennen oder zu entwirren vermag, ist hier in der Lage, dieses Gewebe, frei von jeder christlichen Zutat, zu prüfen, den Menschen getrennt vom Christen, die natürliche Moral unbeeinflußt von der christlichen zu studieren. Bei keinem modernen Volke ist etwas Aehnliches möglich, weil in der späteren Literatur stets der Mensch unter dem Einflusse irgend eines religiösen Bekenntnisses zu uns spricht. (Fortsetzung folgt.)

Zur griechischen Lektüre an unsern Gymnasien.

Unsere „Mittelschule" will gewiß auch dazu dienen, die Erfahrungen des einen Lehrers, seien es nun Erfolge oder Mißerfolge, den Herren Kollegen mitzuteilen, um durch solchen Austausch von Erfahrungen sich gegenseitig anzuregen.

Wir lesen in der IV. Klasse unserer schweiz. Gymnasien zur Einführung in die herrliche griechische Literatur fast überall Xenophons Anabasis, später gelegentlich auch etwa das eine oder andere Stück aus dessen Apomnemoneumata. Warum sollen wir nicht auch einmal zur Abwechslung Xenophons interessante Hellenika heranziehen, zumal uns Bünger eine im Verlage Freytag & Tempsky erschienene hübsche Auswahl daraus für den Schulgebrauch bearbeitet hat? Abwechslung in der Lektüre ist für den Lehrer angenehm und belehrend und bewahrt ihn eher vor Schablone.

In der Behandlung eines jeden Autors sollen Sprachunterricht und sachliche Erklärung einander begleiten und unterstützen. Die Anabasis ist nun allerdings durch die lichte Klarheit der Sprache und die

Schlichtheit und Wärme der Darstellung wie gemacht zur Einführung in die griechische Lektüre. Wort und Sache stellen da ja meist bescheidene Anforderungen an unsere jungen Griechen. Xenophon bleibt Xenophon auch in der Darstellung der viel interessantern und schwierigern, ja gelegentlich komplizierten Hellenika, er ist auch da meist klar und schlicht. Als Ganzes sind die Hellenika ja freilich weniger gefeilt als die Anabasis, enthalten z. B. da und dort inhaltlich Lücken, die der Verfasser jedenfalls durch gelegentliche Quellenstudien noch ausfüllen wollte, anderswo wieder sprachliche Härten. Aber sind solche nicht auch in Cäsar? Der vielgereiste Xenophon gibt auch zuweilen Ausdrücke oder Formen aus andern griechischen Dialekten, so die interessante Depesche des Hippokrates nach der Niederlage bei Kyzikos in dorischer Sprache, aus der man z. B. am Worte *πεινῶντι* auch Schüler der IV. Klasse es selber herausfinden lassen kann, daß der dorische Dialekt eine ältere Form des Griechischen darstellt, und daß die in der Schulgrammatik angegebene Endung der 3. Person Plural Aktiv *ντι*, die ja im Attischen zu *ουσι* geworden ist, nicht bloß eine willkürliche Annahme der Grammatiker ist, sondern eine wirklich gesprochene, ältere Sprachform darstellt.

Sprachlich zwingt die Fülle der sog. unregelmäßigen Verben den Schüler unbarmherzig zur steten Wiederholung. Die Kongruenz, die Kasuslehre, die Lehre von den Pronomina und Präpositionen drängen sich nicht weniger zur steten Besprechung und Erklärung heran. Und sollte die Behandlung der Grammatik noch nicht so weit geschritten sein, so arbeitet hier die Lektüre gerade wie bei der Cäsarlektüre der Grammatik in klarster Weise vor, so daß die zusammenhängende Durchnahme der betr. Regeln in der Grammatikstunde vielfach nur noch eine zusammenfassende Wiederholung ist. Daneben erscheinen Nominative und Akkusative mit Infinitiv, Partizipial- und substantivierte Infinitivkonstruktionen in reichster Auswahl und führen den Schüler rasch in diese Eigentümlichkeiten der griechischen Ausdrucksweise ein. Ebenso bieten die Hellenika mit ihren vielen Reden reiche Gelegenheit zur Behandlung der Moduslehre. Der Lehrer, der es versteht, solche sprachliche Erscheinungen in Regeln zu fassen und diese im Verlaufe der Lektüre in einem Diktat den Schülern bietet, — pro Stunde vielleicht eine, höchstens zwei Regeln — könnte so anhand der Lektüre die Hauptregeln der griechischen Syntax allmählich durchnehmen und dem Schüler die spätere grammatikalische Behandlung bedeutend erleichtern.

Xenophon beginnt seine Hellenika bekanntlich dort, wo Thukydides sein Geschichtswerk unvollendet schloß, nämlich im Jahre 411, und führt sie 50 Jahre weiter durch die selbst erlebte griech. Geschichte bis zur

Schlacht von Mantineia (362). Und wenn er auch nicht so wie sein großes Vorbild Thukydides in die Tiefe steigt und die innern Motive und die eigentlich treibenden Kräfte der äußern Vorgänge seinen Lesern aufdeckt, so entbehrt seine Darstellung mit ihrer Fülle von Mitteilungen trotzdem nicht des spannenden Interesses. Xenophon, der Söldnerführer der Anabasis, bleibt Soldat und berichtet darum die militärischen Ereignisse mit größter Anschaulichkeit: die Beschaffung der Finanzen, der Heere und Flotten, die Schilderung der Schlachten zu Land und Wasser und deren Folgen. Aber auch das verworrene politische Leben Griechenlands in jener Periode wird von ihm stets geschildert, besonders sucht er die führenden Männer durch eingestreute Reden kurz und klar zu charakterisieren, so Alkibiades, Theramenes und Kritios usw. Daneben werden gelegentlich Feste, Volkssitten, Gewohnheiten, Versammlungen, Abstimmungen behandelt, und dem Schüler wird so ein anschauliches Bild vom lebhaften griechischen Volke im Krieg und Frieden, in seinem bürgerlichen und politischen und militärischen Leben entrollt. Xenophon zwingt so nicht bloß zur Sprachbehandlung, sondern auch stets zur Sacherklärung und zwar in der mannigfachsten Art, so daß besonders auch der Geschichtsunterricht durch seine Lektüre belebt und vertieft wird. Seine Ausführungen über die damaligen politischen und militärischen Verhältnisse Griechenlands drängen notwendig zu Vergleichungen zwischen damals und jetzt. Und diese Vergleiche dienen nicht bloß der Verdeutlichung des Autors, sondern in der ungezwungensten Weise auch der gelegentlichen Behandlung des staatsbürgerlichen Unterrichts für unsere werdenden Bürger. Der Feldherrenprozeß und der Kampf zwischen Kritias und Theramenes z. B. sind überreich an Gelegenheit zu solchen ungezwungenen Vergleichen.

Soll ich meine Erfahrungen über meine sechsmonatliche Beschäftigung mit Xenephons Hellenika kurz zusammenfassen, so muß ich bekennen:

1. Die Hellenika sind sprachlich und sachlich interessanter, aber auch etwas schwieriger als die Anabasis, stellen darum an Lehrer und Schüler auch höhere Anforderungen.

2. Sind die unregelmäßigen Verba bereits durchgenommen, und sind die Schüler fleißig und strebsam, so darf es der Lehrer trotzdem wagen, in der IV. Klasse die Hellenika zu behandeln. Er wird den Versuch nicht bereuen.

J. Hermann, Luzern.

Bücherecke.

Unter den zahlreichen Ausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch nimmt Freytags sehr mannigfaltige und reichhaltige Sammlung einen hervorragenden Platz ein. Sie erblickt die Hauptaufgabe der fremdsprachlichen Lektüre darin, den Schülern das Verständnis für die geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitten der Franzosen und Engländer möglichst zu erschließen. Zu diesem Zweck wird vorzüglich die historische, novellistische und poetische Literatur des 19. Jahrhunderts herbeigezogen, daneben kommt aber auch die klassische Periode zu ihrem Rechte.

Diese Grundsätze prägen sich auch in den letzthin erschienenen Bändchen aus, indem selbe teils der neuen und neuesten Literatur angehören, teils aus dem Zeitalter der Elisabeth entlehnt sind. Zu den ersteren gehören:

1. Christopher Columbus, the discovery of America, by Washington Irving.

2. Peter Simple, by Capitain Marryat.

3. In the days of Drake, by J. S. Fletcher.

Zu den letzteren gehört das Lustspiel:

4. Much Ado about nothing, by Shakespeare.

Die drei erstgenannten Bändchen können wir als Schullektüre ohne Einschränkung empfehlen. Sie alle führen uns auf die hohe See und gemahnen uns an das Wort des englischen Dichters: „My home is the ocean."

Der Amerikaner Washington Irving schildert uns in seinem Christoph Columbus die Entdeckung Amerikas, wenn auch nicht auf streng-historisch-kritischer Grundlage, so doch in überaus anziehender Form. Von seinen zahlreichen kleinen historischen Schriften gebührt dem „Columbus" unstreitig die Palme. Diese Schrift hat auch am meisten dazu beigetragen, Irving zum nationalen englischen Dichter zu machen. Denn sie erwarb ihm nicht nur die goldene Medaille der königlichen Gesellschaft für Literatur, sondern brachte ihm auch hohe Ehren von Seite der Universität Oxford ein.

Peter, der Einfältige von Kapitän Marryat schildert uns das Leben und die Leiden eines Seekadetten. Peter Simple, „the fool of the family", wie er sich selbst nennt, erinnert an Parzival, der sich trotz seiner „Thumbheit" durch alle Fährnisse hindurcharbeitet, oder auch an den abenteuerlichen Simplicius Simplicissimus.

Fletchers „In den Tagen von Drake" führt uns in die Zeit des großen Kampfes zwischen Spanien und England und vermittelt so auch geschichtliche und kulturgeschichtliche Kenntnisse. Vor allem aber zeigt uns diese Schrift die ersten Anfänge des meerbeherrschenden Albions und seinen zähen und erfolgreichen Kampf gegen den überwindlich scheinenden Gegner. Wir können dies Büchlein gerade für unsere Zeit empfehlen. Denn wie es sich im damaligen Kampfe um die Weltmachtstellung von England und Spanien handelte, so handelt es sich im gegenwärtigen Kriege um die Welthegemonie von England und Deutschland. Die vier ersten Kapitel können überschlagen werden. Der Verfasser, wohl zu unterscheiden von John Fletcher, dem bekannten Dramatiker zur Zeit Shakespeares, wurde 1863 in Halifax geboren und ist in England vorteilhaft als Mitarbeiter großer Zeitungen und Verfasser von Romanen bekannt.

Shakespeares Lustspiel „Viel Getue um nichts" scheint uns als Schullektüre weniger geeignet, nicht bloß wegen seiner dramatisch-technischen Mängel, sondern noch viel mehr wegen seines tändelnden Inhaltes, dem wir keinen erzieherischen Wert abgewinnen können. Wenn es ein Lustspiel sein muß, so lesen wir lieber den „Kaufmann von Venedig", in welchem die Doppelhandlung viel inniger verknüpft erscheint und tiefe, ernste Wahrheiten in hinreißend schöner Form zum Ausdruck gelangen.

Allen Bändchen sind Anmerkungen beigegeben, mit Wörterbuch ist jedoch nur das Schriftchen von Fletcher versehen. Zur Erleichterung der Schüler und im Interesse schnellerer Lektüre würden wir für alle Bändchen Spezialwörterbücher befürworten, wie wir sie bei den Ausgaben von Velhagen und Klasing finden. — Zu

bemerken ist noch, daß die Verlagshandlung (G. Freytag in Leipzig) den Lehrern gern Freiexemplare behufs näherer Prüfung liefert.

Dr. P. J. B. Egger O. S. B., Sarnen.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: **Eugénie Grandet, par Honoré de Balzac. Auswahl aus Prosper Mérimée.**

Beide Bändchen eignen sich vortrefflich als Lektüre für die obern Klassen höherer Schulen.

Es wäre sehr interessant neben l'Avare v. Molière auch Eugénie Grandie zu lesen, die Schilderung des Geizigen ist damit erschöpft.

Mit Ausnahme von Colomba und Carmen gibt die Auswahl aus Mérimée einen genügenden Einblick in die Werke dieses hervorragenden Novellisten. Seite 11, Zeile 22 sind Antwort und Frage irrtümlicherweise auf die gleiche Zeile gesetzt. Ueber die vollendete Ausstattung der Bändchen aus der Sammlung Freytag ist es nicht mehr nötig ein Wort zu verlieren. Spezielle Wörterbücher und Anmerkungen ermöglichen auch das Selbststudium dieser Werke. W.

C. Julii Cæsaris de bello gallico commentarii VII. Für den Schulgebrauch herausgegeben von W. Fries. II. verbesserte Auflage. 2 K. Wien-Leipzig, Tempsky & Freytag.

Eine billige, praktische Ausgabe mit einem herrlichen Drucke. Eine knappe Einführung erspart Lehrern und Schülern ein Diktat über den Schriftsteller und dessen Werk. Eine ebenfalls kurz gehaltene Darstellung über das römische Kriegswesen zu Cäsars Zeiten führt klar und genügend in die Kenntnis der einschlägigen Realien ein. Den Bedürfnissen der Schule entspricht auch die Gliederung des Textes nach Hauptabschnitten mit den entsprechenden Ueberschriften. Weniger dürfte es begrüßt werden, daß der Herausgeber in der guten Absicht, den Schülern Schwierigkeiten zu ersparen, in der Textgestaltung einen für den Schüler „glatt lesbaren Text" herzustellen sich bemüht, selbst gegen den Wortlaut der Handschriften. Das Buch darf trotzdem zur Einführung bestens empfohlen werden. J. Hermann, Luzern.

Jäggi Viktor, **Lateinische Elementargrammatik** mit eingereihten lateinischen und deutschen Uebungstücken für die untern Klassen des Gymnasiums. 3. Auflage. Kommissionsverlag „Paradies" Ingenbohl, 1915. Preis geb. Fr. 4. 60.

Die dritte Auflage von Jäggi's Elementargrammatik hat merkliche Verbesserungen erhalten. Die wesentlichsten Aenderungen gegenüber der frühern sind: 1. wurde die dritte Deklination „bis zur Grenze des Möglichen" vereinfacht; 2. wurden die zusammenhängenden Stücke in einem Anhange gesammelt. Das drängt natürlich den Stoff der Grammatik enger zusammen; 3. wurde die Kasuslehre ganz weggelassen und soll in erweiterter Form samt der Syntax als kurze lat. Grammatik nächstes Jahr erscheinen; 4. wurden die Colloquia erweitert und neue hinzugefügt.

Ein Vorzug der Jäggischen Grammatik besteht darin, daß er wieder wie einst Kühner Grammatik und Uebungsstücke in ein und demselben Bande bringt, dagegen wird der oft doch bis zur Ermüdung lehrhafte Text dieser Uebungsstücke dem Lehrbuch vielerorts die offizielle Aufnahme versagen.

Auch über den Wert der Colloquia kann man geteilter Ansicht sein. Heute ist ja unser Lateinunterricht zum vornherein etwas eingeschränkt, was uns begreiflicherweise zwingt, alles Unnötige beiseite zu lassen. Ob man es notwendigerweise mit den Schülern heute dazu bringen soll, daß sie geläufig Latein sprechen, das möchten wir ebenfalls sehr bezweifeln, geht man doch im Universitätsbetrieb immer mehr davon ab, die Berufsphilologen auch zu korrekten Latein-Sprechern heranzubilden. Sollen wir da auf dem Gymnasium unsere kostbare Zeit dennoch zur Erlangung dieser „Kunstfertigkeit" verwenden? Dr. H.

Nummer 6. 29. Sept. 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: Humanistische und realistische Bildung. (Forts.) — Aus der alten Geschichte.

Humanistische und realistische Bildung.

Von Dr. phil. P. Rupert Hänni O. S. B., Sarnen.

(Fortsetzung.)

In den klassischen Werken dieser typischen Vertreter einer rein natürlichen Moral sieht nun der Studierende bald hier bald dort ein Lichtlein aufblitzen, eine Flamme hervorbrechen, von der er ursprünglich meinte, Christus habe sie vom Himmel auf die Erde gebracht, und doch hatte Gott den Funken bereits bei der Erschaffung als notwendige Beigabe dem Menschen ins Herz gelegt. Durch das Dunkel des Heidentums bricht siegreich der Beweis für die anima naturaliter christiana. Das erkennt der junge Mann wie vielleicht nie vorher. Die von ihm bis dahin scharf gefaßten örtlichen und zeitlichen Scheidelinien werden verwischt, nicht mehr die Menschen in den verschiedenen Zeitaltern, sondern der Mensch an sich rückt in den Mittelpunkt seines Interesses, und dieser Mensch, — das erkennt er nun klar, — ist überall und jederzeit derselbe gewesen, am Ganges und am Nil, am Fuße der Akropolis und des Kapitols, an den Gestaden des Rheines und der Donau; die gleichen großen Probleme hat er in seinem Geiste gewälzt, mag er nun unter den Pyramiden in Mumiensärgen schlafen, oder in römischen Kolumbarien seines Lebens kümmerliche Reste in kleiner Aschenurne geborgen sehen, oder endlich in eines Friedhofs geweihter Erde den Tag der Auferstehung erwarten.

Mit dieser Erkenntnis der anima naturaliter christiana verbindet sich aber zugleich auch die Einsicht in die Tatsache, daß der Mensch der alten Welt in seinem Drange nach Wahrheit und Licht den großen Problemen des Lebens nicht gewachsen war, daß der Genius des Altertums alle seine Kräfte aufgebraucht und erschöpft hatte und einem sicheren Auflösungsprozesse entgegenging, wenn ihm nicht der Odem eines neuen Lebens eingehaucht worden wäre.

Dieses Regenerationsbedürfnis im absterbenden antiken Riesen aber läßt die ganze große Bedeutung des Christentums erkennen, das der welterneuernde Faktor wurde, der unter sorgfältiger Schonung und voller Respektierung der Natur des Menschen, diesen aus den Niederungen der Verzweiflung heraus auf die Höhen eines neuen hoffnungsvollen Lebens hob. Durch den Vergleich dieser zwei großen Abschnitte der Weltgeschichte gelangt der Studierende notwendig zur Einsicht, daß durch die christlichen Lehrsätze die heidnische Welt- und Lebensanschauung, wie sie in der klassischen Literatur ihren Ausdruck fand, verbessert, ergänzt und vervollkommnet wurde, und daß somit das antike Humanitätsideal einer notwendigen Ergänzung durch das christliche Erlösungs- und Vollendungsideal bedurfte.

So treten die gewaltigen Grenzlinien zwischen vorchristlichem und nachchristlichem Denken und Wollen, Erkennen und Vollbringen markant hervor. Der Studierende sieht ein, daß die Antike eine Religion der Schönheit, das Christentum aber eine Religion der Wahrheit ist, in deren Licht das Häßliche, Sinnliche, ja Dämonische, das ersterer bei allem äußern Glanze anhaftet, verschwinden und dem Idealbilde Jesus von Nazareth Platz machen mußte. Er wird sich der Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichtes bewußt, erkennt, daß das Gymnasium, wenn es sich auf einen universellen, wahrhaft wissenschaftlichen Standpunkt stellen will, notwendig griechisch-römisch-christliche Bildung vermitteln muß. —

Damit haben wir die Hauptmomente der Einwirkung humanistischer Studien auf die Menschennatur, den Menschengeist dargelegt. Haben wir alles gesagt? Nein. Wir könnten noch eine ganze Reihe von Gründen ins Feld führen, wir könnten noch vom rein utilitaristischen Standpunkt aus erwägen, wie viel die antiken Sprachen zu einem leichteren und vernunftmäßigeren Erlernen der modernen Sprachen beitragen, wie notwendig die Kenntnis des Lateinischen sich für den Juristen erweist, von welcher Bedeutung die Aneignung des nötigen Wortschatzes der alten Kultursprachen ist zum Verständnis ihrer lexikalischen Bestandteile, die in alle modernen Kultursprachen eingedrungen sind, wie endlich für den Naturwissenschaftler und Mediziner die wissenschaftliche Terminologie dadurch erleichtert und gewissermaßen durchgeistigt wird, doch es würde uns zu weit führen.

Wir gehen zur zweiten Gattung über und fragen uns auch hier: welche Bedeutung hat die Realschule für die Bildung der Menschennatur?

Es wurde früher betont, daß die Bewältigung der Natur durch

den Menschen das eigentliche Thema des Realisten ist. Allein weil er eben Mensch ist, darf ihm auch Sprache und Literatur nicht fremd bleiben. An Stelle der alten Sprachen treten hier die neuen: Französisch, Englisch und Italienisch. Sie sollen ihm humanistische Bildung vermitteln, das Gedächtnis stärken, die Denkkraft schulen, den Geschmack läutern, die Anschauung veredeln.

Der französischen Grammatik wohnt unzweifelhaft die Gesetzmäßigkeit in einem hohen Grade inne, so daß sie bei richtigem Betrieb an ein geradliniges, fortschreitendes Denken gewöhnt. Auch dem Italienischen und Englischen wollen wir diese Kraft nicht ganz absprechen. — Die modernen Sprachen wollen dann als lebende Sprachen auch lebendig nachgebildet werden, im Gegensatz zu den alten, die uns nur geschrieben vorliegen. Es muß daher auf Aussprache, Akzent, später auf Tonfall und Ausdruck mehr Sorgfalt verwendet werden als bei den alten. Damit aber ist, wie Willmann bemerkt, [1]) eine Disziplin des Ohres und der Zunge gegeben und ein Gebiet der Fertigkeit eröffnet, wofür die klassische Philologie nichts Analoges besitzt. Das Sprachgefühl, der Sinn für sprachliche Schönheit und Feinheit wird geweckt und gepflegt.

Sodann liegt in der englischen, französischen und italienischen Literatur ein großer herrlicher Schatz von Kulturideen und Kulturarbeit, die dem Schüler auch ein reichhaltiges materielles Wissen zuführen, das geeignet ist, auf sein ästhetisches und ethisches Empfinden bildend einzuwirken. Hervorragende Dichter und Denker der Menschheit haben ihren Anschauungen, Gefühlen und Stimmungen in diesen Sprachen Ausdruck gegeben; die Lektüre dieser Werke wird nicht verfehlen, einen entsprechenden Eindruck auf den Schüler zu machen. Auch große charakterpolle Persönlichkeiten treten auf, die der Jugend als Vorbild dienen. Leben, Geschichte, Literatur, Kultur führen den jungen Menschen an die Probleme, an die Wege heran, auf denen geistig hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gefunden. Wie manches kann ihnen der Schüler ablauschen, es sich in seiner Art zurecht legen und fürs spätere Leben nutzbar machen?

Die neuen Sprachen haben dann auch, verglichen mit den alten Literaturen, den Vorzug, daß sie christlichen Völkern entstammen und in vielen ihrer Schöpfungen einen ausgesprochen christlichen Charakter zeigen; dann weisen sie auch den alten gegenüber einen wertvollen Zuwachs neuer Dichtungsformen und Stile auf, stehen mit unserem Gedankeninhalt und Gedankenkreise in mehr unmittelbarer Beziehung als jene, was

[1]) Vgl. A. a. O. S. 570 ff.

ihnen nach gewissen Richtungen eine, wenn nicht formell, so doch materiell stärker bildende Wirkung verleiht.

Endlich darf auch nicht der praktische Vorteil der modernen Sprachen gegenüber den alten unbetont bleiben. Lateinisch war einst die Sprache der höheren Stände Europas, deren Kenntnis für den Staatsmann und Gelehrten, aber auch für den Großkaufmann von höchstem Nutzen, ja fast unentbehrlich war; die Vertrautheit mit der griechischen und lateinischen Sprache eröffnete aber auch den einzigen Zugang zu den reichen Wissensschätzen, die in den klassischen Literaturen niedergelegt sind. — In beiden Punkten haben heute Englisch, Deutsch, Französisch und Italienisch zum großen Teil die Erbschaft der klassischen Sprachen angetreten. Die drei ersteren Sprachen sind heute die Sprachen der Diplomatie, des internationalen Verkehrs, der Wissenschaft, der Technik und des Handels. Immer näher rücken uns nicht nur England und Frankreich, sondern auch die angelsächsischen Riesenreiche jenseits der Meere, die Vereinigten Staaten, Kanada, Australien, Südafrika. Auf den neuen örtlichen Grundlagen, die das 19. Jahrhundert geschaffen, durch die Besiedlung weiter Länder in fremden Erdteilen mit Europäern, erhebt sich eine neue Kultur, deren Träger vor allem Engländer, Deutsche und Franzosen sind. [1])

Angesichts dieser Tatsachen muß jeder die Erlernung der modernen Sprachen als ein notwendiges Bedürfnis der Zeit betrachten, und da mit diesem durch die Zeit geforderten Studium zugleich ein hoher Bildungswert verbunden ist, kann man es nur begrüßen, daß ein großer Teil der Gebildeten nach dieser Richtung hin seine Geisteskraft betätigt.

Ob nun aber die neueren Sprachen zu einem den alten Sprachen ebenbürtigen Bildungsmittel gestaltet werden können, wie z. B. Mathias in seiner „Pädagogik" behauptet, möchten wir doch bezweifeln. Es lassen sich dagegen verschiedene Gründe anführen.

a) Die lateinische Sprache ist, wie früher betont wurde, viel logischer entwickelt, viel klarer durchgebildet, viel anschaulicher gestaltet, als Französisch, Englisch und Italienisch. Sie ist auch schwerer als die neueren Sprachen, die unserem Denken und Empfinden viel näher stehen. Darum ist sie auch ein besseres Mittel, den jungen Geist zu bilden.

b) Weiter ist zu erwägen, daß der organischen, wie der geschichtlichen Entwicklung nach das Lateinische vorangeht, die romanischen Sprachen erst nachfolgen; diese sind aus jenen hervorgegangen. Wer sich daher zuerst das Lateinische aneignet, lernt folgerichtig, und es erschließen sich ihm dadurch eine Unmasse von Verhältnissen und Beziehungen fast

[1]) Vgl. Ehrke: Mehr Englisch und Französisch. S. 4 f.

von ſelbſt, die ſonſt mühſelig erklärt und mechaniſch gelernt werden müßten. Mit Recht ſagt Zielinski:[1]) Die lateiniſche Sprache verdient ſchon aus dem Grunde die erſte Fremdſprache zu ſein, die der Schüler lernt, weil ihm das Leſen keine Schwierigkeit bietet, da man die Wörter faſt vollſtändig ſo ausſpricht, wie ſie geſchrieben ſind. Dies iſt bei keiner modernen Sprache, die für uns in Betracht kommen kann, der Fall. Durch das Anpaſſenmüſſen der Ausſprache an die Schrift, fühlt der Schüler gleich, daß die Macht eines Geſetzes und nicht Willkür in der Fremdſprache über ihm ſchwebt. Es iſt für ihn doch viel nützlicher z. B. das Wort „est“ mit allen ſeinen Beſtandteilen auszuſprechen und erſt nachher beim Studium des Franzöſiſchen die ſpäter abgeſchliffene Ausſprache „eh“ zu merken, als gleich anfangs ſich ſagen zu müſſen, man ſchreibe zwar „e-s-t“, ſpreche aber „eh“. Beginnt ein Schüler mit dem Franzöſiſchen, ſo muß er hören, daß ein Wort, welches wie „eh“ ausgeſprochen wird, bald „et“, bald „est“, bald „ait“ geſchrieben wird, daß in „doigt“ das „g“ nicht hörbar iſt, daß „honneur“ und „labeur“ kein „e“ im Auslaut haben, wohl aber „demeure, heure“. Ja, warum das, kann er fragen. „Die Grammatik verlangt es,“ müſſen wir ihm ſagen. Innere Gründe können wir ihm keine angeben. Hier fühlt der Schüler kein Geſetz, unter dem er ſteht, ſondern Willkür; ein dem Menſchen innewohnendes Streben für jeden Fall ein Geſetz, einen vernünftigen Grund zu ſuchen, wird ſozuſagen erſtickt. Und doch haben alle obigen Erſcheinungen einen hinreichenden Grund, nur liegt er in der lateiniſchen Sprache. Die Rechtſchreibung von et, est und ait iſt dem Lateinſchüler leicht verſtändlich, wenn er darauf aufmerkſam gemacht wird, daß ſie von den lateiniſchen Worten: et, est und habeat herſtammen, daß der überflüſſige Konſonant „g“ in „doigt“ im lateiniſchen digitus ſeine Erklärung findet, daß demeure und heure deshalb ein „e“ haben, weil ſie im Lateiniſchen auf einen vokaliſchen Stamm: mora, hora endigen, honneur und labeur keinen Schlußvokal aufweiſen, weil ſie auf einen konſonantiſchen Stamm: honor, labor auslaufen. In welcher der beiden Sprachen liegt nun hier wirklich bildende Arbeit? Sicher weniger in der modernen Fremdſprache, in der der Schüler auf Treu und Glauben alles annehmen muß, als vielmehr in dem auf ungleich rationelleren Prinzipien aufbauenden Latein.

Die franzöſiſche Sprache ſcheint mir ſodann, an den alten Sprachen gemeſſen, in ihrem alten Satzbau viel einförmiger und vermag deshalb den jugendlichen Geiſt bei weitem nicht ſo intenſiv zu beſchäftigen, wie etwa eine klaſſiſch lateiniſche Periode. Auch die Ueberſetzung der

[1]) A. a. O. S. 23 f.

französischen Dichter gibt dem Schüler bei weitem nicht so viel zu schaffen, wie Ovid, Vergil oder Horaz, von den Griechen gar nicht zu reden. Davon konnte ich mich selbst überzeugen, indem ich einmal die gleichen Schüler von der dritten bis achten Gymnasialklasse in Latein und Französisch unterrichtete. In der modernen Fremdsprache kamen wir verhältnismäßig rasch vorwärts, lasen Dichter und Prosaiker, ohne auch nur annähernd auf so große Schwierigkeiten und Hemmnisse zu stoßen, wie im Lateinischen. Besonders bei mittelmäßigen und schwachen Schülern konnte ich wahrnehmen, wie ungleich schwieriger für sie ein lateinischer, denn ein französischer Text zu bewältigen war.

Was dann den Gehalt der antiken und modernen Literaturen anbelangt, so wollen wir keine Parallele ziehen. Ich lasse es dahin gestellt, ob die Meisterwerke der Engländer, Franzosen und Italiener eine so reichhaltige ideelle Ausbeute ermöglichen, wie die eines Homer, Sophokles, Plato und Demosthenes, Thukydides und Xenophon, Cicero und Cäsar, Horaz und Vergil, Sallust und Tacitus. Wir können zugeben, daß die modernen Literaturen, besonders die englische, durch Wucht und Fülle der Gedanken, und durch Tiefe der Empfindung den klassischen nicht nur nicht nachstehen, sondern sie sogar übertreffen, daß besonders die historischen Schilderungen, die sozialen und wissenschaftlichen Essays bei manchen Franzosen und Engländer lebendiger, packender und daher bildender sind, als bei den Alten, allein es handelt sich hier in erster Linie nicht um die Reichhaltigkeit und Vollkommenheit, sondern um eine Lektüre, die dem jugendlichen Geiste am angemessensten, am homogensten ist, und dafür eignen sich aus Gründen, die wir oben angeführt, die alten Klassiker besser. Und so bleiben denn unseres Erachtens nach wie vor die Griechen und Römer die besten Schleifsteine des jugendlichen Denkens. — Uebrigens zählt das Französische überall in Deutschland und der Schweiz zu den Pflichtfächern des Gymnasiums. Rechnet man nun die aus den alten Sprachen und dem Französischen erzielte formale und materiale Bildung zusammen und vergleicht sie mit der aus den zwei Fremdsprachen an der Realschule gewonnenen, so wird das Plus notwendig auf Seite der humanistischen Richtung liegen müssen. — Zugegeben, sagt vielleicht der realistisch Gebildete, allein neben den modernen Sprachen betonen wir besonders die Naturwissenschaften und die Mathematik; und diese sind ebenfalls ganz vorzügliche Vermittler humaner Bildung.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß wir auch diesen Disziplinen einen hohen Wert in der Bildung der Jugend zuerkennen müssen.

Durch die Art seiner Stoffe kommt dem naturwissenschaftlichen

Unterrichte eine wichtige formale Aufgabe zu, die man als Schulung der Fähigkeit des Beobachtens bezeichnen kann. In dieser Hinsicht bildet der naturwissenschaftliche Unterricht eine notwendige Ergänzung der abstrakten Fächer. Kein Unterrichtsfach wendet sich so unmittelbar an die Sinne wie dieses. Hier müssen alle Sinne in den Dienst der Beobachtung treten, alle als Tore dienen, durch welche naturgeschichtliche Kenntnis einzieht.

Von der Beobachtung der Erscheinungen und Vorgänge muß der Schüler zur logischen Begriffsbildung fortschreiten. Sie erfolgt durch Nachdenken über das Beobachtete, durch das Bilden von Urteilen über das Betrachtete, durch Vergleichung der verschiedenen Objekte und Erscheinungen miteinander, durch Ausscheidung des Besonderen vom Allgemeinen, des Wesentlichen vom Unwesentlichen. Aus den Beobachtungen, welcher an einzelnen Dingen oder Erscheinungen macht, lassen sich allgemeine Sätze erschließen, und so wird er mit dem Gebrauche der induktiven Methode vertraut, welche ja auf den zwei Grundsätzen: „Gleicher Grund, gleiche Folge" und „gleiche physische Ursache, gleiche Wirkung" beruht.

So bildet denn die Naturwissenschaft in ihrer Art den Menschengeist. Während die sprachlichen Fächer und auch die Mathematik das Auffassungs- und Vorstellungsvermögen mehr nach der Seite des Verstandes und der Phantasie üben, wirkt der naturwissenschaftliche Unterricht mehr ein auf das Beobachtungs- und Darstellungsvermögen der äußern Objekte, auf den Wirklichkeitssinn in Auffassung und Darstellung. Eine Zeit, wie die unsrige, die so sehr mit materiellen wie ideellen Gütern rechnen muß, kann den Naturwissenschaften für den Ausbau dieser Seite der menschlichen Seelenkräfte nur dankbar sein.

Nicht minder wichtig sind die materiellen Kenntnisse, welche die Naturwissenschaften vermitteln. Ein gewisses Maß derselben gehört zum notwendigen Bestandteile einer zeitgemäßen allgemeinen Bildung. Bei den heutigen Weltanschauungskämpfen, die zum großen Teil auf dem Gebiete der Naturwissenschaften sich abspielen, muß man entschieden verlangen, daß der junge Mann über die wichtigsten Errungenschaften, Tatsachen, Gesetze und Hypothesen, die im Mittelpunkt dieser Kämpfe stehen, Bescheid wisse.

Wie wertvoll sind auch die technischen Kenntnisse! Was den Menschen vor anderen Wesen auszeichnet, ist nächst Vernunft und Sprache die Hand. Durch Vereinigung des Intellektes mit der Kunstfertigkeit vermochten sich die Völker durch die einzelnen Epochen der Kulturgeschichte, von der Steinzeit zur Bronzezeit und von dieser zur Eisenzeit

emporzuschwingen. Wechselseitig haben sich Wissen und Können gefördert. Wo eine hohe Kultur, da ist auch vielfach eine weitentwickelte Technik. Babylon und Aegypten und auch Rom beweisen es.

Aeußerst wichtig ist auch ein gewisses Maß biologischer Kenntnisse zum Verständnis des Baues und der Funktionen des eigenen Körpers. Klare Einsicht in den eigenen Organismus und den der Lebewesen überhaupt, wird sicher auch die ganze Lebensführung und Lebenshaltung des jungen Menschen, besonders auf der Universität, mitbestimmen helfen.

Die Gründe, welche den Bildungswert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes zur Geltung bringen, sind dann auch ästhetischer Natur. Die Ausbildung und Pflege der Sinne durch fortgesetztes Beobachten schafft die Grundlage für die ästhetische Bildung. Die verschiedenen Naturgebilde nach ihren Formen und Farben, ihrer Gruppierung zu kleineren oder größeren Einheiten, ihren harmonischen Gesetzen bilden eine reiche Quelle des Schönen. Raumer weist mit Recht darauf hin, daß den Knaben, wenn sie stark mit den sprachlichen Elementen beschäftigt werden, ein richtiger natürlicher Trieb innewohne, sich durch Anschauen von Kristallen und Blumen zu erfreuen und zu erquicken. Welche Freudenquellen das Beobachten, das Sichergehen in Gottes freier Natur, also auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit derselben, im Herzen des Menschen auszulösen vermögen, hat noch unlängst in herrlichster Art Bischof Kepplers bekanntes Büchlein gezeigt.

Noch mehr Nahrung aber kann der naturwissenschaftliche Unterricht dem Menschen nach der ethisch-religiösen Seite hin vermitteln. Die Naturgesetze haben etwas Unbeugsames an sich und verlangen vom forschenden Geiste Unterwerfung, unbedingte Fügung in ihren Lauf. „In allen anderen Dingen, sagt Göthe, ist alles mehr oder weniger biegsam und schwankend und läßt alles mehr oder weniger mit sich handeln; aber die Natur versteht gar keinen Spaß, sie ist immer wahr, immer ernst, immer strenge, sie hat immer recht, und die Fehler und Irrtümer sind immer des Menschen. Den Unzulänglichen verschmäht sie; nur dem Zulänglichen, Wahren und Reinen ergibt sie sich und offenbart ihm ihre Geheimnisse.“ Eingehende Beschäftigung mit den Erscheinungen der lebenden Natur muß auch zur Einsicht der Unvollkommenheit menschlichen Wissens und damit zur Bescheidenheit führen. Der Schüler, der mitten im Leben und Weben der Natur sich überall von schaffenden Kräften umgeben sieht, füht einigermaßen, weshalb er verpflichtet ist, auch seinerseits nicht zu ruhen, sondern eine gewisse Tätigkeit, sowohl seelisch als geistig, anzustreben, um ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft zu werden.

Aus dem Studium der Naturwissenschaften soll sodann für den Studenten auch die Erkenntnis fließen, daß die ganze ihn umgebende Natur in ihrer Art ein Tedeum auf den Schöpfer ist. Die staunenswerte Ordnung und Gesetzmäßigkeit im Mineral-, Pflanzen- und Tierreich, sowie die wunderbare Abstufung vom Unvollkommensten bis zum Vollkommensten im Reiche der unorganischen und der organischen Natur weisen mit Notwendigkeit auf die Macht, Güte, Weisheit und Größe einer über der Natur stehenden Intelligenz, eines überweltlichen Ordners und Lenkers hin.

Einen intensiven Betrieb erfährt dann neben den naturwissenschaftlichen Fächern an den Realanstalten auch die Mathematik. Trotz ihrer vielfach geradezu „glänzenden Unpopularität" ist sie ein Bildungsmittel bedeutungsvollster Art.

In materieller Hinsicht bietet die Mathematik die notwendige Grundlage zum Verständnis einer Reihe von Wissenschaften. Niemand, der der Mathematik unkundig ist, ist imstande, die Probleme und Leistungen der exakten Wissenschaften recht zu würdigen, nie voll und ganz zu erfassen, was ein Naturgesetz ist.

Selbst eine ethische Seite kann ihr abgenommen werden. „Die Mathematik," sagt Raumer, „ist die Wurzel und Blüte der Gesetzlehre, der Natur und ebenso der Künste; sie offenbart das Gesetz der Krystalle, der chemischen Mischung, der Zahl von Blüten, Blättern und Staubfäden, der Gestalt, Größe und Bewegung der Gestirne; sie ist der Geist der Festigkeit mächtiger Münster, der Geist der Harmonie in der Musik, sie gibt dem Maler Maß und Ordnung, sie lebt im Hexameter Homers und in den Chormaßen der Tragiker. [1])

Allerdings ist die Mathematik nur eines der Elemente der Bildung und zwar weder das Höchste, noch das Unentbehrlichste. Sie bedarf der Ergänzung durch die anderen Geisteswissenschaften, indem sie der Phantasie und dem Gefühl weniger bietet als die anderen Fächer.

Aus diesem kurzen Ueberblick mag zur Genüge hervorgegangen sein, wie auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer in formeller, materieller, ästhetischer und ethischer Hinsicht den Menschengeist in ihrer Weise zu schulen vermögen. In voller Anerkennung dieser Bildungs- und Erziehungsarbeit haben auch die Vertreter der humanistischen Richtung ihre Aufnahme in den Lehrplan als notwendige Ergänzung der übrigen Lehrfächer, wenn auch in geringerer Stundenzahl, angeordnet.

---

[1]) Pädagogische Schriften, herausgegeben von Willmann I, S. 110 u. 125.

Das ist nun aber keineswegs gesagt, daß nach all den genannten Richtungen hin die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer einen vollgültigen Ersatz für die alten Sprachen bilden und es hieße fürwahr einen folgenschweren Mißgriff tun in der Erziehung der Jugend, wollte man z. B. nach Ostwalds Vorschlägen, die Naturwissenschaften an Stelle der Sprachen treten lassen. So groß ihre Bedeutung für unsere Zeit ist, so geht es doch nicht an, unsere Bildung einseitig auf eine Wissenschaft aufzubauen, deren Forschungsgebiet zum größten Teil außerhalb des Menschen liegt. (Schluß folgt)

Aus der alten Geschichte.

Von Dr. F. A. Herzog, Baldegg.

1. Eine Konzentration.

Weltgeschichte in Charakterbildern, Querschnitte neben den Längsschnitten, Konzentrationen, Verknüpfungen und Zusammenhänge: so und ähnlich lauten die Forderungen der Geschichtsmethodiker. Man hat in der Regel den Eindruck, die Erhebung solcher Forderungen erfolge dann und deshalb, wann und weil dieser und jener strebsame Lehrer diesbezügliche Mängel in seinem Eigenwissen entdeckt oder diesbezügliche Entdeckungen gemacht habe. Sicher ist, daß solche Forderungen auch an Schulen, die nicht bloß der Einpauckerei dienen müssen, nur in geringem Umfange verwirklicht werden dürfen, soll nicht das notwendige Einzelmaterial vernachlässigt werden. Denn solche sogenannte Abschweifungen verlangen Zeit und übersteigen sehr oft die Fassungskraft der Schüler, da in ihnen die Teilereignisse noch nicht in Fleisch und Blut übergegangen sind, das „ordentlich etwas wissen" noch gar nicht da ist, was zu den Verknüpfungen da sein sollte.

Aber es ist wahr, viele Teilkenntnisse sind denn gar oft „desperat disparat" neben einander, da doch eine Verknüpfung leicht wäre, und eine solche viel Licht auf den ganzen Geschichtskreis werfen würde.

Ich will mir erlauben, ein Beispiel kurz zu behandeln.

Es betrifft die dem Humanisten aus tausend und tausend Sätzen der Uebungsstücke wohlbekannte Dido und Semiramis und den phönikischen Ursprung unserer Schrift; die Geschichte vom Weinberg des Naboth aus Businger-Walthers Schulbibel; auf Oberstufen noch Racines Athalie; selbst Solons Seisachtheia fände in diesem Zusammenhange Platz.

Die Konzentrationsgeschichte bildet Naboths Weinberg: Der israelitische König Achab war mit Jezabel vermählt, welche eine Tochter

Ithobaals war, des Königs von Tyrus. Zur Vergrößerung des Gartens seiner Sommerresidenz zu Jezrahel am Abhange der Gilboahügel wollte Achab das Landgütchen des Naboth käuflich erwerben. Nach dem mosaischen Gesetze aber war ein Verkauf auf ewige Zeiten bei den Juden verboten, um die Verarmung der einzelnen Familien zu verhindern; solch eine Güterübertragung konnte wie die Einziehung als Schuldsklave nur auf 50 Jahre vollzogen werden, während die gegenteiligen Gesetze Griechenlands zu jenem Elend führten, aus dem erst Solon um 600 Athen teilweise heraus brachte. Der gesetzestreue Naboth willfahrte dem König nicht und das war sein Tod. Da kündet dann der Prophet Elija dem mörderischen Königspaare den blutigen Untergang: Achabs Blut werden die Hunde lecken und Jezabels Fleisch werden die Rüden verzehren.

Die erste Hälfte dieser Weissagung ging in Erfüllung im Jahre nach der Schlacht von Karkar, welche die verbündeten syrischen Völkerschaften (darunter Achab) gegen den Assyrerkönig Salmanassar II. verloren hatte (854). Dieser Salmanassar ist der Schwiegervater der Sammuramat-Semiramis. Als durch diese Niederlage die syrischen Reiche unter die Oberhoheit Assurs gekommen waren, begannen sie Krieg gegen einander und in einem dieser Kämpfe ward Achab verwundet und hinter seinem Streitwagen liefen die Hunde, um das aus dem Wagen triefende Blut aufzulecken.

Kaum war der König tot, erhob sich das bis dahin noch untertänige Vasallenreich Moab unter König Mesa. Achabs Nachfolger Joram konnte den Rebellen nicht zur Botmäßigkeit zurückbringen, da dieser beim Herannahen der israelitischen Streitkräfte auf den Zinnen seiner Residenz Medaba seinen Sohn dem Kamos opferte, worauf die Israeliten grauenerfüllt die Flucht ergriffen. Dieser Mesa hat sich dann ein Denkmal errichtet: die Mesastele, deren Inschrift das erste datierbare Literaturstück in der phönizischen Schrift darstellt (853).

Elf Jahre nachher erreichte das Geschick auch Jezabel. Sie wurde mit ihrer ganzen Sippe von Jehu erschlagen, im Auftrag des Propheten Elisäus, im Namen des Gottes Israels.

Jezabel aber hatte noch eine Tochter, die Königin in Jerusalem war, Athalia. Aus Rache gegen Jahwe, den Gott Israels, ließ sie das Geschlecht Davids ausrotten. Joas wurde aus dem Blutbade gerettet und von seiner Großtante Josabeth im Tempel sechs Jahre lang behütet und dann zum König ausgerufen. (Racines Athalie.)

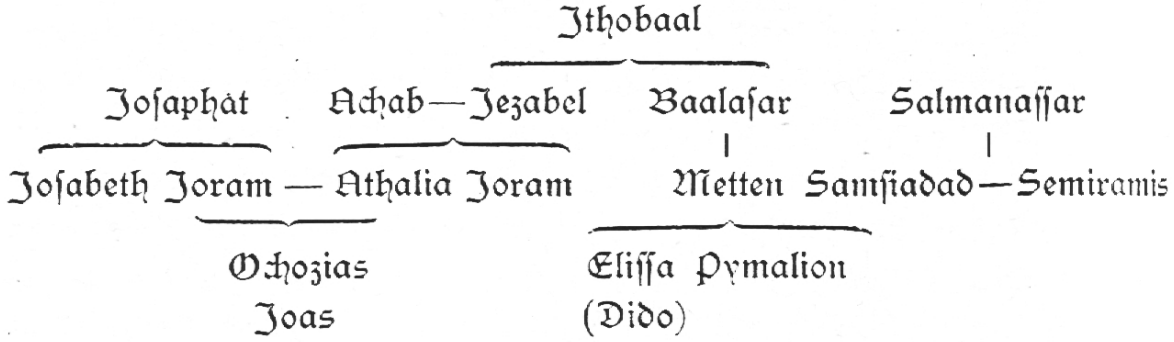
Jezabel, Ithobaals Tochter, hatte einen Bruder, der nach seinem Vater König von Tyrus wurde. Dessen Sohn und Nachfolger hinter-

ließ zwei Kinder, Elissa und Pygmalion. Elissas Gemahl, Sichai (Sacharbaal), fiel als Opfer einer Palastverschwörung, worauf sie floh; unter dem Namen Dido wird sie nun als Gründerin von Kart-chadast (Neustadt)-Kartago verherrlicht.

Anschauungsmaterial dazu würde sich finden in: Weltgeschichte von Widmann, Fischer, Felten. Kunstgeschichte von Kuhn. Benzingers Bibelatlas (katholische Ausgabe).

Daß solche Konzentrationen nicht ohne Bindeglieder, das heißt neues Gedächtnismaterial, zustande gebracht werden können, ist in der Regel selbstverständlich; das legt die Pflicht auf, dieses möglichst zu beschränken, da sonst statt Klarheit der Uebersicht bloß ein gräuliches Durcheinander entstehen kann.

Vielleicht ließe sich der Zusammenhang auch in Form eines Stammbaumes darbieten:



2. Um den Namen des dunklen Erdteiles.

„Als die Hebräer Aegypten verlassen hatten und schon an die Grenzen von Palästina gekommen waren, starb Moses, der weise Mann, der Führer des Zuges. Sein Nachfolger als Feldherr wurde Jesus, der Sohn des Nave, und der führte das Volk ins Innere von Palästina ein und mit übermenschlicher Kraft ausgestattet, besetzte er das Land, rottete das Volk aus, machte die Städte untertan und erhielt den Ruf der Unbesieglichkeit. Die Meeresküste, die sich von Sidon nach Aegypten erstreckt, trug den Namen Phönizien. Ein einziger König herrschte im Lande, wie alle Schriftsteller, die über Phönizien handeln, einstimmig berichten. In diesem Gebiete waren viele Völker, die Gergesiter, die Jebusiter und andere, deren Namen die Bücher der Hebräer nennen. Als diese Leute sich dem fremden Feldherrn nicht gewachsen erkannten, verließen sie den heimischen Boden und kamen zuerst nach Aegypten. Dort aber fanden sie für so viele Menschen zu wenig Platz, denn Aegypten war schon seit alters reich an Volk. Darum wanderten sie nach Afrika und nahmen das ganze Land bis zu den Säulen des Herkules und gründeten viele Städte. Da wohnen sie noch zu meiner Zeit und reden

die phönizische Sprache. Auch in Numidien erbauten sie eine Festung, wo nun die Stadt Tingis ist. Da stehen zwei Säulen aus weißem Stein bei einer Quelle, mit einer phönizischen Inschrift, deren Uebersetzung lautet: Wir sind jene, welche dem Räuber Jesus, dem Sohn des Nave, entflohen sind." *)

So meldet Prokopius in seiner Geschichte der Vandalen. Gegen diese Ausführungen hat die neuere Geschichte einige Einwendungen zu machen. Sowohl die Bibel wie die Amarnabriefe zeigen das Palästina jener Zeit unter einer großen Zahl von Zaunkönigen, und eine überaus bewegte Kleinstaaterei herrschte damals in Kanaan. Politisch stand das Land allerdings unter Aegypten, doch erfreute es sich der Selbstverwaltung. Diese Selbständigkeit bewog die einheimischen Fürsten, Grafen und Stadtschultheißen dazu, einander rastlos zu befehden. Sie bildeten Sonderbünde und standen oft sogar in heimlichem Einverständnis mit Nachbarstaaten. Doch wußten sie letzteres stets mit eiserner Stirne abzuleugnen. Umso strammer forderte der Pharao seine Jahrestribute und beorderte nicht selten einen freundlichen Nachbarn, sie beim andern einzuziehen. Oeffentliche Sicherheit war nicht vorhanden; so wenig wie ein Fürst vor dem andern sicher war, so wenig waren es Boten und Karawanen. Das mittelalterliche Abbild dieser Zustände nennt man „die kaiserlose schreckliche Zeit".

Besser unterrichtet zeigt sich Prokop, wenn er die verdrängten Kanaanäer nach Aegypten fliehen läßt.

So schrieb z. B. der alte König von Gebal (Byblus) an den Pharao: „Wenn du keine Truppen zur Rettung schicken kannst, so schicke Schiffe, die mich lebend samt meinen Göttern zu dir holen." Es war also Aussicht da, zum Pharao zu gelangen, und bei ihm Hilfe zu finden: durch Niederlassung in Aegypten. Noch deutlicher spricht eine ägyptische Inschrift (in Wien). Der Block enthält einen Text von acht Vertikalzeilen über einer Reliefszene, die eine Gruppe ägyptischer Offiziere darstellt, die von ihrem König Geschenke erhalten. Der König trägt die Züge des Achuenaton (Amenopis IV., der beigefügte Name Haremhab ist späterer Einschub). Der Text lautet:

„Asiaten . . . andere sind angesiedelt worden in ihren Wohungen . . . . sie sind zerstört worden und ihre Stadt liegt verwüstet und Feuer wurde geworfen . . . . sie sind gekommen zu erbitten den starken König zu schicken sein mächtiges Schwert . . . . ihre Gegenden verhungern, sie sind wie Ziegen auf den Bergen, ihre Kinder . . . . sagen: einige Asi-

*) Suidas gibt die Uebersetzung mit folgenden Worten: Wir sind die Chananäer, welche der Räuber Jesus verjagte.

aten, welche nicht wußten, wie sie leben sollten, sind gekommen, um zu erbitten ein Heim im Gebiete des Pharao, nach dem Brauche der Väter Eurer Väter, seit Urzeit unter . . . . Nun der Pharao gibt sie in eure Hand zu beschützen ihre Grenzen."

Diese Beschreibung zeigt, daß wir es in diesen Asiaten mit Flüchtlingen aus Kanaan zu tun haben, dessen Zustand durch die Amarnabriefe uns bekannt ist und hier seine Bestätigung findet. Zudem lehrt die Inschrift ausdrücklich, daß es seit längster Zeit Brauch der Kanaanäer war, in Zeiten der Not nach Aegypten zu wandern, um dort Unterschlupf und Weideland zu finden, wie wir's bei Abraham, den Söhnen Jakobs und den 37 Aamu sehen, die alle in Zeiten der Not das Deltaland aufsuchen.

Für große Volksschaften hatte das nordöstliche Aegypten sicher Raum. Und die Inschriften nennen hin und wieder solche Ansiedler, in alter und neuerer Zeit. Die größte Literatur hat da wohl das Volk der Apuriu (wie man in der Regel schreibt) hervorgerufen. An sieben Stellen der bis jetzt bekannt gewordenen ägyptischen Literatur wird dieses asiatischen Stammes Erwähnung getan. Wer es aber war, ist noch nie zur Befriedigung beantwortet worden. Der erste, der dessen Existenz entdeckte, war Chabas, und dieser sah darin die Hebräer. Ihm folgten Ebers, Hommel und andere mehr. Aber diese Ansicht blieb nicht unwidersprochen. Der Altmeister der Aegyptologie, Brugsch, brachte den Namen mit Opher, dem Enkel Abrahams, zusammen. Opher ist ein Sohn des Madian und Madian der Sohn Abrahams aus der Ketura. Gen. 25, 4. Infolgedessen sah Brugsch in den Apuriu einen Stamm der Madianiter mit der Heimat irgendwo am Schilfmeer. Ed. Meyer sieht in den Apuriuleuten überhaupt kein Volk, sondern nur Arbeiter. Ganz neu ist die Ansicht W. M. Müllers: Es sei unter den Apuriu niemand anders zu sehen als die vorisraelitische Bevölkerung Kanaans, die dann nach Nordafrika auswanderte, hier den Namen „Afri" beibehielt und dann ihn sogar dem ganzen Erdteil mitteilten.

Diese Ansicht Müllers führt ungewollt zur Nachricht Prokops über die zwei Säulen. Von den Alten wagten Skaliger, Bochartus, Seldenus, Bernardus, Aldrete, Hottinger, Huetius, Grotius und andere nicht viel gegen diese Nachricht einzuwenden. Einzig Antonius Van Dale versuchte ihr alle Glaubwürdigkeit abzusprechen. Der gelehrte Benediktiner Augustinus Calmet dagegen brachte aus dem reichen Schatze seines Wissens wieder neue Beweisgründe für diese Prokopischen Nachrichten. Daß in neuerer Zeit die Angabe stark bezweifelt wurde, ist zu erwarten, hingegen schreibt Büdinger (Sitzungsberichte der phil.-hist. Klasse der Kaiserl. Aka-

demie der Wissenschaften, Wien 1892): Es liegt kein Hindernis vor, die Inschriften jener Säulen als ehrwürdige Zeugen phönizischen Altertums anzusehen.

Seltsam mutet die überlieferte Form der Inschrift schon an, und es muß einer nicht gerade an Hyperkritizismus leiden, wenn er den Wortlaut verwirft; der Satz hat kaum so gelautet, wozu sollte sich das Volk eine Denksäule errichtet haben, das stünde einzig da in der Weltgeschichte; dagegen ist die Angabe als Nebensatz in irgend einem Zusammenhang recht wohl denkbar und ich stehe nicht an, zu glauben, Prokop sei recht unterrichtet gewesen.

Es wäre nun sehr interessant, wenn man nachweisen könnte, daß diese Flüchtlinge wirklich den Stammnamen Aphrim geführt haben. In der Bibel ist ein so benannter Stamm nirgends für Palästina belegt. W. M. Müller ist aber geneigt, den südwestlichen Stamm der Avvim als Aphrim zu lesen. Das geht aber nicht; nicht bloß deshalb nicht, weil die LXX schon Avvim lasen, sondern weil Jos. 18, 23 Avvim und Aphrah in der gleichen Zeile nebeneinander stehen, wo eine Verwechslung ausgeschlossen ist. *)

So wenig sich für Palästina die Afri als Stamm nachweisen lassen, so wenig lassen sich die Apuriu daselbst unterbringen, sofern sie nicht die Israeliten selber sind. Das wäre möglich. Historisch-chronologische Schwierigkeiten macht die Gleichsetzung nicht. Zur Zeit der 13. Dynastie darf man Hebräer in Aegypten finden, denn die Einwanderung geschah zur Zeit der ausgehenden 12. Dynastie. Aber auch noch in den Zeiten des 3. und 4. Ramses ist die Anwesenheit von Hebräern nichts wunderliches; denn Ramses der Zweite hatte genug Gelegenheit, Hebräer als Kriegsgefangene nach Aegypten zu bringen. Hierin liegt also keine Schwierigkeit. Auch vom philologischen Standpunkt aus ist gar zu viel nicht einzuwenden; man erwartete allerdings auch im ägyptischen statt des p ein b. Der Fall gesetzt, die Aperu seien die Hebräer, dann fallen natürlich die Aperu als Afri nicht mehr in Betracht. Nimmt man dagegen die Aperu als madianitischen Stamm, wie Brugsch es tut, dann fällt der Zusammenhang der Einwanderung dieser Aperu in Tripolis und Algier mit dem Einzug der Israeliten in Kanaan weg; denn Madianiter haben die Israeliten in Palästina nicht verdrängen können. Es bleibt da nur noch die Möglichkeit, daß sich die Flüchtlinge aus Kanaan den Aperu anschlossen und unter ihrem Namen weitersegelten; dann ist die Gleichsetzung von Aperu und Afri aufrecht zu erhalten. Sind die

*) Eher ließe sich gerade die eben genannte Stadt Aphrah als Namengeber denken.

Afri aus Madian in Nordafrika eingewandert, dann ist auch die Ueberlieferung bestätigt, daß die Phönizier von Erythräa eingewandert seien. Dort im Osten von Aegypten lag auch das berühmte „rote" Land Punt. Sollte nicht am Ende doch irgend eine (nicht nationale aber doch geographische) Verwandtschaft zwischen diesem Punt und den Puniern sein?

Eines ist sicher, Prokop hat den Verlauf der Ereignisse richtig gezeichnet. Die Marschen von Unterägypten bildeten für die Phönizier den Durchgangsort nach Nord und West. „Cham zeugte Chus, Mesraim, Put (Punt?) und Kanaan. Und Kanaan zeugte Sidon seinen Erstgebornen und die andern Stämme Palästinas," so sagt die Bibel. Gen. 10, 6 und 15. Leider nennt sie keine Söhne Puts (Punts), aber ich stehe nach dem Gesagten nicht an, zu glauben, daß sich die Afri darunter befinden müßten, die dem Erdteil den Namen Afrika gaben.

3. Die älteste Bezeugung perspektivischer Verkürzung.

In Band 48 der Zeitschrift für ägyptische Sprache und Altertumskunde spricht H. Schäfer von „Scheinbild und Wirklichkeitsbild", im Anschluß und zur Behandlung der Frage, warum die alten Aegypter ihre Bilder ohne Anwendung der Perspektive gezeichnet haben. Er spricht sich dahin aus, daß die Alten wohl die Verkürzung im Leben kannten, diese denn aber in der Kunst nicht von Einfluß werden ließen, wie selbst Platon noch perspektivisches Zeichnen eine Gemeinheit nennt, weil es täuschenden Sinneseindruck wiedergebe. Als ältestes Zeugnis dafür, daß die alten Menschen die Perspektive wirklich gekannt haben, führt Schäfer jene Stelle aus dem Etanaepos vor, welche den Himmelsflug des Titelhelden schildert. Jedesmal erscheint, wenn Etana auf seinem Fluge zur Erde niederschaut, die Welt kleiner. Das Meer wird zur kleinen Wasserrinne, die der Gärtner zur Bewässerung zieht; dann erscheinen Land und Meer wie ein Hof, und endlich wie ein Brotkorb mit einem Kuchen. Das Etanaepos ist allerdings uraltbabylonisch, aber der vollständigste Text stammt erst aus der Zeit Assurbanipals (668—628). Somit läßt sich aus der Bibel ein 100 Jahre älteres Zeugnis für die Tatsache anführen.

Er thront über den Gewölben der Erde,
sodaß ihre Bewohner wie Heuschrecken sind.

Die Stelle ist allerdings nicht so klar diesem Gedanken verschrieben, daß man ohne äußere Anregung darauf stoßen würde, aber ich glaube, er ist darin enthalten.

Die nächste Nummer erscheint am 4. Nov. Redaktionsschluß am 23. Okt.

Nummer 7. 3. Nov. 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: Humanistische und realistische Bildung. (Schluß.) — Ein mittelalterlicher Erzieher.

Humanistische und realistische Bildung.

Von Dr. phil. P. Rupert Hänni O. S. B, Sarnen.

(Schluß.)

Das eigentliche Gebiet der Geistes- und Seelenbildung müssen besonders für diejenigen Berufe, die es später mit dem Menschen als solchem zu tun haben, jene Fächer bilden, deren Inhalt *menschliches, freies geistiges* Leben ist. Theologen, Philologen, Juristen und Mediziner werden stets einer vorwiegend humanistischen Ausbildung den Vorzug geben müssen. Wir sagen auch die Mediziner, denn diese dürften bei der naturwissenschaftlichen Vorbildung, welche sie an den Gymnasien genießen, mit genügenden Vorkenntnissen ihr Fachgebiet betreten. Ferner ist die Kenntnis des inneren Menschen, seines Geistes- und Seelenlebens, wie sie die humanistischen Studien vermitteln, für den Mediziner ebenso notwendig, wie die Kenntnis der ihn umgebenden materiellen Welt.

Man betont heutzutage die Notwendigkeit des Anschauungsunterrichtes. Er soll in der Tat gepflegt werden, aber nicht allein der äußere, sondern auch der innere.

Was uns besonders not tut, das ist Klarheit der Begriffe und Prinzipien, logische Durchbildung und Schärfung des Verstandes zur richtigen Erfassung wissenschaftlicher Fragen, alles Dinge, die nicht durch äußeren, sondern *inneren* Anschauungsunterricht gewonnen werden: durch grammatisch-sprachliche und besonders durch philosophische Schulung. Die Schüler sollen beobachten lernen, gewiß, aber noch mehr die Innenwelt als die Außenwelt. Selbsterkenntnis ist noch ungleich wichtiger als Naturerkenntnis.

Zum Schlusse dieses Teiles sei uns auch noch die Bemerkung gestattet, daß es oft weniger auf das Fach als auf den Lehrer ankommt,

wie viel formelle, materielle, äſthetiſche und ethiſche Bildung herausgeſchlagen wird. Man kann die griechiſchen und lateiniſchen Klaſſiker gewiß ebenſo geiſtlos tradieren als die naturwiſſenſchaftlichen Fächer. Je nach der Art des Unterrichtes wird ſich auch der Nutzen des Schülers richten. Die verſchiedenen, ſowohl am Gymnaſium als an der Realſchule tradierten Disziplinen ſollen keineswegs parallel laufen, den Linien gleichen, die ſich niemals treffen dürfen, ſondern müſſen eine gewiſſe Konvergenz zu einander haben, ſich gegenſeitig Licht, Leben und Nahrung zuführen. Das wird am beſten vor der ſogenannten Fachſimpelei bewahren. Ganz beſonders darf keine Scheidewand errichtet werden zwiſchen den genannten Profanwiſſenſchaften und der Religion. Der Schüler ſoll erkennen, daß die chriſtliche Welt- und Lebensanſchauung den ganzen Lehrplan beherrſcht und gleich einer Sonne über ſeiner Studienlaufbahn ſchwebt. Das geſchieht aber am beſten dadurch, daß der Lehrer eines jeden Faches ſich nicht ſcheut, bei gegebener Gelegenheit an die chriſtliche, die katholiſche Weltanſchauung anzuknüpfen und zu zeigen, wie auch ſeine Disziplin in ihrer Art im Zuſammenhange ſteht mit dem Brennpunkt aller Wiſſenſchaft, der da iſt — Gott.

Damit ſind wir am Ende des erſten Teiles unſerer Unterſuchung, wie Gymnaſſum und Realſchule zur Bildung der Menſchennatur beitragen, angekommen.

Gehen wir noch kurz zur zweiten Frage über:

In welcher Weiſe fördern beide Schularten das Verſtändnis *der Menſchheitskultur*?

II.

Die innere Ausgeſtaltung des Menſchen zur einheitlichen abgeſchloſſenen Perſönlichkeit iſt nur der *eine* Erziehungsfaktor; der zweite beſteht darin, dieſe Perſönlichkeit durch die ihr beigebrachten Kenntniſſe zu einem richtigen Verſtändnis der Kulturwerte und zu einer richtigen Einſchätzung der Kulturgüter anzuleiten. Auch dieſer zweiten Aufgabe kommen die humaniſtiſchen wie die realiſtiſchen Schulen nach, wenn auch jede in ihrer Weiſe.

Wir faſſen auch hier zuerſt das humaniſtiſche Gymnaſium ins Auge.

Die Betrachtungsweiſe auf den verſchiedenen Lebensgebieten iſt bekanntlich im 19. Jahrhundert eine ganz andere geworden. Erregte im Altertum, im Mittelalter, ja bis tief in die Neuzeit hinein nur das Geweſene und das Gewordene das Intereſſe des Gebildeten, ſo nimmt ſeit dem Erwachen des hiſtoriſchen Sinnes das Werden, der Entwicklungs-

gang, das genetiſche Moment unſere beſondere Aufmerkſamkeit in Anſpruch. Einſt ging die Hauptaufgabe z. B. eines Literarhiſtorikers darin auf, das biographiſche Material möglichſt vollſtändig zuſammenzuſtellen und in feinfühliger Weiſe ſich über den moraliſch-äſthetiſchen Wert eines Literaturdenkmals auszulaſſen. Er betrachtete dasſelbe getrennt von der Perſon des Verfaſſers, losgeriſſen von der Zeit und dem Boden, auf dem es entſtanden, ſozuſagen nach einem ſtarren, äußern Kanon. Heutzutage tritt an den Beurteiler die Forderung heran, in erſter Linie die treibenden Kräfte klarzulegen, welche einem Literaturprodukte gerade dieſen und keinen anderen Charakter gegeben; er ſucht es in Verbindung zu bringen mit den Urſachen und Faktoren ſeiner Entſtehung; er will das Werden und Wachſen der Eigenart belauſchen, das Spiel der wechſelnden Kräfte im Menſchen — Vererbung, eigenſtes Weſen und Außerweltseinflüſſe — erforſchen, die Fäden verfolgen, die ihn mit Familie, Umgebung, Stamm und Nation verbinden. Den Uebergang von der erzählenden zur genetiſchen Auffaſſung der Geſchichte charakteriſiert Claſen in einem treffenden Vergleiche: „Wie eine wiſſenſchaftliche Botanik ſich nicht mehr auf eine auf äußeren Merkmalen beruhende Syſtematik beſchränken kann, ſondern zur Phyſiologie der Pflanzen geworden iſt, welche das innere Leben und Werden, die Fortpflanzung und Entwicklung derſelben zu ihrer Erkenntnisaufgabe macht, ſo kann auch die Geſchichtswiſſenſchaft ſich nicht damit begnügen, die geſchichtlichen Tatſachen zu eruieren und darzuſtellen, ſondern die kauſale Interpretation, die Auffaſſung und Klärung der geſchichtlichen Phänomene als Glieder eines zuſammenhängenden Entwicklungsprozeſſes unter äußeren und inneren Einflüſſen iſt Aufgabe einer wiſſenſchaftlichen Geſchichte.“ [1])

Die kauſale Auffaſſung hat ſich nun im Laufe der Zeit mehr oder minder auf jede Wiſſenſchaft ausgedehnt. Es zeigt ſich überall die Tendenz, nicht mehr bloß die eine oder andere kulturhiſtoriſche Schichtung aufzudecken, ſondern vielmehr einen vertikalen Durchſchnitt durch deren Geſamtheit zu legen. Die Fragen nach dem Wie und Warum ſind in der Kulturgeſchichte der Völker geradezu ſtereotyp geworden. Bei dem Verſuche nun, dieſelben zu beantworten, den Werdeprozeß zu erforſchen und die Leitungen bloß zu legen, durch welche den Völkern das Gut der Vergangenheit zugefloſſen, kam man immer wieder auf einen alten, halbzerfallenen Kanal, aus dem einſt unſeren Vorfahren kräftige Geiſtesnahrung zugeführt worden. Es zeigte ſich, daß die Kulturgeſchichte der modernen europäiſchen Völker ſo lange ein kleines Bächlein bildete, bis aus jenem Kanal ein breiter Strom in dasſelbe floß und es ausweitete.

[1]) Die Geſchichtswiſſenſchaft. Programm 1890/91. S. 18.

Die urwüchsigen einheimischen Natur- und Kulturkeime wurden veredelt durch schwellende Pfropfreiser der Antike, und der veredelte Wildling entwickelte sich rasch zum kräftigen Stamme.

Damit hängt noch ein weiteres Moment zusammen. Die Völker europäischer Kultur umschlingt ein gewisses einheitliches Band. So verschieden sie auch in Sprache, Charakter und Nationalität sind, haben sie doch eine gemeinsame Denkweise, ein gegenseitiges Verständnis, das ihnen gegenüber den meisten außereuropäischen Völkern abgeht. Diese Einheitlichkeit in Denken und Fühlen erklärt sich zweifellos zum großen Teil aus ihrer gemeinsamen Abstammung von der Antike. Sie haben einen gewissen spontanen Kontakt, weil sie früher alle eine gemeinsame Berührungs- und Reibungsfläche gehabt haben, weil sie bei der gleichen großen Lehrmeisterin in die Schule gegangen, weil die Antike als lebenspendende Sonne bei ihrem Untergange all die Völker des Abendlandes bestrahlte, erwärmte und belebte.

Das soll dem gebildeten Menschen zum Bewußtsein gebracht werden; er soll einen Einblick bekommen in die Einheit der Kultur. „Um dieses zu erreichen," sagt der berühmte Gräzist an der Berliner Universität, v. Wilamowitz, „brauchen wir einen Einblick in die Kultur des römischen Kaisertums, oder in die Mischkultur, die einmal Weltkultur war. Das wollen wir den Menschen zeigen: ihr alle, welcher Nation ihr auch seid, soweit ihr Kulturvölker seid, habt einen gemeinsamen Unterbau. Neben den nationalen Elementen, die unsere Schüler uns bringen, ist dies das allgemein menschlich Verbindende, daß die Welt eine ist, weil sie ruht auf derselben Kultur, wie derselbe Gott sie regiert. Dieses in einen Teil der Menschen hineinzupflanzen, daß sie es nicht bloß wissen, — wissen tun wir es ja alle — daß sie es in sich hineinleben, das ist wohl des Schweißes und der Mühe der Nation wert, und das ist wohl nicht geringer zu achten, als daß man sich anbetend niedergeworfen hat vor irgendwelchen Idealbildern, die in der Zeit des Klassizismus errichtet wurden. Das ist auch nicht unserem Leben fremd, entfremdet uns auch nicht allen neben uns stehenden, gleichberechtigten Bestrebungen, die wir gern als gleichberechtigt anerkennen." [1])

So muß denn dem modernen Menschen infolge der genetischen Betrachtungsweise der Tatsachen die Antike doppelt teuer sein, als Fundament der Einheit der europäischen Zivilisation und als Wiege einer Unmasse von Ideen, von denen wir bis auf den heutigen Tag zehren. Der Boden, auf dem diese Wiege gestanden, ist zum internationalen Erbgut geworden; das zeigen uns die zahlreichen Ausgrabungen der

[1]) Zitiert bei Budde: Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts. S. 75 f.

letzten fünf Jahrzehnte. Die Ereigniſſe, welche ſich auf der oberſten Bodenſchicht in Italien und Griechenland abſpielten, hatten nicht mehr Intereſſe, als die jedes anderen europäiſchen Volkes; die Funde und Entdeckungen in den unteren Schichten aber erwecken ſtets ein freudiges Echo in der ganzen ziviliſierten Welt. Man weiß, daß die Ideen, welche einſt auf jenem Flecken Erde ausgedacht worden ſind, die heimatliche Kultur großgezogen haben; deshalb ſind den Völkern Europas die antiken Stätten heilig wie ein Familiengrab, das eine Reihe erlauchter Ahnen birgt. Der Deutſche, der Engländer, der Franzoſe, ſie alle haben ſich einen Fleck Erde ausbedungen, um Ausgrabungen zu machen und Nachforſchungen anzuſtellen nach dem Gute der Vergangenheit. Wie die materialiſtiſch geſinnten Goldgräber auf den Feldern Kaliforniens nach dem funkelnden Metalle ſuchen, ſo forſchen die ideal veranlagten Kulturvölker Europas im Boden von Hellas und Rom nach den verſunkenen Schätzen antiker Weisheit. Glück zu dieſen Forſchungen! Wir können nur wünſchen, daß ſie mit neuen Erfolgen gekrönt werden, daß das gemeinſame Fundament der modernen Kulturſtaaten nach allen Seiten bloßgelegt, der Geiſt der Zuſammengehörigkeit geweckt und das vereinigende Band der europäiſchen Völkerfamilie immer feſter geknüpft werde. Die beſte Mitarbeit beſteht darin, daß die Gleichartigkeit der Jugendbildung, die auf das Studium der Antike zurückgeht, gewahrt werde, indem „die Lateinſchulen, mögen ſie Gymnaſien, Lyzeen, Kollegien, oder wie immer heißen," nach dem Ausſpruche Willmanns: „Stätten ſind, von denen nicht augenfällige, aber ſtarke Fäden auslaufen, welche Nationen verknüpfen." [1])

Wenn alſo das humaniſtiſche Gymnaſium unſere Jugend veranlaßt, durch das Studium der alten Sprachen Sinn und Geiſt in eine große Vergangenheit zu verſenken, ſo bezweckt es damit nicht, ſie zum Geweſenen zurückzuführen, aus unſeren Jünglingen Griechen und Römer zu machen, wie Oſtwald meint; [2]) es will vielmehr ihren Geiſt durch den Blick in die Vergangenheit ſchärfen, es will ihnen zeigen, wie die Goldadern, welche die Antike durchzogen, mit den Elementen der oberen Schichten die mannigfaltigſten Verbindungen eingegangen, wie die ſpäteren Geſchlechter dieſe Schätze umgewandelt und wie ſelbſt die modernſte Währung die antike Prägung noch nicht verleugnen kann. Die Entwicklung und die Kontinuität der Begebenheiten auf allen Lebensgebieten verſtehen und kennen zu lernen, das muß als eine der Hauptaufgaben des humaniſtiſchen Gymnaſiums betrachtet werden. Der Blick in die

[1]) A. a. O. S. 369.

[2]) Wider das Schulelend. S. 23.

Zukunft ist sicherer und schärfer, wenn das Auge seine Sehkraft bereits erprobt hat an den Erscheinungen der Vergangenheit; hier heißt rückwärtsblicken wirklich auch vorwärtsschauen. Die Natur bietet uns analoge Vorgänge. Wenn eine hohe Wettertanne ihre Wurzeln tief hineinsenkt in das Erdreich, aus dem sie hervorwächst, so geschieht das ihrerseits nicht, weil sie zurück in die Erde wachsen will, sondern weil sie aus diesem Boden die Kräfte schöpft, die es ihr möglich machen, den Wipfel zum Himmel zu erheben und die Aeste recht weit auszurecken. Und wenn der Jüngling am humanistischen Gymnasium ebenfalls mit seiner ganzen Geisteskraft sich in die Antike versenkt, so geschieht das wiederum nicht, um mit der Gegenwart und Zukunft zu brechen und einem längst entschwundenen Ideal nachzuleben, sondern um den belebenden Urkräften der heutigen Kultur nachzuspüren, um die Ursachen für die Gegenwart in der Vergangenheit zu entdecken, um aus der Kenntnis der Wurzel ein besseres Verständnis für das Wachstum des Stammes, der Aeste und der Krone dieses Riesenbaumes zu gewinnen.

Aus dem Gesagten wird klar, wie sehr die Moderne der Antike bedarf, um von den augenfälligen, äußerlichen Merkmalen zur Erkenntnis der inneren Zusammenhänge fortschreiten und auf Grund dieser Erkenntnis das ganze Gebiet als ein organisches Ganzes überschauen zu können.

Die Antike darf somit in unserer Zeit nicht mehr, wie in früheren Perioden, als Ideal mit absolut normativer Kraft, sondern nur als S a m e betrachtet werden, aus dem die Geistesbildung der modernen Völker sich entwickelt hat. Aber auch so bleibt sie immer wichtig genug. Wer den ausgewachsenen Riesenstamm mit seiner weitverzweigten Krone anstaunt, darf nie vergessen, daß die ganze Vergangenheit in diesem Stamme mitlebt, daß seine Größe ein Resultat der Vergangenheit ist und seine ganze gegenwärtige Kraft potentialiter schon im Keime lag. In dieser Auffassung wird die Antike stets modern sein.

Es wäre sicher nicht ohne Interesse, den Einfluß der Antike auf unser Geistesleben im einzelnen nachzuweisen und die eine oder andere Kulturwelle zu verfolgen, wie sie unter dem Einflusse der Antike zum Kulturstrome erstarkte. Doch das würde uns hier zu weit führen. Gehen wir über zur realistischen Bildung und fragen wir auch hier, in welcher Weise die Realschule zum Verständnis der Menschheitskultur beiträgt.

Während der Zweck der humanistischen Bildung besonders darin besteht, die Schüler auf das kulturelle Werden und Wirken aufmerksam zu machen, lenkt die Realschule die Aufmerksamkeit derselben mit Vorliebe auf das Gewordene, auf den erreichten Zustand der kulturellen Entwick-

lung, besonders nach der Seite der Naturwissenschaften und der Technik. Während also die erste Richtung die Grundlagen und bestimmenden Faktoren des alten wie modernen Kulturlebens in Betracht zieht und mehr oder minder das gesamte Gebiet der Wissenschaft berücksichtigt, konzentriert sich die letzte Richtung mehr auf die Gegenwart mit Betonung der naturwissenschaftlich-technischen Kultur. — Welcher moderne Mensch könnte nun wohl etwas dagegen haben, daß ein Bruchteil der gebildeten Menschheit sich in die großen realen Aufgaben der Gegenwart versenkt und den Studien dieser Art ihre kulturelle Bedeutung absprechen? Die Zeiten, wo das Wort des Dichters galt: „Und der Mensch versuche die Götter nicht ... und begehre nimmer und nimmer zu schauen, was sie gnädig bedecken mit Nacht und Grauen ....“ diese Zeiten sind vorbei. Das stolze Wort, das einst Sophokles gesprochen: „Vieles Gewaltige lebt, aber nichts ist gewaltiger als der Mensch,“ ist heute in viel höherem Maße wahr geworden, als damals; nicht bloß zum Herrn des Meeres und der Erde, nein auch zum Herrn der Luft hat er sich gemacht; märchenhaft sind die Errungenschaften der Neuzeit auf dem Gebiete des Wissens und Könnens. Die Technik schmiedet die kühnsten Eisenbahnen in die Berge, Kanäle und Straßen führen über grauenerregende Wasserstürze; die Astronomie blickt in Siriusweiten und die Erdkunde dringt in die Eingeweide der Erde und liest in deren Schichten und Lagerungen ihre Geschichte; die Wunder der Elektrizität sind uns zum täglichen Hausgebrauch geworden. Die Naturwissenschaft kann sich in ihrer Art rühmen, das Antlitz der Erde erneuert zu haben. Mit noch mehr Berechtigung und zutreffender als Schiller im Jahre 1789 kann sie in stolzer Siegesfreude singen: „Wie schön o Mensch mit deinem Palmenzweige — Stehst du an des Jahrhunderts Neige — In edler, stolzer Männlichkeit. — Herr der Natur, die deine Fesseln liebet, die deine Kraft in tausend Kämpfen übet — Und prangend unter dir aus der Verwilderung stieg.“ Und wem verdanken wir, genauer gesprochen, all diese Triumphe? Den exakten Disziplinen, der Mathematik und den verschiedenen Zweigen der Naturwissenschaft. Ein Preisgeben dieser Errungenschaften wäre barbarisch; an ein Stillestehen darf hier nicht gedacht werden. Ein Volk, das heute auf der Höhe der Kultur sein will, muß auch auf der Höhe der naturwissenschaftlich-technischen Bildung stehen. Man muß nur wünschen, daß der suchende Mensch weiter lausche an der pochenden Brust der Mutter Natur, ihren Adern und Lebenskräften weiter nachspüre und der Menschheit neue Glücksquellen erschließe. Die Konzentration eines Teiles der gebildeten Menschheit auf die Bewältigung des großen Themas der Natur ist daher voll und ganz berechtigt, ja notwendig.

Um sich aber dieser Aufgabe gewachsen zu zeigen, muß der Sinn des Menschen von vorneherein ein praktischer, auf die äußeren realen Verhältnisse gerichteter sein. Die Schule, in der sich die zukünftigen Ingenieure, Baumeister, Techniker, Gewerbetreibende usw. bilden, muß vorab dem Leben dienen, für das Leben vorbereiten, weshalb die einstigen Vertreter dieser Berufe nicht zuerst menschlich, sondern „real" denken lernen sollen. Die Beschäftigung mit den realen Fächern, mit Mathematik, Chemie, Physik, Naturgeschichte ist deshalb nicht bloß in ihrer Art ideal, sondern erschließt auch in ganz vorzüglicher Weise dem Menschen den Blick für die realen Kulturgüter der Menschheit. Eine möglichst große Verbreitung naturwissenschaftlicher und technischer Kenntnisse kann man daher durchaus wünschen; sie sind für viele nützlicher als die humanistische Bildung, wenn auch letztere entschieden wertvoller ist.

Es muß daher vom Standpunkt der heutigen kulturellen Verhältnisse aus notwendig Schulen mit verschiedenen Bildungsgängen geben, humanistisch und realistisch gerichtete; und beide haben die Pflicht, in Frieden und Freundschaft, schwesterlich neben einander einherzugehen. Es geht infolge dieser Trennung kein Riß durch das Volk, wir haben nicht zwei Klassen von Gebildeten, die einander nicht mehr verstehen. Beiden Schulen sind die ethischen Disziplinen: Religion, Deutsch, Geschichte eigen, und schon das gibt eine genügend breite Basis für geistige Verständigung. Auch moderne Fremdsprachen werden an beiden Orten getrieben. Außerdem vermittelt auch, wie jeder moderne Lehrplan beweist, das humanistische Gymnasium ein reichliches Maß mathematisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse, so daß der Abiturient einer solchen Schule jeden — auch einen technischen Beruf ohne zu große Schwierigkeiten ergreifen kann. Viele Universitätslehrer haben es als Erfahrungssatz ausgesprochen, daß die sprachliche, die historische und die kritische Vorbildung den Gymnasiasten trotz mangelnden Vorkenntnissen in den Realfächern bei der wissenschaftlichen Arbeit fast immer den Vorzug vor dem Realschüler gewinnen lasse.

Anderseits wollen wir auch dem realistisch Gebildeten das Verständnis für die Entwicklung des kulturellen Lebens nicht absprechen. Durch den Unterricht in der Muttersprache, durch Lektüre aller Schriftwerke in Uebersetzungen, durch das Studium der englischen und französischen Literatur, die auf unsere deutsche des öftern nachhaltend eingewirkt, wird er ebenfalls einen Einblick gewinnen können in den Zusammenhang der Dinge, wenn auch keinen so tiefen, wie der humanistisch Gebildete. Ganz besonders aber wird auch die geschichtliche Betrachtung im naturwissenschaftlichen Unterricht einer genetischen Denk- und Auffassungsweise förderlich sein.

Nach all dem sollte man meinen, ein friedliches Nebeneinanderarbeiten sei ganz selbstverständlich. Und doch ist dies vielfach nicht der Fall. Eine große Zahl Vertreter der naturwissenschaftlichen Richtung wollen sich in das schwesterliche Verhältnis nicht fügen, sondern verlangen kühn den Vorrang vor den Geisteswissenschaften. Wollte man z. B. die Lobeshymne auf das technische Jahrhundert und das Verdikt gegen alles humanistische aus dem Munde des früheren Rektors der technischen Hochschule in Charlottenburg Riedler [1]) und des Monistenpräsidenten Ostwald [2]) ernst nehmen, so käme den Geisteswissenschaften nur noch eine untergeordnete Bedeutung zu; sie sollten in Fesseln geschlagen als Gefangene an den Siegeswagen der Technik gespannt werden. — Woher rührt die Geistesverwirrung dieser in naturwissenschaftlichen Kreisen hochgefeierten Männer? W. Ostwald, Riedler und mit ihnen ein erheblicher Teil naturwissenschaftlich Gebildeter engen die Kultur auf jenes Gebiet der menschlichen Entwicklung ein, welches wir als materielle oder auch niedere Kultur bezeichnen, nicht als ob diese an und für sich niedrig wäre, oder den Menschen irgendwie erniedrigte, sondern nur im Vergleiche zu einer zweiten Sphäre, welche die höheren geistigen Güter des Menschen umfaßt, und die wir höhere Kultur nennen. Unsere moderne Kultur hat wohl mehr als eine frühere für die Technik geleistet; die Triumphe auf diesem Gebiete aber sollten den Menschen nicht verleiten, die Mittel über den Zweck zu stellen, als ob der Mensch der Technik und des Verkehrs wegen da sei und nicht umgekehrt. Norm und Maß der Kultur ist und bleibt der Mensch; als körperlich-geistiges Wesen hat er aber nicht ausschließlich materielle, sondern auch seelische Fähigkeiten und Bedürfnisse zu befriedigen; er steht in Verbindung nicht bloß mit der Außenwelt, sondern auch mit der Innenwelt und der Ueberwelt. Zur materiellen oder niederen Kultur muß sich daher noch die geistige Kultur gesellen. Es geht nicht an, mit Ostwald und Riedler die großen Fragen des Lebens mit einem gewissen Gelehrtenstolz und mit der erkünstelten Miene eines starken Geistes ohne weiteres abzulehnen und ein Kulturideal aufzustellen, das den Kern der Menschennatur gar nicht berührt, das geistige Größen nur vom utilitaristischen Standpunkte in ihrer die Technik unterstützenden und den materiellen Wohlstand fördernden Kraft dem Kulturbegriff eingliedert und jedes ethisch religiöse Moment zum vornherein ausschließt.

[1]) Vgl. Robert v. Pöhlmann: Aus Altertum und Gegenwart. 2. Auflage. „Das technische Jahrhundert". S. 385—438. Energische Stellungnahme gegen Riedler.

[2]) Vgl. Ostwald: Die Forderung des Tages: „Naturwissenschaftliche Forderungen zur Mittelschulreform". S. 517—537.

In Riedler, Ostwald und Konsorten haben wir so recht den Typus jener Menschen mit halbfertiger Bildung vor uns, die sich nie zu einem klaren, freien Urteil über die großen Fragen des geistigen Lebens zu erheben vermögen, den Typus jener mechanischen, dem Technizismus allerdings nur zu naheliegenden Denkweise, die die Welt der historischen Erscheinungen ebenso als eine Mechanik des Geschehens betrachtet, wie die Vorgänge der äußeren Natur.

Das bloße Lernen von Physik, Chemie, Biologie und Mechanik usw. bringt sicher keineswegs an sich eine derartige Geistesverwirrung zustande, sondern erst der Versuch, aus diesen Wissenschaften, die doch nichts anderes tun, als den Ablauf der materiellen Naturgeschehnisse immer eingehender zu beschreiben, eine die Rätsel des Daseins erklärende Weltanschauung zu ziehen. Dieser Umstand hat zu einer übertriebenen Bewertung der Realien geführt. Naturwissenschaft und Technik sind niemals imstande, eine Lösung der Welträtsel zu geben, und bei all ihrer staunenswerten Entwicklung sind sie auch heute noch der Erklärung der letzten Geheimnisse nicht um einen Schritt näher gekommen. Aber ohne diesen Anspruch, die Rätsel des Daseins zu lösen, würden die Naturwissenschaften ihre Hauptanziehungskraft auf viele Geister verlieren, dann wären sie einfach nur nützliches Fachwissen oder Hilfswissen für eine Philosophie, die nach größeren Zusammenhängen sucht. Diese Stellung der Naturwissenschaft als bloße Hilfswissenschaft in Weltanschauungsfragen darf der realistisch Gebildete nie aus dem Auge verlieren, wenn ihm nicht sein Wissen in Bezug auf die höheren Güter des Lebens zum Verhängnis werden soll.

Gerade in Rücksicht auf eine solche Denkweise, wie sie durch das Studium der Naturwissenschaften, infolge unbefugter Uebertretung ihrer Grenzen, bei vielen hervorgerufen wird, muß man im Interesse der heranwachsenden Jugend fordern, daß neben der realistischen eine mehr idealistisch gerichtete, die großen Zusammenhänge des Lebens berücksichtigende Bildung vermittelt werde, eine Bildung humanistischer Art, welche den jungen Menschen vor einer blinden Ueberschätzung der Gegenwart abhält und ihn lehrt, daß der Inhalt unseres Lebens noch durch ganz andere Dinge bestimmt ist, als durch die Herrschaft über die Natur.

Uebrigens sollte man den Primat der Naturwissenschaften in unserem Jahrhundert nicht allzusehr betonen, denn unser Zeitalter, das man so gerne das „naturwissenschaftliche“ nennt, könnte man ebenso gut das „historische“ nennen, indem, wie Lenz erklärt, [1]) die historischen

[1]) Die Stellung der historischen Wissenschaften in der Gegenwart. Deutsche Rundschau 1897.

Wissenschaften an Umfang wie an Wirkung den Wettstreit mit denen von der Natur nicht zu scheuen haben. Dieser Tatsache muß auch die Schule Rechnung tragen, und wir können der Anschauung Paulsens nur beistimmen, wenn er meint: „Der Mensch ist vor allem und zuerst ein geschichtliches Lebewesen; darum wird die Bildung der Jugend, die Formung des inneren Menschen in erster Linie immer durch Einführung in das geschichtliche Leben geschehen müssen. Mathematik und Naturwissenschaft stehen zu peripherisch zum innersten Leben des Menschen, als daß sie in dieser Absicht jemals mit den Geisteswissenschaften wetteifern könnten." [1])

So betrachten wir denn gerade die humanistischen Gymnasien, in denen der historische Sinn gepflegt wird, als eine Art Bollwerke gegen den Ansturm des technisch utilitaristischen, die Vergangenheit verachtenden Zeitgeistes. Es liegt in ihnen das Prinzip eines kerngesunden Konservativismus.

Damit sind wir am Schlusse unserer Ausführungen angelangt. In zwei Abschnitten haben wir nachzuweisen versucht, wie die humanistische und realistische Bildung der Welt in uns und der Welt um uns, der Menschennatur und der Menschheitskultur Rechnung trägt. Daß wir in unserer Darlegung dem humanistischen Gymnasium eine ungleich größere Aufmerksamkeit geschenkt haben als den Realschulen, hat seinen Grund darin, daß die Berechtigung der letzteren wohl kaum noch im Ernste angefochten wird, während die Bedeutung der klassischen Studien für unsere Zeit noch allenthalben, nicht zum wenigsten in realistisch gebildeten Lehrerkreisen, verkannt wird.

Wir geben zu, daß am humanistischen Gymnasium von heute vielerorts manches anders sein könnte, daß z. B. in den oberen Klassen an Stelle der formalistischen Schulung vielmehr auf die Erfassung des Inhaltes, auf ethisch-ästhetische Würdigung der Autoren, auf literarische und ganz besonders kulturelle Einflüsse, sowie auf die Weckung der Selbständigkeit der Schüler gedrungen werden sollte. Welch schwere Anklagen gegen das humanistische Gymnasium die Vernachlässigung dieser Punkte heraufbeschwören kann, ersehen wir z. B. aus einem Vortrag über das dichterische Kunstwerk in der Schule von Dr. Heinr. Hart. „Wir haben auf der Schule die Ilias und Horaz' Oden gelesen; daß das Werke der Kunst waren, ersahen wir aus der Literaturgeschichte; wir selbst lernten sie nur als grammatische Etüden kennen. Hätte uns jemand nach der Lektion gesagt, wir hätten soeben einen Kunstgenuß herrlichster Art ge-

[1]) Richtlinien der jüngsten Bewegung im höhern Schulwesen Deutschlands 1909. S. 56 f.

habt, wir hätten den Mann für verrückt gehalten." [1]) Desgleichen sah Abt Uhlhorn in dem formalistischen Betrieb des altsprachlichen Unterrichtes eine der Kapitalsünden des Gymnasiums. „Darin liegt die Hauptschädigung, daß unsere Bildung eine einseitig philologisch-grammatische ist, während sie eine historische sein sollte. Die Aufgabe ist, unsere Jugend in den Ertrag der Arbeit der vergangenen Zeiten einzuführen und sie damit auszurüsten, damit sie so gerüstet zu leitenden und führenden Persönlichkeiten in unserem Volke werden können. . . . Es soll daher nicht mehr Grammatik um der Grammatik willen getrieben werden, sondern die Hauptsache soll die Einführung in die alten Klassiker und die Grammatik soll das Mittel dazu sein." [2])

Nach dieser Seite hin mag vielfach gefehlt werden und eine maßvolle Kritik am Platze sein. Niemals aber sollten die Kritiker vergessen, daß sie im humanistischen Gymnasium eine pädagogische Institution angreifen, die wie keine andere dem Versinken in eine materialistische Weltanschauung steuert, eine Institution, die unserem Lande durch die Jahrhunderte einen Stand führender Geister gegeben, die dem Volke und seiner Bildung nach allen Seiten hin zum Heile gereichen. — Deshalb betrachten wir auch noch im 20. Jahrhundert das humanistische Gymnasium als eine Bildungsstätte des Geistes par excellence, und zwar so lange, als die anderen Schulen nicht den Beweis erbracht haben, daß sie in gleichem Maße wie das Gymnasium dem Ideale edler Menschlichkeit entgegenführen, so weite Perspektiven eröffnen wie dieses, im jungen Manne das Verständnis für die Arbeiten von Generationen wecken und ihm die großen, geistigen Zusammenhänge der Kultur, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, zum Bewußtsein bringen!

Dabei sind wir aber keineswegs, wie man uns oft vorwirft, von dem fanatischen Gedanken erfüllt, daß „nur die Beschäftigung mit den Ueberresten der alten Völker edel, alles andere, insbesonders alle technische Beschäftigung dagegen roh und banausisch sei." [1]) Nein, wir erkennen die volle Berechtigung der Realgymnasien und Realschulen und der technischen Abteilungen an. Bei den vielen und komplizierten Aufgaben des modernen Lebens kann man eine Eröffnung verschiedener Wege nur begrüßen und es ist unzweifelhaft, daß es Knaben mit hohen Anlagen gibt, die man nicht an das Gymnasium, sondern auf die Realschule schicken muß. Auch sind wir weit davon entfernt, das Monopol des Idealen ausschließlich für das Gymnasium zu beanspruchen. Bei

[1]) Vgl. Budde: Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. S. 9.
[2]) Vgl. Budde: Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts. S. 45 f.

dem vielen Gemeinsamen, das die Mittelschulen trotz aller Verschiedenheit haben, kann das ideale Moment überall entwickelt werden, und es gibt überhaupt keinen Lehrgegenstand, aus dem das Ideale nicht hervorgehoben, wie es auch keinen gibt, in dem es nicht erstickt werden kann. Ein Hauptmoment, die formale Ausbildung, die Erziehung zur Arbeit, die Weckung der intellektuellen Kräfte, die Schulung des Geistes, die Aneignung der wichtigsten Kenntnisse auf Hauptgebieten des menschlichen Wissens kann an all den genannten Bildungsanstalten, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, erzielt werden.

Unsere Forderung geht deshalb dahin, daß die Portale zur Universität und zur technischen Hochschule in ganz gleicher Weise unserer Jugend offen stehen, und daß sie sich nach einem, ihrer individuellen Veranlagung entsprechenden Bildungsgange, später zu gemeinsamer Arbeit für die großen Interessen der Menschheit und des Vaterlandes wiederum zusammenfinde. Hermann Osthoffs „Freie Worte" anläßlich des Festkommerses der Studentenschaft zur Jahrhundertfeier der technischen Hochschule in Berlin, mit denen ich schließen will, sind auch uns aus dem Herzen gesprochen: „Es wird folglich wohl dabei bleiben müssen, daß wir anzuerkennen haben, daß verschiedene Wege zu einem und demselben Ziele, zu dem Ziele der Vervollkommnung des Menschengeschlechtes und Menschendaseins durch die Kultur und Kulturverbreitung, hinführen. Vornehmlich sind dies in unseren Tagen zwei Hauptwege. Der eine führt nach wie vor, man mag sagen, was man wolle, über Hellas und Rom; der andere mag etwa über Charlottenburg und Essen an der Ruhr gehen. Dieser letztere ist der Weg, den Sie, die Herren Doktoren der angewandten Wissenschaft und Naturforschung, zu wandeln haben; jener erstere bleibt uns, den Ingenieuren der sogenannten reinen Wissenschaft . . . vorbehalten. Am schönen Ziele angelangt, werden wir Männer der beiden Richtungen, der Universitäts- und der Technikumsbildung, uns begegnen und gegenseitig die Hände reichen." [2])

[1]) Ostwald, Wider das Schulelend. S. 25. Vgl. auch seine zahllosen und maßlosen Angriffe in „Große Männer".

[2]) Akademische Gelegenheitsreden aus dem Heidelberger Prorektorat 1899/1900. S. 35.

Ein mittelalterlicher Erzieher.

Von Dr. P. Sigisbert Cavelti O. S. B., Engelberg.

„Nichts Neues unter der Sonne," klagt peſſimiſtiſch der diesſeitsmüde Prediger der Schrift. Ein Gefühl von lebensſattem Peſſimismus möchte einen wirklich beſchleichen, wenn die Menſchheit mitten im ſiegestrunkenen Hochgefühl über die Errungenſchaften ihres vorwärtsſtrebenden Geiſtes ſo oft ſich beſinnen muß, daß man vor Jahrhunderten und Jahrtauſenden Aehnliches kannte und übte. Die moderne Intelligenz vermochte häufig nur zu finden, was verloren gegangen, und entſchwundene Geſchlechter dürfen ſich rühmen, an Geiſt nicht nach ihren Kindern zu ſtehen. War es nicht das ſtolze Unbehagen, längſt erkannte Wahrheiten nachdenken, längſt gebahnte Wege wieder gehen zu müſſen, das modernes Denken und modernes Tun ſo oft auf unwahre und unwegſame Irrpfade lockte? Hat man nicht den ruhigen Beſitz des Alten ſtumpfſinnige Rückſtändigkeit genannt, um dasſelbe Alte, nachdem es vergeſſen und wieder aus dem Staube hervorgezogen worden, mit dem Nimbus der Neuheit gekrönt, als die echte Weisheit zu vergöttern? Auch in der Erziehungskunſt hat man altes Gold verſtauben laſſen, man ſucht und taſtet voll Unruhe nach neuen Methoden und Grundſätzen und oft genug wird als koſtbarer Schatz wieder aufgehoben, was man früher als alten Plunder weggeworfen.

Die Ironie des Schickſals will es, daß hellſte Leitſterne moderner Pädagogik, jüngſt entdeckte Geſtirne, die den Kurs der Schule neu zu orientieren berufen ſind, ſchon am „ſchwarzen Himmel" des Mittelalters leuchteten, Leitſterne waren in der „ſtockfinſtern Nacht" ſcholaſtiſcher Erziehung. Der Vater der Scholaſtik, der hl. Anſelm von Canterbury (1033—1109) ſchrieb als Prior des Benediktinerkloſters Bec in der Normandie, wo ſich eine der berühmteſten Schulen befand, mit ſeinem Dialogus de grammatico ein Muſter heuriſtiſcher Unterrichtsmethode.[1]) Ausgeſprochener Zweck des Dialogs iſt die Feſtſtellung, ob „Grammatiker" eine Subſtanz oder Qualität ſei, um an dieſem Beiſpiele ähnliche Benennungen beurteilen zu lernen. Der Schüler, der die Frage ſtellt, erhält vorerſt keine, die Löſung auch nur andeutende Antwort. Er hat vielmehr ſelbſt ſeine Zweifelsgründe vorzutragen und wird ſo gezwungen, über ſeine vielleicht kaum klar bewußten Anſchauungen ſich Rechenſchaft zu geben. Nicht genug damit! Der Lehrer

[1]) Selbſtverſtändlich iſt Anſelm nicht der erſte, welcher dieſe Methode geübt. Schon die alten Griechen waren mit ihr vertraut; Sokrates verſtand damit ſo meiſterlich zu lehren und zu widerlegen, daß ſie ihm den häufig gebrauchten Namen „ſokratiſche Methode" verdankt.

verrät auch jetzt in keiner Weise, ob die vorgebrachten Gründe stichhaltig seien. Der Schüler selbst muß den Beweis versuchen. Er bringt denn auch Argumente für Ja und Nein. Statt den Widerspruch zu lösen, zwingt der Lehrer den Schüler, selbst die Einwürfe zu suchen, die sich gegen seine Argumente erheben lassen. Er seinerseits übernimmt geradezu die Verteidigung jener Argumente und weist die fehlerhaften Gegenbeweise kurzerhand ab mit: „Non sequitur, das ergibt sich nicht!" „Warum denn," fragt der Schüler. Statt ihm den Fehler zu offenbaren, führt ihn der Lehrer durch ein analoges, aber mehr in die Augen springendes Beispiel ad absurdum, sodaß jeder, zwischen der vermeintlichen Folgerichtigkeit seines eigenen und der offenbaren Absurdität des genau analogen Beispiels gleichsam eingeklemmt, nicht weiß, wo ein und wo aus: „Bedrängt bin ich von beiden Seiten," ruft er aus, „denn wenn ich dein Argument zugebe, so schließest du, kein Mensch sei ein Lebewesen, lehne ich es ab, so kannst du behaupten, ich könne nicht nur *begriffen werden*, sondern ich *sei* auch in Wirklichkeit ohne die Vernünftigkeit." [1]) Doch muß sich der Ueberführte selber aus der Klemme helfen. Er hat die Argumente in die exakte syllogistische Form zu bringen und durch geschickt gestellte Fragen des Lehrers stellt es sich heraus, daß der scheinbar vorhandene Mittelbegriff fehlt. Hat aber der Schüler auch etwas eingesehen, so kann es immer noch sein, daß er dabei einen Umstand nicht genügend beachtet und gleich ist der Lehrer da mit einer neuen deductio ad absurdum, um die Freude über die eben gewonnene Einsicht zu dämpfen. Der Schüler darf sich noch nicht zufrieden geben. Kein Wunder, wenn er sich beklagt: „Du scheinst es gar nicht darauf abgesehen zu haben, mich zu lehren, sondern nur darauf, meine Argumente zu schanden zu machen." [2]) Und so geht es weiter, bis nach langem Disputieren endlich ein allseitig befriedigender Friede geschlossen wird.

Das Schöne dieses Friedens ist, daß er sich nicht auf Leichen und Trümmern erhebt. Der *Gewinn* des Streites ist offenbar. Er beschränkt sich keineswegs bloß auf die Beantwortung der ursprünglich gestellten Frage, eine ganze Reihe von andern, hauptsächlich logischen Problemen mußte naturgemäß im Laufe der Untersuchung berührt und erörtert werden. Zusehends läuterten sich die Begriffe, der Ausdruck wurde präziser, die Behauptungen vorsichtiger abgewogen, das Denken sicherer. Dieser formale Gewinn des Disputierens scheint dem hl. Anselm so wichtig, daß er allein schon die Mühe lohne: „Sollte jemand mit stärkeren Argumenten dies widerlegen und etwas anderes beweisen, so wirst du

[1]) Kap. III.
[2]) Kap. XI.

nicht bestreiten, daß uns der Dialog doch zur Uebung des Disputierens genützt hat." [1])

Damit ist auch der Grund angedeutet, warum der hl. Anselm die heuristische und die Disputiermethode des Unterrichtes bevorzugt. Es handelt sich nicht ausschließlich, nicht einmal vorzüglich um die Ausbildung zum Kampfe gegen geistesmächtige Verteidiger des Irrtums, an denen es damals nicht fehlte, sondern in erster Linie um Erfassung der Wahrheit zum eigenen Nutzen. Der Prior von Bec war ein außerordentlich feiner Psychologe. Wie sein die geschichtliche Entwicklung gewaltig überragendes und überholendes Genie damals ganz ungewohnte theologische Fragen mit wunderbarer Kraft und Tiefe durchdachte, so setzte er Zeitgenossen in Staunen durch seine durchdringenden psychologischen Kenntnisse. Hören wir seinen Schüler und Biographen Eadmer: „In seinem Innern erfüllt vom Lichte durchdringender Weisheit, durchschaute er mit seiner Unterscheidungsgabe derart Anlage und Neigung jeden Geschlechtes und Alters, das man ihn mit seinen Aeußerungen eines jeden Herzensgeheimnisse aufdecken sah." [2]) Aus der Kenntnis der Menschenseele und der Jünglingsseele erwuchs ihm die Ueberzeugung von der Vorzüglichkeit der heuristischen Methode. Die Form des Dialogs in dem Werke „Cur Deus homo" wird einleitend begründet mit der Erfahrung, daß das, was durch Frage und Antwort erforscht werde, vielen, besonders langsameren Naturen, klarer sei und deshalb mehr Genuß gewähre. Als ausschlaggebend erscheint hier der Umstand, daß die heuristische Methode Interesse, Befriedigung, Genuß bietet. Vor allem geht also Anselm darauf aus, den Unterricht anregend, angenehm, zur Freude zu machen. Gewiß könnte an sich eine Lehre auch ohne Frage und Antwort mit derselben Gründlichkeit und Klarheit, mit größerer Uebersichtlichkeit dargelegt werden. Aber vielen, und besonders denen, die langsameren Geistes sind — und wer wüßte nicht, daß dies die Jugend trifft, die wohl rasch ist zur Kurzweil, aber säumig zu langwieriger Denkarbeit — wird diese Darstellung deshalb nicht eingehen und nicht gefallen, weil für sie erst die Erforschung auf heuristischem Wege die nötige Klarheit bietet. Die Gründe hievon hat der scholastische Lehrer meines Wissens nirgends weiter ausgeführt. Sie mochten ihm zu einleuchtend erscheinen, um sie bei einer gelegentlichen Empfehlung der heuristischen Methode zum Beweise ausdrücklich herbeizuziehen.

(Schluß folgt.)

[1]) Kap. XXI.
[2]) Vita S. Anselmi lib. I cap. II.

Die nächste Nummer erscheint am 29. Dez. Redaktionsschluß am 15. Dez.

Nummer 8. 29. Dez. 1915.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule"

Schriftleitung:
Dr. J. Böllenrücher, Luzern

Philologisch-historische Ausgabe

Inhalt: Ein mittelalterlicher Erzieher. (Schluß.) — Aus dem Gespräch mit einem einsamen Altphilologen. — Ein seltsamer Autodidakt. — Bücherecke. — Zum Abschied.

Ein mittelalterlicher Erzieher.

Von Dr. P. Sigisbert Cavelti O. S. B., Engelberg.

(Schluß.)

Einen eigentlichen Traktat über die Methode aber hat uns Anselm nicht geschenkt, wenn wir unter seinen Schriften auch vorzügliche Beispiele der Methode finden. An Andeutungen fehlt es übrigens nicht völlig. Wenn im Dialog „De veritate" der Magister die vom Discipulus anfangs gestellte Frage nach dem Begriff der Wahrheit dahin beantwortet, er erinnere sich nicht, eine Definition der Wahrheit gefunden zu haben, wolle sie aber zusammen mit dem Fragesteller in all den verschiedenen Dingen, bei welchen wir von Wahrheit reden, aufsuchen, so ist damit eben zum Ausdruck gebracht, daß die eigene, persönliche Forscharbeit des Schülers beabsichtigt wird. Sie soll die Aufmerksamkeit des Schülers wecken und steigern und ihm dadurch zum klaren Bewußtsein bringen, was er bei bloßer Rezeptivität übersehen hätte; sie soll ihm das „psychologische Erlebnis" der Wahrheit vermitteln, welches erst deren vollen Besitz gewährleistet; [1]) sie soll, auf Schritt und Tritt vom überlegenen Geiste des Führers bewacht und vor Irrtum bewahrt, das Bewußtsein eigenen Könnens begründen und an der aufgefundenen Wahrheit die süße Frucht eigenen Schaffens verkosten. Die Erzwingung der Selbständigkeit ist es letzten Endes, durch die der Dialog Verständnis und Genuß zugleich fördert. Selbständigkeit im Guten, im Wissen und Handeln, ist überhaupt das Erziehungsideal des Vaters der Scholastik. Deshalb lag ihm, wie sein Biograph berichtet, die Sorge für die Jünglinge am allermeisten am Herzen, weil er nur in den Jüng-

[1]) Man halte den Ausdruck hinsichtlich des Sinnes nicht für einen Anachronismus. Anselm kennt tatsächlich das „Erleben" der Wahrheit: „Qui expertus non fuerit, non intelliget. Nam quantum rei auditum superat experientia, tantum vincit audientis cognitionem experientis scientia." De fide Trinitatis cap. II.

lingen dieſes Ideal unmittelbar verwirklichen konnte. Er verglich das Jünglingsalter mit weichem Wachs, das fähig ſei, die Form des eingeprägten Siegels ſcharf und deutlich aufzunehmen und zu behalten; in der Kindesſeele aber ſei das Wachs gleichſam flüſſig, im Alter hart geworden und ſo unfähig, das eingedrückte Bild wiederzugeben. „Unterrichte den Jüngling, und zu was immer du willſt kannſt du ihn bilden.“ [1])

Der verehrte Leſer möge im Hinweis auf das Anſelmianiſche Erziehungsideal nicht eine etwas gewaltſam herbeigeſchleppte zufällige Uebereinſtimmung zwiſchen dem allgemeinen Ziel der Erziehung und dem Zweck des Diſputierens erblicken. Der geiſtesgewaltige Begründer mittelalterlicher Syſtematik iſt ein zu abgeklärter Denker, eine zu harmoniſch durchgebildete Natur, als daß wir bei ihm nicht getroſt jede Einzelheit in Lehre und Handlung zurückführen dürften auf letzte und erhabenſte Grundſätze, die alles umfaſſen und aus denen alles in bewußtem Zuſammenhang herauswächſt. Es iſt nicht fruchtloſe Mühe, dieſe Zuſammenhänge zu erforſchen. In der heuriſtiſchen Methode, wie der hl. Anſelm ſie anwendet, vermag ich nichts anderes zu ſehen, als jenes liebevolle Anſchmiegen an die Bedürfniſſe und Kräfte des jugendlichen Geiſtes, jenes hilfreiche Wohlwollen, welches bei aller Feſtigkeit im Endziel der Erziehung ſich fürchtet, durch gewaltſames Aufdrängen fremden Weſens, durch rückſichtsloſe Einzwängung in beengende Schranken die Freude freier Entwicklung zu trüben und die froh ſich entfaltenden Schoſſe verkümmern zu laſſen. Die jugendliche Seele iſt nicht ein Stein, der gewalttätig behauen wird, ſondern wie Wachs, wie Metall, das in ſorgfältiger Anpaſſung an ſeine Natur mit ſanfter Kraft geſtaltet werden muß, iſt eine Pflanze, die, vor krankhaften Auswüchſen bewahrt, ſich nach der eigenen Anlage zu entfalten hat. Die verſtändnisvolle Milde, die ſchonende Rückſichtnahme auf die Natur deſſen, der geleitet und erzogen werden ſoll, jene Diskretion, welche die Benediktinerregel geradezu als Mutter der Tugenden bezeichnet, [2]) iſt für Anſelm eine heilige Pflicht, die der Erzieher den ihm Anvertrauten ſchuldet. Das ſind in Wirklichkeit die Gefühle des Heiligen beim Anblick der Zöglinge der Kloſterſchulen. Kennzeichnend für ihn iſt ein Geſpräch mit einem Abte, der ihn in erzieheriſchen Sorgen um Rat anging. Es ſcheint mir des Lehrreichen ſo viel zu bieten, daß ich es ausführlich in möglichſt getreuer Ueberſetzung wiederzugeben ſuche. Eadmers Erzählung iſt übrigens reizend in ihrer friſchen Lebendigkeit: „Als er (der Abt) ſich unter an-

[1]) Vita S. Anselmi lib. I cap. II.

[2]) Reg. S. Benedicti cap. 64.

derm über die Kloſterzöglinge äußerte, ſagte er ſchließlich: „Was ſoll ich auch mit denen anfangen? Verdorben ſind ſie und unverbeſſerlich; Tag und Nacht prügeln wir ſie unaufhörlich und ſie werden immer ärger.“ Verwundert entgegnet Anſelm: „Ihr züchtigt ſie unaufhörlich? Und einmal erwachſen, wie ſind ſie da?“ „Stumpfſinnig und verwildert.“ [1]) Darauf jener: „Mit wie herrlichen Anſichten wendet ihr eure Erziehungskunſt auf, die ihr Menſchen zu wilden Tieren [2]) herangezogen!“ „Was können wir dafür,“ antwortet der Abt. „Auf alle mögliche Weiſe erzwingen wir ihren Fortſchritt und erzielen doch nichts.“ „Ihr zwinget ſie? Sage mir, bitte, Herr Abt, wenn du ein Bäumchen in deinen Garten pflanzteſt und es alsbald von allen Seiten ſo einſchlöſſeſt, daß es ſeine Zweige in keiner Weiſe entfalten könnte und wenn du es nach Jahren dann wieder befreiteſt, was für ein Baum würde herauskommen? Doch ſicher ein unbrauchbarer, mit verbogenen nnd in einander geſchlungenen Zweigen. Und durch weſſen Schuld wäre es ſo gekommen, als durch deine, weil du das Bäumchen maßlos eingeengt? Sicherlich iſt es gerade das, was ihr mit euern Knaben macht. Vermöge ihrer Darbringung [3]) ſind ſie in den Garten der Kirche eingepflanzt worden, um für Gott zu wachſen und Früchte zu bringen. Ihr aber beengt ſie durch eure Schreckmittel, Drohungen, Schläge ſo von allen Seiten, daß ihnen der Genuß durchaus keiner Freiheit vergönnt iſt. So kommt es, daß ſie infolge der unverſtändigen gewalttätigen Behandlung böſe und gleich Dornen durcheinander verworrene Gedanken in ſich anſammeln, hegen und nähren, und ſo manches hilft dabei mit, daß ſie allem, was zu ihrer Verbeſſerung dienen könnte, trotzigen Sinnes ſich entziehen. Da ſie infolgedeſſen bei euch nichts von Liebe, nichts von Güte, nichts von Wohlwollen oder Freundlichkeit herausfühlen, ſo verlieren ſie das Vertrauen auf irgend etwas Gutes von eurer Seite und glauben, daß alles nur aus Haß und Mißgunſt gegen ſie hervorgehe. Daher die traurige Tatſache, daß mit dem Heranwachſen des Körpers auch der Haß und der Verdacht aller möglichen Böswilligkeiten heranwächſt und ſie immer bereit und geneigt ſind zum Schlimmen. Und da ſie nicht dazu erzogen werden, jemand wahrhaft zu lieben, ſo vermögen ſie auch niemand anders anzuſchauen, als mit geſenkten Brauen und ſchielendem Auge. Ich möchte doch um Gotteswillen wiſſen, warum ihr ihnen denn ſo feindſelig geſinnt ſeid. Sind ſie nicht Menſchen, ſind ſie nicht derſelben Natur wie ihr? Möchtet ihr, daß euch geſchähe, was

[1]) bestiales.
[2]) bestias.
[3]) Verſtanden iſt die Hingabe der Kinder durch die Eltern für den Kloſterberuf

ihr ihnen antut, wenn ihr an ihrer Stelle wäret? Doch es sei! Ihr wollt sie durch bloße Schläge und Hiebe zu guten Sitten erziehen! Habt ihr je einen Künstler durch bloße Schläge aus Gold- und Silberblech ein schönes Bild formen sehen? Ich denke nicht. Was tut er denn? Um die geeignete Form aus dem Blech zu bilden, preßt und schlägt er es jetzt gelinde mit seinem Werkzeug, dann mildert er seine Arbeit sorgsam, um es noch gelinder zu glätten und zu formen. So müßt auch ihr, wenn ihr in euern Knaben vortreffliche Sitten sehen wollt, ihnen mit den einschüchternden Schlägen auch die Linderung und den Trost väterlicher Güte und Milde gewähren." Darauf der Abt: „Was für eine Linderung, was für einen Trost? Wir mühen uns ab, sie zu ernsten und gereiften Sitten [1]) zu zwingen." Jener entgegnet: „Ganz gut! Auch Brot und jede feste Speise ist gut für den, der sie ertragen kann. Aber entziehe einem Kinde die Milch und gib ihm dafür jenes zu essen und du wirst sehen, daß es dadurch eher erwürgt als erquickt wird. Warum das? Ich mag es nicht aussprechen, es ist zu klar. Das aber haltet fest: Wie der noch zarte und der erstarkte Leib nach ihrer Beschaffenheit ihre Speise haben, so gebührt auch der noch zarten und der erstarkten Seele ihre angemessene Nahrung. Die starke Seele findet Genuß und Ernährung an fester Speise, und die besteht darin, Geduld zu haben in Widerwärtigkeiten, nichts Fremdes zu begehren, dem, der auf die eine Wange schlägt, auch die andere hinzuhalten, für die Feinde zu beten, die Hassenden zu lieben und vielem andern derart. Die schwache und im Dienste Gottes noch zarte Natur aber bedarf der Milch, der Sanftmut nämlich von seiten der andern, der Güte, der Milde, freundlicher Anrede, liebevollen Ertragens und dergleichen. Wenn ihr euch in solcher Weise den Euern, sowohl den Starken als den Schwachen, anpaßt, so werdet ihr mit der Gnade Gottes alle, soviel euch betrifft, für Gott gewinnen." Als der Abt diese Worte gehört, da seufzte er und sprach: „Wir sind wirklich von der Wahrheit abgeirrt und das Licht der Diskretion hat uns nicht geleuchtet." Er warf sich vor den Füßen Anselms zu Boden und bekannte, gefehlt zu haben und schuldig zu sein, bat um Verzeihung für das Vergangene und versprach Besserung für die Zukunft. [2])

Beides zeigt uns des Biographen Bericht, die liebevoll an die Bedürfnisse und Kräfte sich anschmiegende Erziehungsmethode Anselms und deren erhabene Quelle, die L i e b e. Die Kinder sind Menschen so gut wie die Erzieher: daher die Pflicht des Wohlwollens und des Gesetzes:

---

[1]) Der Text bei Migne hat „moles", was man mit „Anstrengung" wiedergeben könnte. Richtiger scheint mir: „mores".

[2]) Vita S. Anselmi lib. I cap. IV.

Was du nicht willſt, daß man dir tu', das füg auch keinem andern zu; die Kinder ſind Geſchöpfe Gottes: daher die Pflicht der Heranbildung zur Liebe und zum Dienſte Gottes. Anſelms Perſönlichkeit muß nach ſeinem Lebensſchreiber von geradezu bezaubernder Liebenswürdigkeit verklärt geweſen ſein. Seine Milde und Güte gewann alle, überwand alles. „Den Geſunden war er Vater, den Kranken Mutter, oder vielmehr den Kranken und Geſunden Vater und Mutter zugleich. Und wenn deshalb irgend einer ein Geheimnis auf ſich hatte, ſo drängte es ihn, es Anſelm wie der zärtlichen Mutter anzuvertrauen. [1]) Die Liebe ſteht ihm über dem Wiſſen, „die Liebe muß mehr geliebt werden, als die Wiſſenſchaft." [2]) Es gibt nichts Rührenderes in ſeinem Leben als der Sieg ſeiner Nächſtenliebe über ſeine Wiſſenſchaft. Wie harte Opfer hat er gebracht, wie zahlloſe Tränen geweint, wo es galt, die ſüße Beſchäftigung mit den göttlichen Wahrheiten aufzugeben, um den Menſchen zu dienen. Und doch iſt dieſes heilige Pflicht. „Es ſteht geſchrieben," mahnt er einen Mitbruder: „Umſonſt habt ihr empfangen, umſonſt teilet aus. [3]) Denn wenn ihr vielleicht auch einen Menſchen bezahlt habt, daß er euch unterrichte, ſo vermochte jener wohl dem Ohr ſich vernehmlich zu machen, doch das Herz vermochte niemand dem Verſtändnis zu eröffnen, als Gott, welchem niemand zuerſt gibt, um Entgelt zu empfangen. Wenn uns befohlen wird, aus dem Mammon der Ungerechtigkeit Freunde zu werben, die uns in die ewigen Gezelte aufnehmen, [4]) um wie viel mehr dann aus der Erkenntnis der Wahrheit." [5]) Iſt das nicht ein Gedanke von gewaltiger pädagogiſcher und ſozialer Bedeutung: Keiner hat ein Recht, in ſich Wiſſenſchaft aufzuſtapeln; die Liebe verpflichtet, ſein Wiſſen für den Nächſten flüſſig zu machen!

Vielleicht iſt es eben die verſchiedene Quelle übereinſtimmender Grundſätze, welche in deren Handhabung doch einige *Unterſchiede* bei Anſelm gegenüber manchen modernen Erziehern bedingt. Sie zeigen ſich in der heuriſtiſchen Methode ſowohl als in aller Erziehung überhaupt. Der milde Prior von Bec empört ſich gegen ein rückſichtsloſes Einſchüchterungs- und Züchtigungsſyſtem. Es gibt moderne Pädagogen, welche *jede Strafe* verpönen und die Rute als antiquariſchen Zeugen der Erziehungsweisheit einer rohen Vergangenheit betrachtet wiſſen möchten. So weit iſt Anſelm nicht gegangen. Milde und Zucht ſollen einander nach ſeiner Anſicht die Hand bieten. Dies lehrt uns das oben

[1]) Vita S. Anselmi lib. I cap. III.
[2]) Epist. 76 ad Gualterum.
[3]) Mt. 10, 8.
[4]) Luc. 16, 9.
[5]) Epist. 72 ad Humefridum.

gegebene Gespräch mit dem Abte und noch deutlicher Eadmers Erzählnng,[1]) wie unser Erzieher einen jungen Mönch[2]) zur Besserung seiner Sitten brachte. Osbern, so hieß der Jüngling, war vorzüglich veranlagt, aber verdorben und hegte gegen den jungen, sittenstrengen Prior einen giftigen Haß. Durch außerordentliche Nachsicht und unbesiegliche Freundlichkeit bringt ihn Anselm so weit, daß er ihn zu lieben und auf seine Mahnungen zu hören anfängt. Jetzt beginnt der geschickte Erzieher, dem Knaben seine kindischen Torheiten, die ihm bisher durchgelassen wurden, zu entziehen; die Mahnungen werden strenger, die Forderungen höher gespannt. Der jugendlichen Schwäche helfen Züchtigungen, selbst Schläge nach. Aber alles das ist nicht mehr imstande, der Liebe Osberns gegen seinen Meister Eintrag zu tun. Im Gegenteil! Die Tugendfortschritte des Jünglings berechtigen zu den größten Hoffnungen, welche freilich sein früher Tod jäh zerstörte. Der überaus schmerzlich betroffene Prior zeigte auch nach dem Tode seines Zöglings eine solche Liebe zur Seele des Verstorbenen, daß alle Osbern glücklich priesen und dessen Nachfolger in der Freundschaft Anselms zu werden trachteten. — Anselm fordert in der Erziehung Freude und Freiheit. Das fordern auch moderne Pädagogen. Aber einige wollen lauter Freude und Freiheit, die Jugend soll sich ungehindert ausleben, alles Lernen soll zum Spiele werden. Wieder folgt ihnen der mittelalterliche Kollege nicht. Auch er will das Ausleben der Kräfte, aber nicht schrankenlos, auch ihm sollen die Zöglinge tun, was sie selber für gut erkennen, aber er kann sie mit der Rute dazu anhalten uud auch mit der Rute ihnen zu verstehen geben, was gut ist. Er hält auch jenes Studium für notwendig, das dem Schüler hart und langwierig vorkommen kann und wo es nichts anderes zu tun gibt, als tapfer durchzuhalten. Einen früheren Schüler und Mitbruder und „filius carissimus", Mauritius, mahnt er in einem Briefe[3]) eindringlich zu sorgfältigem Studium der Klassiker. Er solle sich nicht schämen, auch das, was er schon früher bei Anselm durchgenommen, wieder so zu studieren, wie wenn er eben frisch damit anfangen würde. Dadurch werde das bereits Gewußte fester eingeprägt und sicherer behalten, allfällige Irrtümer würden berichtigt und Lücken ausgefüllt. Der alte Lehrer verlangt weiter, daß Mauritius so viel wie immer möglich über Virgil und die übrigen Autoren, die er noch nicht gehört, mit Ausnahme derer, die Unanständiges bieten, Unterricht nehme. Könne er einiges nicht hören, so solle er die

[1]) Vita S. Anselmi lib. I cap. II.
[2]) Man trat damals im allgemeinen viel früher ins Kloster als heute.
[3]) Epist. 55 ad Mauritium.

Bücher, über die er Unterricht genossen, wo immer er Zeit finde, von Anfang bis Ende aufs sorgfältigste durchstudieren. In einem andern Briefe [1]) mahnt er denselben Mauritius, die Zeit, die er auf ein Buch „De pulsibus" verwenden wollte, lieber zur Vollendung eines bereits begonnenen „Aphorismus" zu benutzen. „Denn die Kenntnis dieses Büchleins hat keinen Wert, wenn man sich nicht sehr häufig und sehr einläßlich mit ihm beschäftigt." Die eindringliche Mahnung zu sorgfältigem und unverdrossenem Lernen und Ueben der Grammatik und Stils, besonders des prosaischen, kehrt häufig wieder in den Briefen des Erzbischofs von Canterbury an seinen geliebten Neffen Anselm. [2]) — Anselm verlangt in der Erziehung Selbsttätigkeit und Selbständigkeit. Deshalll will er Erforschung der Wahrheit mit dem Schüler zusammen auf heuristischem Wege, nicht Aufzwingung der von andern gefundenen Wahrheit. Aber auch hier bleibt er hinter manch einem Modernen weit zurück. Denn es gibt Pädagogen, welche dem Schüler nur Selbstgefundenes vermitteln, nur „Selbsterlebtes" abverlangen wollen und deshalb alles und jedes ängstlich vermeiden, was nicht bereits des Jünglings Seele bewegt; Pädagogen, welche sich zufrieden geben mit jedem Forschungsergebnis, wenn es nur vom Schüler selbst gefunden ist, denen es nicht auf die Wahrheit ankommt, sondern auf das Suchen nach Denkresultaten; Pädagogen, die sich entsetzen vor einer Definition und Einteilung, weil so etwas vom Schüler ja nicht erlebt werden könne, weil es hart sei, so etwas zu lernen, weil es wieder vergessen werde. Vor nicht gar langer Zeit war in einer deutschen pädagogischen Zeitschrift ein Muster heuristischer Disputation vorgelegt und zur Nachahmung empfohlen. Die Frage drehte sich darum, was Freiheit sei. Den Schülern war zügellose Unabhängigkeit eingeräumt; der Lehrer hütete sich wohl, ihre hilflose Verworrenheit und ihre verhängnisvollen Irrtümer zu korrigieren, um das psychologische Erlebnis nicht zu stören. Das Resultat des Geredes war natürlich völlig undefinierbar, aber der Versuch — musterhaft geglückt. Nicht so ist Anselms Auffassung. Das leuchtende Programm, mit dem er das Riesenwerk der mittelalterlichen Scholastik inaugurierte, lautet: Credo ut intelligam! Ich glaube, um einzusehen! Ich umfasse die von göttlicher Autorität geoffenbarte Wahrheit, ob ich sie auch nicht begreife und dann erst suche ich die menschenmögliche Einsicht in sie zu gewinnen. Erst steht mir die Wahrheit fest, dann forsche ich, um in ihr Verständnis einzudringen. Hat nicht dieses Programm der theologischen Wissenschaft das Unterrichtsprogramm

[1]) Epist. 51.
[2]) Epist, 31, 52, 114 unter den von Migne zuerst veröffentlichten.

des Vaters der Scholastik gewaltig beeinflußt? Sehen wir in der zielbewußten Sicherheit, mit der sein Dialog auf die in Wirklichkeit bereits erkannte Wahrheit zusteuert, in der eisernen Zucht, mit welcher die fehlerhaften Gedanken des Schülers gebrandmarkt, die richtigen weitergetrieben werden, in der endlichen Befriedigung, wenn das bestimmt vorgezeichnete Ziel erreicht ist, nicht klar und bestimmt jenes Prinzip durchleuchten, welches das verständnisvolle Eindringen in die bereits unverrückbar feststehende Wahrheit will? Ist es nicht die Macht dieses Prinzips, wenn das nicht Erlebte gelehrt und dessen Erleben erst durch hartes Zusetzen erzwungen wird? [1]) wenn Hauptzweck der Disputation ist, durch die Subtilität mannigfacher Unterscheidungen eine scharf formulierte These in der ganzen Exaktheit ihrer Begriffe dem Verständnis zu vermitteln? wenn in der Disputation zwei Geister mit einander forschen, aber nicht zwei Sucher, die gleich wenig wissen, nicht zwei Freunde, die gleiche Bedürfnisse haben, sondern ein Magister und ein Discipulus, einer der weiß und einer der wissen möchte, einer der lehrt und einer der lernt, einer der leitet und einer der geleitet wird?

In allem sehen wir eines: Die Erziehungsmethode Anselms anerkennt die Autorität, beruht auf dem Gedanken der Autorität. Und der Gedanke der Autorität wird nicht bloß genannt, nicht bloß angedeutet, nicht bloß in Erinnerung gebracht, er wird durchgesetzt mit unerbittlicher Konsequenz, die Autorität steht als Herrscherin da mit ihrem ganzen Gefolge, der Unterwerfung, der Mühseligkeit, der Mahnung, der Rute. Und wer löst uns den Widerspruch zwischen Autorität und Freiheit, zwischen Güte und Strafe? Ich stelle die Gegenfrage: Wer hat den Eindruck, daß Anselm in der Wucht seiner Autorität die Freiheit vergewaltige, daß dem strafenden Anselm die Güte mangle?

Den Widerspruch löst die Liebe. Schon oben wurde angedeutet, daß sie als Quelle der Erziehungsgrundsätze eine Verschiedenheit in deren Anwendung bei Anselm gegenüber manchen modernen Pädagogen bedinge. Die Liebe des großen Theologen ist keine andere, als die Liebe zu Gott, welche sich naturnotwendig auch dem Göttlichen im Menschen

[1]) Ziel des Dialogs De grammatico ist das Verständnis der Lehre, daß „Grammatiker" eine Qualität bezeichne. Der Satz wird aber von Anfang an ex auctoritate festgehalten: „Quod vero grammaticus sit qualitas, aperte fatentur philosophi, qui de hac re tractaverunt, quorum auctoritatem de his rebus est impudentia improbare. Cap. I. Aus dieser Stelle sehen wir, daß Anselm nicht im Ernste am Resultate des Dialogs zweifelt, wenn er seinen Schüler am Schluße auch mahnt, das Gefundene nicht hartnäckig zu verteidigen, wenn stärkere Gründe dagegen ins Feld geführt würden. Man hat den Eindruck, es handle sich eher um die Wiederholung einer oft gegebenen Mahnung zur Bescheidenheit der Jüngeren im Dispnt mit Aeltern. Auf alle Fälle blieb gerade dieses Resultat zum voraus und unverrückbares bestimmtes Ziel des Dialogs.

zuwenden muß. Dieſelbe Liebe, welche ſeine theologiſche Spekulation mit ſo hinreißender Kraft und tiefer Innigkeit beſeelte, iſt auch das Geheimnis ſeiner Erziehungskunſt. Weil er liebt, gibt es für ihn keine andere Freiheit als die, durch Erkenntnis der Wahrheit und Liebe zum Guten nach Gottähnlichkeit zu ſtreben. Fehlen und ſündigen zu können bedeutet nicht die wahre Freiheit, [1]) dieſe Freiheit zu ſchonen heißt nicht wohlwollen, heißt nicht lieben, ſondern haſſen und verderben. Die Autorität, welche dem freien Willen das Ziel vorhält, nach dem er ſtreben ſoll, die Autorität, welche kein Abweichen vom Ziele duldet, alle Kräfte lockt und ſtützt, die freudig ſich zum Wahren und Guten emporranken, die Autorität, welche mit Sorgfalt und wirkſamer Strenge ferne hält, was immer den Willen unter das Joch des Irrtums und der Sünde zwingen könnte, dieſe Autorität iſt nicht Feindin der Freiheit. Nicht Schutz der Freiheit iſt es, ſondern Unverſtand, ein gänzliches Mißkennen der Kräfte und Bedürfniſſe der Jugend, ihr die Wegweiſer zum glücklichen Ziele auszuwiſchen, um ſie ſelber ſuchen zu laſſen. Die Anwendung des theologiſch-wiſſenſchaftlichen Prinzips: Credo ut intelligam auf die Erziehung iſt begründet in der Aehnlichkeit des Verhältniſſes, welches beſteht zwiſchen dem natürlichen Menſchenverſtand und der übernatürlichen Offenbarung einerſeits, dem unentwickelten Geiſte des Jugendalters und der natürlich-wiſſenſchafilichen Wahrheit anderſeits. Wie die geſchaffene Vernunft aus ſich unfähig iſt, in die göttlichen Geheimniſſe einzudringen, ſo darf beim Kinde kein ſelbſtändiges Wiſſen vorausgeſetzt werden, es muß das zuerſt geglaubte in ſelbſtändiges Wiſſen umarbeiten. Eine unwahre Ueberſpannung menſchlicher Kraft iſt es hier und dort, männliche Selbſtändigkeit von ſolchen zu fordern, die eben Kinder ſind und nur Kindliches zu leiſten vermögen. Durch Verachtung der Autorität iſt der Menſch von Gott abgefallen, iſt blind und ſchwach geworden; es gibt keinen andern Weg zu Gott zurück, als den der gehorſamen Unterwerfung unter die Autorität. [2]) Ziel, Motiv und Leitſtern aller Erziehung in der Anſchauung Anſelms iſt Gott, und Gott iſt beſeligende Liebe und gebietende Autorität zugleich.

Wie einfach und ſelbſtverſtändlich, wie ſchlicht und natürlich ruhen in der Seele des großen Scholaſtikers erzieheriſche Prinzipien, welche heute, nach ſo vielen Jahrhunderten immenſen geiſtigen Fortſchrittes, durch emſiges pſychologiſches Forſchen faſt wie Neuheiten gefunden, zur Einführung in Schule und Familie empfohlen werden! Bei Anſelm nichts von all dem „ſtreng wiſſenſchaftlichen“ Apparat und deshalb

[1]) Vgl. De libero arbitrio cap. I.
[2]) Vgl. Epist. 49 ad monachos Cestrenses.

nichts von jenem Pomp, jener Wichtigtuerei, jener Ausschließlichkeit, Einseitigkeit, Uebertreibung, mit welcher heute vielfach jene Prinzipien, besonders das der Freiheit und Freude, vorgelegt und verteidigt werden. Woher diese Uebertreibungen und Einseitigkeiten hier und dort jene goldene Mitte? Es kann mit einem Worte beinahe erschöpfend gesagt werden: Der große Denker des Mittelalters ist Metaphysiker. Mit gewaltigem Geistesblick überschaut er Göttliches und Menschliches, Zeitliches und Ewiges, Welt und Seele, Natur und Sittlichkeit. Aus diesem Universum unerschütterlicher Ordnung und lichter Harmonie leuchten ihm klar und sicher die Grundsätze entgegen, welche in freundlichem Zusammenwirken den Menschen seiner ewigen Bestimmung entgegenführen. Der moderne Geist, soweit er sich zur Weisheit der Vorzeit in Gegensatz stellt, verwirft die Metaphysik, sein Wissensgebiet ist der Staub der Erde, selbst in der Psychologie ist ihm das augenfällige Experiment beinahe alleinige Leuchte. Gewiß, auch im Staube gelten die Gesetze der Sterne und vielleicht kann sie einer herauslesen, ohne sein Auge zum Himmel zu erheben. Aber wird er sie anders erkennen als in ärmlichen Bruchstücken? Wird er uns sagen können, wann die Sonne aufgeht, wann es Winter wird und wir ein neues Jahr beginnen müssen? Wird er nichts übersehen von all den Gesetzen der Himmelsbahnen, wir er nicht einseitig urteilen, nichts übertreiben? Wird er ein Bild bekommen von der erhabenen Majestät der leuchtenden Gestirne und froh und glücklich sein in ihrem Anblick? — Aber hat denn nicht auch der Geist der Neuzeit seine Metaphysik, sagt man denn nicht, er könne trotz redlichen Bemühens sich nicht zufrieden geben mit der Welt der Sinne und je und je habe er sich ein Weltbild aufgebaut, stolz und kühn, die Bausteine alle aus einem Bruch, aus der eigenen Erfahrung, aus der eigenen Seele? Ja! Aber zwischen der Metaphysik Anselms und dem, was man bei den Monisten Metaphysik nennen könnte, ist ein Unterschied: Anselm greift in die ewigen Sterne, um sich Wahrheit und Gesetz zu holen; der Monismus projiziert den matten Widerschein seiner Empirie in die wandernden Wolken, darin kannst du lesen, was du hinaufgeworfen, nur auslegen kannst du es nunmehr, wie es dir gefällt. Eine solche Weltanschauung vermag die spärlichen Bruchstücke der Empirie nicht zum zuverlässigen Gesamtbilde normenspendender Wahrheit zu fügen. Ohne Gott, ohne Religion, ohne wahre Wissenschaft keine wahre Erziehung! Freuen wir uns, daß der Gott Anselms, die Religion Anselms, die Wissenschaft Anselms der Gott und die Religion der katholischen Kirche ist, die Wissenschaft, welche heimisch ist in der katholischen Kirche. Man mache die Probe: Wenn Koryphäen moderner Pädagogik dem

Anſelmianiſchen Erziehungsideal auffallend nahe kommen, wenn ſie ſonſt häufige Fehler in der Erziehungsmethode zu vermeiden wiſſen, iſt es nicht deshalb, weil ihre Weltanſchauung der katholiſchen nahe ſteht? Wir Katholiken haben alle Urſache, die Ergebniſſe der modernen Wiſſenſchaft willkommen zu heißen. Aber wir haben keine Urſache, zu überſehen, daß dieſe Ergebniſſe ſehr oft herangewachſen ſind in der Atmoſphäre eines mehr oder weniger ausgeprägten Naturalismus und Monismus und von uns keineswegs blindlings hinzunehmen und zu benützen ſind. Und noch viel weniger haben wir Urſache, alles Moderne anzubeten und die reichen Goldgruben echter Weisheit, welche die katholiſchen Denker der Vorzeit auf uns vererbt, zu ignorieren oder gar uns ihrer zu ſchämen.

Nichts Neues unter der Sonne! Muß uns dieſe Erfahrung wirklich peſſimiſtiſch ſtimmen? Ein wenig wohl! Die Menſchenbruſt verlangt in unſtillbarem Sehen nach ſtets neuen Offenbarungen der Wahrheit und des Glücks, will ſelber forſchen, ſelber finden, ſelber ihres Glückes Schmied ſich nennen. Iſt es da nicht niederſchmetternd, wie zwiſchen Fieberträumen voll angſtgequälten Suchens ſich immer wieder an dasſelbe Alte gekettet zu finden, das andere erdacht und für gut erachtet? Zwiſchen Fieberträumen! Das ſind die Diesſeitsträume von einer neuen Zukunft voll unermeßlichen Glücks, von einer Herrlichkeit, die wir ſelbſt gemacht und keiner mit uns. Seien wir Peſſimiſten, dieſe Träume werden ſich nie erfüllen. Wohl aber wird uns die ewige Wahrheit, ob auch andere vor uns in ihr geforſcht, jeden Tag wie eine Offenbarung neuer Herrlichkeit entgegengetreten und unſer Glück werden hienieden und im Jenſeits, wenn wir uns ſelbſt erziehen zu jener ſtarken, freien Manneskraft, die ihre Selbſtändigkeit keiner Zeitſtrömung opfert, um in ernſter Selbſtzucht und in liebender Unterwerfung unter den Allerhöchſten nach dem Ziel all unſeres Sehnens zu ſtreben. Erziehen wir uns ſelbſt zur echten Freiheit und Achtung vor der Autorität, und wir werden in den Bahnen Anſelms nach den Grundſätzen der Freiheit und Autorität andere erziehen können.

Berichtigung.

In No. 6 der Mittelſchule dieſer Abteilung Seite 96 fiel bei der Korrektur verſehentlich die Angabe aus, wo ſich das Bibelzitat für die perſpektiviſche Verkürzung findet. Es iſt Jeſaja 40, 22, geſchrieben um das Jahr 700.

Dr. Herzog.

Aus dem Geſpräch mit einem einſamen Altphilologen.

Das griechiſche Wort Alopex, der Fuchs, ſei zuſammengeſetzt aus aloe + pex (Stamm pek) und bedeute demnach: Weinbergſcherer oder Weinbergverwüſter.

Inhaltlich ſtimmt dieſe Deutung des Wortes ſicher. Bei uns iſt das Sprichwort bekannt: „Dieſe Trauben ſind mir zu ſauer, ſagte der Fuchs, als er die Trauben nicht erreichen konnte.“ Das Sprichwort verbindet alſo hier den Fuchs mit dem Weinberg. Im Hohenliede findet ſich der Vers (2, 15):

Fanget uns Füchſe, kleine Füchſe,
die Weinbergverderber.

Und aus dem neuen Teſtament iſt bekannt, daß Chriſtus den Herodes Antipas einen Fuchs nennt (Luc. 13, 32). Wir Abendländer verbinden mit dem Begriff Fuchs die Liſt (der Reineke der Fabel); dieſe Auffaſſung würde aber auf Herodes angewendet kaum paſſen; hier paßt nur die orientaliſche Wertung des Fuchſes als Weinbergverwüſter.

Sprachgeſchichtlich wird allerdings dieſe Deutung von Alopex nicht haltbar ſein; denn alopex, vulpes und unſer Wolf werden doch wohl eines Stammes ſein (Stammdifferenzierungen und Bedeutungswandel). Daß aber durch die Konſonantenverſchiebung gerade dieſe und keine andere Form entſtanden iſt, mag wirklich jener Vorgang zuſtande gebracht haben, den wir innerhalb der deutſchen Sprachgeſchichte Neudeutung oder Andeutſchung nennen. Ich erinnere an Sündflut, entſtanden aus sinvluot (Neudeutung), Armbruſt aus arcuballista, Murmeltier aus murmont (mus montis), Trampeltier aus Dromedar, Oſterluzei aus Aristolochia, Mailand aus Milano uſw. (Andeutſchung). So konnte aus der Sanskritform lopacas durch Neudeutung alo-pex = Weinbergſcherer werden, ſtatt bloß lopex zu verbleiben.

Als hebräiſches Analogon möchte ich akbar (akbor) nennen, die Maus. Bochard (Hierozoikon Paris 1794 tom. 2 Seite 429) hatte es von 'akal + bar abgeleitet = Kornfreſſer. Aber der Uebergang von Aleph zu Ajin ließe ſich nicht erklären. Das Wort iſt eher von 'akab + bar (oder bor) abgeleitet. 'akab = zernagen + bar = Getreide (oder bor = Loch). Alſo bedeutet, wenn eine ſolche Ableitung (Neudeutung) anzunehmen iſt, akbar ſo viel wie Lochnager oder Kornnager und iſt zu vergleichen mit alopex, dem Weinbergverwüſter.

Dr. Herzog.

Ein seltsamer Autodidakt.

Von Dr. J. Böllenrücher, Luzern.

Friedrich Theil hieß er und lebte als wenig bemittelter Bauer im Dorfe Rauda, Sachsen-Altenburg. Die Studenten des nahen Eisenberger Gymnasiums hatten ihm den Ehrentitel „Philosoph von Rauda" verliehen. Nicht daß ich ihn persönlich gekannt hätte: Prof. Friedrich Delitzsch erzählte uns einst im Kolleg von dem merkwürdigen Manne und seinem assyriologischen Wissen. Nachdem ich durch eine 1904 in Halle a. S. erschienene kleine Broschüre von H. Tauscher näheres über ihn erfahren, ließ mich der Zufall vor ca. 5 Jahren durch eine Basler Zeitung seinen Tod vernehmen.

Er war 1834 geboren. Seine schon in der Volksschule sich offenbarenden Talente, verbunden mit leidenschaftlicher Lernbegierde, würden ihn unter andern Verhältnissen dem höhern Studium zugeführt haben. Der Vater lachte indes über die Ratschläge des Lehrers und nötigte den Sohn bei der Landwirtschaft zu bleiben. „Den lächelnden Himmel, der über meiner Schulzeit geschwebt hatte, umzog düsteres Gewölk, und der Strahlenkranz der Sonne verbarg sich in undurchdringlichem Dunkel. Des Lebens Freude war entwichen und das Ende meines Lebens zu sehen war mein heißer Wunsch; ein tiefes Weh preßte meinen Busen und Jammer auf Jammer folgte." (Bei Tauscher, p. 6.) Er fand einen Ausweg und wurde Autodidakt. Was sein karges Pekulium und eines Buchhändlers Gunst ihm an Büchern verschaffen konnten, wurde heißhungrig nicht bloß gelesen, sondern studiert. Nicht etwa Romane u. dgl. Unterhaltungsbücher der sog. schönen Literatur. In spätern Jahren hat er sich freilich noch auf das Glatteis der Poesie verirrt. Errare humanum est. Geschichtliche und geographische Werke, z. B. Ritters Erdkunde, waren seine Vorliebe. Er blieb nicht dabei stehen. Im Alter von 35 Jahren begann er sich für die alten Sprachen zu interessieren. „Ich lernte erkennen, daß mit Grammatik und Lexikon auch ohne Lehrer etwas anzufangen sei. Ueberhaupt lag mir sehr viel daran, Griechisch und Hebräisch zu verstehen, um die Bibelübersetzung Dr. Martin Luthers prüfen zu können." (l. c. p. 7.) Das biblische Interesse hatte ihn schon bei der Wahl historischer und erdkundlicher Bücher geleitet. Nun kaufte er sich Grammatiken und Lexika und fing zu studieren an. Was für Sprachen? Griechisch, Hebräisch, Assyrisch und Aegyptisch. Und Latein? „Mit Latein habe ich mich gar nicht befaßt; ich liebte das Latein nicht, es war mir zu leicht." (l. c. p. 11.) Etwas für unsere Gymnasiasten! Arabisch und Sanskrit gab er nach kurzer Zeit auf, der Keilschrift zu-

liebe. Er ſtellte ſich brieflich Prof. Schrader in Berlin vor, dem Altmeiſter der deutſchen Aſſyriologie; in Leipzig beſuchte er Friedrich Delitzſch und den Aegyptologen Ebers. Delitzſch ſchrieb einmal (l. c. p. 11): „So oft mich Herr Theil in Leipzig beſuchte, lernte ich ihn wegen ſeiner glühenden Begeiſterung für die Wiſſenſchaft, inſonderheit für die Keilſchriftſtücke, hochſchätzen und habe ſeine Faſſungsgabe, ſeinen unermüdlichen Fleiß und ſeine ſehr nennenswerten Fortſchritte in immer ſteigendem Maße bewundert." Dieſes Urteil hat Gewicht.

Summa: ein Kurioſum, das es m. E. wohl verdient hat, den Leſern der „Mittelſchule" vorgeſtellt zu werden.

Büchereche.

Jäggi Viktor, **Lateiniſche Schulgrammatik,** nebſt einem grammatiſch-ſtiliſtiſchen Anhang. Buchdruckerei „Paradies", Ingenbohl, 1915.

In der vorliegenden lateiniſchen Grammatik, einer Fortſetzung der letztes Frühjahr vom gleichen Verfaſſer in 3. Auflage herausgegebenen Elementargrammatik, haben wir zunächſt in möglichſt knapper Form die Formenlehre nochmals zuſammengeſtellt, dann folgt die Syntax, der Hauptteil des Ganzen und ein kurzer Anhang über die Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Redeteile, die Proſodik und Metrik, den röm. Kalender, Gewichte, Maße und Münzen. Der Verfaſſer hat ſein Hauptaugenmerk auf die Beſchränkung des Nebenſächlichen und die Betonung und Vertiefung der Hauptſachen gerichtet, deswegen mußte er auch davon Umgang nehmen, eine ſyſtematiſche Vollſtändigkeit zu erſtreben. Sehr zu begrüßen iſt ſein Bemühen, nicht nur die Regeln als ſolche anzuführen, ſondern auch deren innere Notwendigkeit klar zu machen; damit iſt nun einem längſt gehegten Wunſche gebührend Rechnung getragen. Möge dieſe neue, ſehr zweckmäſſig eingerichtete lateiniſche Grammatik namentlich an unſern Mittelſchulen ihre verdiente Beachtung finden!

Luzern. Dr. H.

Dr. Theodor Tupetz, **Lehrbuch der Geſchichte für Lehrerbildungsanſtalten,** 1. Teil: von den älteſten Zeiten bis zum Untergang des weſtrömiſchen Reiches. 7. Aufl. 2 K. 70 h. Wien 1915. Verlag von F. Tempsky.

Ein Gutes iſt mir ſogleich an dieſem Lehrbuch aufgefallen, es iſt die ſehr einfache und verſtändliche Sprache und Darſtellungsform. Auch ſind die Illuſtrationen (93) faſt durchweg gut gewählt, aber um es gerade zu ſagen, nicht immer mit dem Text ſo verbunden, wie es nicht nur möglich, ſondern wünſchenswert geweſen wäre. Am auffallendſten iſt dies Nebenher in der kurzgefaßten Geſchichte der Aegypter und Babylonier, ſofern man das hierüber Gebotene überhaupt Geſchichte nennen will. Man ſieht es dem Inhalte an, daß er vor 50 Jahren konzipiert und im Laufe der Jahre dann etwas illuſtriert wurde. Herodot (der übrigens zu oft genannt wird) hat das alles auch ſchon gewußt; aber es macht mir den Eindruck, die hundertjährige orientaliſche Forſchung dürfte allgemach doch auch in den Lehrbüchern etwas Berückſichtigung finden. Man greift ſich geradezu an den Kopf, Ninus, Ninyas und Semiramis noch zu finden; nicht daß ſie der Verfaſſer für geſchichtliche Perſonen hält; Ninus erklärt er als Fiktion, aus dem Stadtnamen Ninive hergeleitet; wenn er aber auch im gleichen Atemzuge Menes aus „Memphis" herleitet, geht er wieder zu weit; denn die Königskartouſche des Menes hat ſich gefunden. Seite 15 ſteht ein Bild Amenophis III. und Seite 18 handelt Verf. von den Memnonskoloſſen, ohne zu ſagen, daß ſie ebendenſelben Amenophis III. darſtellten. Jahreszahlen ſind wenige zu finden; das iſt im Großen und Ganzen zu begrüßen; dafür ſollten aber die gebotenen auf der Höhe ſein; das iſt z. B. nicht der Fall, wenn Verf. die Hykſos um 2000 Aegypten erobern und es 500 Jahre beſetzt halten läßt. Kurz, die orientaliſche Geſchichte iſt etwas mangelhaft, dagegen hat mich das folgende ſehr angeſprochen,

wenn sich gleicherweise auch hier der Mangel an Kontakt mit der neuzeitlichen Forschung da und dort unangenehm bemerkbar macht. Mit Interesse las ich über Deutschland, Oesterreich, die Völkerwanderung, besonders was er von Oesterreich unter der Herrschaft der Römer berichtet. Da sind die Ausgrabungen prächtig verwertet und es konnte ein schönes Stück Heimatkunde geboten werden. Hier sei mir aber gestattet, einen Wunsch zu äußern. Ließe es sich nicht machen, von Kaiser Augustus weg gerade die deutsche mit der römischen Geschichte so zu verflechten, daß man die hier einsetzende Doppelspurigkeit vermiede? Von dieser Zeit an beginnen ja doch die Germanen Geschichte zu machen, und die Römer werden mehr und mehr in die Defensive gedrängt; man könnte also in einem deutschen Lehrbuch der Geschichte von dieser Zeit an den Germanen überhaupt die geschichtsführende Rolle übertragen, besonders da man in der Regel die Kaiserzeit so wie so bis Konstantin nur kurz behandelt. Gleicherweise wünschte ich die römische sagenhafte Urzeit bis zur Ausbildung der republikanischen Verfassung nur summarisch. Denn bis man die Römer als Weltmacht auf den orientalischen Schauplatz führen kann, ist die Geschichtslage des Ostens sogut wie vergessen und die Antiochus und Prusias und Mithradatas hängen in der Luft, besonders wenn der ganze Hellenismus mit einer Drittelseite abgetan wird.

Da, wie man sieht, meine Aussetzungen nur Dinge betreffen, die sich bei den meisten Lehrbüchern für diese Stufe finden, das Ganze aber leicht und faßlich geschrieben und schön illustriert und, was ich nicht vergessen darf, besonders kulturhistorisch reichhaltig ist, so stehe ich nicht an, das Buch den Interessenten zu empfehlen.

Baldegg. Dr. Herzog.

Manuel d'enseignement de la langue française pour les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles par A. Mager et M. Gratecap.

Ce livre est rédigé dans un esprit essentiellement pratique.

Les exercices y sont nombreux, faciles, assez bien gradués. L'une ou l'autre phrase demande à être revue, par ex: „après que le train est parti". Les morceaux de lecture sont très bien choisis.

Notre désir est que ce livre jouisse d'une faveur signalée.

Baldegg Sr. M. Edmund Zbinden.

Résumé de l'Histoire de la Littérature Française *par L. Weber-Silvain, professeur à l'école cantonale de Lucerne. Troisième Edition revue et augmentée, illustrée de 104 gravures. Etablissement Benziger & Co. S. A. Einsiedeln, 1915.*

Je mehr sich die Wissensgebiete erweitern, welche Lehrende und Lernende heutzutage beherrschen müssen, desto freudiger sind Schulbücher willkommen zu heißen, die den idealen Grundsatz des praktischen Horaz befolgen: Quidquid praecipies, esto brevis ut cito dicta percipiant animi dociles teneantque fideles. Leider entspricht aber die rauhe Wirklichkeit, die Horaz in der Schule des Orbilius plagosus wohl selber erfahren, dem goldenen Ideale so wenig. Es ist eben kein Leichtes einen weiten Stoff kurz fassen zu können und mancher, der sich dazu erkühnt, muß mit Boileau's Worten beichten: J'évite d'être long et je deviens obscur. Professor L. Weber-Silvain ist meines Erachtens dem Fehler in seinem Abriß der franz. Litteraturgeschichte glücklich entgangen. Er hat es verstanden, auf dem beschränkten Areal von 70 reichillustrierten Oktavseiten ein Geistesmaterial, das beinahe 11 Jahrhunderte umspannt, licht und hübsch aufzubauen. Hat er auch die 2. Auflage, die bei Schill in Luzern erschien, mancherorts z. B. S. 7, 9, 26, 53, 56 noch bedeutend gekürzt, so darf er doch mit gutem Gewissen im Avant-Propos der 3. Auflage behaupten: Enfin, rien n'a été négligé pour donner la plus grande clarté à la disposition générale des matières ainsi que la plus grande simplicité à la construction des phrases et aux choix des expressions. Ausdrücke, die in der 2. Auflage weniger verständlich geklungen z. B. S. 3 le latin classique — le bas latin, sind jetzt viel besser durch die Worte le latin littéraire — le latin vulgaire ersetzt. Ein Beispiel, wieviel der Satzbau gewonnen, bietet S. 13 der 2. Auflage: Pour la poésie, la Pléiade conseille le retour aux genres poétiques de l'Antiquité et l'abandon de ceux du moyen âge. Elle introduisit la mythologie ancienne dans la littérature etc. In der neuen Auflage heißt es klarer Pour la poésie, la Pleiade conseille l'abandon des genres poétiques du moyen âge et le retour à ceux de l'antiquité: odes, sonnets, tragédies, comédies et épopées. Elle introduisit la mythologie etc. Die größten Fortschritte hat der Verfasser in der Disposition gemacht. Während in der früheren Auflage die umfangreiche Literatur des 17. Jahrh. nach

Poesie und Prosa ungenügend gesichtet war, unterscheidet die 3 Aufl. S. 27—43 zwei Gruppen I. Periode de Préparation 1610—1661 mit dem Merkwort Réforme bei Poesie und Prosa und mit Hervorhebung der wichtigen Moralisten und Verfasser von Mémoires: II. Epoque de Louis XIV. 1661—1715. Das Auge findet sich an Hand der großen Ueberschriften leicht zurecht: Comédie, Tragédie, La Fable, La Critique, Les Orateurs et les Auteurs Ecclésiastiques, La Peinture des Moeurs, La Correspondance, Le Roman. Warum aber gerade 1660 der Markstein ist, welcher den Beginn einer Reform in Poesie und Prosa bezeichnet, sagt das Résumé meines Wissens dem neugierigen Schüler nicht. Für die Teilung des 19. Jahrhunderts in zwei gleiche Hälften ist das Gedächtnis des Schülers dankbar. Da aber die beiden Perioden in der Ueberschrift nicht weiter gekennzeichnet sind, erweckt die Datierung 1800—1850 auf den ersten Blick den Eindruck der Willkür. Doch bekommt die Frage nach dem entsprechenden Einteilungsgrunde S. 56 und S. 67 eine befriedigende Antwort. Wenn Chateaubriand et Madame de Staël dem Romantisme im XIX. Jahrh. die Wege bereiten, so scheinen sie mir in der 2. Auflage unter dem Titel Précurseurs du Romantisme für den Schüler greifbarer hervorgehoben. Ein glücklicher Gedanke war es dem Abriß der Literaturgeschichte im Anhang die Analyse der bedeutendsten Werke der Literaten beizufügen. Die 2. Auflage schloß mit einem Index Alphabétique. Die Verschönerung des neuen Index durch einen Fettdruck für die Personen, durch italische Schriftzeichen für die Werke und durch romanische für die übrigen Gegenstände, sowie die Bereicherung des Index durch eine Table des Matières zeigt, daß das Büchlein auf dem Felde der Schule gereift, den Wünschen der Lehrer und Schüler weit entgegenzukommen versteht. Es weiß aber auch, was noch wertvoller ist, den Leser anzuziehen, durch den vorzüglichen Schmuck der vielen Illustrationen spielend zu belehren und dauernd zu fesseln.

Die Lektüre des Büchleins ist wie der Gang durch eine Portraitgalerie. Es ist als ob jeder Schriftsteller uns persönlich über sein Leben und Wirken belehren wollte. Denn „hinter jedem Gesichte steckt ja seine Geschichte". Wer das nicht glaubt, der schaut sich am besten selber den lorbergekrönten „Römerkopf" eines Ronsard, die drollige Miene eines Rabelais, die Denkerstirne eines Pascal, den Feuerblick eines Voltaire, den theatralischen Schmuck eines Alexandre Dumas père, das Kunstmalergesicht eines Daudet an. Ich denke wieder an Horaz (Ars p. 180) Segnius irritant animos demissa per aurem quam quae sunt oculis subiecta fidelibus. Wer diesen Vorzug des schmucken Büchleins zu würdigen weiß, möchte nur wünschen, wir hätten ein solches Lehrmittel für die Geschichte der deutschen Literatur. Wenn die französische bei uns den Vorsprung gewonnen, so dankt sie das einem deutsch-schweizerischen Verlage, der keine Kosten scheute, dankt es einem deutsch-schweizerischen Lehrer, dem keine Mühe zu viel war; dann kommt vielleicht diesen Tatsachen in unsern aufgeregten Zeiten, wo bisweilen ein frostiger Wind von Westen weht, eine Bedeutung zu, die weit über die enge Schulstube hinausreicht. Findet nämlich das Büchlein in der ganzen deutschen Schweiz den Anklang, den es wohl verdient, dann ist es als riefe bis zu den goldenen Rebbergen am Leman eine laute Stimme vom stillen Gelände wo die Welle zerfließet, genähret vom ewigen Schnee: „Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern, in keiner Not uns trennen und Gefahr."

Schwyz. Dr. K. Kündig.

Zum Abschied.

Mit Neujahr 1916 wechselt die Redaktion dieser Blätter. Der bisherige Schriftleiter verabschiedet sich also. Er tut es mit herzlichem Dank an alle werten Kollegen, die seiner nunmehr völlig leeren Mappe Inhalt gegeben haben. Mögen ihre Namen auch den 2. Jahrgang zieren! Und sollten neue sich dazu gesellen, so wird niemand sich mehr darüber freuen als **Dr. J. Böllenrücher.**