Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 3 (1917)

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: 26.03.2026

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

Mittelschule

Philologisch-historische Ausgabe

Beilage zur „Schweizer-Schule“

1917
III. Jahrgang

Einsiedeln
Eberle & Rickenbach
1917

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Zur Einführung in Virgils Aeneis im allgemeinen und in deren zweites Buch im besonderen. Von Rektor Dr. P. Romuald Banz O. S. B. . . . 1
Zum Leseunterricht. Von Dr. P. Veit Gadient 8, 22
Schule und Mundart. Von Dr. P. Leodegar Hunkeler O. S. B., Engelberg . 17
Eine neuentdeckte indogermanische Sprache. Von Dr. F. A. Herzog . . 28
Erziehung zum schönen Sprechen. Von P. Heribert Amstad O. M. Cap., Appenzell 33, 54, 69
Der Debattierklub. Von B. E. 37
Strömungen im Lager der Neuphilologen. Der Einfluß der französischen Literatur und Kultur auf das deutsche Geistesleben. Von Dr. phil. P. Rupert Hänni O. S. B. 49, 65, 81
Pädagogische Forschungen und Fragen. Von Dr. P. Gregor Koch . . 62
Einige Gedanken über „Funken vom Augustfeuer". Von Sr. Ig. W. . . 74
Bühnenspiele für Schule und Volk. Von Viktor Baumgartner, St. Gallen . 90
Un peu de français. Par Antoine Grob C. R., Porrentruy 97
Die Kommaplage. Von P. A. H., E. 100
Ueber Bildbetrachtung. Von Josef Welti, Leuggern 103
Zu Kl. Brentanos italienischen Märchen. Von Dr. P. Leodegar Hunkeler O. S. B., Engelberg 107
Die Gemütsruhe des Lehrers. Von F. J. Fischer, Sek.-Lehrer, Großwangen 109
Das Kirchenjahr. Von F. A. H. 113
Aphorismen über Literaturkunde. Von M. C. 115
Der Ursprung unseres Alphabetes. Von F. A. H. 117
Laune — Humor. Etymologische Plauderei von Philologus . . . 122

Zunftstube: Wunschzeddel S. 15 — Zu Racines Athalie 15 — Der Morgenstern 15 — Ein Franzose über Fremdwörter in deutschen Büchern 29 — Der Tag von Stans in Diebold Schillings Chronik 30 — Exlibris-Sammler 43 — Moderne Kunst 44 — Die Konfession Christophs von Grimmelshausen 80 — Humanistisches Gymnasium und Geisteswissenschaften 96 — Zur Pfahlbautenforschung 123 — Ein Lehrbuch der Kirchengeschichte 123 — Ein Problem der musikalischen Erziehung 124 — Hermann Geßler 124.

Bücherecke 16, 31, 45, 125

3. Jahrgang. Nr. 1. 1. Febr. 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Zur Einführung in Virgils Aeneis im allgemeinen und in deren zweites Buch im besonderen. — Zum Leseunterricht. — Zunftstube. — Bücherecke.

Zur Einführung in Virgils Aeneis im allgemeinen und in deren zweites Buch im besonderen.*)

Von Rektor Dr. P. Romuald Banz O. S. B.

I.

Drei Gesichtspunkte sind bei der Bewertung der Aeneis ins Auge zu fassen: Ihre Kunstform, ihr Verhältnis zu Homer und ihre nationale und sittlich-religiöse Idee.

1. In der Aeneis haben wir es mit einer epischen Dichtung von unvergänglichem Kunstwert zu tun. Sie besitzt zunächst die Einheit der Handlung: die Übersiedlung der Troer oder die Überführung der Penaten von Troia nach Latium. Dazu gesellt sich nicht nur die Einheit der Person in der beherrschenden Gestalt des Aeneas, sondern auch, und darin zeigt sich besonders der kunstvolle Aufbau, die Einheit und Geschlossenheit der Zeit. Nicht mit Troias Zerstörung setzt das Epos ein, sondern es führt uns seine Helden zuerst in jenem Augenblicke vor Augen, wo sie Sizilien verlassen, froh, dem Endziel ihrer siebenjährigen Irrfahrten, Latium, so nahe zu sein. Alles Vorausgegangene, der Fall von Ilium, und die Erlebnisse bis zu jener Abfahrt vom trinakrischen Gestade, ist ausgeschieden und wird erst später in einer gut motivierten Erzählung von Aeneas selbst berichtet. Der Gesamtstoff gliedert sich symmetrisch in zwei Hälften von je sechs Büchern, wovon die eine die Fahrten des Helden

*) Vorliegende Arbeit, vielleicht als Schuldiktat verwendbar, macht auf Originalität keinen Anspruch, sie stellt wesentlich eine auszügliche Bearbeitung des Aufsatzes: „Zur Behandlung von Virgils Aeneis im Unterricht“ von Dr. P. Dörwald in „Lehrproben und Lehrgänge“, Halle 1916, 2. Heft, S. 5 ff. und des ersten Kapitels in R. Heinzes „Virgils Epische Technik“, Berlin 1915, dar. Sie will auch nicht als die Einführung in die Aeneis gelten, sondern nur als ein Teil einer solchen, — so blieb neben anderem die stilistische Technik unberücksichtigt, wofür besonders auf H. Th. Plüß: „Vergil und die epische Kunst“, Leipzig 1884, hinzuweisen ist, und speziell mit Beziehung auf das 6. Buch, auf E. Norden: P. Vergilius Maro Aeneis Buch VI² Leipzig 1916, S. 363 ff., und S. 412 ff. Immerhin mag der bescheidene Beitrag dem einen und andern unserer Leser wenigstens als Zusammenfassung willkommen sein.

bis zum Strande von Latium, die andere dessen Besitznahme behandelt. Sehr klar wird dies schon im Prooemium angedeutet: die zwei ersten Worte: „arma“, „virum“, weisen bereits auf jene Zweiteilung hin, die folgenden: „multum ille terris“ ꝛc. und: „multa quoque et bello passus“ sprechen sie deutlicher aus. Mit: „Ut conderet urbem inferretque deos Latio“ wird das Endziel, mit: „genus unde Latinum“ ꝛc. seine Bedeutung ins Licht gerückt.

Wie das ganze Epos, so ist auch jedes der zwölf Bücher (das 11. ausgenommen) künstlerisch zu einem in sich vollendeten Ganzen ausgearbeitet: überall dieselbe treffliche Gruppierung des Stoffes, dieselbe meisterliche Abrundung der Szenen, dieselbe zielbewußte Unterordnung aller einzelnen Geschehnisse unter die Haupthandlung. In der Darstellung des Haupthelden zeigt sich schon ein Versuch der Charakterentwicklung. Aeneas wird in scheinbar wenig würdiger Weise in die Dichtung eingeführt, er ist nicht von Anfang an der unbeugsame und vollbewußte Träger seiner Schicksalsmission. Wohl kennt er seinen Beruf und schreitet ihm mit hohem Pflichtbewußtsein entgegen: diese Ergebung in den Willen der Gottheit, diese Berufstreue auch unter den schwierigsten Umständen und größten Versuchungen (Dido!) sind es, durch die er sich noch mehr als durch die Rettung seines Vaters und der Penaten aus dem brennenden Troia den Beinamen des „pius“ verdient. Aber er ist anfänglich doch noch manchen Zweifeln, Befürchtungen, Entmutigungen und Schwankungen unterworfen. Erst allmählich läßt ihn Virgil für seine erhabene Aufgabe heranreifen, bis ihn schließlich die Offenbarungen, die ihm in der Unterwelt zuteil werden, zu einem neuen Menschen machen: fortan kennt er keine Furcht mehr und erfüllt freudig die ihm von den Göttern gewordene Mission.

Mit dem einheitlichen Aufbau, mit der energischen Führung der Handlung und den Vorzügen der Charakteristik wetteifern auch die künstlerischen Mittel der ungemein klaren, lebhaften, glanzvollen und über alle Gefühlstonarten verfügenden Darstellung.

2. Noch andere Seiten für die Würdigung der Kunstform der Aeneis ergeben sich aus ihrem Verhältnis zu den Meisterwerken Homers. Virgil will mit seinem Epos in bewußter Nachahmung mit dem „Muster aller Muster“ um die Palme ringen und in der Aeneis eine national-römische Übertragung der Epen des großen Joniers schaffen. Schon der Eingang verrät diese Tendenz. Für die erste Hälfte seines Werkes wird dann die Odyssee, für die zweite die Ilias das Vorbild. Auch das Kunstmittel, die zeitliche Geschlossenheit der Handlung durch späteres Einfügen der früheren Ereignisse herbeizuführen, die Anschaulichkeit der Darstellung, dann im einzelnen der Ausblick auf die trojanischen Kämpfer, die Irrfahrten, die Unterwelt, die Götterszenen, das Eingreifen der Götter in die menschlichen Handlungen usw. sind, ganz abgesehen von kleineren Details, Homer nachgebildet. Doch handelt es sich durchaus nicht um sklavische Nachahmungen. In einigen durch Homer angeregten Partien erhebt sich der Römer hoch über

ſein Muſter, wie z. B. in der Schilderung der Unterwelt. Und gerade jene Teile, in denen ſich Virgil nicht an Homer anlehnt, wie etwa die Erzählung vom Untergange Troias, die Liebestragik der Dido, die Freundſchaft des Niſus und Eurhalus uſw., gehören zum Allerbeſten von dem, was er geſchaffen.

Anderſeits ſuchen wir freilich bei Virgil umſonſt nach der homeriſchen Unmittelbarkeit und Naivetät. Er iſt eben der Dichter eines ganz anderen Zeitalters, er durfte nicht mehr ſo dichten wie Homer, auch wenn er es noch gekonnt hätte. Bei dieſem haben wir Gegenſtändlichkeit, Virgil geht auf Stimmung aus. Homer iſt völlig unparteiiſch, Virgil nimmt Partei für und gegen die handelnden Perſonen, verleiht aber gerade dadurch ſeiner Darſtellung den Reiz ſympathiſcher Wärme. Virgils Ton iſt feierlich, erhaben, ja ſtreng und verträgt ſich deshalb nicht mehr mit der gleichmäßigen Freude des Griechen an den kleinſten wie an den großen Dingen. Sein geläutertes religiöſes Empfinden macht es ihm ſchwer, den Göttern niedrige menſchliche Leidenſchaften und Geſinnungen zuzuſchreiben (bemerkenswert iſt in dieſer Hinſicht wie überhaupt für die Reflexion bei Virgil ſchon der Ausklang ſeines Prooemiums: „tantaene animis caelestibus irae!“). Statt des reinen Intereſſes an der Handlung ſelbſt und an den Perſonen, wie es uns im griechiſchen Epos feſſelt, tritt bei Virgil die ſtete Beziehung der Ereigniſſe und Handlungen auf ein Endziel, dem ſie alle gelten, auf eine Idee, der ſie alle dienen, in den Vordergrund. Damit berühren wir den dritten der eingangs hervorgehobenen Geſichtspunkte.

3. Das Ziel, das dem Dichter auf jeder Entwicklungsſtufe ſeines Epos vor Augen ſchwebt, das mit ganz beſonderer Deutlichkeit in den Reden der Juno und des Juppiter im erſten, und in der Prophezeihung der römiſchen Geſchichte im ſechſten Buche hingeſtellt wird, iſt der Nachweis der göttlichen Beſtimmung des Römerreiches zur Weltherrſchaft und des juliſchen Geſchlechtes, insbeſondere des Auguſtus, zum Principat. Mit dieſer beherrſchenden nationalen Idee iſt aber auch die ſittlich-religiöſe gegeben. Denn wie das Streben des Auguſtus auf die ſittliche Wiedergeburt des römiſchen Reiches gerichtet war, ſo ſind es auch die ſittlichen Kräfte, die in der Aeneis den Grund zur Schöpfung des Römerreiches legen. Aeneas trägt die Züge des ſittlichen Römerideals an ſich. Was ihn würdig macht, zum Höchſten berufen zu werden, das iſt vor allem die ſchon erwähnte Berufstreue, die unbedingte Fügſamkeit dem göttlichen Willen gegenüber. Das Walten der Gottheit iſt es denn auch, das Roms Werden und Roms Größe beſtimmt, indem es den Gang der Dinge von vorneherein feſtlegt, dem Helden ſeine Aufgabe zuweiſt, ihn bei ihrer Löſung leitet, ihm Widerwärtigkeiten und Verſuchungen zur Bewährung ſendet, ihn tröſtet und aufrichtet und mit Kraft und Stärke zum endlichen Gelingen des Werkes ausſtattet.*) Einen Aus-

*) In einer Zeit, wo der Ruf nach ſtaatsbürgerlicher Erziehung ſo überlaut erſchallt wie heutzutage, wird der Lehrer dieſe Seite des Virgiliſchen Epos ganz beſonders betonen.

druck von ganz besonderer Macht gewinnt die sittliche Tendenz in der Schilderung der Unterwelt, durch die Beschreibung der Seligkeit der Gerechten und des Läuterungsprozesses der noch nicht vollkommenen Seelen nicht weniger, als durch das: „Discite iustitiam moniti et non temnere divos!“ der großen Sünder im Tatarus.

II.

Die bisher dargestellten Vorzüge des Virgilischen Epos zeigen sich in hervorragender Weise im zweiten Buche. — Gegenstand der Odyssee ist die Heimkehr des Odysseus durch viele Fährlichkeiten nach Ithaka und die Besiegung der dortigen Gegner. Deshalb beginnt die Fabel mit dem Wegzug des Helden von Troia. Gegenstand der Aeneis ist die Rettung der Penaten aus dem brennenden Troia und ihre Übertragung nach Latium, darum muß die Fabel hier früher einsetzen als dort, sie muß der Abreise des Aeneas die Schilderung der Zerstörung Troias vorausschicken. Diese Schilderung war nun freilich, wenn auch nicht von Homer, so doch von zahlreichen andern Künstlern in Wort und Bild versucht worden. Allein Virgil geht überhaupt nicht darauf aus, durch neue Erfindungen zu berücken, sondern im Bekannten groß zu sein. Diese Größe offenbart sich ganz besonders hier.

Der Dichter *legt die Erzählung dem Augenzeugen Aeneas in den Mund*. Das bot gegenüber seinen Vorgängern zwei bedeutsame Vorteile: einmal ließ sich nur so die bunte Folge zusammenhängender Szenen, in die eine solche Schilderung sich sonst notwendigerweise immer zerstückelt, einheitlich gestalten. Und dann war es das erstemal in der uns bekannten Literatur, daß diese Ereignisse von einem Troer und zwar vom Ahnherrn des römischen Reiches im Zusammenhang erzählt wurden: damit waren sofort die Gesichtspunkte gegeben, die in der Darstellung zu herrschen, das warme Ethos, das in ihr zu walten hatte.

Aber diesen Vorteilen stellten sich auch Schwierigkeiten gegenüber. Es ist richtig, daß Virgil, indem er den Aeneas zum Erzähler macht, ein homerisches Kunstmittel nachahmt. Die Verhältnisse sind aber bei beiden Dichtern doch sehr verschieden. Odysseus erzählt nur Begebenheiten, die sich unmittelbar auf seine eigene Person bezogen, Homer brauchte nichts weiter zu

---

Mit vollem Recht ist auf der letzten Konferenz der schweizerischen Rektoren zu Genf, 24. Sept., und in der Versammlung des schweizerischen Gymnasiallehrervereins zu Baden, 8. Okt. v. J., von berufenem Mund als Kern und Stern der nationalen Pädagogik der *Wille zur Pflicht* und die *Liebe zum Vaterlande* hingestellt worden. Es läßt sich aber kaum ein antiker Autor finden, der diese beiden Faktoren so rein ausspricht und so schön verklärt wie Virgil. Und wenn diese anima naturaliter christiana die tiefste Begründung dafür in der Gottheit sucht, so begegnet sie damit erst recht unsern Überzeugungen. Denn nach christlicher Auffassung ist Gott, der Schöpfer und Lenker des individuellen Lebens, auch der Ursprung und Leiter der großen gesellschaftlichen Gebilde in der Menschengeschichte. Er ist es, der den einzelnen in diesen oder jenen Staatsverband hineinstellt und ihm dadurch eine Kette unabweisbarer Verpflichtungen auferlegt und ein Gebiet anweist, in welchem er seine Kräfte bürgerlich und sozial betätigen soll. Aus den Taten und Geschicken der einzelnen aber wirkt er nach ewigen Plänen das Ganze und führt es zu seinem Ziel.

tun, als die Darstellung aus der dritten in die erste Person zu setzen. Hier aber galt es, die durch alle Paläste und Straßen wogenden Ereignisse des nächtlichen Kampfes, die Taten und Leiden einer ganzen Reihe von Personen, als Erlebnisse eines einzigen vorzutragen. — Eine weitere noch gefahrvollere Klippe lag für den Dichter Latiums darin, daß die Römer die Niederlage und Flucht ihres Stammvaters als eine tiefe Beschämung empfinden mußten: nach ihrem „Gefühle hätte er entweder siegen oder dann mit der Vaterstadt fallen sollen. Virgil mußte deshalb alles daran setzen, seinen Helden gegen die Vorwürfe der Schwäche, Feigheit und Untreue, der Impietät gegen das Vaterland zu sichern. Eine kurze Übersicht über den Gang seiner Darstellung wird uns zeigen, daß er beiden Forderungen in geradezu glänzender Weise Genüge geleistet hat.

Seine Erzählung vom Untergange Troias gliedert sich in drei Teile; es sind dies: Die Vorbereitung desselben durch die Aufnahme des hölzernen Rosses in die Stadt (13—249); der nächtliche Kampf (250 bis 558); endlich der Abzug des Aeneas (559—803).

1. Die Vorbereitung. Troia, so erzählte die Sage, war zehn Jahre lang vergeblich von den Griechen belagert und bestürmt worden. Endlich verbargen sie sich in einem hölzernen Pferde, die Troianer zogen es in die Stadt, in der Nacht entstiegen die Verborgenen ihrem Versteck und übermannten die schlafenden Feinde. Wollte Virgil, wie er es getan, sich an diese Überlieferung halten, so hatte er vor allem das Unglaubliche glaublich zu machen, daß die Troianer ihr Verderben mit eigener Hand in die Stadt zogen, und daß sie dadurch doch nicht dem Fluche der Lächerlichkeit verfielen. Diesem Zwecke dient die Trugrede Sinons und Laokoons tragisches Geschick.

Die Rede Sinons, wie alle Reden bei Virgil klar und künstlerisch aufgebaut, zerfällt in drei Abschnitte: Der erste erzählt die Vorgeschichte des von Ulysses auf Sinon gemachten Mordanschlages, der zweite diesen selbst, der dritte eröffnet das Geheimnis des hölzernen Rosses, des „Weihegeschenkes an Pallas". Den drei Teilen der Rede entspricht auf seiten der Troer eine dreifache Steigerung der Stimmung: der erste Teil, mit der Einführung des Sehers Kalchas am Ende, hinterläßt brennende Neugier, der zweite erweckt Mitleid; der dritte lenkt die Gedanken ganz von Sinon ab: die Rettung Troias steht in Frage und drängt alle andern Interessen in den Hintergrund. So wandelt sich vor unsern Augen die anfängliche übermütige Unbesorgtheit der Troianer in tiefe Ergriffenheit und angstvollen Ernst um. Die Wirkung beruht namentlich darauf, daß Virgil den Sinon im Verlaufe seiner Rede scheinbar ganz absichtslos die edelsten Eigenschaften und rührendsten Nebenumstände enthüllen läßt: Standhaftigkeit im Unglück und unverbrüchliche Wahrhaftigkeit, Armut, Treue gegen den Freund, Unfähigkeit zur Verstellung, Abneigung gegen den Krieg, Pietät gegen die Heimat, den Vater, die Kinder, Gottesfurcht, Gewissenszartheit usw. Mit der Sympathie für seine Person gewinnt der Redner den Glauben für seine Worte: Die Troianer sind am Schlusse seiner Rede von ihrer Wahrheit völlig überzeugt und stehen auf dem

Punkte, das Roß in die Stadt zu schaffen. So erreicht Virgel einen doppelten Zweck: einmal die folgenden Ereignisse wahrscheinlich zu machen, dann die Troianer vor dem Vorwurf der Torheit zu bewahren. Nur weil sie selber so ganz gerade, offenherzig, einer Tücke absolut unfähig sind — das konventionelle Ideal des alten Römers, — erliegen sie dem fremden Truge, der mit den heiligsten und edelsten Gefühlen sein frevelhaftes Spiel treibt und selbst vor dem Meineid nicht zurückschreckt. Aber damit ist unser Dichter nicht zufrieden. Der Trug der Menschen soll als das Mittel in der Hand der Götter erscheinen, die Troias Untergang beschlossen haben. Wenn die Troianer erliegen, so erliegen sie jener Macht, gegen die keine menschliche Anstrengung aufzukommen vermag. So schließt sich denn an die meisterliche Trugrede Sinons als noch ungleich stärkeres Motiv das grauenvolle Geschick des Laokoon an: er wird, offensichtlich zur Strafe für seinen Angriff auf das Roß, das vermeintliche Weihegeschenk der Pallas, mitsamt seinen Söhnen von den Schlangen der Göttin zerfleischt. Dieses furchtbar dreinschlagende Gottesgericht zwingt geradezu das durch Sinon bereits umgestimmte Volk zur verhängnisvollen Tat. — Die Anordnung des Ganzen, die gewaltige Steigerung, alles bis zu den zwei elegischen Schlußversen zeugt von höchstem Kunstgefühl.

2. Der nächtliche Kampf. Nach dem summarischen Bericht der Ereignisse, die dem Erwachen des Aeneas vorausgingen — er konnte sie später in Erfahrung gebracht haben, — setzt die eigentliche Erzählung mit dem stimmungsvollen: „Tempus erat quo prima quies“ ꝛc. ein. Hatte Aeneas bisher von Dingen gesprochen, die er gemeinsam mit andern erlebt, ohne dabei hervorzutreten, so vernehmen wir jetzt seine eigenpersönlichen Taten und Leiden. Eingeleitet wird die Schilderung durch die Traumerscheinung Hektors. Sie löst zwar keine unmittelbare Folgen aus, ist aber dennoch von großer Bedeutung. Fürs erste faßt sie die folgenden Ereignisse in ein packendes Gesamtbild zusammen und versetzt den Leser mit einem Schlag in die erforderliche Stimmung. Noch wichtiger ist es nach den Intentionen des Dichters, daß sie das weitere Verhalten des Aeneas von vorneherein ins richtige Licht setzt. Noch ehe er handeln kann, soll er, und mit ihm der Leser, die Überzeugung gewinnen, daß Ilions Geschick besiegelt ist, und daß Aeneas fliehen muß, nicht aus kleinmütiger Furcht und unpatriotischem Egoismus, sondern in Erfüllung einer heiligen Pflicht. Daß diese Eröffnung durch Hektor geschieht, gibt ihr natürlich ein erhöhtes Gewicht.

Wie Aeneas erwacht, schaut er auch sofort die Erfüllung des Traumes. Troia steht in Flammen, das Getöse der feindlichen Waffen braust heran, und schon bringt der Apollopriester Panthus dem Helden zugleich mit den von Hektor ihm anempfohlenen Penaten die Nachricht, daß die Burg von den Griechen erobert, daß somit alles verloren ist. Dennoch stürzt sich Aeneas, des Traumes uneingedenk, in den Kampf, um zu retten, was sich noch retten läßt oder dann unter den Trümmern der Vaterstadt den Tod

zu finden. Aber zu einem planmäßigen, wirkungsvollen Kampf kann es nicht mehr kommen: das klingt überall aus den Worten und namentlich aus dem Tone der Erzählung heraus. Es liegt ja dem Dichter daran, zu zeigen, daß Troia nicht den Waffen der Feinde unterliegt, sondern ihrer Tücke und der Macht der Götter. Die überaus lebendige Schilderung der nun folgenden Szenen, die alle — die Begegnung mit Androgeus, des Corvebus List, Kassandras Raub, die Bestürmung der Burg — als so notwendige Glieder der auf ein Ziel strebenden Erzählung erscheinen, daß keines seine Stelle mit einem andern vertauschen könnte, gipfelt im Tode des greisen Helden Priamus. Er ist außerordentlich glücklich zur letzten Steigerung im blutigen Drama gewählt; der Leser empfindet es: im Tode des Königs vollzieht sich Troias Verhängnis.

3. Allein auch dieses Erlebnis ist nicht imstande, den Aeneas endgiltig vom Kampfe abzubringen. Es braucht dazu der ausdrücklichen Dazwischenkunft der Venus und des hellseherischen Blickes, den sie ihm verleiht und vermöge dessen er in grandioser Vision die Götter selbst unmittelbar an der Vernichtung der Stadt arbeiten sieht. Damit ist die Entscheidung gefällt: dem Willen der Himmlischen darf man sich nicht widersetzen. Er eilt nach Hause, findet die Seinen noch unversehrt und will mit ihnen die Flucht antreten. Der Widerstand des Anchises, der Troias Fall nicht überleben will, bildet ein letztes retardierendes Moment. Die Szene dient, außer zur Erregung der letzten Spannung vorzüglich dazu, die Pietät des Helden seinem Vater gegenüber zu betonen — ohne den Vater will er nicht leben; ganz besonders aber verschafft sich der Dichter dadurch die Gelegenheit, den Auszug aus Troia, den Beginn des neuen Lebens und der neuen Gründung, durch ein regelrechtes Auspizium einzuleiten, in den Augen der Römer eine Sache von größter Bedeutung.

Auf der Flucht verliert Aeneas seine Gemahlin. Ihr Verlust war wegen des weiteren Verlaufes der Dichtung (Didoszenen!) unerläßlich; ihn erst später eintreten lassen konnte der Dichter nicht gut, wollte er nicht das gleiche Motiv zweimal bringen (Tod des Anchises!). Hier dient Kreusas fast nur zu aufdringlich motiviertes Verschwinden zwei künstlerischen Absichten: einmal vervollständigt Aeneas beim Aufsuchen der Vermißten das Bild der Zerstörung Troias; sodann bildet die Prophezeihung, die Kreusas Geist ihrem Gatten mitgibt, einen wuchtigen Abschluß des ganzen Buches: Der Leser erfährt in großen Zügen, welche Frucht die Ereignisse treiben werden, die an seinem Geiste vorübergezogen sind.

Wer singt: „cras, cras“, glich wie ein rapp,
der blibt ein narr biß in sin grapp;
morn hat er noch ein größer kapp.

Brant, Das Narrenschiff 31.

Zum Leseunterricht.

Von Dr. P. Veit Gadient.

Die „Mittelschule“ hat schon letztes Jahr einige Vorbereitungen zum Leseunterricht, wie sie der Verfasser im Anschluß an das von ihm mit Moser und Banz herausgegebene Lesebuch abgefaßt hat, veröffentlichen können. Nun hat uns Dr. P. Gadient auch die übrigen Vorbereitungen für gelegentliche Benutzung in verdankenswertester Weise zur Verfügung gestellt. Wir sind daher in der glücklichen Lage, von Zeit zu Zeit einen Ausschnitt daraus zu bieten. Diejenigen unter unsern Lesern, welche das genannte Buch in der Schule benutzen, und viele andere mit ihnen werden diese Proben um so freudiger begrüßen, als leider keine Aussicht besteht, daß die Vorbereitungen in ihrer Gesamtheit in naher Zukunft in Druck gelangen, so sehr dies auch dem allgemeinen Wunsche entsprechen würde. B. E.

Neues Lesebuch.

Wir gehen dem Frühling entgegen. Was wird uns der Frühling alles bringen? Nennt mir einiges! — Das Gedicht „Neues Lesebuch“ nennt uns noch mehr: Lieder — Bilder — Fabeln — Märchen — Sprüche — Große Taten. Der Frühling ist ein Bilderbuch, ein neues Lesebuch.

Lieder. Wer singt diese? Eine Schule, die heute den ersten Ausflug macht.

Bilder. Nennt solche! — (Allerwegen, überall.)

Fabeln. Weiß jemand eine Fabel, in der ein Bächlein vorkommt?

Sprüche. Was für einen goldenen Spruch könnten wir aus einem Kornfeld herauslesen? „Friede ernährt, Unfriede verzehrt“. „Gib uns heute unser tägliches Brot“.

Märchen. Ein Märchen aus dem Walde.

Wolken und Strom, beide ziehen vorüber. Diese erinnern uns an das Vorüberziehen der Zeit, an die großen Taten bedeutender Zeiten. Denkt an den Krieg; Berg und Tal erinnern uns daran. Wieso hier in dieser Gegend? Dieser Berg, dieses Tal, dieser Fluß?

Wer ist das große Buch? Die Natur, die Schöpfung.

Wer hat es wieder aufgeschlagen? Der Frühling.

Wer hatte es denn geschlossen? Der Winter.

Wir fassen zusammen:

1. Worte und Bilder des Buches. 2. Der Frühling und sein Buch.

Schweizerpsalm.

Der Schweizerpsalm ist eines der schönsten Schweizerlieder; den müßt ihr auswendig können. — Schaut die erste Strophe etwas genauer an. Was für eine Naturerscheinung findet ihr da? Das Morgenrot. Welche Eigenschaft Gottes wird hier angedeutet? Dasselbe in den folgenden Strophen. — Vergleicht nun die Anfänge der 4 Strophen. Vergleicht die 2 letzten Verse jeder Strophe. — Als Ergebnis folgendes Schema an die Tafel oder ins Lesebuchheft:

Trittst	Morgenrot	Herrlichkeit	Euere . . .
Kommst	Abendglühn	Güte	denn . .
Ziehst	Wolkenmeer	Unergründlichkeit	und . .
Fährst	Sturm	Allmacht	Ja . .

Vergleichen wir nun den Unterschied zwischen den 4 Wörtern, die am Anfang der Strophen stehen: Trittst, feierlich, wie ein König; Kommst, einfach, gewöhnlich; Ziehst, langsam, unbestimmt; Fährst, stark, rasch.

Strahlenmeer. Aus was besteht das eigentliche Meer? Wasser, Wassertropfen. Vergleicht: einzelne Strahlen, Funken. — Sternenheer. Aus was besteht das Heer? Aus Soldaten. Warum hier Sternenheer? Einer neben dem andern. Gut einprägen; es gibt immer solche, die „Sternenmeer" sagen. — Träumen. Welches ist die erste Bedeutung des Wortes Träumen? Kennt ihr noch eine andere? Nachsinnen, phantasieren. — „He, träumst du?" — Nebelflor. Flor, Stoff, Tüll. — Wolkenmeer, Nebelmeer. Wer hat ein Nebelmeer gesehen? Beschreibung. — Hort, etwas worauf man seine Hoffnung setzt. — Grauen, mir graut, mir fürchtet.

„Die fromme Seele ahnt". Dieser Ausdruck ist streng genommen unpassend. Die Schöpfung gibt uns mehr als nur eine Ahnung von Gott. Das Wort „ahnt" ist hier der bezeichnende Ausdruck des freisinnigen Dichters der sog. Regenerationszeit. Hingegen würde ich, auf dieser Stufe wenigstens, darauf nicht eingehen und etwa so interpretieren: Ahnen heißt Vorempfinden haben, ein Vorgefühl; etwas nicht gerade deutlich vor sich sehen, aber doch ein ausdrucksvolles Gefühl haben. Sehen wir Gott, wenn die Sonne aufgeht? Nein. Aber was denken und empfinden wir dabei? Wie groß und herrlich muß der Schöpfer sein, wenn die Sonne das kleine Werk seiner Hände schon einen solchen Eindruck macht. Wie groß und schön muß Gott sein, wenn die Welt schon so groß und schön ist!

Einprägen der Gliederung und sukzessives Auswendiglernen der gewonnenen Einzelheiten; nicht erst eine Strophe vollständig lernen und dann die folgende.

Gelegentlich kann etwas Geschichtliches zum Lied geboten werden: Es war im Jahre 1842. Damals war es auch eine sehr böse Zeit; Vergleich mit der Gegenwart. Man stellte sich die bange Frage: Wie wird es der Schweiz noch ergehen? Wie werden wir diese innern Unruhen überwinden? In diesem Sinn sprachen auch einige Freunde miteinander im Gasthaus zur „Biene" in Zürich. Unter diesen saß ein stiller Herr, Leonhard Widmer. Auf einmal zog er ein Blatt aus der Tasche und las in begeisterter Stimmung seinen Freunden folgendes Gedicht vor:

Trittst im lichten Morgenrot daher,
Hocherhabener!
Und ich such in seinem Strahlenmeer
Dich, du Herrlicher!
Wenn die Firn sich rötet,
Betet, Schweizer, betet!
Nahe, nahe ist euch Gott
In der Berge Morgenrot!
Ja, die fromme Seele ahnt
Gott im hehren Vaterland!

Trittst im Abendglühn daher,
Ewig Liebender!
Und ich suche dich im Sternenheer,
Menschenfreundlicher!

In des Himmels Räumen
Soll ich ſelig träumen,
Träumen von der Gottheit Ruf,
Die mich ewig frei erſchuf.
Ja, die fromme Seele ahnt
Gott im hehren Vaterland!

Trittſt im grauen Nebelmeer
Gott, verhüllt daher!
Und ich ſuche dich im Wolkenheer,
Unergründlicher!
Aus dem Luftgebilde
Tritt die Sonne milde.
Grüßet, grüßet froh das Licht,
Das für euch durch Wolken bricht!
Ja, die fromme Seele ahnt
Gott im hehren Vaterland!

Trittſt im wilden Sturm daher,
Starker Waltender!
Und ich ſuche bei dir Hülf und Wehr,
Allerrettender!
Wenn es ringsum wittert,
Berg und Tal erzittert,
Faß ich frohen, friſchen Mut,
Gott, der Väter Gott, iſt gut!
Ja, die fromme Seele ahnt
Gott im hehren Vaterland!

Die Freunde waren über das Gedicht hocherfreut. Sie wollten nicht zugeben, daß dieſes Gedicht in der Verborgenheit bleibe. Es ſollte ein Lied daraus werden; es ſollte vertont werden. Darum wandten ſie ſich an einen Freund des Dichters, an einen vortrefflichen Muſiker, den Ziſterzienſerpater, Kapellmeiſter Alberich Zwyſſig aus dem Kloſter Wettingen.

Das war gerade in jener ſtürmiſchen Zeit, da man im Aargau die Ordensleute verfolgte und ihre Klöſter aufhob. Auch das Kloſter Wettingen war dieſem Kloſterſturm zum Opfer gefallen (18. Januar 1841), und P. Zwyſſig befand ſich als Flüchtling in Zug, in St. Karli. Trotz Unruhe und Verfolgung ſuchte er zu entſprechen. In ſeinen Papieren fand ſich die Kompoſition zu einer Motette, deren Text folgendermaßen lautet:

Diligam te Domine fortitudo mea,
Dominus firmamentum meum
et refugium meum, et liberator meus.
Diligam te Domine fortitudo mea. (Ps. 17, 1.)

Ich will Dich lieben, Herr, Du meine Stärke,
Herr, Du meine Stütze und meine Zuflucht und mein Befreier!
Ich will Dich lieben, Herr, Du meine Stärke.

In gemeinſamer Arbeit wurde nun Muſik und Text einander angepaßt, bis das Lied in der Faſſung vorlag, in der wir es heute ſingen. Zu St. Karli bei Zug iſt zu Ehren des Komponiſten eine Gedenktafel angebracht worden. Die Tatſache iſt auch denkwürdig genug! Der vom Vaterland aus ſeinem Kloſter verjagte Mönch ſchenkt ihm eines der ſchönſten Lieder! (Vgl. Leonhard Widmer, Der Dichter des Schweizerpſalms. 1808—1868. Ein Erinnerungsblatt. Druck von Amberger, Zürich.)

An das Vaterland.

Gottfried Keller verbrachte einen bedeutenden Teil ſeines Lebens in Deutſchland. Das erſtemal war er 2 Jahre lang in München, das zweitemal dauerte der Aufenthalt in der Fremde 7 Jahre lang, 2 Jahre in Heidelberg und 5 Jahre in München. — Aus Briefen und andern Selbſtbekenntniſſen wiſſen wir, daß der Dichter nicht immer ein roſiges Leben hatte. Er wollte Kunſtmaler werden, hatte aber zu wenig Geld, hie und da gar keines. Er

verrät uns ſogar, er habe Fahnenſtangen anſtreichen müſſen, um ein Stück Brot zu verdienen. Später ſtudierte Keller andere Fächer, Philoſophie, Kunſt- und Literaturgeſchichte; er wollte ſich zum Dichter ausbilden. In allen dieſen Studien und in all dieſer Not hat er eines nie vergeſſen: ſein Vaterland. Was er da empfunden hat in der Fremde, in München und in Berlin, in den Städten der Könige, das hat er in dieſem Gedichte ausgeſprochen, und ſo iſt aus dem Heimweh eines armen Malers und eines darbenden Studenten eines der ſchönſten Schweizerlieder hervorgegangen.

Suchen wir nun im Gedichte die Lebensſchickſale heraus. Suchen wir die Gegenſätze: Fremde und Heimat — Glanz der Fremde, Einfachheit der Heimat. Was iſt größer, was bietet mehr Troſt? — Zuſammenſtellung: Das Sehnen n a ch dem Vaterland — die Bitte a n das Vaterland — die Bitte f ü r das Vaterland.

Das Gedicht iſt vertont worden von Wilhelm Baumgartner.

Werden.

1. Einheit: Gott und Welt.

Die Erſchaffung der Welt.

Dieſes Stück laſſe ich einfach leſen, ohne weitere Einzelerklärung. Die Gliederung läßt ſich, wenn man will, dadurch hervorheben, indem man nach den einzelnen Tagesabſchnitten zum Leſen aufruft.

Einer guten Klaſſe könnte auch eine Phantaſiedarſtellung zugemutet werden, indem man ihr die Aufgabe ſtellt, das Werden der Schweiz darzuſtellen, in freier Anlehnung an den bibliſchen Bericht.

„Im Anfang ſchuf Gott Himmel und Erde. Aber da ſah man noch keine Schweiz. Die Erde war wüſt und leer. Wo jetzt der Einheimiſche und Fremde entzückt ſtille ſtehen, war nur Finſternis und Wüſte . . .“

„Längſt hatte Gott im Paradies den erſten Menſchen geſchaffen. Aber über unſer Vaterland war noch kein Fuß geſchritten. Jahrtauſende vergingen. Eines Tages . . .“

Wieder ein Thema, dem für die Schwächern unbedingt eine leichtere Faſſung zur Seite gegeben werden müßte. Z. B. „Der erſte Siedler.“ Ein Jäger hetzt ein Wild durch den Wald. Kommt an das Ufer eines Sees. Baut ſich eine Hütte. Tiere. Pfahlbauten in den See hinaus. Schutz. Andere kommen nach. Pfahlbauerdorf . . .

Das Weſſobrunner Gebet.

1. I n h a l t. Leſen wir zuerſt den Text in der Spalte rechts. Von was iſt hier die Rede? Von der Erſchaffung der Welt. Teile nachweiſen. Lobgebet und Bittgebet.

Die „Punkte“ erklären. Der Schreiber muß hier einen Fehler gemacht, etwas ausgelaſſen haben; die Worte, ſo aufeinander, geben keinen rechten Sinn.

Wie wird hier die Ewigkeit Gottes dargeſtellt? Der Berg iſt alt. Das

Meer ist alt, aber noch viel älter ist Gott. Wie alt also? Vor dem Anfang dieser Dinge. Noch älter! Er hat nie angefangen.

Unser Vaterland mit seinen Schönheiten ist ein Werk Gottes und ein Geschenk Gottes an uns. Wessen bedarf unser Vaterland? Eidgenössischer Bettag.

2. Die Sprache. Wessobrunner Gebet. Aufgefunden im Kloster Wessobrunn in Oberbayern. Daher der Name. Findet ihr im alten Text Wörter, die Ähnlichkeit haben mit der heutigen Sprache? Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten. Habt ihr noch nie beobachtet, daß ganz alte Leute merkwürdige Ausdrücke haben, die die Jungen nicht mehr brauchen? Beispiele? — Wie würde nun die Großmutter erst reden, wenn sie statt 70, 80 Jahren 200, 300 Jahre alt wäre. Und wie mag man vor 1000 Jahren gesprochen haben? Denkt einmal! Eine solche Zeit! — Dieses Stück nun stammt aus dem Anfang des 9. Jahrhunderts, aus der Zeit Karls des Großen. (Vgl. Salzer, Lit.-Gesch. I, 61 f.) Vorlesen des alten Textes. Ergebnis: Es gibt eine Sprachentwicklung!

Das Kind der Barmherzigkeit.

Der Sinn dieser Parabel und der fremd klingende Stil lassen sich dem Schüler etwa in dieser Weise näher bringen: Ein Knabe soll in unsere Klasse aufgenommen werden. Ich hätte darüber zu entscheiden; ich würde aber euch noch um Rat fragen: „Wollen wir diesen Knaben in unserer Klasse haben?“ Da würde nun gleich einer aufstehen und sagen: „Nein, nein, den wollen wir nicht, ich kenne ihn schon, er ist gegen seine Geschwister daheim hart und ungerecht und nimmt ihnen ihre besten Sachen weg.“ Ein anderer kommt und sagt: „Ich kenne ihn auch, er schlägt seine Geschwister.“ Ein dritter ruft: „Er lügt.“ Schließlich würde aber noch ein vierter kommen und der würde mir sagen: „Probieren Sie es doch mit ihm. Vielleicht wird er bei uns besser. Ich will suchen, ihn zu gewinnen; ich werde es ihm jedesmal sagen, wenn er andere beleidigt oder sonst etwas Unrechtes tut.“ Und auf diese Erklärung hin würde ich nun den Knaben annehmen und wir alle würden mit ihm große Geduld haben und schließlich doch noch einen braven Menschen aus ihm machen. Wäre das nicht schön? — Lesen wir!

Einige Fragen: Welches sind die drei Engel, die gegen die Erschaffung des Menschen sprechen? Welcher Engel sprach für die Erschaffung? usw.

Gott sah unsere Sünde voraus. Er schuf uns dennoch. Seiner Barmherzigkeit verdanken wir unser Leben.

Herr, du bist groß.

Das rein Dichterische dieses Stückes wird jedenfalls nicht von allen Kritikern gleich hoch eingeschätzt. Mir erwies sich das Stück „brauchbar“ zu 2 Dingen: Zu etwas Wort- und Stilarbeit und zur Vertiefung des Schweizerpsalms.

1. Einzelne Wörter und Wendungen.

a. Wörter. Feuerrose. Vergleichen wir Morgen und Rose miteinander. Morgenröte geht allmählich auf. Rose tut sich auf. Rote Farbe;

feuerrot; feurige Rose; Feuerrose. Statt Licht oder Morgen das Ganze, nämlich der Tag, im Gegensatz zur Nacht. Erblühen, aufblühen. Im Osten blüht die Morgenröte auf wie eine große feurige Rose. Das können wir besonders auch von der Sonne sagen, wenn sie feuerrot aufgeht. — Andere Zusammensetzungen mit Feuer. Erkläre: „Feuerlilie", „Feuermund".

Mittagshorizont. Horizont, Gesichtskreis. Mittag? Was für eine Bedeutung? 12 Uhr. Noch eine andere? Süden. Mittagshorizont, der südliche Gesichtskreis.

Flammenlettern. Lettern, Buchstaben, litterae. Lettern, die aus Licht, aus Feuer gebildet sind. Vgl. Elektrische Namen, Überschriften, Leuchtschilder. Aus Flammen gebildete Lettern, Flammenlettern. Die Linien des zuckenden Blickes bilden die Lettern.

Wolkentafeln. Die Wolken sind schwarz. Wie eine große Tafel stehen sie vor uns an der Himmelswand. Wer schreibt darauf? Mit was schreibt der Herr darauf? Was? Sein Machtgebot.

Mittagswettergraun. „In Gewitternacht und Graun". Wettergrauen, die Furcht, die uns das Gewitter einflößt. Mittagswetter, Gewitter in der Mittagshitze; hier Mittag zeitlich, dort örtlich.

Abendbilder. Gebt mir einige Landschaftsbilder aus der Nähe. Denken wir uns diese Landschaften in der Beleuchtung und Stimmung eines freundlichen schönen Sommerabends. Das sind „Abendbilder". Zusammensetzungen mit „Bilder".

Silberwölkchen. Das Licht des Mondes auf den Wolken. Starke, silberartige Beleuchtung. Wegen dieser Beleuchtung: Silberwölkchen. Zusammensetzungen mit „Silber", Substantive und Adjektive.

b. Wendungen. „Wir kosten aufs neue den Reiz des Lebens". Wir kosten eine Frucht, ein Getränk; Kostprobe. Reiz des Lebens, das Angenehme des Lebens. Aufs neue, heute wieder wie gestern. „Natur und Mensch erglüht in junger Kraft." Natur, Pflanzen, Blumen, Tiere. Erglühen, seine Kraft wieder zeigen, seine Lebensfähigkeit und Lebensfreudigkeit offenbaren und betätigen. In junger Kraft, am Morgen ist man frisch, wie neugeboren. Ich fühle mich wieder jung. „Wir sehen den Herrn in des Morgens großem Auferstehen." Vgl. „Trittst im Morgenrot daher, seh ich dich . . ." Der Morgen ist die Auferstehung des Tages; der Tag aufersteht aus dem Grabe der Nacht. „Sanft bewältigt schließt der Tag sein Auge". Der Tag schließt sein Auge. Vgl. „sanft einschlummern" und „Auge bricht". — „Süße Wehmut ergießt sich aufs All." Kann ein Schmerz auch etwas Süßes in sich haben? Der Soldat, der Märtyrer? Sie empfinden körperlich Schmerz; in der Seele den Trost erfüllter Pflicht. Also zwei scheinbar entgegengesetzte Empfindungen. — Abendstimmung, wehmütig und doch eine gewisse Süßigkeit dabei. „Du führst in jeder Regung uns auf deine Spur". Regung, Bewegung, Vorgang, Erscheinung im Leben der Natur. Auf deine Spur. Die sichtbaren Werke sind die Spuren des Schöpfers, vergleichbar den Fußspuren eines Menschen, der vorbeigegangen ist.

2. Vergleichung mit dem Schweizerpſalm.

a. Ähnlichkeiten. Die verſchiedenen Stimmungen, Tageszeiten, Ausdrücke; der Grundgedanke.

b. Verſchiedenheiten. Form der Strophen. Einfachere Sprache, andere Einteilung uſw.

Geſang der drei Erzengel.

Goethe zeigt am Anfang ſeiner berühmteſten Dichtung, zu Eingang des „Fauſt“ (Prolog im Himmel, V. 243–270) in einem großartigen Bilde die himmliſchen Heerſcharen vor dem Angeſichte des Herrn; die drei Erzengel, Raphael, Gabriel, Michael, ergreifen das Wort der Huldigung; ſie ſprechen folgendes Preislied, das ich euch vorleſe. Ihr werdet einige Ausdrücke nicht ganz verſtehen. Aber achtet auf die feierliche Sprache und die großartige Stimmung dieſer Bilder. —

Sagt mir nun den einen oder andern Ausdruck, der euch aufgefallen iſt. Bezeichnet mir ein Bild, das euch beſondern Eindruck gemacht hat. — Gehen wir an die Erklärung einzelner Ausdrücke.

1. Str. Bruderſphären; Wettgeſang. Goethe dachte bei dieſen Verſen gewiß an die ſogenannte Pythagoreiſche Sphärenharmonie, nicht wie Pythagoras ſie gemeint hatte, ſondern wie man ſie ſpäter verſtand. Während die Lehre des Pythagoras nur die Bedeutung hat, daß „dasſelbe Geſetz der Intervalle und Zahlen in der Muſik wie in den Bewegungen und Raumabſtänden der Himmelskörper waltet“ (Goethe-Jahrb. Bd. 16, S. 115), faßte man ſie im Mittelalter ſo auf, „daß die ſieben Planetenſphären, den Äther durchſchneidend, einen wohllautenden und harmoniſchen Klang hervorbringen, der nur deshalb nicht gehört werde, weil wir, von Anfang an daran gewöhnt, die Empfindung dafür verloren haben, gleich denen, deren Gehör in Schmiedewerkſtätten betäubt ſei.“ In dieſer Geſtalt kennt z. B. Herder „die ſieben Sphären der urälteſten Welt . . . die alle zuſammentönend, ineinander wirkend! ſie machten die hohe Hermesleier! den Klang der Sphären, den der Weltſchöpfer oben und nieden, alles in eins! zuſammenklang.“ (Gold. Kl. Bibl. An. S. 88) — Sphären, Kreiſe; Bruderſphären, die brüderlichen Kreiſe der Sterne. — Donnergang, der Ton, den die Sonne erzeugt iſt ſo mächtig, wie das Rollen des Donners; vgl. Nachahmung des Donners auf der Orgel. — wenn keiner, obgleich, wenn auch keiner.

2. Str. Die Drehung der Erde um die eigene Achſe. — Flut und Ebbe, eine Folge der Drehung der Erde. Sphärenlauf, Kreislauf.

3. Str. Die Luftſtrömungen. Eine Kette von Wirkungen; eine Bewegung wirkt auf die andere. Wütend, in gewaltiger und oft verheerender Kraftäußerung. — Dem Donnerſchlag voraus gehen die Verheerungen des Blitzſtrahles; vor, voraus, voran.

4. Str. Da keiner. Gerade weil Gott als Unbegreiflicher über uns ſteht, vertrauen wir auf ihn. Seine Unergründlichkeit iſt für uns zugleich der Ausdruck ſeiner Größe.

Vergleichung der drei Strophen. 1. Die Sonne; das Syſtem der Himmelskörper. — 2. Die Erde, ihre Drehung, Tag und Nacht. 3. Das Reich der Lüfte, Sturm, Blitz und Donner.

Zunftstube.

Wunschzettel. Gottes Segen fürs begonnene Jahr allen Lesern zuvor! Neben diesem ersten und wichtigsten Wunsch hat der Schriftleiter eine ganze Reihe anderer; die meisten davon fallen mit denjenigen zusammen, die seine Kollegen in ihren „Rückblicken" und „Ausblicken" dem Auge der Leser unterbreiteten. Ich will Gesagtes nicht wiederholen; nur einen Wunsch, von dem ich weiß, daß viele Leser ihn mit mir teilen, wage ich vorzubringen: er geht dahin, daß Lehrerseminar und Realschule in der „Mittelschule" stärker vertreten sein möchten. Die Verwirklichung dieses Wunsches ist aber zum kleinsten Teil in meine Hand gegeben; es gilt da das Sprichwort: „Wie man in den Wald hineinruft, tönt es wieder heraus": je mehr die verehrten Damen und Herren vom Seminar und der Realschule mitarbeiten, um so größern Gewinn werden sie aus unserm Beiblatt ziehen. Darum nochmals die dringende Bitte, die ich schon letztes Jahr stellte: Fort mit aller unangebrachten Bescheidenheit! Ich habe es zunächst nicht auf die Prunkgerichte weitläufiger Abhandlungen abgesehen; ich bettle nur um die Brosamen, die vom Schultisch des Alltags fallen, um Mitteilung guter und schlimmer Erfahrungen und Beobachtungen, anregender Gedanken, um kleine Notizen für die „Zunftstube" usw. B. E.

Zu Racines Athalie. Der Dichter führt als eine Verpflichtung des israelitischen Königs an, eine Abschrift des mosaischen Gesetzes für sich anzufertigen. Diese Verpflichtung stammt aus dem Talmud. Sie wurde zuerst von Rabba, einem Amorrhäer des vierten nachchristlichen Jahrhunderts aus Deut. 31, 19 abgeleitet und dann von den rabbinischen Schriftstellern aufgenommen und weiter überliefert. (Zeitschrift für altt. Wissensch. 1906, Seite 95.) Die Stelle Denteronomium 31, 19 lautet:

„So schreibet euch nun dieses Lied auf und lehret es die Söhne Israels, daß sie es im Gedächtnis behalten und mit dem Munde singen, und dies Lied diene mir zum Zeugnis unter den Söhnen Israels."

Dieses Herrenwort ist nicht an die Könige gerichtet, sondern an die Leviten; den Talmudisten aber gelingen die sonderbarsten deduktiven Schlüsse.

NB. Wahrscheinlich entstammt dieser Thorastelle auch die Vorschrift und die Gewohnheit, in den jüdischen Schulen, beim Lesen und Aufsagen zu singen. H.

Der Morgenstern. Wir waren gewohnt, wenn wir an die großen Schlachten der alten Eidgenossen dachten, blitzende „Hellebarden" und wuchtige Morgensterne vor unserm Geistesauge aufleuchten zu sehen. Der Morgenstern gehörte in unsern Vorstellungen zum eisernen Waffenbestand unserer Vorfahren. Die Schlachtenschilderungen unserer populären Geschichtswerke, noch mehr vielleicht die Bilder unserer Historienmaler und -zeichner, eines Lips, Vogel, Heß, Fauslin, Rocholl, van Muyden usw., die Schöpfungen unserer Bildhauer wie das Winkelriedddenkmal in Stans, ließen einen Zweifel an diesem eingelebten Glauben gar nicht aufkommen. Nun aber macht ein

Fachmann, Johannes Häne, den Altersnimbus des Morgensternes auf einmal erbleichen. Häne schreibt in der „Schweizer Kriegsgeschichte", die der Generalstabschef herausgeben läßt, das Kapitel „Die Krigsbereitschaft der alten Eidgenossen". Da lesen wir S. 7 Anm. 3 vom Morgenstern, daß er „immer noch irrigerweise unter den Waffen der alten Eidgenossen aufgeführt wird. In den Waffenrödeln und in den Bilderchroniken des 15. Jahrhunderts findet sich der Morgenstern weder genannt noch gezeichnet. Populär wurde er erst durch den Prätigauer Aufstand von 1622. Da ersetzten die reformierten Prättigauer Bauern ihre den Österreichern ausgelieferten Ordonnanzwaffen durch hölzerne Keulen, die mit eisernen Spitzen versehen und heimlich in den Wäldern zugerichtet wurden. Damit schmetterten sie den mächtigen Feind aus dem Land hinaus. Das brachte dem Morgenstern seinen Ruf. Von jetzt an bildete er in den Zeughäusern einen Teil der Landsturmbewaffnung und ist alsdann auch im Bauernkrieg von 1653 verwendet worden. Noch in der Revolutionszeit verraten die Bezeichnungen ‚Prättigauerknebel' und ‚Bündnerknebel' die Herkunft des Morgensterns. Er war stets eine provisorische Waffe. Jedenfalls wäre er im 14. Jahrhundert, in welche Zeit er besonders gern verlegt wird, kaum brauchbar gewesen, als man mit Rittern in Ringpanzern zu fechten hatte, da sich die Nägel in den Ringen verfangen mußten."

Häne dringt auch darauf, daß statt der Form „Hellebarde" die alte Form „Halbarte", selten „Helbarte" wieder zu Ehren gezogen werden. Und mit Grund; denn sie gibt noch deutlich den Ursprung des Wortes zu erkennen, das sich aus Halm oder Helm (= Stiel) und Barte (= Beil) zusammengesetzt hat. B. E.

Bücherecke.

Müller, Jos., Deutsche Sprachübungen für Basler Schulen. Verfaßt im Auftrage der Basler Mädchensekundarschule. Basel, Birkhäuser, 1916. Preis: Lehrerheft (mit Schülerheft): Fr. 1.30; Schülerheft I. (5. Schuljahr): Fr. —.55; Schülerheft II. (6. Schuljahr): Fr. —.80, partieweise Fr. —.70.

Die Bändchen führen in interessanter, ungezwungener Weise, in anlehnenden und selbständigen Übungen in die Grundbegriffe der Sprachlehre ein. Der Verfasser legt besonderes Gewicht auf den Zusammenhang von Dialekt und Schriftsprache, auch hinsichtlich Tonlänge, markiert in gut gewählten Beispielen den Unterschied von Media und Tenuis und sucht das bequeme Alltagsdeutsch durch treffende Ausdrücke zu verbannen. Die Musterbeispiele von Aufsätzchen geben Lehrern und Schülern treffliche Winke für originelle Stoffe und scharfe Anschauung.

Die Bändchen sind für Stadtschulen berechnet. Für viele Landschulen möchte der Stoff zu ausgedehnt und die finanzielle Anforderung zu groß sein.

Sr. Hieronyma Weber, Seminarlehrerin, Menzingen.

3. Jahrgang. Nr. 2. 29. März 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Schule und Mundart. — Zum Leseunterricht. — Eine neuentdeckte indogermanische Sprache. — Zunftstube. — Bücherecke.

Schule und Mundart.

Von Dr. P. Leodegar Hunkeler O. S. B., Engelberg.

Wohl alle, die unsere schöne Heimat herzlich lieben, begreifen und begrüßen heute den Ruf nach einer erhöhten, gesunden Pflege unserer nationalen Eigenart. Es gibt so mannigfache Elemente, die diese Eigenart ausmachen, eines der bedeutendsten ist aber ohne Zweifel unsere Nationalsprache, unser liebes Schweizerdeutsch. Die Mundart der deutschen Schweiz nimmt eine so wichtige Stellung ein, wie sie wohl keiner zweiten des deutschen Sprachgebietes zukommt; reich und arm, hoch und niedrig spricht sie im täglichen Verkehr, sie ist das Bindeglied, das alle Deutschschweizer mit einander vereinigt. Daß die Erhaltung dieser echt schweizerischen Spezialität von großer nationaler Bedeutung ist, liegt auf der Hand, und da erwächst nun der Schule eine edle und große Aufgabe. Ihr ist die Erziehung der Jugend anvertraut, sie soll die Liebe zur Heimat in die jungen Herzen pflanzen und deshalb soll gerade sie auch Liebe und Verständnis für die Sprache der Heimat wecken.

Es fragt sich also: „Wie kann die Schule zur richtigen Pflege der Mundart das ihrige beitragen?“ Darüber sollen hier einige Gedanken geäußert werden, wobei es sich natürlich um keine irgendwie erschöpfende Besprechung des Themas handeln kann.

Vor allem ist es klar, daß die Schule nicht die Aufgabe hat, dem Schüler den Dialekt zu lehren. Wenn der kleine Schweizer zum erstenmal die Hallen des Weisheitstempels betritt, so bringt er ja eine ganze Welt von Herrlichkeiten mit, die er in Haus und Stall, auf Straßen und Gassen, in Feld und Wald geschaut und genossen und die er alle mit einem schönen und treffenden Namen bezeichnet. Ja er will nicht recht begreifen, daß all diese Dinge auch noch anders heißen sollen, die schriftdeutschen Wörter kommen ihm im Vergleich zu denen, die er zu Hause hörte, recht prosaisch und langweilig vor. Er lebt eben ganz in der Mundart, die er viel besser beherrscht, als all die gelehrten Leute, zu deren Füßen er nun sieben oder auch zwanzig Jahre weisheitsdurstig sitzen soll.

Die Aufgabe der Schule liegt vielmehr darin, dem jungen Menschen seine Liebe zur heimischen Mundart nicht zu nehmen, sondern sie zu vertiefen. Es steht diese Forderung keineswegs im Widerspruch mit der gehörigen Pflege der Schriftsprache, letztere darf nicht vernachlässigt werden, heute weniger denn je. Aber der junge Schweizer soll wissen, daß seine Mundart neben der Schriftsprache volle Existenzberechtigung hat, er soll einen gewissen Stolz auf dieselbe mit sich aus der Schule heimnehmen.

Die Grundlage hiezu müssen natürlich die verehrten Kollegen an der Primarschule legen. Gelegentliche Behandlung eines schönen Dialektgedichtes oder eines gut geschriebenen Prosastückes, Berücksichtigung der Mundartlieder beim Gesangunterricht, Heranziehung des Dialektes zur Erklärung des Schriftdeutschen — das alles würde keine Beeinträchtigung der Schriftsprache bedeuten, wohl aber manche angenehme Abwechslung in den Schulbetrieb bringen. Vielleicht denkt der eine oder andere Leser, es sei anmaßend von mir, über ein Gebiet zu sprechen, worin ich keine Erfahrung habe, und darin hat er nicht ganz unrecht. Aber man war ja auch einmal Primarschüler, und die Eindrücke, die man aus jener Zeit mit ins Leben nimmt, bleiben unauslöschlich in der Seele haften. Ich erinnere mich noch sehr wohl, mit welch gemischten Gefühlen ich zum erstenmal mich auf die Schulbank setzte. Schon lange hatte ich mit einem gewissen Gruseln das Schulhaus auf der Anhöhe droben betrachtet; es war nicht die Wucht und Majestät der äußern Erscheinung, die mir imponierte, beileibe nicht, das Ding war im Grund eine alte Baracke, die manchen Frühling geschaut und manchen Sturm erlebt hatte, und der die neue Zeit schon längst mitleidig den Gnadenstoß gegeben. Und doch hatte ich Angst vor dem Schulhaus. Abgesehen davon, daß dort oben die goldene Freiheit zu Grabe getragen werden sollte, mußte man ja daselbst ein ganz neues Leben beginnen, sogar eine neue Sprache lernen. Aber nun trat unser lieber alter Lehrer, damals schon ein Greis in Silberhaaren, vor uns kleine Kerle hin und sagte so lieb und freundlich: „So ietz seimer e der Schuel.“ Schon wurde mir bedeutend wohler ums Herz. Und als er dann in den folgenden Tagen uns im gemütlichsten Luzerner Hinterländerdialekt vom Adam und vom Noe und vom Abraham erzählte und wir das alles ihm nacherzählen durften (ein wackerer Bub, der kräftige Sprache liebte, sagte dabei u. a.: „Und do het der Liebgott em Adam es Röppi usehaue“), da war mir die Schule sogar bald lieb geworden. Mit der neuen Sprache ging's ganz gut, der Lehrer verstand es, von der Mundart zu ihr überzuleiten, so daß sie den Charakter des Unfreundlichen ganz verlor. Ich werde ihn nie vergessen, meinen ersten Lehrer.

Auch ein Vorurteil, das oft im Volke, vor allem im jungen Volke, herrscht, könnte schon in der Primarschule bekämpft werden. Die Leute meinen oft, es sei vornehmer, wenn man nicht so spreche, wie die andern Bewohner des Ortes, wenn man fremdklingende Wörter und Formen gebrauche. So z. B. hört man bei uns daheim, wie junge Leute, die „fort“ waren, nicht mehr sagen: mer wei, mer hei, mer göi, sondern mer wend, mer hend, mer

gönd; das gibt so eine Art Nimbus von höherer Bildung, der diese Glücklichen von den gewöhnlichen Sterblichen unterscheidet. Dieser Auffassung gegenüber muß betont werden, daß man sich seines Dialektes nie zu schämen braucht, daß man ihn überall frisch und unverfälscht sprechen darf und soll, so wie man ihn im Vaterhaus gelernt. Unwillkürliche Anpassungen an eine fremde Umgebung werden freilich nicht zu vermeiden sein; gerade wir Gebildeten mit unserem Allerweltsdialekt beweisen es. Aber die gewollten Abschleifungen sollten bekämpft werden, es liegt das im Interesse der Dialekte, die gerade in ihrer bunten Mannigfaltigkeit ein bezaubernd schönes Bild schweizerischen Sprachlebens bieten.

Aber nicht bloß die Elementarschule hat ihre Pflichten gegenüber der Mundart, sondern auch die höhere Schule. Hier kann die psychologische und historische Seite der Mundart mehr betont werden. Der junge Mensch kann z. B. hingewiesen werden auf die große Mannigfaltigkeit im Wortschatz derselben. Wie interessant ist u. a. der Reichtum unserer Sprache an Ausdrücken für das Gemütsleben; auf wie verschiedene Art können wir meinetwegen weinen: mer briegge, mer brüele, mer pflänne, mer hüle, mer bägge, mer hend Augewasser, 's Augewasser chonntis, eine ganze Fülle von Ausdrücken, von denen keiner ganz das Gleiche sagt wie der andere.

Oder wir weisen hin auf die große Mannigfaltigkeit der Formen und Laute je nach den verschiedenen Gegenden des Schweizerlandes: mer gand, mer gond, mer gönd, mer göi, mer gö; na na, na nai, nä näi, ne nei, ne ne, das sind nur zwei Beispiele, es gäbe noch viel bessere. Dieses bunte Farbenspiel, das hier nur angedeutet werden kann, bietet Stoff zu interessantesten Beobachtungen. Gewisse Erscheinungen können auch zu Vergleichen herangezogen werden, das luzernische „chaut" für „kalt" ist z. B. ein treffliches Analogon zum französischen chaud aus vulgärlateinischem caldus.

Dankbar ist auch der Hinweis auf die Schönheit im Tonfall bei den einzelnen Dialekten, z. B. dem des Berneroberlandes. Oder wir können darauf aufmerksam machen, wie bei einem Dialekt mehr wuchtige Kraft, beim andern sonniges Gemüt zum Ausdruck kommt.

Dieses ganze bunte Sprachbild ist ja schließlich ein Symbol des schweizerischen Ideals: Einheit in der Mannigfaltigkeit. Und im allgemeinen haben besonders intelligentere Schüler für derartige Fragen Interesse. Sie tragen viel bei zum Verständnis des Sprachlebens überhaupt und kommen so dem gesamten Sprachbetrieb zugut. Nur muß natürlich das richtige Maß innegehalten werden, allzuviel ist auch hier ungesund, wenn solche Dinge zu oft aufgetischt werden, so verlieren sie den Reiz. Auch darf der Lehrer sich dabei nicht in gelehrte Spitzfindigkeiten verlieren, sondern seine Darlegungen großzügig und lebensvoll gestalten, nur dann wird die Jugend Verständnis dafür haben.

Reifere Schüler sind sehr dankbar, etwas über die ehrwürdige Vergangenheit unserer Mundart zu hören, über ihren Zusammenhang mit der Sprache Notkers des Deutschen und der mittelhochdeutschen Dichtersprache. Gerade in

dieser Hinsicht ist ja unsere Volkssprache verehrungswürdiger, als die viel jüngere Schriftsprache. Und wie wird uns Schweizern das Verständnis der großen Dichtungen des Mittelalters, wegen der engen Verwandtschaft unserer Mundart mit dem Mittelhochdeutschen, so viel leichter als einem Berliner, dem die Sprache Hartmanns und Wolframs verhältnismäßig neu und fremd ist. Glücklicherweise haben die Herausgeber unseres trefflichen Lesebuches diesen Umstand gebührend berücksichtigt, die jungen Leser sind ihnen dankbar dafür.

Endlich soll auch der Literaturunterricht der Mundart seine Aufmerksamkeit schenken, mehr als es im allgemeinen bisher geschah. Wie viel Tiefes und Schönes findet sich in diesen schlichten Liedern und Erzählungen. [1]) Ich glaube, es wäre viel fruchtbarer, hie und da aus diesem Schatz zu schöpfen, als lange Diskurse über Opitz und seine Jünger zu halten, die die jungen Burschen kühl lassen bis ans Herz hinan.

Soll man den Dialekt auch zu schriftlichen Arbeiten verwenden? Dafür wäre ich im allgemeinen nicht. Man kann ja gelegentlich eine Probe machen, aber sie soll Ausnahme bleiben. Hingegen steht es dem Lehrer frei, privaten Versuchen einzelner seine Aufmerksamkeit zu schenken. Vielleicht entdeckt er glückliche Anlagen, aus denen etwas werden kann. Unsere großen Dialektdichter haben wohl auch nicht erst im Schwabenalter ihre ersten Lieder gesungen. Es scheint mir überhaupt, der Verkehr des Deutschlehrers mit seinen Schülern sollte sich nicht auf die Schule beschränken, mancher junge Mensch hat eine Schwierigkeit bei der Arbeit, die er nicht gern der ganzen Klasse offenbart, die er aber freudig seinem Lehrer anvertrauen würde; warum soll ihm das nicht gestattet sein? Auch unser Herr hat nicht bloß öffentlich gelehrt, sondern daneben gern hie und da suchende Jünger zu einem Privatissimum empfangen.

Ich habe gesagt, daß ich Aufsätze in Dialekt nicht empfehlen würde. Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß die Mundart in den Schulaufsätzen nicht zur Sprache kommen dürfe. Im Gegenteil, es bieten sich da sehr fruchtbare Stoffe zu schriftlichen Arbeiten. Ich gab jüngst einen Aufsatz „Warum liebe ich mein Schweizerdeutsch?“ Die Antworten waren zum Teil ganz köstlich. Ein anderes Mal ließ ich Ausdrücke über einen bestimmten Gegenstand zusammenstellen. Auch da wurde ich mit äußerst interessanten Beobachtungen beschert. Es sind das Dinge, über die der junge Mensch etwas zu schreiben weiß, weil er sie kennt, weil er sich dafür interessiert. Die Erfahrung wird wohl jeder Deutschlehrer machen, daß ein Aufsatz um so besser ausfällt, je mehr der junge Mensch dabei sein eigenes Denken und Fühlen in Worte kleiden kann. Für das, was ihn kalt läßt, findet er auch keine Worte, wofür aber das jugendliche Herz rasch und wuchtig schlägt, das wird sich der Form leichter fügen. Es geht uns ja schließlich ganz gleich. Die Jugend, auch die heutige, ist nicht arbeitsscheu, sie arbeitet freudig, besonders

[1]) Eine hübsche Zusammenstellung der Mundartdichtungen gibt O. v. Greyerz im 45. Jahrb. des Vereins schweiz. Gymnasiallehrer, S. 122 ff.

wenn in der Zuteilung der Arbeit auf ihre Eigenart Rücksicht genommen wird. Wenn wir einen Aufsatz gegeben und zwei Dutzend leuchtende Augen uns sagen, daß wir's getroffen, dann können wir mit dem frohen Bewußtsein heimkehren, daß wir unsern jungen Freunden die Arbeit lieber und uns selber die Korrektur leichter gemacht haben. Doch damit schweife ich eigentlich vom Thema ab.

Also nochmals: Die Schule muß die Mundartpflege in ihr Programm aufnehmen und wo sie das schon getan, sie um keinen Preis daraus entfernen. Das ist kein Chauvinismus, sondern eine patriotische Pflicht. Die Schriftsprache muß uns teuer sein, weil sie uns mit dem Geistesleben und den Geistesschöpfungen einer edlen, großen Nation vertraut macht, deren wichtiges Glied wir mit Stolz und Freude uns nennen. In der Mundart aber liegt das, was die Schriftsprache nicht ausdrücken kann, weil sie zu wenig Worte dafür hat, die Seele unseres Volkes. Und darum müssen wir sie hüten als ein nationales Gut ersten Ranges, dürfen sie nicht der Verflachungstendenz, der modernen Zeit zum Opfer fallen lassen.

Nachstehend folgt ein kleiner Dialektaufsatz von einem Sekundarschüler aus Zell, Luzern (Lehrer: Hr. K. Getzmann). Er wurde mir von der Schriftleitung übergeben und bot eigentlich den Anlaß zu obigen Bemerkungen. Er zeigt, wie gemütlich ein frischer Bube in seiner Mundart zu plaudern weiß.

Ne Jugetstreich.

Won i öppe föif Johr alt gsi be, hei mer einisch de Moler of der Stöör gha. Er het zwöi Gänterli weder frösch müesse aschtriiche. Er het e länge, bonte Chettel agha, we ne d' Moler be der Arbet träge. Zersch ha mi gförchtet vorem Moler ond be emmer be de Mueter blibe. Won i do gseh ha, as mer de Moler nüd z'leid tuet, esch mer do die Angsicht vergange. Verwondert han i em zuegluegt, wenn er d'Gänterli so glänzig glaggiert het. Gar guet het mer die Farb gfalle, wo de Moler brucht het. I hätt em au gärn gholfe. De hätt i d' Gänterli no met Blueme verziert. Aber de Moler ond d'Mueter hend das ned wölle zuegä. Wo de Moler fertig gsi esch, het er die schön Farb gno und esch fortgange. Setdem seis scho öppe acht Tag verbie gse, aber i ha emmer no die gliich Fröid am Mole gha. D' Mueter esch do grad zom Brüeder es Hodu Chappis öbere gange. De Vater esch e der Schuel gsi ond der Seppi ond der Fretzi hei gschlofe. E mehr esch halt 's Mole weder z'Sinn cho ond i ha gschwend 's Mueters Chuchischöibe gno ond si agleit. Das hätt sölle 's Molers bont Chettel vorstelle. Do han i e Stäcke gno ond be met em am Gänterli ume gfahre, we de Moler met em Bämsu. Aber 's Gänterli het ned wölle schöner werde. Do han i no Farb gsuecht. I ha do nes Tentefaß g'funde. I ha alle gseh, we der Vater d'Fädere drenn g'netzt het bem Schribe. So han i 's au wölle mache. I ha de Stäcke drenn ie tönklet ond üfs Gänterli schwarz Blueme zeichnet. Do han i do die Figure agluegt. Die schwarze Gstalte hei mer gar guet gfalle ond i be gar ned müed worde vo miner

Molerei. I ha gar ned dänkt, as mer das Gänterli ned dörft met ſchwarzer Tente aſchtriiche. Do eſcht d' Mueter hei cho. Zerſcht het ſi das Gänterli agſtuunet, as i afe gmeint ha, es gfall ere grad we mer. Aber do het ſi do gſeit: „Chomm e chli met mer; i well der jetz der Molerlohn gä.“ Si eſcht met mer es Chämmerli öbere gange. Det het's öppis gä, won i lieber ned tät ſäge. Es het g'macht: „F. . . . gomp uf, Rüetali ſchlach druf.“ I ha gar mordio brüelet, we wen i am Mäſſer wär. S'Mole eſcht mer aber för emmer vergange gſi.

Zum Leſeunterricht.

Von Dr. P. Veit Gadient.

2. Einheit: Morgen.

Stufe A. Morgenlied.

Bevor wir das Gedicht „Morgenlied“ leſen, will ich euch eine Geſchichte erzählen. Der Mann, von dem ich euch einiges ſage, heißt Macbeth.

1. Die Erzählung. 1. Der König von Schottland hatte einen Feldhauptmann; er hieß Macbeth und war ein ſehr tapferer Krieger. Einmal erhoben ſich gegen den König verſchiedene Fürſten und Große des Reiches und machten ihm die Herrſchaft ſtreitig. Krone und Leben des Königs waren in Gefahr. — Was meint ihr nun, wer mußte für den König einſtehen? Macbeth. — Ja, da kam Macbeth und beſiegte die Aufſtändiſchen. — Wiederholt das ſtill für euch. Eine Überſchrift? Eine andere? — Weiter.

2. Hierüber war der König ſehr erfreut. Was wird er deshalb getan haben? Der dankbare König überhäufte den treuen und ſiegreichen Feldhauptmann mit Reichtümern und Gnadenbezeigungen; er ſchenkte ihm ſogar eine Burg und erwies ihm vor allen Hofleuten außergewöhnliche Ehren. — Still wiederholen. Überſchrift.

3. Habt ihr nun gar keine Bedenken dieſem Macbeth gegenüber? — Dieſe Freigebigkeit des Königs weckte in Macbeth eine unerſättliche Begier nach Gütern und Ehren. Ja, er wünſchte ſogar ſelbſt König zu ſein und über Schottland zu regieren. Sein gewiſſenloſes Weib beſtärkte ihn noch in dieſem unſeligen Gedanken. Warum wohl?

4. Eines Tages kehrte der König auf der Burg Macbeths ein und wurde da mit großer Freundlichkeit empfangen. Es war aber alles nur elende Heuchelei. Als der König, von der Reiſe und dem feſtlichen Gelage ermüdet, in tiefem Schlafe lag, ſchlich ſich Macbeth in ſein Zimmer und ermordete ihn.

5. So war nun das Unglück auf dem prächtigen Schloſſe eingezogen. Als die Sonne aufging, fand man den König tot in ſeinem Gemache liegen. Den herrſchſüchtigen Macbeth quälte die Stimme des böſen Gewiſſens. Nur der treue Burgwächter, der von allem keine Ahnung hatte, ſtimmte beim Aufgang der Sonne ein fröhliches Morgenlied an. Ich will es gleich vorleſen.

2. Einteilung und Überschriften. 1. Der tapfere Feldhauptmann. 2. Der dankbare König. 3. Das ungerechte Verlangen. 4. Die schwarze Tat. 5. Der Fluch der Sünde.

Diese Erzählung eignet sich gut zu mündlicher oder schriftlicher Wiedergabe. Der Stoff kann auch von verschiedenen Gruppen nach den 3 Personen: Der gütige König, der treulose Feldhauptmann, der arglose Burgwächter, in verschiedene Fassungen gebracht werden.

Sigisberts erster Morgen in Rätien.

Schreibt folgende Einteilung: 1. Sigisbert im Wanderkleide. 2. Sigisberts Blick ins Tal. 3. Sigisbert an der Quelle. 4. Sigisbert im Gebet. Durchgehendes Lesen ohne weitere Erklärung; nur auf die entsprechenden Abschnitte aufmerksam machen.

Kehren wir zum 1. Abschnitt zurück. Die folgenden Fragen sind natürlich keine Denkfragen, sondern haben nur den Zweck, die Aufmerksamkeit anzuregen und den Inhalt des Stückes einzuprägen. Ich stelle die Fragen, jeder soll sie still, für sich beantworten.

Was für eine Gestalt war Sigisbert? Was für ein Kleid trug er? Trug er eine Kopfbedeckung? Welche Farbe hatten die Haare? Wozu ist der Gürtel da? Was trug Sigisbert in der Rechten? Wie sah der Stab aus und wo war er gewachsen? An was erkennen wir, daß Sigisbert einen weiten, bösen Weg hinter sich hatte?

Nach jeder Frage eine kleine Pause zur Stillbeantwortung der Fragen. So stelle ich die Fragen für die folgenden Abschnitte, vielleicht etwas weniger ausführlich.

Wiederholung und Einprägung. Schüler A. stellt die Fragen des ersten Abschnittes, B. beantwortet sie; oder man läßt die Klasse antworten; Lehrer bestimmt, wer bei jeder Frage antworten soll. — Die Übung wird schwieriger, wenn die Beantwortung der Fragen bei geschlossenen Büchern geschieht. Aber gerade für diese Übung, für die reproduzierende Anschauung, ist dieses Stück vorzüglich geeignet wegen seiner Anschaulichkeit.

Aufgabe. 4 Gruppen bilden. Aus dem Gedächtnis den betreffenden Teil der Erzählung niederschreiben. Einprägen. Diese eigene Darstellung vortragen.

Wache auf!

Ich beginne hier mit dem Vorlesen des Gedichtes, weil das vorhergehende Stück sehr einläßlich behandelt worden ist und weil gerade hier durch ein gutes Vorlesen manche Schwierigkeiten vorweggenommen werden.

Es kostet euch am Morgen oft so große Mühe aus den Federn zu springen. Fr. W. Weber widmet euch da ein schönes Gedicht. Es soll nur jeder denken, es gelte ihm; er versteht es dann viel besser! — Vorlesen.

Kehren wir zur 1. Strophe zurück. Ist da ein Wort zu fragen? Pfühle. Wer weiß das? Str. 2. Ein Beispiel zum Satz: „Das Leben schwillt". Die Knospen am Baume schwellen auf. Wie lautet der Infinitiv zu „über-

quillt"? Str. 3. Er hat dir sein Buch entrollt? Die alten Bücher waren Schriftrollen. 4. Str. Wer ist dieser Geist? — Planke. — Malmendes Element. 5. Str. Die Heiden ließen ihre Tieropfer durch die Priesterin bekränzen. Das Bekränzen ist also ein Zeichen des nahen Todes usw.

Auf solche ungezwungene Weise können Lehrer und Schüler gemeinsam Fragen stellen und beantworten. Was durch die Klasse gefragt werden kann, nicht selbst fragen; was durch die Klasse beantwortet werden kann, nicht selber beantworten.

Stilübung. Nach diesem Gedichte 10 schöne Sätze bilden; schriftlich, z. B.: Der frische Morgen rauscht durch den Wald. Die Lerche trägt ihre Grüße zum Himmel empor. Des Weltmeers brausender Wogenschlag preist seinen Schöpfer usw.

Inhalt. Den Inhalt des Ganzen in einem sprichwortartigen Satz ausdrücken: „Wirkt, so lang es Tag; es kommt die Nacht, wo niemand mehr wirken kann." — „Die Jugend kehrt nicht wieder." . . .

Reiters Morgenlied.

Teubners Steindruck vorzeigen oder in den Wechselrahmen setzen, vor der Behandlung. — Ihr seht hier ein Bild. Schaut wie ernst ist der Reiter. Er reitet wohl einem blutigen Gefechte entgegen. Noch ist er so blühend und jung. Drüben geht blutigrot die Sonne auf; hier spiegelt sie sich ebenso blutigrot im Wasser. Leben und Tod, so nahe beisammen. Was denkt dieser Mann auf dem Pferde? Das Gedicht sagt es uns. Hört.

Lernen wir's gleich auswendig. Was sagt der Reiter zum Morgenrot? Morgenrot, leuchtest mir zum frühen Tod. — Alle Augenblicke kann das Signal ertönen: Bald wird die Trompete blasen. Was dann? Dann muß ich das Leben lassen. Wer? Ich und mancher Kamerad usw.

Am Morgen nach einem Sturme.

Das Gedicht scheint etwas schwer zu sein. Doch läßt es sich in der ersten Klasse ganz gut behandeln. Vielleicht etwa so:

Franz Grillparzer ist ein sehr großer Dichter, von dem ihr noch manches hören werdet. Er hat in Wien gelebt. Im Jahre 1814 machte er eine Reise nach Italien. Da kam er auch nach Gaëta. Diese Stadt liegt am Meere, südlich von Rom. — Während der Nacht hatte Grillparzer nun einmal das Meer stürmen gehört; am Morgen ging er an den Kai hinaus; da kamen dem Dichter, dessen Seele oft auch war wie ein stürmisches Meer, allerlei tiefe und ernste Gedanken. Wir wollen diese suchen; sie liegen im Gedichte ausgesprochen.

„Hast einmal wieder gestürmt? . . . lächelnd über sie und dich." Gegen wen haben sich die Wellen aufgeworfen? Gegen das Ufer, gegen die Erde. Und nach oben, gegen den Himmel. Der Erfolg? Das Ufer, die Erde ist noch da, wie sie gestern war. Der Himmel ist wieder heiter, blau und glänzend. Gut. Nun aber das Meer? Es ist noch nicht klar, vielmehr

„taub und düster". Taub, wie ein Mensch, der dem Fragenden kein Gehör gibt. — Welches sind die Vorzüge der Erde? Welches die Vorzüge des Himmels? Vorzug der Erde ist die Festigkeit. Auf der Erde fahren mit einem Wagen; die feste Erde bietet den Rädern Widerstand. Das Wasser? Nein; da braucht es ein Schiff, mit größerer Breite. Nun aber in der Luft? — Luftschiffe. Leichte, große Flügel; Tragfläche; sehr rasche Drehung der „Schraube". — Vorzug des Himmels ist das Licht und die Durchsichtigkeit. Vergleich mit Wasser und Erde. Was spiegelt sich im Wasser? Die Erde und der Himmel. Inwiefern vereinigt das Wasser die Schönheit von Himmel und Erde in sich? Unter was für einer Voraussetzung? Wenn ruhig, spiegelglatt. Vergleich des Wassers mit der Seele. Wann spiegelt sich alles Schöne in deiner Seele wieder?

Bewahre dir die Ruhe deiner Seele, und du trägst Himmel und Erde in deinem Gemüte.

Zusammenfassung.

Morgenlied. Das Erwachen des guten und bösen Menschen.

Sigisbert. Das Morgengebet des Missionärs. Die Natur erwacht, der Glaubensbote, der Glaube des Volkes.

Wache auf! Das Erwachen des trägen und planlosen Jünglings.

Reiters Morgenlied. Tief empfundener Gegensatz. Morgen des Tages und Morgen des Lebens, und doch schon alle Anzeichen des Todes da. Während der Glanz des Morgens erstrahlt, denkt der Reiter schon an die Nacht des Todes. Aber etwas bleibt hell. Was?

Am Morgen nach einem Sturme. Beruhigung und Klärung eines stürmisch bewegten Gemütes.

Stufe B. Morgengebet.

1. Anschluß an Sigisberts Morgengebet. „Jetzt, da das Licht des Tags erwacht . . ." Zwei Hauptgedanken: Bitte und Verheißung: die Bitte des Morgens, die Verheißung für den Abend. Suchen wir Entsprechendes in der 1. Strophe. — Feierliche Stille, das Neigen der Bäume. Die Legende: alle Bäume neigten sich vor dem Heiland, nur die Espe nicht.

Was für einen Inhalt hat die Verheißung in Sigisberts Lied. Frei von Sünden. Gut. Das ist das Ziel des Tages. Gutes tun und sich frei bewahren von Schuld. Etwas Ähnliches ist hier in der letzten Strophe.

2. Nähere Behandlung. Zerlegen wir das Gedicht in 2 Teile zu je 2 Strophen. — Den 1. Teil überschreibe ich mit den Worten: Der Morgen und seine Wirkung. Zeigt mir, in welchen Versen davon die Rede ist. — 2. Teil: Weg und Abweg. Ist diese Überschrift begründet? Wer ist dieser Pilger? Der Dichter. Der Weg — das Leben. Das Ziel — die Ewigkeit. Die Lebensaufgabe des Dichters, des Sängers ist das Lied. Allgemeinere Bedeutung: mein Leben. — Buhlen, sich um etwas bewerben in unedler Weise und Absicht. — Zerschlag! Wer soll das tun? Betrachten

wir nun die 1. Strophe als Einleitung und geben wir den folgenden 3 Strophen je eine Überschrift: Lebensfreude. Zielbewußt! Lautere Gesinnung.

Aufgabe. Eine kleine Skizze: Das Leben ein Lied.

Morgen.

Habt ihr schon beobachtet, wie die Blumen ihre Kelche öffnen, wann die Sonne aufgeht. Wie eine Blume ist unsere Hoffnung, unser Lebensmut. Mit jedem Morgen öffnet unsere Seele aufs neue den Kelch dem Lichte, dem Lichte der aufgehenden Sonne, dem neuen aufgehenden Leben mit all seinen Aufgaben. — Der Abend, Untergang der Sonne usw. Der zweite Teil des Gedichtes ist wie eine Erklärung zum 1. Teil. „Das ist die Kraft . . .“ Die immer wieder sich erneuernde Hoffnung auf das Gelingen unserer Werke ist eigentlich unsere Lebenskraft. Arbeiten und nicht verzweifeln. Das gute Blut. Kranke Menschen haben oft verdorbenes Blut. Geheimnisvoll verbreitet. Das Blut muß überall sein, es darf in keinem Körperteil ausbleiben. — Was versteht ihr unter dem Ausdruck „Der Freiheit Fechterschar“?

Morgenpracht.

Stilistische Arbeit und das ästhetische Einfühlen müssen hier auseinandergelegt und auf zwei verschiedene Stunden verteilt werden. Die Sache kann auch so behandelt werden: wir arbeiten das Gedicht sprachlich durch; dann wird es auswendig gelernt und vorgetragen, wobei die ästhetischen Werte ziemlich von selbst zur Geltung kommen.

Stilerklärung.

Wenn ihr rasch wissen wollt, ob ein Mensch noch lebe, greift ihr nach seinem Pulse. Der Puls ist ein Beweis des Lebens. Daher können wir sagen: Die Pulse des Lebens schlagen frisch und lebendig. Was für einen Sinn hat nun das für die Natur? — Die Schöpfung liegt da wie ein Riese. Lebt sie noch oder ist sie tot? Der frische Pulsschlag ist wie ein Gruß an den aufsteigenden Morgen. Wieso ätherische Dämmerung? — Morgendämmerung; ätherisch, dünner als Luft, allerfeinst. — Beständig, dein Bestand ist nicht gestört worden, du bist fest geblieben. — Atmest neu erquickt — wie ein Mensch der gut geschlafen hat. — Beginnest schon mit Lust mich zu umgeben: Schon der frühe Morgen bietet mir eine Fülle schönster Naturfreuden. — Ein kräftiges Beschließen, Entschluß für den kommenden Tag, Entschlossenheit. — Du regst und rührst . . .: Du, Natur, offenbarst diesen Entschluß sehr lebhaft. — Das höchste Dasein, die vollkommenste Erscheinungs-, Daseinsform. Beispiel dafür: Blume, Baum usw. — Erschlossen; vorher war die Welt eingeschlossen, in der Nacht, in der Dunkelheit, jetzt aber erschlossen, befreit. — Ist Nebelstreif ergossen, ist Nebel ausgebreitet, wie ausgegossen. — Himmelsklarheit; die Klarheit des immer heller werdenden Himmels senkt sich nun in die Tiefen; zuerst wird es auf den Bergen hell. — Entsprossen dem Abgrund. Das in der Dunkelheit daliegende Tal ist wie ein Abgrund.

Indem dieser sich nun aufhellt, macht es für den im Geiste in der Höhe schwebenden Dichter den Eindruck, als sproßten die Bäume aus diesem Abgrunde empor. Vergleich mit den Wasserpflanzen, die durch das Wasser herauf uns entgegenkommen. — Farb an Farbe. Zuerst die hellen: das Weiß einiger Häuser, der Straßen, dann hellrote Dächer, grüne Wiesen, braune Hütten. — Zitterperle, der am zitternden Halme schwebende Tautropfen. — Gipfelriesen, die riesigen Gipfel der Berge. — Die feierlichste Stunde, die Zeit des Sonnenaufgangs. Wo sieht man die Sonne zuerst? — Grüngesenkte Wiesen, Attribut, das im Grundwort die Lage angibt, im Bestimmungswort die Farbe. — Wassersturz, der Wasserfall, der durch die zerklüfteten Felsen niederbraust. — Von Sturz zu Sturzen, alter, mittelhochdeutscher Plural. — Sausend, hier transitiv. — Des bunten Bogens Wechseldauer. Das Wasser bildet einen Bogen. Das Licht der Sonne bricht sich darin, und wir schauen die Farben des Regenbogens. Der Bogen des niederstürzenden Wassers ist beständig da, er dauert, aber das Wasser wechselt (Wechseldauer). — Zuweilen stürzt der Wasserfall in scharf umrissener Form hernieder, sobald aber ein Windzug kommt, werden ganze Wolkenmassen dieser Stäubchen in unbestimmte Gestalten verweht. — Schauer, Regenschauer, Regenguß. — Der spiegelt ab . . . Die verschiedenen Farben des Regenbogens im niederrauschenden Wasserfall, im Wassersturz, sind die bunten Erscheinungsformen des menschlichen Lebens. Diese Farben „Sind ein Abglanz jenes Urlichtes droben, das unsichtbar alle Welt erleuchtet." (Gold. Klass.-Bibl. T. 12, S. 16 V. 137.) Über die Entstehung dieser Verse finden wir in Goethes Gesprächen mit Eckermann folgende Bemerkung: „Ich will es nicht leugnen", sagte Goethe, „daß diese Anschauungen dort (vom Vierwaldstättersee) herrühren; ja ich hätte ohne die frischen Eindrücke jener wundervollen Natur den Inhalt der Terzinen gar nicht denken können. Das ist aber auch alles, was ich aus dem Golde meiner Tell-Lokalitäten mir gemünzt habe. Das übrige ließe ich Schillern, der denn auch davon, wie wir wissen, den schönsten Gebrauch gemacht" (6. Mai 1827).

Das hier unter dem Titel „Morgenpracht" stehende Bruchstück ist entnommen aus „Faust", II, 4679—4703; 4715—4727. Ein näheres Eingehen auf die Frage, inwiefern Faust's Gedanken sich hier offenbaren, liegt nicht im Zweck dieser Auswahl.

Hausaufgabe: Vereinfachende Umschreibung dieser Versschilderung.

Zusammenfassung.

Der Burgwächter. Tut seine Pflicht. Bescheidenes Amt. Ist zufrieden und fromm. Gutes Gewissen.

Der Sänger. Im Anblick der Natur wird er wieder freudig. Sein Leben ist ein gottgeweihtes Lied.

Der Missionär. Er bringt dem Volke den Tag eines neuen Glaubens.

Der Jüngling. Die Welt ruft zur Tat. Seine Trägheit hält ihn zurück.

Der Kämpfer der Freiheit. Mit jedem Morgen neue Kraft.
Der Reiter. Morgenfrisch reitet er dem Tode zu.
Der ringende Dichter. Willst du selig sein, sei ruhig.
Wasserfall und Menschenleben. „Am farbigen Abglanz haben wir das Leben."

Eine neuentdeckte indogermanische Sprache.

Von Dr. F. A. Herzog.

Im östlichen Kleinasien hauste in der Mitte des zweiten vorchristlichen Jahrtausends als in seiner Blütezeit das Volk der Hethiter. Seine hervorragende Bedeutung als Kulturvermittler zwischen Mesopotamien und Griechenland wurde schon bald nach seiner Entdeckung in den Inschriften Ägyptens und Assyriens erkannt, und schon in den 80 ger Jahren stand in der Civiltá cattolica eine umfassende Würdigung zu lesen (der Jahrgang ist mir entfallen). Hugo Winckler fand vor etlichen Jahren in Boghazköi die Hauptstadt der Hethiter und zugleich eine große Anzahl von hethitischen Urkunden in babylonischer Schrift. Friedrich Hrozny (Wien) hat sich an die Entzifferung gemacht, und endlich ist das erste Heft seiner Boghazköi-Studien [1]) herausgegekommen, worin er die in einem Vortrage aufgestellte Behauptung, hethitisch sei indogermanisch, zu begründen und zu entwickeln sucht.

Vorerst die Bemerkung, daß die babylonische Schrift den Laut e nur mangelhaft, o gar nicht auszudrücken vermag; so wird es kommen, daß oft as wie os oder auch wie es wird gelesen werden müssen. Auch vermag sie nur Silben, keine leeren Konsonanten wiederzugeben. S hat die portugiesische Aussprache sch. Nun einige indogermanische Gleichungen;

dasus	= gr. *δασύς*	katta	= *κατά*
handan	= *χανδάνω*, pre-hendo	nekuz	= nox
sipandan (spandan)	= *σπένδω*	petar	= *πτερόν*
adanna	= edere	arkuan	= arcere
dan	= dans	idalus	= eitel, böse
anda	= *ἔνδον*	tapal	= Doppel
mekki	= mag-nus	kuis	= quis
para	= *παρά*	kuid	= quid.

Die Deklination von idalus:

	männlich:	sächlich:
N.	idalus	idalu
G.	idaluwas	
D.	idalaui	
A.	idalun	idalu
N.	idalaues	idalauwa
G.		
D.		
A.		idalauwa.

[1]) Leipzig, J. C. Heinrich 1916.

Die Aussprache mag etwa folgende gewesen sein: idalus, idalowas oder idaloas, idaloi, idalun, idalowes oder idaloes, idalowa oder idaloa.

Die Deklination von halkis, attas, watar, dan:

N.	halkis	attas	watar	dan	dan
G.	halkias	attas	wetenas	dantas	
D.	halki	atti	weteni	danti	
A.	halkin	attan	watar	dantan	dan
N.	halkies	attes	?	dantes	danta
G.	halkias	attas	wetenas	dantas	
D.	halkias	attas	wetenas	dantas	
A.	halkius	attus	?	dantus	danta

Dazu ist zu bemerken, daß das hethitische auch einen Lokativ auf az und einen Instrumentalis auf it kennt. Immerhin fällt auf, daß G. und D. Mehrzahl gleich lauten. In einem von beiden erwartete man die Endung m. Zur Deklination von idalus möchte ich das gotische sunus (Sohn) zum Vergleiche heranziehen: sunus, sunaus, sunau, sunu; sunius, suniwe, sunum, sununs, wobei besonders das Hervortreten des w im G. PL. auffällt.

Aus der Lehre vom Pronomen will ich hervorheben, daß die neutrale Endung auf id ausgeht: kuis, kuid = quis, quid; mis, mid = meus, meum; damit vergleiche ich das gotische: is, ita, er, es und his, hita = dieser, dieses.

Das Verbum wird erst im folgenden Heft behandelt. Dagegen gebe ich aus Orientalistische Literaturzeitung 1916, Seite 293, das Paradigma des Präsens:

	jami		yami		τίημι
	jasi		yasi		τίης
	jazi		yati		τίησι
hethitisch	jaweni	altindisch	yamah	griechisch	τίεμεν
	jatteni		yathana		τίετε
	janzi		yanti		τιέασι

Zunftstube.

Ein Franzose über die Fremdwörter in deutschen Büchern. Der bekannte Dominikaner P. M. J. Lagrange schreibt in einer Buchbesprechung der Revue biblique 1908 Seite 634:

„L'allemand qu'écrit NN. est pénible à lire. Nous n'aimons pas à retrouver notre français sous la forme Differenz, dirigiert, præformiert, Zeremonie, das Grandiose, der Effekt seiner Diktion, encore moins uni à l'allemand pour former un mot composé comme Essportionen etc."

H.

Der Tag von Stans in Diebold Schillings Chronik. In der gründlichen, auch für den Geschichtslehrer an der Mittelschule überaus interessanten und anregenden Festschrift, welche Staatsarchivar Dr. Robert Durrer im Auftrage der Regierung von Obwalden zum Bruderklausenjubiläum verfaßt hat, werden auch die auf die Tagsatzung in Stans bezüglichen Bilder in Farben geboten. Der Kommentar, welchen Dr. Durrer dazu schreibt, wird auch dem Mittelschullehrer über manchen Zweifel Aufschluß geben, und es ihm gestatten, diese Bilder, welche z. B. auch in Suters Schweizer Geschichte sich finden, seinen Schülern in zufriedenstellender Weise zu erklären. Er lautet:

„Die obere Hälfte zeigt die schematisierte, aber die genaue Lokalkenntnis des Malers beweisende Ansicht der Ranftgegend. Im Hintergrund jenseits der Melcha, über die ein Holzsteg führt, die höher gelegene von einem Hag umgrenzte Einsiedelei Bruder Ulrichs im Mösli. Im Vordergrund die gotische Ranftkapelle mit der an der Rückseite angelehnten hölzernen, aber fälschlich als Fachwerkbau dargestellten Klause. — Bruder Klaus in violettbrauner Kutte begrüßt im Vordergrund durch Händedruck den ankommenden Stanser Pfarrer. Dieser trägt ein dunkelviolettes langes geistliches Gewand mit ebensolcher Mütze und in der linken einen roten messingbeschlagenen Brevierbeutel. Sein Begleiter hinter ihm ist durch den Schnitt seines hellblauen Gewandes, die Form seiner schwarzen Mütze und den entsprechenden roten Brevierbeutel ebenfalls als Kleriker charakterisiert.

Die untere Hälfte zeigt die Ratsstube von Stans .... In dem vertäfelten Raum, dessen Butzenfenster mit den Standesscheiben von Unterwalden, Zürich, Uri, Luzern und Zug geschmückt sind, sitzen die acht Boten teils auf den Wandbänken, teils auf einer Holzbank mit Rücklehne um den Tisch herum, an welchem der Schreiber eifrig protokolliert. Die Gesandten sind bürgerlich gekleidet, nur der Urner trägt Schwarz-Gelb, aber ein violettes Barett. Der Begleiter am Grunds im blauen Gewande, der seine Mütze abgenommen und damit seine Tonsur enthüllt hat, steht vor dem Tisch und berichtet den Tagherren, während am Grund selber mit heftiger Bewegung und ausdruckvoller Miene einen Mann in rotweißer Läufertracht mit ebensolcher Mütze, der zur Türe hinauseilen will, am Arm zurückhält. Unter der Türe steht ein anderer in rotem Rocke und Mütze und weiß-blauen Hosenbeinen. Schneller hat den Mann, der von am Grund zurückgehalten wird, als den Unterwaldner Gesandten aufgefaßt — sicher mit Unrecht, da dann die Achtzahl der sitzenden Gesandten um einen vermindert sein müßte. Ming will diese Ansicht auf Obwalden spezialisieren, aber Unterwalden hatte nur eine Standesstimme und Schilling stellt nicht die tatsächliche mehrheitliche Vertretung dar, sondern das Schema in acht Boten. Segesser denkt an den Solothurner Vertreter Hans vom Stall, „der nicht Sitz und Stimme hatte, aber unterhandelte.“ Wie aus meinen frühern Kostümbeschreibungen erhellt, handelt es sich bei dem Manne um die Amtstracht, die Schilling bezw. sein Illustrator konsequent den Ratsdienern, Weibeln und Läufern, im Gegensatz zu den Ratsboten zulegt. Die Beziehung wird dadurch klar: Die Darstellung verdeutlicht die Text-

ſtelle, daß die Botſchaft, die der Stanſer Pfarrer gebracht, nicht öffentlich, ſondern nur den Zugeſetzten mitgeteilt werden dürfe. Am Grund hält den rot-weißen Unterwaldner Amtsdiener ab, ſie dem harrenden Publikum zu verkünden, bevor der Beſchluß gefaßt iſt." B. E.

Bücherecke.

K. Aeſchbacher, 30 Lieder aus dem „Röſeligarte" für die Schweizer Jugend. Verlag von A. Francke, Bern. Preis: kartoniert 1 Fr.; Partiepreis 80 Rp.

Friedr. Bühlmann, Luſtigi Liedli für Bueb e und Meitli. Eigentum und Verlag des Verfaſſers (Luzern). Preis: 60 Rp.

1. Es iſt ſehr zu begrüßen, daß aus der Volksliederſammlung „Röſeligarte" von O. von Greyerz eine Ausleſe von Liedern getroffen wurde, die man der Schuljugend in die Hand geben kann. Der berühmte Berner Dichter ſtellte ſich durch die Herausgabe ſeiner Volksliederſammlung die Aufgabe, das vielfach verdrängte einſtimmige Lied beim Volk wieder einzuführen und zu Ehren zu bringen. Der einfachſte und zugleich ſicherſte Weg zu dieſem Ziele führt aber durch die Schulzimmer. Es iſt daher ein unbeſtreitbares Verdienſt Aeſchbachers, die paſſendſten Lieder aus dem „Röſeligarte" zuſammengeſtellt und in einem prächtig ausgeſtatteten Büchlein der Schweizer Jugend übergeben zu haben. Der tadelloſe Buchſchmuck iſt ein Werk der Künſtlerhand Rud. Münzer's.

K. Aeſchbacher hat dieſen an ſich einſtimmigen Volksliedern eine zweite und dritte Stimme beigegeben, um das Intereſſe der Schüler zu wecken. Werden die Lieder zweiſtimmig geſungen, ſo gelten für die zweite Stimme die kleinen Noten. Der dreiſtimmige Satz iſt im allgemeinen recht gut und kann klingen. Doch ſind faſt durchweg die Lieder zu hoch geſetzt, — das zweigeſtrichene g kommt ſehr oft vor — wenn ſie von unſerer Jugend geſungen werden ſollen. Dieſem Übelſtande könnte man dadurch begegnen, daß man die Lieder etwa um einen Ganzton tiefer intonieren würde; aber dann verlöre ſich die dritte Stimme in einem bodenloſen Abgrund. Es dürfte ſich daher empfehlen, die zweiſtimmige Ausführung zu wählen, wenn gute Sopraniſten fehlen.

2. Der Komponiſt nennt im Vorwort ſeine Liedchen einfach und beſcheiden, die keinen Anſpruch auf muſikaliſche Originalität machen. Er verfolgt mit der Herausgabe den edlen Zweck, in den Kindern Freude und Intereſſe am Geſangsunterricht zu beleben. Und daß die „Luſtigi Liedli" dieſen Zweck erreichen, hat der Komponiſt bei ſeinen Schülern im Unterricht und bei öffentlicher Produktion ſelbſt erfahren.

No. 1, 2, 3, 5 und 8 ſind Spiellieder; das ſind Lieder, die mit einem Spiel verbunden ſind. Ein Kommentar zu Anfang des Büchleins gibt Aufſchluß über die Aufſtellung und die Bewegungen der kleinen Sänger. Der Satz iſt ein-, zwei- und dreiſtimmig und iſt durchaus einfach gehalten. Zu

No. 1, 3 und 5 verspricht der Komponist eine demnächst erscheinende Klavierbegleitung. Schade, daß sie noch nicht zur Verfügung steht. Diese farbenreichere Gewandung wird den etwas blutarmen Musenkindern Bühlmanns recht wohl bekommen. Diese liebevolle Fürsorge wünschte ich auch dem an sich überaus stimmungsvollen und zartempfundenen Wiegenlied (No. 10); eine geschmackvolle, zarte Klavierbegleitung müßte dessen Wirkung nur steigern.

Mögen diese beiden Liederbüchlein eine recht glückliche, große Reise erleben; sie werden sicher allen Freude bringen, die sie mit heiterem, kindlichem Gemüte aufnehmen. Vor allem möchten sie auch bei unserer studierenden Jugend freundliche Aufnahme finden; sie wären ein guter Ersatz für so manche ausgesungene Kneiplieder. Vor allem sind es die Spiellieder Bühlmanns, die einen trefflichen Unterhaltungsstoff bieten. P. A. H.

Singer Samuel, Literaturgeschichte der deutschen Schweiz im Mittelalter. Ein Vortrag mit anschließenden Ausführungen und Erläuterungen. 52 Seiten. Bern, Francke 1616. Broschiert Fr. 2.40.

Ein vorzügliches Büchlein, das trotz seines bescheidenen Umfanges eine Fülle wertvoller wissenschaftlicher Aufschlüsse bietet. Verfasser will darin die Ergebnisse mitteilen, welche die Forschung seit dem Erscheinen von Bächtolds trefflichem Buch gezeitigt, und diesen Zweck erfüllt die Broschüre in geradezu vorbildlicher Weise. Sie enthält, wie der Titel sagt, einen Vortrag, den der Verfasser im Dezember 1915 in Bern hielt (S. 1—32), und einen ergänzenden bibliographischen Anhang (S. 32—52).

Schon der Vortrag bietet viel neue Gesichtspunkte. Die überragende Dichterpersönlichkeit Notkers des Stammlers wird mit wohltuender Wärme gewürdigt, Hartmann von Aue, den Singer wohl mit Recht zu den Schweizerdichtern zählt, erhält seinen richtigen Platz als vorbildlicher Formkünstler der höfischen Zeit. Auch die Ausführungen über die demokratische Epoche enthalten viel Interessantes, so die Besprechung von Wittenweilers grotesker Dichtung „Der Ring", die der Verfasser richtig mit Rablais' Gargantua vergleicht.

Die beigefügten Ergänzungen geben Aufschluß über die Wege, welche der Forscher bei seiner Arbeit ging. Manches wird vertieft, und vor allem erhält man einen sehr guten Überblick über die seit Bächtold erschienene einschlägige Literatur.

Jeder Besitzer von Bächtolds Buch muß dem Verfasser für diese wertvolle Arbeit aufrichtig Dank wissen. Ernster Forscherfleiß nnd objektives Urteil charakterisieren sie durchwegs. Auch für sich allein ist das Büchlein durchaus brauchbar. Dr. P. Leodegar Hunkeler O. S. B., Engelberg.

Benzigers Brachzeitbücher. Ins Feld und für Daheim. 1. Folge Nummer 13. **Das Urlaubsgesuch.** Erzählung vom Schweizer Grenzwachtdienst von **Alfr. Frankhauser.**

12. Folge. Nummer 6. **Mit Volldampf voraus** und andere Kriegserzählungen von **M. Karl Böttcher.**

Flott geschrieben sind beide Bändchen, eignen sich für jedermann, das Urlaubsgesuch ist sogar von anerkennenswerter Tiefe und Schönheit. 1. Folge kostet je 25, 2. Folge je 35 Rappen. Dr. Herzog.

3. Jahrgang. Nr. 3. 3. Mai 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Erziehung zum schönen Sprechen. — Der Debattierklub. — Zunftstube. — Bücherecke.

Erziehung zum schönen Sprechen.

Von P. Heribert Amstad O. M. Cap., Appenzell.

„Ein zu wenig beachtetes Bildungselement liegt in der phonetischen Seite der Muttersprache“ (Willmann). — Genauere Einsicht in Lehrplan und Praxis unserer Mittelschulen beweist unangenehm den Mangel an lautwissenschaftlicher Pflege vorerst im Deutschunterricht.

Der pädagogische Grundsatz: Aller Unterricht sei Sprachunterricht ruft unmittelbar der Forderung: Die Unterrichtssprache sei richtig und schön. So sehr der grammatikalisch-orthographische Betrieb des Deutschunterrichtes auch strengen Anforderungen gerecht wird und das ästhetische Moment in der Lektüre bei idealer Würdigung der poetischen Stoffe begrüßenswerte Pflege erfährt, lautliche Richtigkeit und Schönheit der Sprache ist für unsere Schulen beinahe Fremdland. Die nachfolgenden Ausführungen über Bedeutung, Aufgabe und Methode der Phonetik sind das Ergebnis mehrjähriger Praxis im Aussprache-Unterricht, können aber in diesen Grenzen den reichhaltigen Stoff der Lautwissenschaft unmöglich vollends entfalten.

1. Zur Bedeutung des phonetischen Unterrichtes.

Ziel des deutschsprachlichen Unterrichtes ist bei aller Würdigung des Schriftwortes nicht so sehr Sprachkenntnis sondern Sprechtüchtigkeit. Der gewaltige Einfluß des Redners ist nicht restlos die Wirkung des Redeinhaltes, er beruht ebensosehr auf der sieghaften Macht einer klangvollen Stimme, die zum Herzen redet. Nicht, was wir sagen, sondern wie wir es sagen, sichert zumeist den Erfolg. Nicht durch den Gedanken allein wird Wert und Wirkung des Wortes bedingt, sondern auch durch dessen Klanggehalt, durch den entsprechenden Grad der Weichheit oder Härte, des Wohllautes und Wohlklanges, der Tonhöhe oder Tontiefe, womit der Lautgehalt wohltuend sich kundgibt, durch die Seele, die dem mündlichen Worte eingehaucht wird.

Der bildende Einfluß der mündlichen Rede äußert sich ehestens in der Konversation, wo das Bestreben, richtig und schnell verstanden zu werden, jeden Beteiligten zwingt, seine Gedanken, Ansichten und Wünsche möglichst

klar und bestimmt auszudrücken. Der Erfolg aber dieses mündlichen, schnellen Gedankenaustausches und dieser Sprechtüchtigkeit hängt ab vom lautrichtigen, lautreinen Sprechen.

Soll dem gesprochenen Worte die ihm heute mit Recht zugedachte Bedeutung im Vollumfange werden, dann muß dementsprechend dem lautphysiologischen Moment der Sprache vollste Aufmerksamkeit zukommen. Und beruht zu Recht ein Großteil unseres wissenschaftlichen Betriebes auf dem mündlichen Gedankenaustausch, offenbaren sich Bildung und Charakter im lebendigen Wort, so folgerichtig auch in der lautschönen Wiedergabe des gesprochenen Wortes, im ausdrucksvollen Sprechen, in richtiger Modulation der Stimme, wozu nur ein geschultes, mit den Forderungen einer lautschönen Aussprache vertrautes Organ befähigt ist.

Mangel an Gehör- und Stimmbildung, an phonetischer Wertung der Einzellaute und der Lautverbindungen macht sich auch störend bemerkbar in der Rechtschreibung. Die Schüler wissen am Ende ganz genau, wie kurze und lange Selbstlaute schriftlich zu bezeichnen sind, aber sie sind nicht imstande, den lautlichen Unterschied zwischen kurz und lang im Sprechen durchs Ohr aufzunehmen, so daß die orthographische Regel wertlos bleibt. „Es ist außer Zweifel, daß der Rechtschreibunterricht am erfolgreichsten auf phonetische Prinzipien gegründet wird". Für die Orthographie gilt der allgemeine Grundsatz: schreibe so, wie du richtig sprichst unter Beachtung feststehender Regeln. Zuerst richtig sprechen, dann richtig schreiben. Schon der Orthographie wegen, die mit ebensoviel liebenswürdiger Sorgfalt als erfolgarmer Mühe gepflegt wird, sollte man einen nachhaltigeren, zielbewußteren Betrieb der Aussprache erwarten. Der Deutschlehrer hätte ein Schulkreuz weniger. —

Die Sprache bedeutet in ersten Linie Ton, Klang. Das Wesentlichste der menschlichen Sprache ist der Klanggehalt der Silben und Wörter. Zum guten Sprechen genügt es nicht, daß die Sprechwerkzeuge hinreichend gelenkig sind, sie müssen auch gewöhnt werden, jeden Laut rein und voll darzustellen, so daß er innerhalb der Silben und Wörter mit dem ihm eigentümlichen Klanggehalt zum angenehmsten Ausdruck kommt. Diese Seite der Sprachpflege wird arg vernachlässigt. Es gilt als Zeichen mangelhafter Bildung, ein französisches Wort falsch auszusprechen oder Laute einer Fremdsprache in mundartlicher Färbung wiederzugeben, die gröbsten Verstöße aber wider lautrichtiges und lautreines Sprechen werden leicht hingenommen und entschuldigt: Wenn man's nur versteht. Wo man mit solch unverständlicher, schlecht angebrachter Genügsamkeit landet, zeigen die müde, schlaffe Artikulation vieler Laute, das Hinneigen zu stark mundartigen Eigenheiten, der matte, farblose, flache Klang der Sprache in Volks- und Mittelschule. Nur eine zielbewußte, methodische Pflege der Aussprache verbunden mit unermüdlichen Übungen der oft mißbildeten Sprechwerkzeuge wird den deutschen Laut wieder rein und voll von jungen Lippen fließen lassen.

Der phonetische Unterricht erzwingt sich Recht und Wert schon vom

rein *ſprachwiſſenſchaftlichen* Standpunkt aus. Und die *erzieheriſche* Bedeutung einer ſolchen Sprachpflege?

Wo der Phonetikunterricht methodiſch im Schulbetriebe ſich bewegt, werden Lehrer und Schüler inne, welche unausgeſetzte Selbſtbeobachtung und energiſche Bewegung der Artikulationsorgane, der Lippen, der Zunge, des Gaumens erforderlich ſind, um einigermaßen befriedigende Erfolge zu buchen. Dieſe fortgeſetzte Nötigung zur Selbſtkontrolle für richtige Atemführung und Stellung der Lautbildungsorgane wirkt auf Geiſt und Körper ungemein erzieheriſch.

Wenn die neuzeitlichſte Forderung der Schule auf beſondere Pflege nationaler Eigenart bedacht iſt, ſo gilt dieſe Würdigung vorerſt wohl einer hervorragenden Stellung der Mutterſprache. Und da fällt als Sprache der Schule und Bildung bei aller Hochſchätzung der Mundart — auf deren Beziehung zum phonetiſchen Unterricht ich noch zu ſprechen komme — das reine Hochdeutſch oder Schriftdeutſche in Betracht. „Die Sprache iſt die Trägerin des Volkstums, eine Offenbarung des Volksgeiſtes“. Die Mutterſprache allſeitig kennen und beherrſchen heißt nationale Art vertiefen. Sprache aber und Ausſprache, die Wiedergabe des geſchriebenen Wortes durch den Lautbeſtand und Klanggehalt, ſtehen in innigſter Wechſelbeziehung. Was der Mutterſprache als ſolcher, das gebührt auch der Ausſprache. Eine vernünftige Sprachpflege muß ſich daher auch auf die äußere Erſcheinung, auf den Körper der Sprache erſtrecken.

Unſere Gymnaſien ſind Erziehungsſtätten des künftigen Redners. Das alte Demoſtheniſche Wort von der allmächtigen Bedeutung des Vortrages erſchöpft ſich kaum in einer gewiſſen Unbefangenheit des Auftretens, in der Fertigkeit des mündlichen Gedankenausdruckes und der Gelenkigkeit und Eleganz der Geberden, ſondern eheſtens im lautſchönen Sprechen, in treffender Modulation der Stimme, in rationeller Atemführung. Nur ein gepflegtes und geſchultes Organ wird dieſen Forderungen gerecht werden, den Klanggehalt der Laute beherrſchen und ſomit auch den Vollwert, die Seele der Gedanken auf den Hörer übertragen. Tüchtige Schulung der Sprechorgane aber iſt nur möglich durch Lautphyſiologie oder Phonetik.

Daß die Mutterſprache auch nach der Seite des Schönen, vom äſthetiſchen Standpunkt aus gewertet und gepflegt werden will, bedarf wohl keiner weitern Begründung beſonders in einer Zeit, wo eine willkommene Bewegung für Kunſterziehung ſich offenbart.

Sprache ſchön und wunderbar,
Ach, wie klingeſt du ſo klar!

Man könnte beinahe am Dichterworte irre werden, wenn man den köſtlichen Lautbeſtand der deutſchen Sprache im Munde unſerer gebildeten Jungwelt oft arg zermartert und verſtümmelt ſieht. Das Schöne einer Rede empfinden wir als Wohllaut, die angenehme Wirkung der Einzellaute aufs Gehör als Wohlklang, der durch harmoniſche Zuſammenwirkung melodiſcher, dynamiſcher und rhythmiſcher Elemente der Lautſprache entſteht.

Wie doch in den Lautverhältnissen der deutschen Sprache eine Fülle wunderbaren Wohllautes schlummert! Harte und weiche, stimmlose und stimmhafte, lange und kurze Laute wecken einen lebensvollen Wechsel. Wie wenig aber kommen diese lautlichen Schönheiten in der Sprechweise unserer Schulen zur Geltung! Feinere Lautunterschiede werden vielfach verwischt und kaum gewürdigt durch den störenden Einfluß der Mundart, die ihre Lautfärbungen auch in die Aussprache des sog. Schriftdeutschen hineingleiten läßt. Nur unentwegte Erziehung zum Schönsprechen wird dieser schädlichen Einwirkung der Dialektaussprache erfolgreich entgegenarbeiten.

Wichtiger noch als die Lautverhältnisse sind für die ästhetiche Beurteilung der Sprache die Klangverhältnisse. Im Klang der Stimme, der das eigentliche seelische Element der Sprache bedeutet, das Organ des Herzens, kommt die Beteiligung des Gemütes an der Rede zu unmittelbarer Äußerung. Fehlt das melodische Element der Lautsprache, dann hören wir die monotone, einschläfernde, seelenlose Sprechweise, die auch den bedeutenden Ideengehalt fade und uninteressant erscheinen läßt. Welch ergreifende Macht aber liegt im Klang der menschlichen Stimme bei dem, der ihre musikalischen Ausdrucksmittel durch entsprechende Bildung und Übung der Sprechorgane zu gebrauchen weiß! Die zartesten Regungen der Seele, die leisesten Empfindungen des Gefühls zittern wider im schön gesprochenen Wort. Ein Gedicht z. B. lautschön gesprochen, im feinabgefühlten Wechsel von Stimmhöhe, Stimmdauer uud Stimmstärke versetzt den Hörer in den unmittelbaren Genuß nicht nur der sprachlichen Schönheiten, sondern auch der schönen Idee, des ganzen Seeleninhaltes. „Jeder Gedanke erhält durch schönes Sprechen eine solch lebendige Färbung, daß der Hörer nicht bloß den sprechenden Verstand sondern auch die sprechende Seele vernimmt".

Dieses ausdrucksvolle Sprechen, diese natürliche Modulationsfähigkeit der Stimme, die wir oft beim Kind des Volkes so naturfrisch und angenehm empfinden, geht in der Schule nur zu oft verloren! Sie kann und muß wieder geweckt und gefunden werden durch liebevolle Pflege jener Elemente, die das schöne und charaktervolle Sprechen bedingt. Solch tiefwurzelnden Mängeln aber ist nicht durch ein oberflächliches Herummodeln an der Aussprache der Schüler beizukommen, nicht nur durch Gelegenheitsbemerkungen im Unterricht; mühelohnende Arbeit ist nur zu erhoffen durch methodische Anleitung zum lautlich schönen Sprechen. Phonetik für alle Schulen, Erziehung zum schönen Sprechen, — die Bedeutung liegt schon im Worte — ist eine unabweisbare Forderung. (Fortsetzung folgt.)

Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt,
Der froh von ihren Taten, ihrer Größe
Den Hörer unterhält und still sich freuend
Ans Ende dieser schönen Reihe sich
Geschlossen sieht! Göthe, Iphigenie auf Tauris.

Der Debattierklub.

Vor ungefähr Jahresfrist habe ich an dieser Stelle auf die Wichtigkeit von Debattierübungen hingewiesen und am Schlusse meines Artikels weitere Ausführungen in Aussicht gestellt, wie die nötige Schulung in der Debatte erreicht werden könne, ohne daß am Stundenplan des Gymnasiums eine Änderung einzutreten hat. Es gilt nun dieses Versprechen einzulösen.

Wohl überall, wo sog. Marianische Akademien bestehen, werden in einzelnen Sitzungen auch Diskussionen veranstaltet, aber wie mich die Erfahrung lehrte und wie einzelne Kollegen mir bestätigten, kommt man dabei selten über gewisse Anläufe hinaus. Im Anschluß an den philosophischen Kurs werden in unsern Schulen Geistesturniere in streng scholastischer Form abgehalten. So wertvoll sie für die Verstandesbildung sind, so eignen sie sich doch kaum für jeden Stoff und werden nicht allen Zwecken, die eine Debattenübung verfolgen soll, gerecht. Für die Debattenübung wird eine Form zu wählen sein, die mehr dem praktischen Leben abgelauscht ist, der Selbsttätigkeit der Schüler einen weiten Spielraum gewährt und ihr Interesse ständig rege hält. Diesen Anforderungen entspricht in vorzüglicher Weise der Debattierklub nach englischem Muster.

Es waren, wie das ja gewöhnlich der Fall ist, nicht theoretische Erwägungen, sondern Zufälligkeiten, oder wenn man will, praktische Bedürfnisse, welche mir Anstoß gaben, die Sache ins Auge zu fassen und einen Versuch zu wagen. Die philosophische Abteilung unserer Akademie stellt mit Rücksicht auf die Maturanden jeweilen an Ostern ihre Arbeit ein. Zufällig stießen Mitglieder, die sich auch im Sommersemester in irgend einer Weise zu betätigen wünschten, im „Leuchtturm" (Jahrg. 1913. S. 363 ff.) auf einen Artikel über die englischen Debattierklubs und ersuchten mich, einen solchen ins Leben zu rufen.

Die debating clubs oder debating societies der englischen Kollegien bieten ein ziemlich getreues Abbild des englischen Parlamentes bezw. des englischen Unterhauses. An der Spitze steht der „chairman", der Präsident. Neben ihm steht zur Leitung der Geschäfte ein Komitee von sechs Mitgliedern, „the board of six." Im gehören der „Prime Minister" als Haupt der Regierungspartei und der „leader of the opposition", der Führer der Oppositionspartei an. Der Ministerpräsident bestimmt mit Bestätigung der „Sechs" das Thema. Man hält Sitzungen ab, in denen nur schriftlich abgefaßte und hernach auswendig gelernte Reden gehalten werden dürfen, und andere, in denen aus dem Stegreif gesprochen wird. Am Ende der Debatte, die sich unter dem Vorsitz des „chairman" nach genau festgelegten Regeln vollzieht, wird abgestimmt. Unterliegt der Ministerpräsident, so tritt er von seinem Posten zurück, und die Opposition mit ihrem Führer nimmt die Sitze ein, welche bisher der Regierungspartei gehörten.

Es war mir ohne weiteres klar, daß eine sklavische Nachbildung des englischen oder des im verwandten amerikanischen Systems für uns keinen

Sinn habe. Es galt die Sache auf unsere schweizerischen Verhältnisse zuzuschneiden. Ich legte meinen Schülern einen bezüglichen Plan vor. Ein besonderer Verfassungsrat arbeitete an Hand dieser Grundlinien die ersten Statuten aus.

In unserm Klub verteilt sich die Arbeit auf zwei Körperschaften, das Plenum, welches in Analogie zum Schweizervolk gedacht ist, und den Senat, der in Analogie zur Bundesversammlung steht. Alle Lyzeisten werden als Mitglieder betrachtet, sofern sie nicht ausdrücklich ihren Austritt erklären oder auf Grund der Statuten ausgeschlossen werden, also nicht auf ihr Bürgerrecht verzichten oder desselben verlustig gehen. Ein Zwang zu irgend einer Mittätigkeit besteht aber nicht. Innerhalb des Plenums bilden sich Parteien, die aber im Gegensatz zum englischen System nicht unsern politischen Parteien entsprechen. Als mehr oder weniger vorübergehende Erscheinungen hatten wir Parteien zur Förderung der Abstinenzbewegung, zum Studium der sozialen Frage, für Schulreform, für Heimatschutz, für Sport, für Vertiefung des historischen Wissens usw. Schon mehrere Jahre haben wir eine jungschweizerische und eine Militärpartei, während einzig eine Nationalpartei seit Bestand des Klubs, also beinahe fünf Jahre, sich aufrecht erhalten hat.

Jede Partei stellt ein Programm auf, das geeignet ist in seinen Grundsätzen oder Konsequenzen Gegner zu finden. Nehmen wir z. B. das Programm einer Partei für Sport; es wird ungefähr lauten: Mens sana in corpore sano. Körperliche Gesundheit und Frische bildet die Grundlage erfolgreicher Geistesarbeit. Allgemein ist heute die Klage über Verweichlichung und Degeneration unseres Geschlechtes, ganz besonders der studierenden Jugend. Man klagt über Nervosität, Blutarmut, Verbildungen des Brustkorbes und des Knochengerüstes überhaupt, alles Folgen der einseitigen Betonung der Geistesarbeit, welche sich zuletzt an dieser selbst rächen muß. Überdies ist es unsere Pflicht, dem Vaterland eine starke, wehrhafte Jugend heranzuziehen. Infolgedessen werden wir mit allen gesetzlichen Mitteln daraufhin arbeiten, daß

1. Dem Turnen vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt,
2. An unserm Kolleg ein Fußballklub eingeführt,
3. Der Sonntag von jeder Studienarbeit entlastet,
4. Der militärische Vorkurs obligatorisch erklärt wird.

Dieses Programm bietet zunächst die Grundlage für die Werbearbeit der Partei und liefert den Stoff für die Thesen, die sie einbringt.

Das Schicksal der Thesen hängt in erster Linie vom Senate ab. Wie bereits bemerkt, entspricht dieser unserer Bundesversammlung. Eine Zweiteilung in National- und Ständerat war einerseits durch die geringe Mitgliederzahl ausgeschlossen, hatte anderseits keine methodische Bedeutung. Um ein möglichst buntes Parteibild im Senat zu haben und damit den Zwecken des Klubs am ehesten gerecht zu werden, mußten wir der Zeit vorauseilen und zum Schutze der kleinen Parteien das proportionale Wahlverfahren einführen.

An der Spitze des Senates und damit des ganzen Klubs steht ein vom Senat aus seiner Mitte gewähltes Komitee von drei Mitgliedern. Der Präsident bezw., wenn er verhindert ist, der Vizepräsident, beruft und leitet die Sitzungen des Senats und die Versammlungen des Plenums und zwar erstere so oft ein Bedürfnis vorliegt, letztere nach Beschluß des Senates. Doch soll wöchentlich wenigstens eine Debatte im Plenum stattfinden. Der Sekretär führt das Protokoll des Senates, während ihm zur Führung des Protokolls der Plenarversammlung ein Substitut beigegeben ist.

Die Hauptaufgabe des Senates besteht in der Aufstellung der Diskussionsthesen. Jeder Senator hat das Recht, schriftlich Vorschläge einzureichen. Diese werden bei Auskündigung der Sitzung auf der Traktandenliste veröffentlicht. In der Senatssitzung wird bei den einzelnen Vorschlägen die Eintretensfrage gestellt. Hat nämlich ein Senator eine These eingebracht, die eine von allen anerkannte Wahrheit enthält oder sonst keine ersprießliche Debatte erwarten läßt, so wird der Senat Nichteintreten beschließen. Es kommt auch vor, daß eine Partei, welche vorerst die Behandlung ihrer These wünscht, einen Verschiebungsantrag für die These einer andern Partei einbringt. Ist Eintreten beschlossen, dann begründet der Antragsteller kurz seinen Vorschlag, es wird eine summarische Diskussion über den Gegenstand veranstaltet, es können Abänderungs- und Gegenanträge gestellt werden. Was in endgültiger Abstimmung die Mehrheit annimmt, ist Senatsthese, ähnlich wie ein Beschluß der Bundesversammlung Gesetz wird. Nur gibt es bei uns keine einfachen Verwerfungen, sondern die Ablehnung eines Vorschlages geschieht in formuliertem Gegenantrag. Sonst wäre eine Debatte über Gegenstände, welche im Senat keine Mehrheit finden, zum voraus ausgeschlossen. Wenn also ein Vorschlag lautet: „Die Examina sind abzuschaffen", die Mehrheit des Senates aber der gegenteiligen Ansicht huldigt, wird sie nicht einfach mit „Nein" stimmen, sondern ihrerseits die Gegenthese aufstellen: „Die Forderung auf Abschaffung der Examina ist abzulehnen." Natürlich ist in der negativen Fassung eine reiche Abwechslung möglich. In diesen Abstimmungen wie überhaupt bei allen Klubentscheiden sachlicher Natur muß jeder nach seiner Überzeugung stimmen. Rein fingierte Diskussionen sind ausgeschlossen. Wohl hat sich damit der Klub ein weites Stoffgebiet zum voraus verschlossen, aber dieser Verlust wird reichlich wettgemacht durch das lebhafte Interesse, das einer an der Verteidigung einer wirklichen Überzeugung hat, und durch den Reiz, der gerade für die Redner darin liegt, daß die Abstimmung ihnen ein wahres Bild ihrer Erfolge bietet.

Aus der Zahl der Gegenstände, über welche in unserem Klub tatsächlich Debatten stattfanden, seien genannt: Der Ersatz des Griechischen durch moderne Sprachen, Ersatz des Zeichnens bei der Matura durch Musik, die Behandlung der schweiz. Heldensage in der Schule, National- oder Weltliteratur, Beibehaltung des Maturitätsexamens, die Pflege der Mundart in der Schule, die soziale Wichtigkeit der Bauernfrage, die Fabrikarbeit von Frauen und Kindern, das Frauenstimmrecht, Obstbau und Abstinenz, die Gefahren des Fremdenverkehrs,

die Notwendigkeit einer besonderen Dispensation vom Militärdienst für die Hotelangestellten, die Militäraviatik, das Übermaß der Schützenfeste, die Verlängerung der Dienstzeit, der 1. August als Feiertag, die Landsgemeinde als idealste gesetzgebende Körperschaft, die Einbürgerungsfrage der in der Schweiz ansässigen Ausländer, die Begehren der Schweiz an einem Friedenskongreß, die Einführung des Obligatoriums der Stimmabgabe bei eidgen. Abstimmungen, die Umwandlung des Berner Juras zu einem eigenen Kanton, das Tabakmonopol, das Projekt der Rhein-Reuß-Vierwaldstättersee-Schiffahrt, die Volkswahl des Bundesrates, die Tendenz einzelner Zeitungen und die schweizerische Neutralität, die Bedeutung des Tessin für die Eidgenossenschaft, die Berechtigung des Aufstandes der Appenzeller gegen die Abtei St. Gallen, die religiöse Stellung Savonarolas, die Anwesenheit des sel. Bruder Klaus beim Tage von Stans, die Unterstützung des Theaterwesens durch die Katholiken.

Hat der Senat eine These aufgestellt, so wird er zunächst bestimmen, ob dieselbe dem Entscheid des Plenums zu unterbreiten ist, oder ob er sie einfach als angenommen auskünden will. In letzterem Falle unterliegt sie analog der Bundesgesetzgebung dem Referendum. Wir haben nämlich auch Referendum und Initiative. Wie wir im Bunde nur eine Verfassungsinitiative kennen, so im Klub nur eine Initiative auf Ergänzung oder Revision der Statuten und Reglemente, die überhaupt ganz analog der Bundesverfassung behandelt werden, während die Thesen des Senats in Analogie zur Bundesgesetzgebung stehen.

Die Plenarsitzung bietet das Bild der Kontroverse, wie sie sich vor eidgenössischen Abstimmungen in der Presse und in Versammlungen geltend macht, natürlich vollzieht sich aber diese Debatte nach einer eingehend geregelten Geschäftsordnung. Referent und Korreferent, über welche ich weiter unten ein Wort sagen werde, haben je 10 Minuten zur Verfügung, jeder folgende Redner 4 Minuten, doch kann sich derselbe Schüler mehrmals zum Worte melden. Wünscht niemand mehr zu sprechen oder ist, was häufiger vorkommt, Schluß der Debatte beantragt und beschlossen worden, so wird die „Volksabstimmung" vorgenommen, indem Mehr und Gegenmehr festgestellt wird. Das Plenum kann also wohl über die vom Senat vorgelegten Thesen debattieren und abstimmen, es kann dieselben aber nicht verändern.

Zum Schlusse gibt der Lehrer, welcher dem Klub als Protektor beigegeben ist, seine Kritik über den Verlauf der Debatte ab, macht die einzelnen auf ihre Fehler aufmerksam, berichtigt falsche Ansichten usw. Sehr wichtig erscheint mir, daß dieser Lehrer sich vorher die größte Zurückhaltung auferlege, damit ja keine Partei sich mit Recht beklagen kann, sie sei in der Abstimmung mehr durch die Autorität des Professors als durch das Gewicht der gegnerischen Gründe unterlegen.

Das ist in den Hauptzügen das Vorgehen in unserm Klub. Eine solche Nachahmung staatlicher Institutionen durch die Jugend ist auch in der Schweiz nichts Neues. Jeder Kenner schweizerischer Kulturgeschichte, vor allem jeder Numismatiker unseres Landes weiß vom Rat und den Sechzehn des äußern

Standes in Bern. Es war dies ein Abbild der Regierung der alten Republik Bern, in welchem sich die noch nicht ratsfähigen Junker ganz nach dem Beispiel ihrer Väter benahmen und sich auf ihre künftige staatsmännische Laufbahn vorbereiteten. Der Berner Tscharner hat diese Einrichtung eine Pflanzschule der Regierungskunst genannt. So hohe Erwartungen hegen wir von unserm Debattierklub selbstverständlich nicht; daß er den jungen Leuten aber ständig unsere Bundesinstitutionen vor Augen hält und sie nötigt, die verfassungsrechtlichen Verhältnisse zu studieren, liegt auf der Hand.

Es wäre aber unrichtig anzunehmen, diese Gestaltung unseres Klub besitze nur diesen Wert einer Nachahmung der in unserer Bundesgesetzgebung wirksamen Faktoren. Die ganze Organisation hat auch *methodische Bedeutung*. Das Vorhandensein des Senates hat zur Folge, daß nicht wie beim englischen und noch mehr beim amerikanischen System ein einzelner den Diskussionsgegenstand bestimmt; dieser ist vielmehr bereits die Frucht einer Beratung, einer Debatte. Damit ist dafür gesorgt, daß kein Thema zur Behandlung kommt, das sich gar nicht eignet. Wie schon bemerkt, wird in diesem Falle der Senat Nichteintreten beschließen. Wird eine These vorgeschlagen, die an sich Interesse bietet und wahrscheinlich im Plenum Gegner hat, in deren Beurteilung aber der Senat einig ist, so wird er diese These einfach auskünden, ohne sie selbst dem Entscheide des Plenums zu unterbreiten. Hier setzt nun der *methodische Wert des Referendums* im Klub ein. Hat nämlich die These wirklich Gegner, die bereit sind, sie zu bekämpfen, so werden diese das Referendum ergreifen und damit die Sache im Plenum zur Debatte fördern. Es war deshalb bisher auch nicht nötig, Referent und Korreferent durch die Statuten zu bestimmen. Ist der Senat geteilter Meinung, so werden die Senatoren, welche ja regelmäßig auch Parteiführer sind, schon dafür sorgen, daß ihr Standpunkt Anwälte findet. Ist der Senat einig, wird aber gegen seinen Entscheid das Referendum ergriffen, so hat auf der einen Seite der Senat, auf der andern die Führer der Referendumsbewegung ein Interesse daran, möglichst ehrenvoll abzuschneiden. Auch die *Kritik* ist nicht dem Lehrer allein überlassen, sie vollzieht sich zum Teil wie von selbst. Einmal rügt der Präsident alle Verfehlungen gegen die Geschäftsordnung und die deutsche Sprachlehre. Seine Amtsführung wiederum wird von den Parteien aufs genaueste beobachtet. Dann bildet die Abstimmung eine Art Kritik. Zuletzt hat ein Debatter, der durch sein Ungeschick oder, weil er seine Sache nicht gründlich studiert hat, die Schuld einer Niederlage trägt, noch die Vorwürfe seiner Parteigenossen zu hören.

Diese gesamte Tätigkeit geht *außerhalb des offiziellen Stundenplanes* und *außerhalb der Schulzeit* auf dem Wege vollständiger *Freiwilligkeit* vor sich. Gewöhnlich werden die Sitzungen auch außerhalb der Schulstube im *Freien* abgehalten. Finden sie anläßlich eines gemeinsamen Spazierganges statt, so stellen auch die Schüler der untern Klassen eine schöne Zahl von Zuhörern, und dieser breitere Resonanzboden erhöht natürlich den Eifer der Redner.

Welche Früchte lassen sich nun von einem solchen Klub erwarten? Erstens einmal — und das muß immer Hauptzweck bleiben — soll er eine praktische, anregende Einführung in die Debattenberedsamkeit bewähren. Daneben bildet er in seinem Aufbau wie in den Gegenständen, welche zur Behandlung kommen, einen Beitrag zur Bürgerkunde. Auch der Umstand, daß der Schüler nicht nur sprachlich, sondern auch formell zur richtigen Führung einer Diskussion angeleitet wird, dürfte im Jahrhundert der Vereinssitzungen und Generalversammlungen manchem zu statten kommen. Gerade Tagungen von Gebildeten zeigen nach dieser Richtung oft ein wenig erbauliches Bild. Als kleinere Vorteile möchte ich die Angewöhnung zu einem höflichen Verkehr nennen. Die familiären Verhältnisse eines Konviktes bringen es mit sich, daß die Umgangsformen sich nicht immer auf besonderer Höhe halten. Im Klub herrscht die Vorschrift, daß jeder mit „Sie" und dem Titel angesprochen werden muß, der ihm zukommt. Auch der Wert einer guten Organisation tritt den Schülern anschaulich vor die Augen. Diejenigen Parteien, die enge Fühlung unter ihren Mitgliedern anstreben, erreichen gewöhnlich die schönsten Erfolge. Schon bevor sie durch ihre Vertreter im Senat einen Vorschlag machen, besprechen sie sich, um für ihn eine Form zu finden, welche wirklich die Auffassung der ganzen Partei wiedergibt. Dann aber organisieren sie auch die Debatte nach dem Prinzip der Arbeitsteilung, indem das eine Mitglied die Frage unter diesem, das andere unter jenem Gesichtspunkt zu studieren hat. Damit ist dafür gesorgt, daß jeder Gegner eine schlagfertige Antwort findet. Solche Parteien haben ja den Sieg nicht immer auf ihrer Seite, aber sie bieten doch nie das klägliche Bild einer Armee ohne Zusammenhalt und Disziplin; die Erfahrung hat gezeigt, daß sie zum wenigsten Achtung und neue Mitglieder sich erwerben. Als weiteren Vorteil möchte ich die Abgewöhnung hohler Phrasendrescherei nennen. Der leitende Lehrer wird schon durch seine Kritik dafür sorgen, daß diese Wucherpflanze mit der Wurzel ausgerottet wird, aber die Beobachtung zeigt, daß er in diesem Bestreben am Klub selbst redliche Unterstützung findet. Die sogen. Schwadronöre schneiden meist sehr schlecht ab. Die großen Worte, mit denen sie um sich werfen, werden vom Gegner unter die Lupe genommen und bieten in der Regel zahlreiche Angriffspunkte. Man darf natürlich von unsern Jungen nicht die gereiften Urteile alter Haudegen und gewiegter Staatsmänner, Soziologen und Wissenschafter erwarten; es ist auch nicht schwer, ihnen das zum Bewußtsein zu bringen. Sicher aber ist, daß, wenn sie aktuelle Fragen — und um solche handelt es sich in den meisten Fällen — behandeln, sie doch bedeutend mehr Gewinn aus einer solchen Debatte schöpfen als aus einer Diskussion, die sie unter sich bei Tisch etc. über die gleiche Sache sowieso anstellen würden. Es handelt sich zudem nicht um kleine Schulbübchen, sondern um Jungens, welche bereits ihre Stimmkarte besitzen oder in kurzem besitzen werden. Wer eine Kritik an bestehenden Schulzuständen, wie sie im obenerwähnten Programm der Sportpartei zum Ausdruck kommt, für gefährlich

ansieht, muß die Besprechung solcher Fragen zum vorneherein untersagen. Ich bin zwar persönlich der Ansicht, daß es viel besser ist, wenn die Schüler solchen Klagen offen Luft machen dürfen, um dann durch eigene Mitschüler und allenfalls durch einen Professor Belehrung und Aufschluß zu erhalten, als wenn sie unter sich die gleichen wirklichen oder vermeintlichen Uebelstände zum ständigen Konversationsthema machen.

Übrigens möchte ich wiederholen, was ich schon letztes Jahr betonte: „Eines schickt sich nicht für alle." Jede Anstalt wird ihre besonderen Verhältnisse ins Auge fassen und die Gestaltung eines Debattierklubs ihnen anpassen müssen. Ich bezwecke mit meinen Zeilen nur, zu einem Versuche anzuregen. Gewiß wird ein solcher, wenn er recht angefaßt wird, mutatis mutandis das Urteil bestätigen, das J. Mach 1913, also zu einer Zeit, da die Kriegsfurie den Blick der Völker für das gegenseitige Gute noch nicht geblendet hatte, über die englischen Debatten niedergeschrieben hat: „Alles in allem sind die Übungen wohl dazu angetan, den jungen Engländer schon früh mit den Problemen des öffentlichen Lebens bekannt zu machen und ihn zum Kampfe der Geister zu rüsten, der ja nicht zum geringsten Teil mit der Waffe des lebendigen Wortes ausgefochten werden muß. Sicher aber tragen diese Übungen einen guten Teil bei zu dem freien und doch bescheidenen Auftreten, zu der frühen Männlichkeit und reifen Selbständigkeit, die den jungen Engländer nach dem Urteile mancher Kenner der beiderseitigen Verhältnisse vor dem gleichaltrigen Deutschen auszeichnen." B. E.

Zunftstube.

Exlibris-Sammler. Auf S. 38 der „Schweizer-Schule" l. J. lesen wir: „Unsere Jugend hat Sammeleifer. — . . Pflegen wir diesen Eifer, er zeigt Arbeitslust und Interesse." Wir möchten den zweiten Satz nicht unbedingt unterschreiben. Wohl kann der Sammeleifer der Jugend, wenn er von verständigen Eltern und Lehrern geleitet wird, für Bildung und Erziehung sehr fruchtbar gemacht werden, leider ist er aber vielfach nur Sensations- und Modesache. Man sammelt dies oder jenes, weil andere es auch tun, und nach einiger Zeit wird die ganze Sammlung zum alten Plunder geworfen. Ein derartiger Sammeleifer ist vom Übeln, er benimmt die Freude an der pflichtmäßigen Arbeit, kostet unnütz Zeit und meist auch Geld, verdirbt den Charakter. Eine besondere Warnung ist angebracht, wenn es sich um das in jenem Artikel ebenfalls erwähnte Sammeln von Exlibris handelt. Eine Sammlung von Exlibris, welche ihre eigentliche Bestimmung noch nicht erreicht haben oder derselben bereits kurzsichtiger Weise entrissen worden sind, mag den Sinn für Kleinkunst uud Heraldik wecken, aber einem weiteren Ausgreifen dieses Eifers wird der Historiker mit ebenso ängstlicher Besorgnis entgegentreten wie der Botaniker der wütenden Jagd nach seltenen Alpenpflanzen. Es gilt da in erhöhtem Maße das Bedenken, das Professor A.

Hofmeister sogar der Aufforderung eines Benediktiners an seine Ordensgenossen, Exlibris-Sammlungen anzulegen, entgegenbringt. Er schreibt: „Wenn dazu aus den alten Beständen der Klosterbibliotheken diese Eigentumszeichen herausgerissen werden sollten, so wäre das im Interesse wirklicher Wissenschaft sehr zu beklagen. Die Geschichte der Hss. — und auch solche enthalten Exlibris — ist zu wichtig, als daß solch wertvolle Zeugen für sie leichthin einer mißleiteten Sammelwut zum Opfer fallen dürften. Einer spätern Zeit wird eine solche Barbarei ebenso unverständlich erscheinen, wie uns das Abschneiden der Siegel von den Urkunden, um möglich große Siegelsammlungen zu erhalten, eine Verirrung, die noch gar nicht so lange hinter uns liegt." (Neues Archiv der Gesellsch. für ältere deutsche Geschichtskunde XL. S. 444.) Wir möchten diese Ansicht vollkommen unterschreiben und von den Handschriften auf alle Bücher ausdehnen. Das Exlibris ist gleichsam der Heimatschein eines Buches, der ihm nicht entrissen werden darf. Wie viel mehr hat uns ein solches Zeichen zu sagen, wenn es an seinem ursprünglichen Platze steht, als wenn es uns für sich allein in einer Sammlung entgegentritt! B. E.

Moderne Kunst. In der Zeitschrift „Wissen und Leben" (X S. 461 ff.) sucht der Zürcher Nervenarzt Herbert Oczeret die moderne Kunst unserm Verständnisse nahe zu bringen. Er stellt nicht in Abrede, daß die moderne Kunst uns viel Verrenktes, Brutales, Häßliches bietet. In mehr als einer Hinsicht interessant, wenn auch nicht in jedem Satze einwandfrei, ist sein Erklärungsversuch: „Der Künstler ist nur ein Künder und Offenbarer dessen, was in der Seele der Gesamtmenschheit vorgeht. Darum liegt, meiner Ansicht nach, in der modernen Kunst und ihrer Häßlichkeit ein religiös-sittliches Moment von höchster Bedeutung. Es ist ein Unsinn zu glauben, daß die Kunst zur Verschönerung des Lebens und zum Vergnügen da sei, vielleicht das Kunstgewerbe, aber nicht die Kunst. Mag sein, daß das in früheren Zeiten anders war, in Zeiten, die eine tragfähige Religion und damit eine festgefügte Weltanschauung hatten. Aber unsere Zeit hat ja keine Religion mehr, wie wir denn auch keine Kirchen bauen können. Es ist ein Suchen nach dem Neuen, ein qualvolles, sehnsüchtiges, inbrünstiges Suchen in allen Fernen und Tiefen, ein Zerstören und Bauen, ein Zerfallen und Werden und vor allem eine Angst und Qual und Zerrissenheit, wie sie damals beim Untergang der Antike und dem Heraufkommen des Christentums geherrscht haben mag. (Von hier aus ist auch die große Krankheit unserer Zeit, die „Nervosität" zu verstehen.)" B. E.

Berichtigung. Infolge eines Mißverständnisses — der Setzer erblickte in einem korrigierten *ϑ* statt eines Buchstabens das Streichungszeichen — ist im letzten Paradigma des Artikels „Eine neuentdeckte indogermanische Sprache" das *ϑ* ausgefallen. Es soll also in voriger Nummer der „Mittelschule" S. 29 heißen *τίθημι* usw. B. E.

Bücherecke.

Labhard, J. E., Französisch für Jedermann. Praktische Elemente der französischen Umgangssprache des Alltags mit Lautlehre und genauer Angabe der Aussprache. Zur Ergänzung jedes Grammatik-, Lehr- und Lesebuches der französischen Sprache, sowie zum Selbststudium. 2. Aufl. Zürich, Aschmann u. Scheller.

Das vorliegende Büchlein hält vollauf, was es verspricht und wird demjenigen, der die Elemente der französischen Grammatik kennt, vorzügliche Dienste leisten. Der reiche Schatz an Wörtern und Wendungen, den es bietet, nimmt stets Rücksicht auf die Bedürfnisse des täglichen Verkehrs, man lernt hier wirklich die gesprochene Sprache.

Eine kurze Lautlehre und die phonetisch genaue Angabe der Aussprache erhöhen noch den Wert des Büchleins. Für letztere benutzt der Verfasser das Alphabet der Association Phonétique Internationale.

Wir wünschen dem Bändchen, das praktisch und wissenschaftlich zugleich gehalten ist, allseitig günstige Aufnahme.

Engelberg. Dr. P. Leodegar Hunkeler O. S. B.

Frobenius, Die Vogesen aus der Vogelschau. Herausgegeben von Frobenius A. G., Basel. Preis Fr. 1.50.

Die diskret kolorierte Vogelschaukarte will eine rasche und sichere Orientierung ermöglichen und eignet sich daher auch für Interessenten, die des Kartenlesens unkundig sind. Im Vordergrund breitet sich das Hügelland der strategisch so wichtigen burgundischen Pforte aus, rechts die oberrheinische Tiefebene von Basel bis Straßburg, während links und in der Mitte jenseits des Rhone-Rhein-Kanals die Vogesen in ihrer reichen Gliederung und ihrer allmählichen Abdachung nach Westen plastisch zur Darstellung gelangen. Am Horizont erkennt man die Gegenden zwischen Metz und Weißenburg. Besondere Aufmerksamkeit ist den wichtigsten Verkehrsmitteln, Eisenbahnen und Straßen, geschenkt. Wer sich an Hand der Zeitungsberichte ein schnelles und sicheres Bild über die Kriegslage jenseits unserer Nordwestgrenze verschaffen will, dem sei die Vogelschaukarte bestens empfohlen. Dr. P. W. H.

Moritz Meschler S. J., Leitgedanken kathol. Erziehung. 3. Aufl. Freiburg, Herdersche Verlagshandlung, 1916.

Das Buch bietet wenig Neues. Aber ach! wir erhalten gerade auf dem pädagogischen Markte alle Jahre so viele Neuigkeiten, daß es dem, der mit diesen Sachen sich beschäftigen muß, eine wahre Erfrischung und Erbauung ist, wieder einmal mit einem so sichern Führer, wie P. Moritz Meschler immer ist, über die Fundamente aller vernünftigen Psychologie und Pädagogik nachzudenken. Das ist ja eine der Schwächen der neuern Psychologie-Pädagogik, daß sie über die Weisheit der Alten längst hinaus zu sein meint. Weil sie Instrumente erfand, um dem sinnlichen Teile der Seele einige Offenbarungen abzuringen, hat sie so oft Verständnis und Interesse verloren für das, was ihren Instrumenten nicht zugänglich ist. Der kath. Pädagogik heiliger

Beruf ist es, diese ewigen Fundamente immer wieder zu betonen und der Mitwelt zu predigen. Keine Zeit hat diese Predigten so notwendig wie die unsere. Was P. Meschler in seinem Buche sagt über Verstandesbildung, Herzensbildung, Willensbildung, Bildung der Phantasie, über Charakterbildung, den Körper und seine Pflege, das alles ist mit solcher Sicherheit, Ruhe und Überlegenheit gesagt, wie es eben dem abgeklärten Geiste des berühmten Jesuitenpaters eigen ist. L. Rogger.

Dr. Georg Martin Dursch, Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens. Bearbeitet und mit einer Einleitung versehen von Dr. Wilhelm Kahl. (Bibliothek der katholischen Pädagogik, XVIII. Band). gr. 8° (X u. 358 S.) Freiburg 1916, Herdersche Verlagshandlung. Mk. 5.60; geb. in Leinwand Mk. 6.80, in Halbfranz Mk. 7.80.

Es ist eines der großen Verdienste des ehemaligen Seminardirektors von Hitzkirch, F. H. Kunz, daß er in Verbindung mit andern Männern der Wissenschaft es unternahm, die halbvergessenen, in ihrem Werte viel zu wenig gewürdigten katholischen Pädagogen älterer und neuerer Zeit durch Neuausgabe des Besten aus ihren Werken für alle Zeiten zu retten. So entstand die „Bibliothek der katholischen Pädagogik". Mit dem genannten Werke von Dursch ist das Unternehmen auf 18 Bände gestiegen.

Wer kannte Martin Dursch? Nicht einmal wir katholische Pädagogen. Und doch bedeutet sein Werk einen Markstein in der katholischen Pädagogik des letzten Jahrhunderts.

Dursch (1800—1881) war der erste, der die katholische Erziehungslehre aus den Banden des Rationalismus löste und sie ganz auf der katholischen Glaubens-, Sitten- und Gnadenlehre aufbaute. Indem er die Pädagogik mit der christlichen Philosophie und der Theologie vermählte, hat er sie auf sichern Boden gestellt und bewirkt, daß sie — nach seinen eigenen Worten — „den schwankenden und inhaltsleeren Zeitideen und willkürlichen Meinungen entzogen und auf ein ewiges Prinzip gegründet wurde".

Die katholische Pädagogik muß dem Bearbeiter und Herausgeber Dr. W. Kahl dankbar sein, daß er einen der Großen ihres Faches aus der Vergangenheit hervorholte und ihm den verdienten Ehrenplatz in der „Bibliothek der kath. Pädagogik" anwies. L. Rogger.

A. Hessenbach, Goldene Freiheit, sei mir gegrüßt! Eine Aussprache mit unsern Akademikern. München, Verlag Natur und Kultur. 30 S. Preis 30 Pfg.

Eine Hauptsünde der erwachsenen Intellektuellen in der studentischen Jugend war die, daß sie zu allem studentischen Unfug schwiegen, daß sie für jede studentische Ausgelassenheit zehn Entschuldigungen hatten, dabei immer auch die: wir waren ja auch nicht viel besser! Und man dachte nicht daran: wenn der Erwachsene dem Jungen dieses Wort als Norm mitgibt, wird in den meisten Fällen der Schüler schlechter sein als der Lehrer es einmal war.

Das war eine Hauptsünde. Schließlich wurde es so arg mit Ausschreitungen aller Art, mit der Vergeudung der besten geistigen und körperlichen Kräfte, mit der Erniedrigung in tierischer Sinnlichkeit, daß es auch dem gemütlichsten Philister unheimlich zu werden anfing. — Ein neues Problem aller ernsten gebildeten Männer wurde eine vertiefte Seelsorge für die Jugend der Hochschule; oder vielleicht ebensogut: Bessere Vorbereitung auf diese Seite der Hochschule schon an der Mittelschule. Das Büchlein von der „Goldenen Freiheit" von A. Hessenbach, das diese schwierigen Probleme in ergreifender Weise behandelt, sollte jedem Abiturienten in die Hand gedrückt werden. Nein: schon auf der Mittelschule sollten diese Fragen mit den jungen Leuten durchbesprochen werden; die goldene Freiheit verlöre viel von ihren verführerischen Reizen.

Und wenn man als Schweizer das Schriftchen liest, dann dankt man noch einmal dem guten Geiste, der an seinem letzten Feste in Zug den schweiz. Studenten-Verein durch paar tapfere Beschlüsse einen guten Schritt vorwärts und — aufwärts führte. L. Rogger.

Die stille Stunde. Sammlung schweizerischer Dichtungen. Herausgegeben von **J. Bührer.** Zürich, Orell Füßli.

1. Brigitt Rößler und andere Erzählungen von **Felix Möschli.** Preis Fr. 1.20.

2. Geschichten und Gestalten von **Joseph Reinhart.** Preis Fr. 1.80.

3. Leonz Wangeler und andere Geschichten von **Robert Jakob Lang.** Preis Fr. 1.50.

Was soll man davon sagen? Rühmen kann ich nicht. Das erste Büchlein von Möschli ist so unter aller Kritik sittenwidrig, daß ich's nicht beschreiben mag. Nummer 2 schaut besser aus. Es sind Bubengeschichten, Erinnerungen aus der Jugend und anheimelnd erzählt. Wie schön schildert Reinhart da die Mutter, die Sonntag Nachmittag ihren Kempis las und darob immer so seelenfroh wurde. Dann aber schreibt er: „Aber lange nachher hab ich im ganzen Hause nach jenem Buch gesucht — auch in den Buchläden hab ich nachgefragt, aber ich fand es nicht. Es wird nicht mehr verlangt. Es ist wohl nicht modern."

So dumme Sachen soll man auch in der Poesie nicht schreiben, jede kathol. Buchhandlung braucht jährlich Dutzende von Exemplaren; denn es ist ein Buch, das nie veraltet, auch wenn es von den Neuern nicht mehr gelesen wird.

Nummer 3 ist auch nicht übel erzählt. Die Schuld berührt sogar das psychologische Gebiet, was bei den modernen Dichtern, die vorgeben, streng psychologisch vorzugehen, geradezu auffällt. Dr. Herzog.

Dr. Georg Wunderle, Aufgaben und Methoden der modernen Religionspsychologie. Ein Beitrag zur Einführung (I. Beiheft zur „Christlichen Schule") IV u. 103 S. Eichstädt 1915, Verlag der „Christlichen Schule". Preis Mk. 2.60.

Mit großer Klarheit und Übersichtlichkeit stellt der Verfasser die Entwicklung der Wissenschaft dar, die sich Religionspsychologie nennt, um alsdann deren Hauptrichtungen: Wobbermins theologische Religionspsychologie, Wundts genetische Religionspsychologie und Starbucks und Meumanns individualisierende Religions- und Moralpsychologie mit ebensoviel sachlicher Ruhe als kritischem Scharfsinn zu werten. Das Ergebnis ist die Anerkennung mannigfachen Vorteils der Religionspsychologie für Religionsphilosophie und Theologie und vor allem für die Theorie und Praxis der Erziehung. Aber auch die Betonung, daß die neue Disziplin als psychologische Tatsachenwissenschaft nie und nimmer ein Urteil über den Wahrheitsgehalt der religiösen Erlebnisse abzugeben imstande ist, und daß die Methoden der Tatsachenwissenschaft: Beobachtung, Statistik, Experiment, auf psychologischem, ganz besonders religionspsychologischem Gebiet nicht bloß zu keinen exakten Gesetzen führen, sondern auch sonst auf fatale Schwierigkeiten stoßen und nur mit allergrößter Vorsicht zu gebrauchen sind. Die ganze Arbeit verstärkt den alten Eindruck, daß diese „experimentelle" Psychologie zwar manches Gute für Wissenschaft und Erziehung bietet, manches auf Grund einer wissenschaftlichen Methode bestätigt, was man bereits aus Erfahrung und Überlegung wußte, daß aber persönliche tiefinnerliche Sittlichkeit und Religiösität, Lebenserfahrung, gesundes Urteil nicht bloß unendlich wichtiger sind, sondern die neue Wissenschaft im allgemeinen ohne eigentlichen praktischen Nachteil vermissen lassen. S. C.

Dr. W. Günther, Die Grundlagen der Religionsphilosophie Ernst Troeltsch'. VIII u. 109 S. Leipzig 1914, Quelle und Meyer. Preis: geh. Mk. 3.65, Subskript. Mk. 2.90.

Eine gute Darstellung und — trotz schwerwiegendster Aussetzungen — im ganzen wohlwollende Kritik einer echt modernen, unsäglich halt- und trostlosen Religionsphilosophie. Der Heidelberger Universitätsprofessor Ernst Troeltsch baut sein System auf den Sandgrund des Kantianismus, den er bedeutend zu modifizieren sich gezwungen sieht — nur, um dessen Widersprüche zu vermehren. Wird auch manche schöne und große Wahrheit ausgesprochen und verteidigt und das mit dem Aufwand bewunderungswürdiger spekulativer Kraft, wir haben gottlob nicht nötig, Festigkeit und Klarheit in religiösen Dingen in der alles zersetzenden modernen Philosophie und Denkweise zu suchen. Wir kennen den Felsgrund. S. C.

Vos enfants, et nous qui l'avons été autrefois, ce n'est pas seulement pour nous habituer à la littérature antique que nous avons été plongés dans ces merveilleuses études, c'est parce qu'à lire les grands hommes de Plutarque, nous avons trouvé des modèles qui sont comme le vestibule du christianisme. De même que Dieu avait fait le peuple juif pour être dépositaire des oracles divins, il a fait les Grecs et les Romains, nos autres aïeux, pour se tenir à la frontière du royaume chrétien, et avec cette grandeur de caractère qui a tellement brillé en eux, former une sorte d'atrium où, en pénétrant dans notre jeunesse, nous puissions nous préparer, quoique à un degré inférieur, aux vertus d'un ordre surhumain.

Lacordaire, Sermon sur la grandeur du caractère.

3. Jahrgang. Nr. 4. 28. Juni 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Strömungen im Lager der Neuphilologen. — Erziehung zum schönen Sprechen. — Pädagogische Forschungen und Fragen.

Strömungen im Lager der Neuphilologen.

Der Einfluß der französischen Literatur und Kultur auf das deutsche Geistesleben.

Von Dr. phil. P. Rupert Haenni O. S. B.

Die Tendenz der Umwertung aller Werte, zumal auf pädagogischem Gebiete, hat seit Ausbruch des Krieges auch die sonst so ruhige Zunft der Philologen ergriffen und bereits eine weitschichtige Literatur zu Tage gefördert. Nicht bloß gegen die alten Sprachen ist man Sturm gelaufen und hat Reformen gerufen, die eine tiefere und allseitige Geistesbildung gefährden, sondern auch im Kreise der Neuphilologen sind Vorschläge aufgetaucht, die eine maßvolle Zurückhaltung und ernste Überlegung fordern. Strömungen dieser Art haben sich nun allerdings vorab in Deutschland geltend gemacht, doch ab und zu schlagen auch die Wellen des Sprachkampfes an unsere Ufer und mahnen zur Vorsicht.

In der Oktobernummer 1915 der „Süddeutschen Monatshefte“ hat Professor Josef Hofmiller in einem Aufsatze, betitelt: „Soll unsere Jugend Englisch oder Französisch lernen?“ die Alternative zu Gunsten des Englischen entschieden. Nach seiner Ansicht hat das Französische seine Rolle als Weltsprache ausgespielt und dem Englischen den Rang, die Wichtigkeit und Internationalität abgetreten. Daher muß in Zukunft das Englische an die Stelle des Französischen im Lehrplan treten und letzteres sich mit der früher dem Englischen eingeräumten Stellung zufrieden geben. Auch sollte man an den Gymnasien, an den humanistischen wie an den Realgymnasien, die modernen Fremdsprachen mit dem Englischen beginnen, weil dadurch das Latein wegen des starken lateinischen Prozentsatzes des englischen Lexikons inbezug auf Wortbestand, Satzbau und Stilistik eine wirksamere Anknüpfung, Befestigung und Wiederauffrischung erfahre als durch das Französische. Dem nicht Latein lernenden Realschüler aber wäre damit bis zu einem gewissen Grade ein Surrogat geboten, indem das dem Englischen, Französischen, Italienischen und Spanischen gemeinsame europäische technische, gelehrt-abstrakte

Wortmaterial sich in dieser Sprache gleichsam vereint vorfände. Auch werde man durch die englische Lektüre ziemlich rasch mitten in die bedeutsamen Erscheinungen der Weltliteratur eingeführt, während einem dies im Französischen verhältnismäßig spät, ja vielfach gar nicht möglich werde; Englisch sei in viel höherm Grade als Französisch ein Verstand und Gemüt stärkendes geistiges Bildungsmittel.

In Nr. 26 des Deutschen Philologenblattes hat Fritz Friedrich, unter dem gleichen Titel: „Soll unsere Jugend Englisch oder Französisch lernen?" auf Josef Hofmillers Ausführungen geantwortet. Er trat für das Französische ein, indem er nachwies 1. daß das Englische, weil leichter, auch abgeschliffener, verwaschener, konturärmer und syntaktisch unschärfer als das Französische, als grammatische Hauptsprache für eine wissenschaftliche Anstalt weniger geeignet sei, und 2. daß die französische Literatur weder als Ganzes die ihr gelegentlich bekundete Geringschätzung verdiene, noch an für die Jugend geeigneten Werken Mangel habe, daß sie aber als Führerin in den literarischen Strömungen der Neuzeit kaum entbehrt werden könne. Verfasser stützte sich dabei zum Teil auf die trefflichen Ausführungen Th. Engwers in dem Sammelwerke „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg", herausgegeben von J. Norrenberg (S. 114—131), das wir in der „Schweizer-Schule" eingehend besprochen haben. Die Frage über den Vorrang des Englischen oder Französischen an unsern Schulen ist auch sonst des öftern erörtert und in einem 1916 in Leipzig erschienenen ähnlichen Werke wie das obige, betitelt: „Kriegspädagogik" [1]) von Dr. Walther von Hauf dahin beantwortet worden, daß das Französische nach dem Weltkriege höchstens noch als Wahlfach eine Stelle in unsern höhern Lehranstalten beanspruchen könne. Gegen die einseitigen Ausführungen Haufs, der dem Französischen auch nicht das bescheidenste Wort der Rechtfertigung gönnt und dessen Inferiorität gegenüber dem Englischen als die fast allgemeine Meinung, als das Ergebnis der bisherigen Diskussion hinstellt, wendet sich wiederum Fritz Friedrich in der „Monatsschrift für höhere Schulen", X. Heft, Oktober 1916, und widerlegt die zum Teil recht unhaltbaren Behauptungen Haufs; ganz besonders bestreitet er, daß der Bildungswert der englischen Syntax höher zu schätzen sei als jener der französischen. Das Englische habe entschieden seine Schwierigkeiten. Daß sie aber im ganzen weit geringer seien als die der französischen Sprache, ergebe sich schon aus den bisherigen Unterrichtserfahrungen. „Es wäre doch ein Widersinn sondergleichen, wenn man von jeher und in allen Schulen, in denen die beiden lebenden Sprachen gelehrt werden, auf die leichtere Sprache mehrere Jahre und Wochenstunden mehr verwendet hätte, als auf die schwerere, wie das doch tatsächlich überall der Fall ist." Nachdem Fritz Friedrich durch eine Reihe von Gründen dargetan, daß Haufs These: „Englisch, nicht Französisch!" auf sehr schwachen Füßen steht, spricht er im zweiten Abschnitte von den „Aufgaben" des Französischen und ihrer Lösung in den verschiedenen Schularten (S. 494—499). Auf die einzelnen Momente, die uns sehr zutreffend

[1]) Herausgegeben von Prof. Dr. Walther Tanell.

ſcheinen, einzugehen, würde uns hier zu weit führen. Wir verweiſen den Leſer auf den betreffenden Artikel.

Neben dieſen immerhin diskutierbaren Forderungen Hofmillers und Haufs, finden ſich andere, radikalere, die gleich eine gänzliche Entfernung der beiden Sprachen aus dem deutſchen Lehrplane der Neuzeit verlangen. „Sollen wir die Kinder noch mit den Sprachen unſerer Feinde quälen?“ ruft Wieſe aus.[1]) Gymnaſialdirektor Dr. Heeren ſchleudert aus den Schützengräben heraus den Bannſtrahl vorab gegen die klaſſiſchen Sprachen und will auch das Franzöſiſche nur als Wahlfach in den drei obern Klaſſen, das Engliſche als Handelsſprache lediglich für den praktiſchen Gebrauch, nicht mehr als Einführung in die Kultur beibehalten.[2]) Weck kann ſich noch höchſtens dazu verſtehen, den Weiterbetrieb der beiden Fremdſprachen als „notwendiges Übel“ zu geſtatten. Befremdender als dieſe immerhin vereinzelten Stimmen iſt der Beſchluß, den der Vorſtand des Allgemeinen Deutſchen Neuphilologenverbandes in Halle a. S. faßte. In einer Tagung daſelbſt wurde die Frage geprüft, „in welcher Weiſe die Stellung der neueren Sprachen im Unterrichtsbetrieb durch den Krieg beeinflußt ſei und welches danach die Aufgaben des erſten Neuphilologen-Tages nach dem Kriege ſein würden.“ Die Beratungen dehnten ſich auf „mögliche Verſchiebungen des neuſprachlichen Unterrichtes im Lehrplan der höhern Schulen, Erſatz des Franzöſiſchen und Engliſchen durch andere moderne Sprachen, Änderungen in Stoffwahl und Behandlung, auf die künftige Ausbildung der Lehrkräfte, vor allem aber auf die innere Stellung der neueren Sprache im Unterrichtsbetriebe überhaupt.“ Die Beſchlüſſe, die gefaßt wurden, gingen dahin: „1. Schon jetzt eine Kundgebung an die Unterrichtsverwaltungen aller deutſchen Staaten ſowie Öſterreich-Ungarns zu veranſtalten, die dem Wunſch Ausdruck gibt, daß ſie auf dem Gebiet der neueren Sprachen keine Änderungen einführen, ohne den Allgemeinen Deutſchen Neuphilologen-Verband vorher zu hören; 2. in den Mittelpunkt der Verhandlungen des künftigen Neuphilologentages tritt die Frage nach der inneren Stellung der neueren Sprachen im Unterrichtsbetriebe und nach ihrem Wert für die Erziehung.“

Die Redaktoren der „Zeitſchrift für franzöſiſchen und engliſchen Unterricht“, Prof. G. Thurau und Prof. Kaluza, maßen dieſer Kundgebung eine nicht zu unterſchätzende Bedeutung bei und wollten darin den Hinweis auf den möglichen Erſatz von Engliſch oder Franzöſiſch durch andere Sprachen und auf die im engſten Zuſammenhang damit ſtehende Ausbildung der dafür zu verwendenden Lehrkräfte erblicken.

Dieſe Forderung ſcheint uns das Maß des Vernünftigen und Zuläſſigen zu überſteigen und wird hoffentlich an der Einſicht der Unterrichtsverwaltungen ſcheitern. Es haben ſich denn bereits auch im Lager der Neuphilologen ernſte Stimmen dagegen erhoben.

Daß ſolche Regungen kommen können, iſt begreiflich, denn „das Ab-

[1]) **Blätter für höheres Schulweſen.** 14. April 1915. S. 209.

[2]) **Monatshefte für höhere Schulen.** XIV. Jahrgang, 5. Heft, S. 229.

weichende und Fremde hassen, ist Natur", sagt Göthe; doch: „Das Abweichende und Fremde . . . verstehen und achten, ist Bildung," fügt er bei. Darum verrät der deutsche Ministerialerlaß vom 6. November 1914 eine ungleich tiefere Auffassung des Sprachproblems, wenn er betont, daß nächst der Geschichte vielleicht kein Fach so viel Gelegenheit biete wie der neusprachliche Unterricht, „die Lehraufgaben zu den großen kriegerischen Ereignissen, die . . aller Herz und Sinn erfüllen, in lebendige Beziehung zu setzen, . . . die Jugend anzuleiten, die ruhmvolle Zeit verständnisvoll mitzuerleben". Über die ganze Tragweite des Studiums der neueren Sprachen handelt in ausführlicher und wirklich tiefgründiger Weise Dr. Theodor Engwer, Berlin in dem eben genannten Sammelwerke: „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege" (Teubner 1916) S. 114—132.

Es ist nun selbstverständlich, daß bei uns in der Schweiz sich diese Fragen schon aus nationalen Gründen nie in der Weise zuspitzen können wie in Deutschland; wohl aber sind auch schon ab und zu Stimmen laut geworden, die dem Englischen an unsern Schulen eine dem Französischen ebenbürtige Stellung eingeräumt wissen wollten. Ihnen gegenüber möchten wir einige Gründe namhaft machen, die die Vorherrschaft der Beschäftigung unserer Schüler mit dem Französischen rechtfertigen und das bisherige Verhältnis als ein durchaus gesundes und unsern deutsch-schweizerischen Empfindungen entsprechendes erscheinen lassen.

Abgesehen davon, daß die französische Grammatik für die formale Ausbildung des Geistes ungleich mehr bietet als die englische, die durch Abschleifung fast aller Flexionsendungen und durch Vereinfachung ihrer Syntax an Bildungswert stark eingebüßt hat, kommen für uns hauptsächlich kulturelle, literarische und politische Momente in Betracht. Seit dem Beginn des Mittelalters hat in vielen Beziehungen Paris die Rolle übernommen, die einst Rom für die zivilisierte Welt gespielt hat, und gerade Deutschland ist in seiner politischen und kulturellen Entwicklung von Frankreich in ungleich nachhaltigerer Weise als von England beeinflußt worden. Das gilt auch für die deutsche Schweiz, die kraft ihrer deutschen Art, Abstammung, Denkweise, Sprache usw. wenigstens in allgemeinen Zügen den gleichen Einwirkungen unterlag wie Deutschland.

Die französische Literatur hat im Mittelalter der deutschen fast alle Stoffe geliefert; daher ist schon von diesem Standpunkte aus eine engere Fühlung des Deutschen mit dem Französischen wünschenswert, um überall die literar-historischen Zusammenhänge feststellen zu können. Prof. Dr. Burdach hat unlängst in seiner Schrift: „Deutsche Renaissance" [1]) auf diese Zusammenhänge nachdrücklich hingewiesen und gezeigt, daß der französische Einschlag, selbst für jene Zeiten, die man für urdeutsch gehalten, ganz beträchtlich ist. „Als während des 12. Jahrhunderts eine weltliche Bildung entsteht, im Rittertum, ist sie . . . international und diesmal französischen Charakters. Die gesamte mittelhochdeutsche höfische Epik ist

[1]) Berlin 1916, Ernst Siegfried Mittler u. Sohn, Königliche Hofbuchhandlung.

Überſetzungskunſt. Auch die Epen der Spielleute.... benutzen vielfach fremde Quellen, fremde ſchriftliche Vorlagen, ſind in ihren poetiſchen Motiven und ihrer Kunſttechnik, in ihrem Geſchmack voll von ausländiſchem Einfluß. Nicht minder die populäre Reimversdichtung: Schwänke, Novellen. Desgleichen iſt der Minneſang, den Bodmer und Gleim, ſelbſt noch Tieck für naive Naturpoeſie hielten, eine Nachbildung provenzaliſcher und franzöſiſcher Muſter, einer exkluſiven Kunſt der Höfe und des Adels... Selbſt im Nibelungenlied zeigt die künſtleriſche Technik ausländiſche (lateiniſche, franzöſiſche) Einflüſſe.... Endlich die deutſchen Volksbücher, z. B. Triſtan und Iſolde, die Sieben weiſen Meiſter, die Benz als Beiſpiele der nationalen mittelalterlich-deutſchen Kultur ſo hoch bewertet, übernehmen ihre Stoffe aus älteren literariſchen Quellen, teilweiſe nichtdeutſcher, franzöſiſcher oder orientaliſcher Herkunft, und auch ihre künſtleriſche Form, ihre uns naiv anmutende Proſa iſt keineswegs rein volksmäßiges Naturprodukt, vielmehr das Ergebnis ſehr bewußter literariſcher Arbeit und ſicherlich ſtark beeinflußt von der franzöſiſchen Novellen- und Romantechnik." Das alles ſchließt nun nicht aus, wie Burdach weiter bemerkt, daß die Kunſt des deutſchen Mittelalters gleichwohl eine eigene Seele, eine eigene Form beſitze und Schöpfungen von unvergleichlicher Schönheit und Kraft in Urlauten zu uns ſprechen und die großen Dichter dieſer Periode den Druck der Überlieferung und Konvenienz, das Einengende des Entlehnens, Nachbildens, Überſetzens überwunden haben. Die deutſche Sprache des Mittelalters ſei wirklich ein rein bodenſtändiges, nationales, volkhaftes, natürlich gewordenes Eigentum, ihr Kern ſei volkhaft, aber im Wortſchatz, in Wortbildung und in der Syntax ſei ſie nicht frei von fremden Beſtandteilen lateiniſcher und franzöſiſcher Herkunft. Als Schlußreſultat der Betrachtung ergebe ſich, daß das deutſche Mittelalter eine volkhafte, einheitliche, naive künſtleriſche Kultur nicht geſchaffen habe.

Viel einſchneidender als in dieſer Zeit ſind die ſpätern franzöſiſchen Einflüſſe auf das geſamte deutſche Geiſtesleben. Der allgemeine Zug der Kulturbewegung ging bekanntlich ſeit 1650 von Frankreich aus, und das Zentrum des geiſtigen Lebens der europäiſchen Völkerwelt, das im 16. Jahrhundert Italien geweſen, hatte ſich nach Weſten verſchoben. Paris ward die Zentrale der modernen höfiſchen Kultur und Bildung, ſowie der politiſchen und ſozialen Welt. In der abſoluten Monarchie Ludwigs XIV. fand der moderne Staat ſeinen glanzvollſten Ausdruck und die Entwicklung der Geſellſchaft erreichte ihren Höhepunkt. Paris-Verſailles, die Reſidenz des Sonnenkönigs, der Sammelpunkt des alle andern Stände erdrückenden Hofadels und zugleich der große Anziehungspunkt für alle geiſtigen Kräfte, ward vorbildlich für die politiſchen, ſozialen und literariſchen Wandlungen in Deutſchland. Auch hier bemächtigte ſich der Hof- und Dienſtadel, nach Unterdrückung des Bürgerſtandes aller Stellen im Militär- und Zivildienſt, brachte als Stand der Großgrundbeſitzer den Kleinbürger und Bauer in eine vollſtändige wirtſchaftliche und ſoziale Abhängigkeit und machte die Höfe der neuern Re-

ſidenzſtädte von Berlin, Hannover, Dresden, Kaſſel, Darmſtadt, Karlsruhe, Stuttgart, München und Wien zu Brennpunkten alles politiſchen und geiſtigen Lebens. Wie in Frankreich wurde die Maſſe neben dem die Geſellſchaft repräſentierenden Hofadel als quantité négligeable betrachtet. Die herrſchende Sprache und Bildung dieſer vornehmen deutſchen Kreiſe war das Franzöſiſche, und das ganze Geſellſchafts- und Hofleben eine getreue Kopie des franzöſiſchen Königtums und ſeines Adels. Schliff und feine Bildung holte ſich die Jugend der beſſern Stände faſt ausſchließlich in Paris; das franzöſiſche savoir vivre galt als der Höhepunkt des verfeinerten Menſchentums und der Pariſer galant homme als der Typus des höfiſch modernen Mannes. Paris ward auch die Stätte, wo die Weltliteratur, das höfiſche Drama, die Baukunſt und Malerei kanonartige Bedeutung erhielten; es galt als Geiſtesſonne auf der Welt, und alles andere mußte ſich radienartig um dieſes Zentrum gruppieren, wollte es auf irgend welche Berückſichtigung Anſpruch machen. (Fortſetzung folgt.)

Erziehung zum ſchönen Sprechen.

Von P. Heribert Amſtad O. M. Cap., Appenzell.

(Fortſetzung.)

Aber für uns Schweizer!? J. Hofmüller rühmt von den ſchweizeriſchen Erzählern: „Wenn die Luft in den Werken der Schweizer um ſo viel friſcher atmet als unſere ſtaubige Stuben-, Schul- und Bücherzimmerluft, ſo verdanken ſie es ihrer ehrwürdigen Mundart; ſie ſchreiben ein geadeltes Schweizerdeutſch nicht nur bis in ihre beſte Proſa hinein, man ſpürt es ſogar in ihrer hohen Dichtung.“ Ein liebenswürdiges Lob, das der Pflege heimiſcher Mundart gilt. Wir ſind ſtolz auf ſie. Klingen uns doch darin die heimeligen Laute der Sprache unſerer Kindheit entgegen, iſt ſie ja das bequeme Alltagskleid unſerer Gedanken; mit nichten ein verdorbenes Schriftdeutſch, ſondern Hochdeutſch im beſten Sinne, die natürliche Fortentwicklung des Mittelhochdeutſchen, der Sprache des Nibelungenliedes. Zweifelsohne wird durch die Mundart die Schriftſprache beeinflußt, nicht zum wenigſten beim Sprechen.

Sollen nun dieſe heimatlichen, liebgewordenen Lautfärbungen, dieſe mundartlichen Eigentümlichkeiten durch die Pflege einer einheitlichen Ausſprache verſchwinden? Darf der phonetiſche Unterricht auch die viel gehätſchelte Schweizereigenart in ſtrenge Sprachſchulung nehmen? Sind wir kraft unſerer ſprachlichen Sonderſtellung nicht zum voraus diſpenſiert? Eine vielumſtrittene Frage. Ihre befriedigende Löſung, wenn es überhaupt eine geben ſoll, kann erſt werden, wenn wir die Grenzen umſchrieben, innert denen ſich die Phonetik bewegen ſoll, und Stellung genommen haben

2. Zur Aufgabe des phonetiſchen Unterrichtes.

Sie lautet: Erziehung zum lautreinen Sprechen. Grundlegendes Moment iſt die Einführung in den Bau und die Tätigkeit der Sprechwerkzeuge, die Lautphyſiologie. Es liegt ſchon ein gewiſſer Reiz überraſchender Neuheit

darin, das Wunderwerk des menschlichen Sprechorganismus kennen zu lernen. Die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler wird gesteigert durch die Einsicht in ein Gebiet, das Fremdland blieb innert den Grenzen des eigenen Seins. Dann wird lautreines Sprechen ausnahmslos bedingt durch den richtigen Gebrauch der einzelnen Sprechwerkzeuge: der Atmungs-, der Stimm- und Lautbildungsorgane, und Aussprachefehler können erfolgreich bekämpft werden nur durch Einstellung des Sprechmechanismus in die physiologisch richtige Lage, durch unausgesetzte Übung der Funktionen des Sprechapparates. Lautphysiologie ist Voraussetzung des phonetischen Unterrichtes. Das bloße deutliche Versprechen des Lehrers, so hochwichtig es ist, genügt zur Kenntnis oder Korrektur der sprachtechnischen Vorgänge niemals, dagegen haben sprechphysiologische Hinweise sofort den gewünschten Erfolg und das verdiente Interesse der Schüler, besonders wenn sie an Hand entsprechender Modelle und Anschauungstafeln geschehen.

Aufgabe des Phonetik-Unterrichtes wird es also sein, zu zeigen, wie die Stimme entsteht, wie Ton und Laut sich bilden. Der Schüler soll vorerst klare Anschauung erhalten über die Tätigkeit der Sprechwerkzeuge; er soll den eigenen Sprechorganismus kennen, schön und richtig gebrauchen und schonen lernen.

Das Naturalienkabinett jeder Mittelschule bietet Modelle vom menschlichen Torso, dem Kehlkopf und Kopfdurchschnitt zur Veranschaulichung der verschiedenen Organe, die beim Sprechen in Betracht fallen. Großen Vorteil gewährt auch die Tabelle: Die Sprechwerkzeuge, von Zünd-Burguet, die sowohl die Stimm- als auch die Lautbildungswerkzeuge (Gaumensegel, Zunge, Zähne, Lippen) den gesamten Mund- und Nasenraum im Durchschnitt darstellt. An Hand dieses Bildes kann der ganze Sprechvorgang anschaulich erklärt werden.

Von entscheidender Wichtigkeit für die Sprachtechnik und die Hygiene der Sprache ist sodann eine richtige Atemführung. Schön, ausdauernd und auch gesundheitsmäßig sprechen wird nur, wer richtig atmet. Ist das Stimmmaterial noch so trefflich, eine rednerische oder künstlerische Wirkung bleibt bei fehlerhafter Atmung unerreichbar. Das erhellt ohne weiteres, weil ja aus der Tätigkeit der Atmungsorgane die Stimme hervorgeht. Wir atmen ein und aus in regelmäßigen Intervallen, brauchen aber zur Tonbildung nur den Ausatmungsstrom. Darum muß so eingeatmet werden, daß die Lautfolge beim Sprechen nicht merklich unterbrochen wird, und so ausgeatmet, daß der Atmungsstrom für eine bestimmte Dauer des Sprechens ausreicht, bis der Sinn der Rede eine Atmungspause gestattet. Das aber setzt planmäßige Übung und Schulung der Atmungsorgane voraus.

Das Steckenbleiben in der Rede, das Sich-Versprechen ist zumeist — abgesehen vom Versagen des Gedächtnisses — auf unrichtige Atemführung zurückzuführen. Die Atmung ist besonders bei Angstgefühlen im Sprechen so flach und kurz und heftig, daß sie für die artikulatorischen und phonatorischen

Bewegungen nicht ausreicht. Mitten in der Rede stockt der Atem und versagt die Stimme, und es entstehen ganz unbegründete und sinnstörende Pausen. Unregelmäßiges Atmen beeinträchtigt das fließende, sinngemäße Sprechen, schwächt die Kraft, den Umfang und Wohllaut der Stimme und ist zumeist auch Ursache des leidigen Stotterns. Erziehung zu richtiger Atemtechnik ist Vorbedingung zum lautreinen Sprechen.

Die nächste Aufgabe nun einer tüchtigen Lautschulung ist — so paradox es klingen mag — eine mehr negative. Es handelt sich darum, die mangelhafte Sprachtechnik der Schüler zu regeln, die schlaffe Artikulation zu gesteigerter Energie anzuleiten und Silben, Wörter und Sätze zu sinngemäßem, ausdrucksvollem Sprechen zu vereinen. Ein weites Arbeitsfeld! Wo sieht der Lehrer, der mit phonetisch geschärftem Ohr dies ungepflegte Feld betritt, das Unkraut nicht in überwuchernder Fülle gedeihen! Ganz abgesehen von störenden Mißklängen, die wir dem Dialekt aufs Schuldkonto buchen müssen: man spricht mit kaum merklicher Bewegung der Lippen, mit halbgeschlossenem Mund und zusammengepreßten Zähnen. Unreine Vokalisation, müde Artikulation, Verschlucken der Laute und Silben gehören zu den chronischen Sprachfehlern.

Diese Fehler müssen nach ihren physiologischen Ursachen erforscht und planmäßig bekämpft werden. Vorerst durch tüchtige Artikulationsübungen, durch richtige Einstellung der Artikulationsorgane bei der Aussprache der Einzellaute, Stellung der Lippen, der Zunge, der Zähne, des Gaumens. Daraus ergibt sich einmal die sprachwissenschaftliche Einteilung und Gruppierung der Sprachlaute, und hier hat der Lehrer die beste Handhabe zur Regelung und Verbesserung der Sprachfehler, der Lautfehler.

Wir sprechen nicht von den größten Verstößen wider die vokalische Lautreinheit, wie sie infolge mundartlichen Einflusses in gewissen Landesteilen der Schweiz vorkommen. Sie sind zu auffällig, um in der Aussprache des Schriftdeutschen nicht peinlich gefühlt und willig und leicht verbessert zu werden: mide statt müde, leichten statt leuchten, Lecher statt Löcher. Weit bedenklicher steht es mit der Artikulation der wohllautendsten Vokale, die unter schlimmstem Einfluß der Mundart stehend ihren Vollklang einbüßen. Ein schönes, volles **a** bekommt man selten zu hören. Langes, geschlossenes **a** wird zum **o**, kurzes, offenes zu **ae**. Wie mühsam gelingt dem Schüler ein volles, klares **o** ohne Mischklang des **a** und **u**-Lautes. Selbst das bescheidene, scheinbar so leicht zu sprechende **i**, besonders das kurze offene gleitet unversehens zum **e** hinüber: geb mer statt gib mir; deeses Haus statt dieses, er suchte dech statt dich. Ob das indifferente, schwachbetonte **e** in Nebensilben nach der Sprech- und Leseart unserer Schweizerschulen besondern Vorzuges sich rühmen darf, bleibt dahingestellt: Meinee Heftee! Er ist geegangen!

Welche Schwierigkeiten bietet sodann die lautreine Aussprache der Doppellaute; **au** wird sehr häufig gesprochen wie ou; **ei** wie eei; **eu** wie öu.

Der konsonantischen Artikulation geht es nicht besser. Denken

wir nur an die vernachläſſigten Lautunterſchiede zwiſchen. ſtimmloſen **p, t, k** und ſtimmhaften **b, d, g**; an das beinahe vollſtändige Aufgeben der Endkonſonanten. Urſache iſt eine gewiſſe Schlaffheit der Artikulationsorgane, die zum ſcharfen, markanten Sprechen nicht geübt und geſchult worden ſind. Geſtehen wir es ein. Die liebe Mundart iſt bequem. Lautrichtiges Sprechen fordert nicht wenig Willensenergie. Ein Blick auf den Mund eines im Dialekt und in lautſchöner Schriftſprache Sprechenden! Welcher Unterſchied! Dort oft ein kaum merkliches Bewegen der Lippen, hier die lebhafteſte Lippen- und Zungentätigkeit. Inwieweit die Phonetik auch in den Schweizerſchulen zur Artikulation der Konſonanten Stellung zu nehmen hat, bleibt noch zu erörtern.

Dann die Silbenfehler. Welcher Lehrer iſt nicht ſchon im Kampfe geſtanden gegen das leidige Verſchlucken beſonders der ſchwachbetonten Nachſilben. Nur hüte man ſich, daß die Schüler nicht ins Gegenteil verfallen und die verſchluckten Silben volltönig ſprechen, wie es in wenig empfehlenswerter Weiſe im Leſeunterricht der Volksſchule geſchieht. Mangel an Artikulationsſchärfe hat dann auch die Abſchleifung gewiſſer auslautender Konſonanten mit zunächſt anlautenden der nachſtehenden Silben oder Wörter zur Folge: ammerken ſtatt anmerken; ummachte ſtatt und machte ꝛc.

Planmäßige, zielbewußte Artikulationsübungen, die auf richtige Darſtellung jedes einzelnen Lautes und jeder Silbe bedacht ſind, werden im Kampf wider dieſe Fehler zweifelloſe Erfolge erzielen. Ihnen reden die gewiegteſten Fachmänner das Wort. „Überhaupt iſt der weſentlichſte Erfolg einer tüchtigen Lautſchulung darin zu ſuchen, daß ſie den Schüler an eine recht deutliche, energiſche Artikulation gewöhnt, daß ſie ihn nötigt den Mund in rechte Zucht zu nehmen und jede Sprechbetätigung unter die Herrſchaft des Willens zu ſtellen. Gelingt der Schule dies, ſo kann ſie ihre Aufgabe, die in der Forderung: Sprich lautrein, beruht, als gelöſt betrachten. Denn die rechte Sprechenergie leiſtet Gewähr, daß jeder Laut im Fluß der Rede zu ſeinem Rechte kommt.“ (Lüttge.)

Doch nicht nur zu deutlichem, lautreinem Sprechen ſoll der Schüler erzogen werden. Sein Sprechen ſei auch ſinngemäß und ausdrucksvoll in fließender Verbindung und Klangwirkung der Laute zu Silben und Wörtern im Satze, damit die Rede die leiſeſten Empfindungen, Gefühle und Stimmungen im Hörer auslöſt und die Seele zum Ausdruck bringt.

Dieſe Wirkung der Rede zu erzielen und entgegengeſetzte Fehler zu bekämpfen, bedarf es der ſatzphonetiſchen Übungen im zuſammenhängenden Freiſprechen und Leſen, der Melodik. Sie iſt für den Charakter der Rede und ihren Einfluß auf das Gemüt von großer Bedeutung. Die Schüler ſollen die Stimme in Gewalt bekommen und ſich immer mehr bewußt werden, welch köſtliche Gabe, ja welche Macht uns in der Stimme gegeben iſt, um den Tiefgehalt der Gedanken in der Sprache zum ſinnigen Ausdruck zu bringen. Unſer Schulſprechen bewegt ſich in dieſer Hinſicht noch zu häufig in ausgetretenen Geleiſen. Es fehlt an lebensvollem Wechſel zwi-

ſchen hohen und tiefen Tonlagen, das Sprechen wird eintönig, ermüdend. Nicht ſelten bildet ſich in ganzen Klaſſen eine beſtimmte Sprechmelodie, ein eigentümlicher, ſtets wiederkehrender Tonfall am Schluſſe der Wörter und Sätze. Beſtrebt ſich der Schüler auch noch entſprechende Stellen ausdrucksvoll zu betonen, ſo ſucht er das zu erreichen durch lauteres Sprechen, durch Tonverſtärkung. Die Tonſtärke ſoll erſetzen, was eigentlich Aufgabe des Wechſels der Tonhöhe iſt. Man bringe den jungen Leuten doch bei, daß es nicht drauf ankommt, wie laut, ſondern wie deutlich und lautrein, wie ſcharf und markant man ſpricht; und daß durch treffliche Ausnützung der Reſonanzflächen mühelos erzielt wird, was man ſonſt durch polterndes, lärmendes Sprechen und durch zweckloſen Luftaufwand erſtrebt. Alſo Erziehung zu guter Dynamik.

Der Lehrer mache den Verſuch. Er ſpreche ein Gedicht nur im Flüſterton mit ſcharf ausgeprägter Artikulation. Die Schüler werden erſtaunt ſein, wie ſie Wort für Wort, Silbe für Silbe leicht verſtehen, auch in einem größern Raum, und angenehm empfinden, wie dieſes Sprechen ſich zudem viel eindrucksvoller geſtaltet. Hauptſächlich dann, wenn zur Dynamik ſich ſchöner Rhythmus geſellt. Rhythmus im Sprechen iſt Wechſel langer und kurzer Silben. Geſtört wird er dadurch, daß man der Währung der Silben keine Beachtung ſchenkt, Worte und Sätze ſinnlos, ohne Pauſen bis zum Atemſchnappen aneinanderhaftet. Des Lehrers Mahnung: Langſam ſprechen, bleibt belanglos, wenn der Schüler nicht ſtetsfort angeleitet wird, hauptſächlich in den Vokalen betonter Silben Tondauer zu beobachten, den Ton zu tragen. Leicht iſt das nicht, weil zwiſchen Schriftſprache und Mundart hinſichtlich der Tondauer weitgehende Unterſchiede herrſchen. Denken wir z. B. nur an die Worte: Vater, ſagen, nageln, Leben, leſen, wieder, wo die Mundart meiſtens kurze Vokale ſpricht. Anderſeits führt das Beſtreben, langſam zu ſprechen, oft zum andern Extrem, Vor- und Nachſilben mit unangebrachter Länge zu betonen und ſo den Unterſchied der Lautwährung beinahe zu verwiſchen.

Im ernſtlichen Betrieb der ſatzphonetiſchen Übungen erſchöpft ſich die Aufgabe des phonetiſchen Unterrichtes. Und die Bilanz?

Klare Erkenntnis des Sprechvorganges. Rationelle Atemführung. Bekämpfung der Sprechfaulheit und Ungeſchicklichkeit durch Erziehung zu genauer Artikulation, zu richtiger Modulation und ſchönem Rhythmus der Rede.

Nun aber die Frage: Welches iſt die maßgebende Norm im Ausſprachunterricht? Auf welchen Richtlinien hat die lautſchöne Artikulation ſich zu bewegen? Wir gehen nicht ohne gewiſſe Bedenken an die Erörterung dieſer heiklen Frage, in der man bis anhin nicht einig werden konnte.

Im April 1898 kam für Deutſchland eine ausgleichende Regelung durch hervorragende Vertreter der deutſchen Bühne mit bewährten Autoren der germaniſchen Sprachwiſſenſchaft zuſtande. Für die Vortragsſprache im geſamten deutſchen Sprachgebiet wurde eine Norm geſchaffen, die deutſche Büh-

nenaussprache, deren Aufgabe und Forderungen Prof. Dr. Siebs im gleichbetitelten Buche niedergelegt.

Es bleibt zum voraus ausgeschlossen, daß unsere Schule sich im phonetischen Unterricht nach diesen festgesetzten Normen der Bühnenaussprache bis in die letzten Forderungen richten muß. Das gibt Siebs ohne weiteres auch zu mit der Begründung: „Das vollkommene Zusammenstimmen der Sprechenden, die Fernwirkung, die Darstellung starker Affekte ist in der Schule entbehrlich. Auch würde hier die Forderung der von der Umgangssprache vieler Gebiete stark abweichenden Bühnenaussprache oft zur Geziertheit und Unnatur führen. Zweifellos aber ist, daß die Schule eine über die Mundart stehende Aussprache zu pflegen und besonders für den mündlichen Vortrag zu verlangen hat.“ In dieser Frage nun scheiden sich die Meinungen. Im Interesse schweizerischer Eigenart will man die Schweizer Mundart keineswegs der Gefahr aussetzen, unter dem Einfluß einer tüchtigen, phonetischen Schulung und Anlehnung an die Kunstsprache der Bühne, ihr heimatliches Kolorit zu verlieren. Stickelberger faßt seine Erörterungen in dieser Angelegenheit in den Satz: „Anlehnung an den herrschenden Gebrauch ohne völlige Preisgabe der angestammten Eigenart. Denn wenn auch die Entwicklung zur Einheit drängt, so liegt doch ein Gegengewicht in der heutigen Hochschätzung des Volkstümlichen und der Heimatkunst, die ohne mundartliche Einmischung nicht denkbar wäre.“ Alle Hochachtung vor der Volkssprache und Heimatschutz zuerst unserer Schweizer-Mundart als der Trägerin nationalen Charakters und dem Jungbrunnen, aus dem auch die Schriftsprache immer wieder sich bereichert. Aber darin ist man doch wohl einig, daß die Schule und die Mittelschule vor allem nicht die Mundart zu lehren hat, nicht im Schreiben und nicht im Sprechen, sondern das Schriftdeutsche, die Sprache der Bildung. So sehr Dialekt und Hochdeutsch in sprachgeschichtlicher Hinsicht in engster Wechselbeziehung stehen, ebenso sehr scheiden sie sich hinsichtlich der Aussprache als zwei Gebiete. Dieses Hochdeutsch darf denn doch ebensoviel Ehre und Pflege fordern als jede andere fremde Sprache. Und eine gute Aussprache des Schriftdeutschen schadet der heimischen Mundart nicht mehr und nicht weniger als die gegenwärtig schlechte.

Man lehne diese zeitgemäße Forderung, das ernste Ringen nach lautreinem Sprechen nicht ab mit der billigen Bemerkung: Das ist überspannt. Ich rede, wie mir der Schnabel gewachsen ist. — Eine schöne, leichtfließende, nach den Regeln der Lautlehre geschulte Aussprache wird nie überspannt, verfehlt sicher ihre Wirkung nicht und dürfte sich Anerkennung auch dort erzwingen, wo sonst keine Sympathien dafür erblühen. Wenn für ein korrektes Erlernen des Französischen, Italienischen und Englischen eine tadellose Aussprache als erste Pflicht des Sprachlehrers gilt, soll es dann lächerliche Ziererei bedeuten, das Hochdeutsche, das uns nicht so fremd und ferne steht, ebenso eifrig zu pflegen, dem Lautwert und Klanggehalt durch gute Aussprache zum vollen Recht zu verhelfen? Lächerlich und geziert wirkt die

Aussprache nur bei dem, der sich auf unwesentliche Einzelheiten versteift und sich der Inkonsequenz schuldig macht.

Viëtors Wort: „Die Schriftsprache ist keine Mundart und darf auch nicht mundartlich gesprochen werden," dürfte auch für uns Schweizer im Hauptsinn wegleitend sein. Der riesige internationale Verkehr stellt an unsere Schule mehr als je die dringende Forderung: Pfleget eine reine, klare deutsche Aussprache. Wir lesen und schreiben nicht nur die Schriftsprache, häufig genug kommen wir dazu, sie auch zu sprechen. „Die vielfachen, regen Beziehungen mit Reichsdeutschen im eigenen Lande und jenseits des Rheins, mit den Fremden, denen das Deutsche eine angelernte Sprache ist, kurz mit all denjenigen, denen gegenüber wir mit der reichen Musterkarte von dialektischen Lauten, Ausdrücken, Wendungen in fremden Zungen reden, diese Beziehungen verlangen schon vom rein praktischen Standpunkt aus eine strengere Beachtung dieser Forderung." Wir begeben uns unserer nationalen Würde und Eigenart keineswegs. Die Dialektsprache wird als Gemeingut schweizerischer Eigenart gleichwohl unangetastet bestehen. Die Deutschen rühmen sich ihrer Mundarten ebensogut wie wir Schweizer. „Und doch bedient sich der gebildete Niederdeutsche, Österreicher ꝛc. neben der Mundart der allgemeinen hochdeutschen Umgangssprache mit der Freiheit und Leichtigkeit gewohnter Ausdrucksweise." Der Schweizer dagegen mag sich nur selten die Mühe geben, eine tadellose Aussprache des Schriftdeutschen zu gewinnen, so daß man bei der ersten Mundöffnung erkennt, daß der Sprechende St. Galler ist oder Zürcher ꝛc. Damit dürfen wir uns keineswegs brüsten. Und wenn ehedem in einer schweizerischen Studienanstalt bei der Aufnahmeprüfung der Lehrer zum Schüler, der sich einer korrekten Aussprache befliß, meinte: „Man merkt dir ja nicht einmal an, woher du bist", so war das für den Prüfling wahrlich ein unbeabsichtigtes Kompliment.

Geradezu wohltuend klingt das Wort eines um die Pflege der deutschen Aussprache in der Schweiz verdienten Schulmannes: „Es ist ein vergebliches Unternehmen, gegen die Vereinheitlichung der Aussprache sich zu sträuben. Sie ist einmal im Zuge aus Gründen, die außerhalb unserer Macht liegen. Die sich in der Mittelschule ein reines Schriftdeusch angeeignet haben, tragen nicht schwer daran, auch wenn sie ihr Wirkungsfeld in heimatlichen Gauen finden. Und sollten sie als Redner ihre Reden durch die feinere Aussprache beeinträchtigt finden, so ist es für sie gewiß eine Kleinigkeit, sich darin ihrer Umgebung anzupassen. Was müssen aber diejenigen denken, die das Schicksal, ohne daß sie gut deutsch sprechen gelernt haben, als Ärzte, Juristen, Ingenieure, Architekten, Lehrer auf kürzere oder längere Zeit ins Ausland oder fremdsprachige Kreise des Inlandes führt? Sie werden, wenn sie ob der Auffälligkeit und Unverständlichkeit ihrer Sprache auf Schritt und Tritt gehemmt sind und sich in ihrem Auftreten unsicher fühlen, der Schule mit Recht die schwersten Vorwürfe machen, daß sie den jungen Menschen mit allen möglichen Sprachfertigkeiten, aber nicht mit der Fähigkeit ausgestattet habe, seine Muttersprache in einer allgemein gültigen Norm zu sprechen." (Leumann.)

Es dürfte wohl nicht weit gefehlt sein, wenn Hug die strittige Frage zu lösen sucht in dem Vorschlag, der beidseitig gerecht wird. „Wir müssen bestrebt sein, unsere schweizerische Aussprache im Sinn der deutschen Bühnenaussprache da zu regeln und zu vereinheitlichen, wo es unbeschadet der Natürlichkeit unserer Aussprache geschehen kann." Wir Schweizer behalten die Mundart bei und lernen das Hochdeutsche und dessen korrekte Aussprache dazu.

Eine wegleitende Norm, auf die der Mittelschulunterricht eingehen darf und zwar keineswegs auf Kosten nennenswerter Einbuße unserer mundartlichen Eigentümlichkeit, stellt Leumann in erster Linie für die Volksschule auf. Wir haben diese Forderungen nach unserer ganz unmaßgebenden Meinung für unsere Mittelschulen in etwas geäuffnet, weil wir auf dieser Stufe zurecht mehr verlangen dürfen.

A. Aussprache der Vokale.

1. Reine Vokalisation! Genauer Unterschied auch der vier **e** Laute: **e̅, ĕ, ä̅, ä̆,** und des schwachbetonten **e** in Nebensilben. Reine Doppellaute.
2. Währung der Vokale! Unterschied der geschlossenen langen und offenen kurzen Laute!

B. Aussprache der Konsonanten.

1. Unterschied der stimmlosen **p, t, k** (gehaucht) u. den stimmhaften **b, d, g.**
2. Unterschied des ich- und ach-Lautes; des palatalen und gutturalen **ch.**
3. **sch** = immer stimmlos.
4. **h** = zwischen Volalen stumm.
5. **ss** = immer stimmlos.
6. **st** und **sp** im In- und Auslaut s-t und s-p.
7. **l,** nicht zu stimmhaft. Vorn sprechen.
8. **s,** im Anlaut stimmhaft (summend).
9. Vermeide Assimilation, Verschmelzung der Laute. sampft (sanft), ammerken (anmerken).

Sein Hauptaugenmerk sollte der Lehrer richten auf Vermeidung der stark lokalen Färbung, auf Ausglättung gewisser Härten bei Konsonanten, auf richtige Tondauer und deutlichen Lautansatz. Sind diese Schwierigkeiten gehoben, dann hat der phonetische Unterricht an der Mittelschule seine Aufgabe erfüllt. Am erfolgreichsten werden die Bemühungen sein in den untersten Klassen, wo der Sprechorganismus noch am bildungsfähigsten ist. In den obern Klassen dürfte der Vergleich mit dem Mittelhochdeutschen zur Erläuterung mundartlicher Erscheinungen in der Aussprache von besonderem Werte sein. Die scheinbaren Unmöglichkeiten in Erfüllung der Aufgabe des phonetischen Unterrichtes, dem die Schüler mit Interesse folgen, liegen nicht in der Auffassungsfähigkeit der lautphysiologischen und phonetischen Regeln, sondern vielmehr — seien wir offen — in einer gewissen Bequemlichkeit. Der rührende Eifer zur Wahrung schweizerischer Eigenart, an deren Gefährdung durch vernünftige Pflege einer gediegenen Aussprache man selber im Ernste nicht glaubt, ist nicht selten ein bequemer Vorwand, um mit alten, dem Interesse der Schule nicht mehr dienenden Traditionen nicht brechen zu müssen.

(Schluß folgt.)

Pädagogiſche Forſchungen und Fragen.

Unter dieſem Titel hat Dr. R. Stölzle, durch ſeine philoſophiſch-apologetiſche und pädagogiſche Arbeit intenſiv wirkſam, vor Jahresfriſt die Herausgabe beſonderer wiſſenſchaftlicher Arbeiten begonnen, welche „dem Fortſchritte der pädagogiſchen Wiſſenſchaft dienen“ wollen. Als erſte Gabe erſchien:

Otto Willmann als Pädagog und ſeine Entwicklung von Dr. **Georg Greiſſe.** Paderborn, Ferd. Schöningh. 1916. 243 S. „Wenn man die Geſchichte der Pädagogik der neueſten Zeit durchblättert, ſtößt man immer wieder auf den Namen: Otto Willmann. Er hat wie wenige die Wiſſenſchaft von der Erziehung in unſerer Zeit beeinflußt.“ So begründet der Verfaſſer mit Recht ſein Unternehmen. Sehr viele, die Willmanns Schriften und Werke geleſen und mit ſteigerndem Gewinne ſtudiert haben, begrüßen mit Freude das Büchlein, das ihnen über den pädagogiſchen Werdegang des Mannes und ſeiner Anſchauungen Aufſchluß bietet, den ſie immer mehr hochſchätzen gelernt haben. Erſt durch dieſen Aufſchluß gelangen ſie zum vollen Verſtehen und Würdigen ſeiner Werke wie ſeiner Beſtrebungen. Keiner aber wolle ſich nur in Kürze vermeintlich Kenntnis von Willmann holen, um die Arbeit des Studiums Willmann'ſcher Schriften zu meiden. Er litte ſchweren Verluſt ohne Erſatz. Einen ſolchen Erſatz will ſelbſtverſtändlich der Verfaſſer nicht geben, weit eher einen Antrieb, nach jenen Schriften zu greifen, und einen Schlüſſel, zu ihren Schätzen vorzudringen.

Doch ſcheint mir, daß der Titel der Schrift etwas anderes erwarten läßt, als dieſe bietet. Vorerſt hält ſie den ſyſtematiſchen Gang ein, nicht den der wirklichen Lebensentwicklung Willmanns. Das hat einerſeits den Vorteil klarer, pädagogiſch wiſſenſchaftlicher Überſicht. Anderſeits tritt das Werden des heutigen Willmann und ſeiner ausgereiften Lehren und Schriften zurück. In den Kapiteln: Hauptbegriffe der Pädagogik, Verhältnis von Pädagogik und Didaktik, Individual- und Sozialpädagogik, Pädagogik und Geſchichte, Philoſophiſche Grundlegung der Pädagogik, Stellung zur Religion, Unterrichtsziel, Lehrplan, Lehrgang, Didaktiſche Technik — wird des großen pädagogiſchen Schriftſtelles und Lehrers Wiſſenſchaftsſchatz ſorgſam, allſeitig dargelegt, ebenſo der Unterſchied früherer und früheſter Anſichten von den in langen Jahren und Studien ausgereiften. Andeutungen, wie Willmann zur Änderung und Fortbildung ſeiner Anſichten gelangt iſt, fehlen auch nicht. Allein der „Pädagog und ſeine Entwicklung“ ſteht nicht lebensvoll, wie er geworden, vor Augen.

In der Einleitung hebt der Verfaſſer hervor, daß Willmann als Schüler Herbarts gilt, unter dem pädagogiſch bedeutſamſten Nachfolger Herbarts, Tuiskon Ziller, nach Leipzig kam und die erſte Periode ſeines Lebens in Zillers Anſtalten hervorragend wirkte, dann aber ſich „der antik-chriſtlichen Erziehungsweisheit und Philoſophie genähert und von dieſem Standpunkt aus die Pädagogik Herbarts vielfach berichtigt und ergänzt“ hat. Wir dürfen ruhig beifügen: Seine eigene, hochwertige Pädagogik ausgebildet hat.

Zum Verständnis des Entwicklungsganges Willmanns wäre aber mit ebenso gutem Grunde vorausgeschickt worden, daß er, bereits von Natur echt universal veranlagt, eine nichtherbartianische Philosophie in Breslau hörte und dann zu den Füßen des genialen Aristotelikers Trendelenburg in Berlin saß und da die fruchtbaren Keime für seine weitere Denkungsweise und Wissenschaftspflege aufnahm.

Da Willmann als Schüler Herbarts angesehen wird, hat es seinen besondern Wert, zu wissen, „worin Willmann ein Schüler Herbarts blieb, worin er sich als Anhänger der aristotelisch-scholastischen Philosophie erwies." Dieses will vorliegende Arbeit nur vermitteln. Sie hat demnach den Charakter einer spezialwissenschaftlichen Untersuchung von um so größerer allgemeiner Bedeutung, als Herbart-Ziller in hohem Maße erste Autoritäten und Führer auf dem Gebiete der Pädagogik waren und in nicht wenigen pädagogischen Weiter- und Eigenbildungen noch als solche wirken.

Der Verfasser führt seine Absicht in wissenschaftlich genauer, eher knapper als weitläufiger, klarer Art durch, immer zuerst Herbarts, dann Willmanns Anschauungen darlegend und eine kurze Kritik anfügend, bei welcher letzterer obenan kommt und mit Recht.

Wir haben keine von herrschendem Enthusiasmus für Willmann bestimmte Leistung, sondern eine von objektiv wissenschaftlichem Ernste getragene Arbeit, welche ihren Platz verdient.

Ignaz Heinrich von Wessenberg, ein christlicher Pädagog von Dr. **Joh. Bapt. Müller.** Paderborn, Schöningh. 1916. 196 Seit. — Ein mit gewisser Wärme geschriebener „Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrhundert", der trotz allem wirkliches Interesse verdient. Großenteils, in manchen Kreisen fast ausschließlich kennt man das Wirken und die Person des Generalvikars von Konstanz nur von der dogmatisch-kirchenrechtlichen und liturgischen Seite und nach seinem Auftreten gegen bestimmte Richtungen — als berüchtigt. Wer aber das Ganze der Geschichte dieses Mannes im Auge hat und ihm nachgeht, muß doch bei voller Verurteilung des Irrigen und Unkirchlichen anerkennen, daß ein nachhaltig rastloses Arbeiten mit edlen Bestrebungen auch nicht wenig Gutes hervorbrachte und daß die Anhängerschaft in vielem durchaus verehrungswürdiger Männer nicht in allweg grundlos und unerklärlich war.

Einen Beleg hiefür liefert die vorgenannte Schrift. Sie zeichnet vorerst Wessenbergs Lebenslauf, Entwicklungsgang und Charakter, gibt dann eine Übersicht über dessen schriftstellerische Tätigkeit, um ihn eingehender als Erziehungstheoretiker und als pädagogischen Organisator zu schildern.

Ist die Schrift als wirkliche Ergänzung zu Wessenbergs Leben und Bedeutung sowie als wertvoller Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und der Volkserziehnng dankbar entgegenzunehmen, so muß doch beigefügt werden: Um ein ganzes Urteil über Wessenbergs pädagogisches Wirken zu ermöglichen, brauchte nicht bloß vorgeführt zu werden, was er gewollt und getan hat, es bedarf überdies des wohlabgewogenen Hinweises, was ihm abging, um echt

volkserzieherisch, katholisch pädagogisch gelten zu können. Dieses wird ziemlich vermißt und hat wieder eine gewisse Einseitigkeit zur Folge.

Christian Gotthilf Salzmann als Moralpädagoge von Dr. **M. H. Schnitzler**. Daselbst. 1916. 106 S. — Einer der bekanntesten Pädagogen der philanthropischen Richtung wird uns vorgeführt, ein Aufklärungsrationalist, welcher erstlich am Philanthropinum Basedows zu Dessau wirkte, dann seine eigene Erziehungsanstalt zu Schlepfental bei Gotha errichtete und durch seine pädagogischen Schriften, gutenteils schon in den Titeln satyrisch gehalten, weitgehenden Einfluß übte. Wir bekommen ein Musterbeispiel, wie ein protestantisch-theologischer Rationalist die sittliche Belehrung und Erziehung faßte im interessanten Vergleich mit dem eudämonismusfeindlichen und zugleich radikaleren Rationalismus Kants und besonders mit dem religionsfeindlichen modernen Moralunterricht. Die fortlaufend eingeflochtene Kritik ist sehr maßvoll; hie und da wären tiefer gehende, kurze Auseinandersetzungen wohl angebracht worden.

Franz Joseph Müller (1779—1827), ein Volksschulpädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte des Pestalozzianismus in Bayern. Von Dr. **Jos. Hauser.** Daselbst. 122 S. — Ohne Zweifel wert gelesen zu werden. Die Schrift bringt uns einen hochedlen und tiefreligiösen katholischen Pädagogen nahe, welcher in der besten Zeit seines zu kurzen Lebens im Kreise Kempten das Volksschulwesen in Händen hatte und nachhaltig förderte. So vieles, was als allermodernst auftritt, finden wir hier bereits vor 100 Jahren ausgesprochen — weil die Schule des letzten halben Jahrhunderts nur zu sehr Wissens- und Abrichtungsschule und immer weniger Erziehungsschule war. Aber auch betreffs Unterricht, Stoff und Methode war Müller nicht neu, was man heute als ganz neu anstrebt. So inbezug auf Zeichnen und Musik.

Mit den ersten vier Bändchen hat das Unternehmen Dr. Stölzles Wort gehalten. — Das neuzeitliche Erziehungs- und Unterrichtswesen ist unvergleichlich vielgestaltiger und verwickelter geworden als es je war. Die tiefst erschütternde Krisis der Völker Europas hat auch eine Krisis im Schulwesen hervorgerufen, die gebieterisch fordert, daß wir vorerst solide und klare Grundlage schaffen, aber mit Allgemeinem und sicher Besessenem uns nicht begnügen, sondern, wie es allein praktisch fruchtbar und haltbar ist, mit wissenschaftlicher Sorgfalt und Objektivität den Einzelfragen und Einzelgebieten nachgehen und durch bescheidenes, aber energisches Zusammenarbeiten zum organisch mit der Vergangenheit verbundenen, doch geläuterten und bereicherten Fortschritt von Schule, Bildung und Volksleben beitragen. Dr. P. Gregor Koch.

Glück, es gleicht der Sonne Segen:
Leuchtet auch ihr Strahl dir nicht,
Wärme strömt sie allerwegen,
Und so fühlst auch du ihr Licht. Martin Greif.

3. Jahrgang. Nr. 5. 2. Aug. 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Strömungen im Lager der Neuphilologen. — Erziehung zum schönen Sprechen. — Einige Gedanken über „Funken vom Augustfeuer“. — Zunftstube.

Strömungen im Lager der Neuphilologen.

Der Einfluß der französischen Literatur und Kultur auf das deutsche Geistesleben.

Von Dr. phil. P. Rupert Haenni O. S. B.

(Fortsetzung.)

Deutschland hat sich in diesem ganzen Zeitalter wesentlich passiv und rezeptiv verhalten und auch das ganze neue Bildungsideal übernommen, so daß es sich in der Folgezeit ausschließlich in französischem Fahrwasser bewegte. Man denke z. B. nur an Friedrich den Großen. Sein ganzes persönliches Empfinden war französisch; in französischer Bildung ging er auf und umgab sich, soweit es von ihm abhing, mit Ausländern. Seine Beziehungen zu Voltaire sind bekannt. Mochte der eine oder andere in dieser Zeit die Herrschaft der fremden Sprache und Bildung als beschämend für das deutsche Volk empfinden, so fehlte es doch an einer tatkräftigen Reaktion; die Hauptströmung behielt auf lange Zeit hinaus französischen Charakter, die bedeutendsten Geister Deutschlands verschmähten es in ihrer Muttersprache zu schreiben und faßten, wie der große Leibnitz, ihre gelehrten Werke in französischer Sprache ab. Deshalb kann man mit Recht die Periode von 1650 bis 1800 als das Zeitalter der höfisch-modernen Bildung unter vorherrschendem französischen Einfluß betrachten.

Auch in der Folgezeit hörte die Beeinflussung Deutschlands durch Frankreich nicht auf; man denke nur an die ungesunde naturalistische Strömung des Denkens und Empfindens im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, die ein charakteristisches Merkmal des deutschen Geisteslebens bildet und in erster Linie auf Jean Jacques Rousseau zurückzuführen ist. Gerade Rousseaus Einfluß auf das deutsche Geistesleben ist gewaltig; ja er regte in Deutschland die Geister ungleich tiefer auf als in Frankreich selbst, wo Voltaire der große Mann blieb. Kant, Herder, Göthe, Schiller, Fichte, Pestalozzi und andere stehen teilweise in seinem Banne und sind in ihrem

tiefſten Innern von ſeinem Enthuſiasmus erſchüttert worden. Gerade ein detaillierter Nachweis der Abhängigkeit dieſer Männer von Rouſſeau zeigt am deutlichſten, wie wichtig und notwendig das Studium der franzöſiſchen Literatur zum Verſtändnis unſerer eigenen iſt.*)

Der Königsbergerphiloſoph bekennt geradezu, durch Rouſſeau von dem Wahne der allein ſeligmachenden Kraft der „Aufklärung" geheilt und über den wahren Wert des Menſchen belehrt worden zu ſein. Der Einfluß des Genferphiloſophen iſt für die Geſamtauffaſſung des Kant'ſchen Lebenswerkes von einſchneidender Bedeutung geweſen. Bei aller Verſchiedenheit und Eigenheit ihrer Ideen auf hiſtoriſchem, politiſchem, ſozialem, religiöſem und pädagogiſchem Gebiete, läßt ſich eine gewiſſe Geiſtesverwandtſchaft der beiden Denker nicht in Abrede ſtellen. Dieſe zeigt ſich vorerſt in ihrer Erkenntnistheorie, und zwar vorab in der Abneigung gegen alles Dogmatiſche, gegen alle Metaphyſik, ſoweit ſie ontologiſchen Charakter hat, ſodann in der Degradierung verſchiedener für uns objektiv beſtehender Prinzipien zu bloß ſubjektiven Gebilden menſchlicher Erkenntnis, beſonders in der Verwerfung der ſinnlichen Wahrnehmung als Kriterium des Wahren, da ſie nur ſubjektive Eindrücke zu vermitteln imſtande ſein ſoll. Kant wie Rouſſeau ſind der Anſicht, es ſei dem Menſchen unmöglich, zu einer wahren Erkenntnis des Weſens der Dinge zu gelangen und über Gott, Unſterblichkeit der Seele, Willensfreiheit uſw. auf dem Wege der bloßen Vernunft ſichere Schlüſſe zu ziehen.

Auch in ihren ſittlichen Anſchauungen finden ſich beſtimmte Berührungspunkte. So iſt beiden der Begriff der moraliſchen Autonomie im Menſchen gemeinſam, und Kants „kategoriſcher Imperativ" deckt ſich vielfach mit Rouſſeaus: „principe immédiat de la conscience". Die poetiſche Apoſtrophe an die „Pflicht", mit der Kant in der „Kritik der praktiſchen Vernunft" ſeine nüchterne Darlegung plötzlich unterbricht und die Pflicht als das Göttlichſte im Menſchen darſtellt, ſowie die Erinnerung daran, daß die Fähigkeit den geſtirnten Himmel über unſerem Haupte und das moraliſche Geſetz in unſerm Innern zu betrachten den Menſchen eigentlich himmelweit über alle andern Weſen emporhebe . . . dieſe Gedanken decken ſich ſachlich und oft faſt wörtlich mit jenen Stellen im „Emile", wo Rouſſeau einen begeiſterten Hymnus auf das Gewiſſen anſtimmt und den Menſchen als den König der Erde preiſt, auf der er, dank ſeines Vermögens, das Univerſum zu betrachten und der Fähigkeit zu lieben und das Gute zu tun, wohnen darf. Die Geiſtesverwandtſchaft tritt ſodann des weitern auch auf pädagogiſchem Gebiete hervor. Die Lektüre des „Emile" ſoll Kannt geradezu bewogen haben, mit ſeinen erzieheriſchen Ideen, die ihn ſchon lange beſchäftigten, an die Öffentlichkeit zu treten. Der Einfluß Rouſſeaus iſt hier be-

*) Wir verweiſen den Leſer auf zwei größere Aufſätze von J. Benrubi: Rousseau et le mouvement philosophique et pédagogique en Allemagne, in: Annales de la société Jean Jaques Rousseau, 1912, S. 99—130 und Goethe et Schiller, continuateurs de Rousseau, in: Revue de Métaphysique et de Moral, 1912 (S. 441—460), die wir in den folgenden Ausführungen teilweiſe benutzten.

sonders stark. Mit letzterem verficht er die Ansicht, daß das große Geheimnis der Erziehung darin bestehe, alle im Innern des Kindes schlummernden Fähigkeiten zur Entwicklung zu bringen; die erste Erziehung des Kindes müsse eine ausgesprochen negative sein, d. h. man müsse den von der Natur getroffenen Vorsichtsmaßregeln nichts weiter beifügen, sondern sich bloß darauf beschränken, das Werk der letzteren nicht zu zerstören. Alle im jungen Menschen schlummernden Triebe sollen immer mehr zur Entwicklung gelangen, denn in der Naturanlage des Menschen findet sich kein Prinzip des Bösen oder Verdorbenen. Endlich scheint Kant auch in manchen sozialpolitischen Anschauungen sich in Rousseau'schem Fahrwasser zu bewegen. Er ist Demokrat wie der Genferphilosoph, weil das Individuum in einer Demokratie am besten seine Fähigkeiten zu entfalten und sich zur Persönlichkeit zu entwickeln vermöge. Mit aller Energie protestiert er schließlich, wie sein Vorbild, gegen alle Privilegien des Erbadels, weil diese der ursprünglichen Gleichheit aller zuwider seien, so wie gegen die Leibeigenschaft, die jedes wahre Innenleben verunmögliche.

Einflüsse ähnlicher Art finden sich auch bei Kants Schülern, vor allem bei Herder. Dieser kam gerade nach Königsberg, als Kant sich mit Rousseaus „Emile", der „Nouvelle Héloise" und dem „Contrat social" befaßte. Des Lehrers Beispiel wirkte ansteckend. Mit der Lektüre Rousseaus fing Herder den Tag an und beendigte ihn damit; ja er glaubte, in ihm geradezu einen Teil seines eigenen Ich verkörpert zu sehen und wählte ihn, wenigstens eine Zeitlang, zu seinem Führer. Die Begeisterung Herders für Rousseau ging so weit, daß er in ihm einen „Heiligen", einen „Propheten" sah, an den er beinahe Gebete gerichtet hätte. Später trat er freilich mit mehr Kritik an den Franzosen heran, wie auch an Kant selbst; in vielen Punkten aber hat er doch Rousseaus Ideen eher vervollständigt, verbessert und weitergeführt als widerlegt. Wie letzterer ist er stets ein Feind der „Aufklärung" gewesen und hat sich beständig auf das Gefühl als die Quelle jeder wahren Erkenntnis berufen. Möglich, daß auch Rousseaus Idee der Rückkehr zur Natur die Neigung Herders überall in die innerste Art und geheimnisvolle Tiefe der Poesie, Religion, Geschichte usw. zu dringen, nicht unwesentlich gefördert hat. Mit Rousseau teilt er endlich auch den Gedanken, daß der eigentliche Zweck der Erziehung die Entwicklung aller Fähigkeiten im Individuum sei, und der wahre geschichtliche Fortschritt in der innern Ausbildung dieser Fähigkeiten bestehe.

Auf dem Gebiete der Pädagogik fand Rousseau einen warmen Verehrer in Pestalozzi. Als Student in Zürich beschäftigte sich dieser eingehend mit seinen Schriften und bekennt durch die Lektüre des „Emile" geradezu eine Umwandlung in seinen Ideen erfahren zu haben. Bei seinem Suchen nach Mitteln und Wegen, um der materiellen und moralischen Not der verschiedenen Schichten der Gesellschaft zu steuern, kam ihm Rousseau wie ein Bahnbrecher und Wegweiser vor, der ihm am ehesten zur Verwirklichung seiner Pläne verhelfen könnte. Er begrüßt ihn als einen Kolumbus,

der die Welt des Kindes entdeckt, mit herkulischer Kraft die Ketten einseitiger Geistesbildung gebrochen, das Kind sich selbst zurückgegeben und dessen Erziehung der gesunden Menschennatur anvertraut habe. Die Rousseau'schen Schlagwörter: „Zurück zur Natur", „Der natürliche Mensch", „Der Weg der Natur", „Das Buch der Natur", „Naturgemäß" usw. kehren bei Pestalozzi beständig wieder. Der Glaube an die ursprüngliche Güte und Unverderbtheit der Menschennatur liegt auch seinen Anschauungen zugrunde; Zweck der Erziehung ist, die im Kinde schlummernden Anlagen, gleichsam das Göttliche in ihm zur Entfaltung zu bringen. Die Erziehung gleicht der Kunst des Gärtners, unter dessen Überwachung Tausende von Bäumen blühen und sprossen. Er fügt dem Wesen des Wachstums gar nichts hinzu, es findet sich in den Bäumchen selbst. Vor allem muß auf die gleichmäßige, harmonische Entwicklung aller Fähigkeiten im Menschen gesehen werden. Der nach Rousseaus und Pestalozzis Prinzipien erzogene junge Mann wird weder Magistrat noch Soldat noch Priester, sondern vor allem M e n s c h sein. Damit aber besitzt er die zuverlässigsten Grundlagen für die richtige Erfassung und Betätigung seines Berufes. Die Ideen Rousseaus weiterführend, sagt dann Pestalozzi, daß dieses Recht der innern Ausbildung jedem zukomme, und daß man sie auch den niedern Schichten der Gesellschaft nicht vorenthalten dürfe. Als geharnischte Gegner des Intellektualismus betonen beide, daß man nicht mit Worten und Regeln dem Kinde den Kopf füllen, nicht so sehr ihm von außen Kenntnisse beibringen dürfe, als es vielmehr in den Stand setzen solle, sich solche zu erwerben. Auf die Ausbildungen von F e r t i g k e i t e n komme alles an. Verwerflich ist jede Erziehung, die es nur auf die Entwicklung des Verstandes abgesehen hat, die Gefühls- und Willensseite aber verkümmern läßt. Das Herz ist die Hauptsache. Aus diesem Grunde verwirft Pestalozzi in schlimmer Konsequenz auch jede „Religion des Kopfes", jeden durch den Katechismus vermittelten dogmatischen Unterricht. Die wahre Religion ist nach ihm die des Herzens und das beste Mittel, sie zu vermitteln, das lebendige Beispiel. Im Schoße der Familie kann sie am besten gepflegt und dem Kinde beigebracht werden. . . . Mag nun auch Pestalozzis Erziehungslehre, insofern sie in hervorragendem Maße die Frucht persönlicher Erfahrung ist, die Rousseaus bei weitem überragen, so zeigen sich doch zahlreiche Berührungspunkte, die der Schweizerpädagoge in bald glücklicher, bald wenig glücklicher Form aufgegriffen, weitergeführt und wie kaum ein anderer in die Praxis umgesetzt hat. Sicher ist ihm Rousseau in mehr als einer Hinsicht verhängnisvoll geworden. In ähnlicher Weise wie bei Pestalozzi läßt sich auch bei B a s e d o w, dem Begründer des Philanthropismus, ein starker Einfluß Rousseaus nachweisen. Dies im einzelnen darzutun, würde uns hier zu weit führen. (Schluß folgt.)

Les myopes ne doivent pas lire l'histoire; ils perdent leur temps.

De Maistre, Du Pape.

Erziehung zum schönen Sprechen.

Von P. Heribert Amstad O. M. Cap., Appenzell.

(Schluß)

Wir wollen keine Schauspieler erziehen, und es liegt uns ferne, unsere Schüler im geschmeidigsten Bühnendeutsch sprechen zu lehren. Die Gefahr liegt übrigens nicht so nahe, wie man befürchtet; denn bei der nachhaltigsten Pflege des lautwissenschaftlichen Unterrichtes wird in unsern Schweizerschulen — ganz besonders glückliche Ausnahmen abgesehen — noch genug übrig bleiben, was angenehm oder unangenehm an heimische Eigenart erinnert.

Die nächste Frage wird sein: Auf welchem methodischen Wege dürfte die Phonetik am erfolgreichsten, aber auch hinsichtlich des ohnehin schon stark belasteten Stundenplanes der Mittelschule am müheloseſten ihrer schweren aber dankbaren Aufgabe gerecht werden?

3. Zur Methode des phonetischen Unterrichtes.

Die Methode der Phonetik soll sich vorerst die höchstmöglichste Aufmerksamkeit der Schüler sichern, also den Unterricht interessant gestalten. Sie muß getragen sein vom Bewußtsein, daß Phonetik nicht nur als modernes Anhängsel und lästiger Ballast die Schule beschwert, sondern als zwingendes Bedürfnis aus dem Wesen der Sprache herauswächst; und sie will und darf zugutletzt die weitgezogenen Grenzen des Schulstundenplanes nicht überschreiten, sondern soll sich geschickt und unaufdringlich dem Unterricht der Muttersprache einfügen, um zum voraus den Einwurf zu entkräften: Wir haben nicht Zeit! Rechnet man doch vielfach mit den Mängeln der Aussprache wie mit einem notwendigen Übel, zu dessen gründlicher Bekämpfung und Beseitigung die erforderliche Zeit mangelt.

Eins ist allerdings gewiß, daß infolge der mangelnden Sprechenergie und der gewohnheitsmäßigen Sprachfehler, besonders der festgewurzelten dialektischen, sogenannte Gelegenheitsphonetik nicht ausreicht. Zufällige Verbesserungen der Aussprache, wie sie etwa beim Rechtschreibeunterricht, beim Lesen oder Vortragen geschehen, genügen keineswegs, abgesehen davon, daß ein beständiges Herumkorrigieren und Unterbrechen des Ideenganges dem Unterricht das nötige Interesse raubt und dem Schüler das freie Sprechen, die Liebe zum freien Worte verleidet.

Die phonetischen Übungen geschehen demnach am besten der Zeit nach vom übrigen Unterrichte getrennt in besondern Stunden oder wenigstens Viertelstunden, vielleicht im Anschluß an den Vortrag. Die Hauptarbeit wird den untern Klassen zugeteilt, weil die jugendlichsten Sprechorgane noch am geschmeidigsten und bildungsfähigsten sind.

Und nun der Werdegang der Übungen? Viele Wege führen zum erwünschten Ziel. Aufgabe des Lehrers wird es sein, durch ernstes Studium der Klasse und der eigenen Persönlichkeit den treffendsten zu finden. — Die nachfolgenden Ausführungen sind der Praxis entwachsen und machen keinen

Anspruch auf Mustergiltigkeit, könnten aber vielleicht orientierend sein, neue Wege erschließen und zu gegenseitiger Aussprache anregen über Erfolg oder Mißerfolg versuchter Methoden.

Zur Methode der Atemübungen.

Die erste Stunde Phonetik! Etwas ganz Neues! Auf dem Pulttisch stehen die nötigen Modelle: Torso, Kehlkopf, Kopfdurchschnitt. Beide werden ersetzt oder ergänzt durch Zündt-Burguets treffliche Anschauungstafel: Die menschlichen Sprechwerkzeuge. In Ermangelung dieser Anschauungsmittel kann der Lehrer sich leicht behelfen durch entsprechende Mehrfarbenzeichnungen an die Wandtafel. An Hand dieser Modelle wird der Werdegang der Stimme und Sprache im Zusammenwirken der Atmungs-, Stimm- und Lautbildungsorgane eingehend erklärt unter vergleichender Beiziehung ähnlicher Stimmapparate, in denen wir alle Teile des eigenen Stimmorganismus wiederfinden z. B. der Orgelpfeife. Also Beantwortung der Fragen: Wie entsteht die Stimme? Wie bildet sich die Sprache? Wodurch erhält der im Kehlkopf durch die Schwingungen der Stimmbänder erzeugte Stimmton seine ausgeprägte Klangfarbe? Auf diesem synthetischen Wege stoßen wir zugleich auf die wissenschaftlich genaue Lauteinteilung, und die Kenntnis des Sprechmechanismus ruft folgerichtig der Bedeutung einer guten Atemtechnik.

„Ihr versteht nicht richtig zu atmen." Dieser Vorwurf des Lehrers wird zuerst recht ungläubig lächelnd entgegengenommen. Sobald ich aber den Schüler beim mündlichen Sprechen oder Lesen auf einer unangebrachten Pause ertappe und auf die Korrektur und Frage nach der Ursache des Redeunterbruches zur Antwort bekomme: „I ha nimmä mögä gschnufe", dann ist der Nachweis für mangelhafte Atemführung erbracht. Und die Schüler selbst bekennen nach erfolgter Einführung und Einprobe in richtige Atemtechnik, wie sie müheloser sprechen und wie sich die lästige Ermüdung besonders im Kehlkopf auch nach längerer Rede nicht einstellt.

Ich stelle im Interesse einer guten Sprachtechnik und der Sprachhygiene die Stimmübungen den Artikulationsübungen voran. Meine Praxis: Einführung in die verschiedenen Arten der Atemtechnik an Hand von Modellen. Rippenatmung, Zwerchfellatmung. Hinweis auf die sprachtechnische Bedeutung der letztern für Redner und Sänger. Sie verschafft langdauernden Atem. Praktische Übungen vorerst ohne Mitsprechen. — Fenster auf! Frische Zimmerluft. Die Schüler stehen. Körperhaltung sei ungezwungen. Die Arme leicht an der Schulter hängend. 1. Übung. Rippenatmung auf Kommando. Auf eins die Luft durch die Nase einziehen, Unterleib tritt heraus, Oberkörper bleibt vorerst in ruhiger Haltung. Auf zwei die Luft durch die zusammengepreßten Lippen gleichmäßig ausblasen. Diese Übungen wiederholen sich bis auf 10- und 15mal. Später werden sie mit den Sprechübungen bei sinngemäßen, kurzen Pausen verbunden, bis sich der Schüler gewöhnt beim Lesen und Sprechen unwillkürlich an passender Stelle die Rippenatmung vorzunehmen.

2. Übung. Zwerchfellatmung auf Kommando. Stellung wie oben. Langsames, regelmäßiges Einziehen der Luft durch die Nase bis auf 5. Anhalten der Luft mit leichtem Druck nach unten von 5—10. Gleichmäßiges Entweichen der Luft von 10—15, indem man ein **u** summt. Beim Summen Zungenspitze an die obere Zahnlade, Lippen etwas geöffnet. Diese Übung wird 6- bis 10mal wiederholt, in jeder Phonetik-Unterrichtsstunde unentwegt wieder geübt, bis die Zeit zum Einatmen und zum Atemanhalt sich immer mehr verkürzt und das Tempo zur Ausatmung entsprechend verlängert werden kann. Die Bedeutung eines solchen Atemhaushaltes fürs freie Sprechen liegt klar. Auch die Zwerchfellatmung soll dann baldmöglichst in den Dienst des mündlichen Wortes gestellt werden im Lesen und Vortrag. Am ehesten eignet sich dazu das Chorsprechen in der Schule. Die Schüler stehen. Vor Beginn der Rezitation wird eingeatmet; die erste ganze Gedichtsstrophe ruhig, im verstärkten Flüsterton gesprochen, ohne indessen Atem zu schöpfen. Nach Schluß jeder Strophe erneutes, geräuschloses Atemholen ꝛc. So werden die Schüler angehalten mit dem Atem haushälterisch umzugehen; der Fluß der Rede erleidet keine sinnstörenden Pausen; der Wohlklang der Stimme wird erhöht; der Rhytmus bewegt sich mühelos in der Gewalt des Sprechenden; und dem Atmungsorganismus wird durch die energische Betätigung der Zwerchfellatmung ein schätzenswertester Dienst erwiesen.

Im Anschluß an die Einführung in den Sprechmechanismus und die Atemtechnik ist es geraten, den Schülern kurze, praktische Winke zu geben zur Schonung der Sprechorgane. Ist die Überzeugung geweckt, daß der menschliche Sprechapparat ein kunstvolles Werk ist, so wird man die Stimme schonend behandeln, sie schützen und pflegen. Zeit erfordert diese Methode der Atemtechnik herzlich wenig. Sind die Schüler in 2 oder 3 Lektionen damit vertraut gemacht, dann werden die Atemführungen bei Beginn oder Schluß der Stunde regelmäßig wiederholt und bei den Artikulationsübungen dem übrigen phonetischen Unterricht methodisch eingefügt.

Zur Methode der Artikulationsübungen.

Der Sprechorganismus, besonders Lippen und Zunge sollen zu möglichster Beweglichkeit und Geschmeidigkeit und zur genauesten Einstellung in die erforderliche Lautlage erzogen werden. Das Ohr des Schülers werde für die leisesten Lautschattierungen aufnahmefähig gemacht; das Gefühl für Laut und Klang möglichst geschärft. Der Gang der Übungen selbst bewegt sich vom Leichteren zum Schwereren. Auswahl und Umfang werden bedingt durch den heimatlichen Dialekt und seinen mehr oder weniger störenden Einfluß auf die Schriftsprache. — Die Mittelschule dürfte am ehesten den streng systematischen Weg betreten, der sich an die wissenschaftliche Lautentwicklung und Lauteinteilung hält. Bei den unmittelbar praktischen Übungen kann dann auf besondere dialektische Mängel Bedacht genommen werden. Erste und nachhaltigste Pflege verdienen schon im Interesse der Sprechleichtigkeit

und des sprachlichen Wohllautes die vokalischen Artikulationsübungen.

Die Artikulationsstellung fällt hier am leichtesten ins Auge und der dem reinen Stimmton eigentümliche Klang am deutlichsten ins Ohr. Der Lehrer schreibe die Lautzeichen, die zur Besprechung kommen, an die Tafel, damit das Schriftbild dem Auge stets gegenwärtig sei, und spreche den Laut mustergiltig vor. Noch besser geschieht die Vorführung und Erklärung der Mund- und Zungenstellung durch bildliche Darstellungen, durch Lautbilder, Lautfiguren. Mit dem Gehörsinn wird so zugleich der Gesichtssinn wirksam angeregt, und auf Grund der beiden Sinne zieht das Lautbild dauernd richtig in die Seele des Schülers.

Daß eine gesteigerte Aufmerksamkeit und rege Teilnahme am Lautieren unmittelbar beim Vorweisen der Lautbilder einsetzt, kann der Lehrer mit Genugtuung erfahren. Sobald ich die Tafeln vorzeige, versuchen die Schüler wie auf Kommando, unwillkürlich die betreffende Normal-Mundstellung nachzuahmen. Wohl ist der Mund des Lehrers das erste und notwendigste Veranschaulichungsmittel; doch fallen hier Anschauungsobjekt und sprechender Mund zusammen. Die sichtbaren Lautbilder am Sprechorgan sind beim Lehrer eine zu rasch vorübergleitende Bilderschrift, um von den Schülern zureichend und dauernd aufgefaßt zu werden, ganz abgesehen davon, daß des Lehrers Mund nicht immer ein mustergiltiges Vorbild sein wird.

Unübertreffliche Dienste leisten da die Normallautbilder von Friedrich Rausch, die in gediegenster Ausführung und anschaulichster Größe photographische Reproduktionen der Mundstellung von vorn und von der Seite bieten, zudem ein Schema der Mundöffnung und des Munddurchschnittes. Mit Hilfe dieser Tafeln erklärt nun der Lehrer in systematischer Folge der einzelnen Stimmtonlaute den Artikulationsvorgang. Vor allem ist den Schülern die Wichtigkeit richtiger Lippen- und Zungenstellung für eine reine Vokalisation beizubringen.

Meine Praxis: Z. B. Übung des A-Lautes. Erklärung des aufgehängten Lautbildes. So müßt ihr euere Lippen, euere Zunge stellen, so weit den Mund öffnen. Nur dann werdet ihr ein reines A sprechen. — Also Lippenöffnung 2 Fingerbreite, Zahnöffnung Daumenbreite, Zunge ruht auf dem Mundboden. Stellt ein! Sprechet! — A — Prüfung des einzelnen Schülers auf die richtige Einstellung der Sprechorgane. Verbesserung vorhandener Sprachfehler. Gewöhnlich sind es Mischklänge von a zu e oder von a zu o, und zwar auf unrichtige Lippenstellung zurückgehend.

Nun folgen Sprechübungen mit Silben, die an die Tafel geschrieben werden. Sprechen im Chor. In verschiedener Tonlage. Mit starkem vokalischen Tonansatz. Nach Überwindung der Artikulationsschwierigkeiten Sprechübungen des Vokals in Wörtern und Wortverbindungen, Wortgruppen und Sätzen; dann nach Behandlung sämtlicher Stimmtonlaute Übungen mit Wörtern, in

denen die Selbstlaute und Doppellaute in rascher Folge wechseln. Dadurch wird die Lippenmuskulatur zu gesteigerter Tätigkeit gezwungen und auch in raschem Lautwechsel eine reine Vokalisation erzielt. In Verbindung mit den vokalischen Artikulationsübungen werden die Schüler dann auch vertraut gemacht mit der vokalischen Währung, dem Unterschied zwischen langen und kurzen, geschlossenen und offenen Lauten und den Regeln, wann Kürze oder Länge zu beobachten ist. — Unausgesetztes methodisches Üben und Wiederholen, unabläßige Überwachung der Artikulation beim Lesen und Sprechen, besondere Aufmerksamkeit auf schwierigere Lautverbindungen, führen zum Erfolg und heben schon wesentlich die Schwierigkeiten bei den konsonantischen Artikulationsübungen.

Das Lehrverfahren gründet sich auf die gleichen Voraussetzungen wie bei der vokalischen Artikulation. — Erklärung und Vorführung der Mund- und Zungenstellung durch mustergiltiges Vorsprechen und vor allem durch die Lautfiguren. Genaue Angabe der Artikulationsvorgänge. Dann Sprechen mit Silben und Wörtern, Wortgruppen und Sätzen in begleitender Verbindung der Atemübungen. Einzelsprechen — Chorsprechen. Korrektur vorherrschender dialektischer Sprachfehler. Dem Grad der Schwierigkeit gemäß folgt vorerst die Einübung der reinen Stimmtonlaute r, l, m, n; dann der Reibelaute und endlich der stimmlosen und stimmhaften Verschlußlaute.

Mit den vokalischen und konsonantischen Artikulationen Hand in Hand gehen die satzphonetischen Übungen. Die Schüler sollen dadurch an richtige Verwendung der melodischen, dynamischen und rhythmischen Ausdrucksmittel im zusammenhängenden Sprechen gewöhnt werden. Man lasse die einzelnen vokalischen Laute ihrer Währung gemäß in bestimmter Tondauer artikulieren, ferner die Laut-, Wort- und Satzgruppen in wechselnder Tonhöhe sprechen mit energischer Markierung des Haupttons.

Den passenden Platz finden alle diese phonetischen Artikulationsübungen — abgesehen von den oben erwähnten Stunden oder Viertelstunden — im Rechtschreibeunterricht, der die Erfolge der Lautwissenschaft in reichstem Maße einheimst. Wer den Lautwert der Buchstaben kennt, wird sie auch richtig schreiben. — Die satzphonetischen Übungen werden am besten mit den Vortragsstunden vereint und am erfolgreichsten gepflegt im Chorsprechen von Prosastücken oder rhythmisch geeigneten Gedichten. So schwer es einerseits ist im sogenannten Klassensprechen der Eintönigkeit zu steuern, so ermutigend sind die Erfolge melodisch und rhythmisch angenehmer Sprechweise, die beim zielbewußten Vorgehen des Lehrers nicht ausbleiben. Man wird es — allerdings eher in kleinen Klassen und bei gereifteren Schülern — so weit bringen, daß beim Chorsprechen ein Gedicht ebenso stimmungsvoll zum Ausdruck kommt wie beim Einzelvortrage.

Wird in den untern Klassen in dieser Weise methodisch tüchtig gearbeitet, dann mag in den obern Klassen Gelegenheitsphonetik ausreichen. Die straffe Selbstzucht beim Sprechen, an die sich der Schüler unter dem leiten-

den und wachenden Auge des Lehrers gewöhnt, wird fast unbewußt zum bleibenden Eigentum, und in der Sprechweise des jungen, gebildeten Mannes offenbart sich durchweg ein veredeltes und veredelndes Sprachgefühl. Besonders wenn der Lehrer den Schüler durch selbsteigenes mustergiltiges Sprechen zur Nachahmung drängt und eine energische Zusammenarbeit der gesamten Lehrerschaft zu erhoffen wäre. Vom letzteren Umstand hängt zumeist der Erfolg des phonetischen Unterrichtes ab. Der Deutschlehrer weiß sich dem Heere der Aussprachefehler fast ohnmächtig gegenüber, wenn seine Kollegen nicht mitarbeiten in dem Sinne, daß sie wenigstens auf deutliches und korrektes Sprechen beim Unterricht dringen und sich selbst einer mustergiltigen Aussprache befleißen. Die Schüler sollen wissen, daß sie nicht nur im Deutschen, sondern in allen Unterrichtsstunden hinsichtlich der Aussprache beobachtet und kontrolliert werden. Wie sollte eine wöchentlich fünfstündige Kontrolle und Korrektur der Schülerausprache einer 25stündigen, geduldeten Sprechfaulheit zu steuern vermögen.

Der Grund zu einer lautschönen Aussprache muß und kann nur gelegt werden in der Schule durch ernste, tüchtige Arbeit. Es ist Aufgabe der Schule, die Sprachschönheit des Deutschen dem Schüler nicht nur zum Bewußtsein zu bringen, sondern ihn bis zur bestmöglichsten Wiedergabe der Sprache in Wohllaut und Wohlklang zu erziehen. Die Schule wird darüber wachen, daß die Aussprache, wenn sie in den Tempel tritt, nicht die Spuren der Straße an sich trage.

* * *

Literatur: Theodor Siebs, Deutsche Bühnenaussprache, Bonn, Albert Ahn. Theodor Paul, Systematische Tonbildung fürs Singen und Sprechen, Breslau, H. Handel. Futterknecht, Methodische Sprechübungen, Diessen, J. Huber. Lüttge, Mündliche Sprachpflege, Leipzig, Wunderlich. Viëtor, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Marburg, Elwert. Seiler, Lautwissenschaft und deutsche Aussprache in der Schule, Frauenfeld, Huber. Richter, Wie wir sprechen, Leipzig, Teubner. Rausch, Lauttafeln für den Sprachunterricht, Marburg, Elwert. Zündt-Burguet, Die Sprechwerkzeuge, Marburg, Elwert. Neumann, Richtig atmen, Leipzig, Glockner. Moll, Wie erhalten wir unsere Stimme gesund? Leipzig, Teubner. Gerber, Menschliche Stimme und ihre Hygiene, Leipzig, Teubner.

Einige Gedanken über „Funken vom Augustfeuer".*)

In handlichem Format birgt das Werk reichen Inhalt. — Funken vom Augustfeuer! Wer wollte sie nicht schauen zu einer Zeit, da der Kriegsfunke der sich bekämpfenden Nachbarstaaten „Städt' und Länder einäschert"? — Der Leser begleitet Familie Frey während eines Jahres, von einer Bundesfeier zur andern, und erfährt, an interessante Beispiele aus der Natur, dem Familien- und Volksleben anlehnend, die Gründung der Eidgenossenschaft,

*) Funken vom Augustfeuer. Anregungen zur nationalen Erziehung in der Schweizerfamilie. Von Dr. Hedwig Bleuler-Waser. Herausgegeben vom Bund schweizerischer Frauenvereine. Bern, Francke, 1916.

deren Verfassung, sowie die Anforderungen einer staatsbürgerlichen Erziehung in der Familie. Aus allem Erlebten sprühen die Funken des einen Gedankens: Glücklich, ein Kind der freien Schweiz zu sein!

Einige Streiflichter über den Inhalt! Der Eingang des 1. Kapitels „In die Alpen hinein" vermittelt reichhaltige geographische Begriffe in anschaulicher Weise und stellt uns vor ein Gemälde der herrlichen Alpennatur. Auf einer kühnen Höhe des Unterwaldnerländchens rastet die Familie, in deren Mitte die Mutter als Märchenerzählerin! Ein idyllisches Bild, hundertmal schöner als die emanzipierte Frau auf der Rednerbühne! — Durch das Märchen erfahren die Kinder, wie ihre Heimat eine kleine Welt geworden mit reicher Abwechslung von Berg und See, Wald und Wiese, Feld und Garten, belebt und beherrscht von Ansiedelungen groß und klein. Und wie die Sagenstoffe und die alten Volkslieder die Liebe zur Heimat wecken!

2. Kapitel: Von den Anfängen des Staates. a) Biene, Spinne und Ameise, die „sechsbeinigen" werden zu Lehrmeistern der „zweibeinigen" Bürger! Besonders betont ist in diesem Kapitel der Gemeinsinn. Vaters Kraftwort: „Vergeudet einer, und wäre es vom Staatsgut, so vergeudet er für sich und andere" wird von den Kindern selbst durch praktische Beispiele erhärtet; „Wer in der Schule seine Aufgabe nicht macht, tut's der ganzen Klasse zuleide," meint Gerd. — Und auf Walters Frage, wer die Schulsachen zahle, die unentgeltlich verabfolgt und daher von den Kindern so leichtsinnig zugrunde gerichtet werden, gibt er selbst die treffende Antwort: „Die Väter derselben Kinder durch Steuern!"

b) „Von der Teilung des Apfels und der Erde," zwei frische, anmutige Szenen aus dem Kinderleben! — Der friedliche Ausgang des Streites über die Verteilung der zu bebauenden Gartenbeete überzeugt den Vater, daß die Erziehung, die er und Mutter anstreben, anfängt, Früchte zu zeitigen.

c) Der „Bubenklub". Köstlich sind die Fehlgänge, das Tappen im Unsichern des unternehmungslustigen Gerd — aber aus Fehlern lernt man.

3. Kapitel: „Von den Anfängen des Staates." Es wäre zu wünschen, daß die drei folgenden Abschnitte, „Wenn unsere Bürger auf einmal nicht mehr steuern würden", „Kanton und Landsgemeinde", „Von der Tagsatzung zur Bundesversammlung" in jeder obern Volksschulklasse vorgelesen würden. Das wird anschaulich klarer, für den kindlichen Geist überzeugender wirken als stundenlange, trockene Auseinandersetzungen über bürgerliche Pflichten, die gesetzgebende und vollziehende Behörde ꝛc. Treffend ist auch der Wert der Volksschule hervorgehoben, insofern sie von „reichen und armen" Kindern besucht wird: Man lernt sich fühlen als ein Volk.

Der Besuch Berns, der Bundeshauptstadt, soll das Lehrjahr staatsbürgerlicher Erziehung krönen. Die Gegensätze zwischen Zürich „in seiner anmutig belebten Seelandschaft" und dem „auf hoher jäher Schanze eigenwillig getürmten Bern" könnten nicht leicht besser gezeichnet werden, als es durch

Mutter und Tante geschieht. Die Merkwürdigkeiten Berns werden rasch besichtigt, dann zum Palast des „Schweizerkönigs"! Am meisten interessiert sich Gerd, in dessen Kopf allerlei über einen künftigen „Volksbeglücker" herumspuckt, für alles, was in Stände- und Nationalrat zur Verhandlung kommen kann. Aber der „Schweizerkönig", nach dem Friedel, der jüngste der Schar, in jedem Saale Ausschau hält, vor dem zu erscheinen Bethli noch rasch etwas Toillette macht, — wird er der werten Familie Frey allergnädigst eine Audienz gewähren? — „Sahst du ihn denn nicht auf den 200 Stühlen der Bundesversammlung sitzen und auf den 7 Sesseln der Bundesräte und auf dem Thron des Bundespräsidenten?" — Und den Kindern dämmert's auf, daß der Schweizerkönig nicht in irgend einem Palaste residiert, sondern „überall im Schweizerlande unter jedes Eidgenossen Dach".

4. Kapitel: Wiederum 1. August. An den Besuch Berns schließt sich eine Wanderung durch die Hochgebirgswelt über den Thunersee ins Lauterbrunnental, über den Brünig bis zum Gestade des Vierländersees mit einer Fülle von „Bildern, an denen sie noch das ganze Jahr immer zu schauen haben". — Vaters Plan, das Bundesfest auf dem Rütli, so recht am Herzen des Schweizerlandes zu feiern, wird vereitelt: der Weltkrieg ist ausgebrochen. Das Vaterland ruft den Landsturm, zu dem auch der Vater zählt, an die Grenzen; darum rasch zurück an den heimatlichen Herd.

Ohne daß unser Interesse sich vermindert hätte, haben wir mit Familie Frey wie im Fluge ein Jahr miterlebt und sind dadurch etwas näher mit deren einzelnen Gliedern in Fühlung getreten; daher sei nun auch eine kurze Charakteristik derselben erlaubt:

Vater und Mutter sind einig in ihren Bestrebungen, aus ihren Kindern gute Patrioten zu bilden. „Wir beide müssen uns daran machen," — „Die Kinder sollen klar wissen, warum sie das Land lieben," — „Sie sollen auch jetzt schon dem Vaterlande dienen lernen mit schwachen Kräften, aber dem starken Willen junger, feuriger Herzen." — Schweigend gibt die Frau ihrem Gatten die Hand. Der Funke aber, der von der großen Flamme in ihr Herz gezündet, brennt hell und tief.

Der Vater benützt die passende Gelegenheit, den Kindern sein reiches, gediegenes Wissen zu vermitteln. Einfach und klar sind seine Belehrungen über „Gemeinde, Kanton und Bund", der kindlichen Auffassung angepaßt die Beschreibung einer Landsgemeinde in Appenzell. Seinen Ältesten läßt der Vater ziemlich frei gewähren, behält jedoch die Zügel in weiser Hand. Das tritt besonders in dem Kapitel: „Wie eine Bubenschar sich zum Verein umwandte" klar zutage. Die nationale Erziehung verlangt nach Vaters Ansicht auch die Erlernung der fremden Sprachen. „Dazu sollten wir Eidgenossen es bringen, daß wir einander schon in der Jugend die Ohren aufschließen, wenn's auch nicht immer gerät, die Zunge in drei Landessprachen herumzuwirbeln." . . . . Ein andermal weist der Vater die Kinder darauf hin, sich überall in uneigennütziger Weise nützlich zu machen. Als nämlich die Kinder auf ihrer Alpenfahrt mit einem gewissen Stolz ihr Werk betrachten, dem

Trümmelbach in seine richtige Bahn verholfen und dadurch bedeutendem Schaden vorgebeugt zu haben, dafür aber gerne gelobt sein wollten, meint der Vater lachend: „Wenn jedesmal ein Denkmal aufgerichtet werden soll, wo einer etwas Nützliches getan, käme man hoffentlich vor lauter Denkmälern nicht mehr durch die Schweiz. Das beste ist, man tut so viel, daß man zum Rühmen keine Zeit mehr hat."

Das Vaterland verlangt ein Opfer. Der Weltkrieg ist ausgebrochen. Herr Frey stellt sich als Landsturmmann zur Verfügung und gibt seiner Familie selbst das beste Beispiel, die beste Begründung seiner Lehre: „Grundpfeiler jeder echten Republik und Demokratie sind: die Fähigkeit sich selbst zu überwinden und für andere einzustehen, jederzeit das Nützliche und Notwendige zu tun ohne Rücksicht auf Dank und Lohn."

Die Mutter möchte eine echte Staufacherin sein. Liebe zur heimatlichen Scholle, feines Verständnis für die eigenartigen Schönheiten des Schweizerlandes. — „Mir sind das liebste die Frühlingsenzianen, so kleine Sterne aus dem allerblauesten, märchenhaftesten Berghimmel heruntergefallen und mitten drin immer noch ein Schimmerchen Gletscherschnee." — Seine einheimischen Sagen und Poesien den Kindern beizubringen, betrachtet sie als einen Teil ihrer Aufgabe. Sie erfaßt den richtigen Moment zu einer wirksamen Belehrung, wie z. B. Seite 49: „Was Rechtes kann es immer dann geben, wenn aus kleinen Tyrannen, aus Querköpfen oder gedankenlosen Nachläufern Republikaner geworden sind." (Unter diesem Ausdruck versteht die Mutter nämlich solche, die ihren Eigenwillen unter einen Gesamtwillen zu beugen wissen und diesem zu vernünftigem Durchbruch verhelfen.) Originell sind manche Vergleiche, wie: „Sobald man es mit einem guten „Znüni" im Magen ungestört läßt, ist auch das Krokodil brav; die eigentliche Bräve kommt aber erst zum Vorschein, wenn man sich mit andern seinesgleichen vertragen, ihnen helfen, für sie einstehen und mit ihnen arbeiten muß." Die Freiheit vergleicht sie mit einem Vogel, „der baut sein Nest, wo's ihm beliebt oder flattert vorüber. An unsere Berge aber scheint er doch zu lange gewöhnt, um sich für immer von dort verscheuchen zu lassen." Feines Verständnis für lauschige Plätzchen und echtes Naturgenießen verrät die Stelle: „Auf der Wanderschaft will ich aber lieber was Schöneres gewinnen als bloße Zeit", und in kurzem sitzt auf ihren Rat die Familie zu Füßen des Staubbachfalles.

Von einer tiefen Auffassung des Lebens zeugt die Stelle: „Eigenlich ist jeder Lebenstag Examentag: Ich habe zum Beispiel heute einen zu bestehen (da der Vater einrücken muß)."

Und nun noch etwas aus der Kinderpsychologie:

Gerd, der 16jährige, ein wenig prahlerisch, vorlaut altklug, wie Gymnasiasten in diesen Jahren so gerne auftreten. Die Kinder sollen Beete zur Bearbeitung bekommen: „Ich nehme dieses," erklärt Gerd, ohne sich um seine Geschwister zu bekümmern — er schämt sich aber doch ein bißchen, daß es der Gegenwart der Mutter bedarf, um den unter den Geschwistern ausge-

brochenen Streit zu beschwichtigen, während er, der älteste, seine Mentor-Rolle besser hätte spielen sollen. — Der gänzlich mißglückte Tagesausflug hat Gerd gelehrt, daß es bei jedem Unternehmen einen braucht, dem „Führung" und „Verantwortung" übertragen werden kann. — Gerds Brausewetter legt sich allmählich, um ganz vernünftigen Grundsätzen Platz zu machen, z. B. „Ein Redner kann selber machen, daß man ihm zuhört, inwendig muß man seine Sache so fest und klar haben, daß man die Hauptpunkte frei sagen kann und anders, als man es aufgeschrieben." . . . Und weiter meint er: „Ich werde sehen, mir eine recht dicke Haut anzuschaffen nach außen, und ein recht feines und festes Gewissen nach innen. . . ."

Zwischen dem sinnig stillen Bethli und dem etwas vorlauten Gerd steht Walter. Der kleine Praktikus meint: „Man muß auf den Winter zurücklegen, was man Sommers sparen kann, wenn's nämlich Honig ist, der nicht zu Grunde geht." . . „Und wenn Bethli mehr Gemüse aus dem Gartenbeet erzielt, gibt ihm die Mutter mehr Geld in die gemeinsame Kasse zum Ferienausflug."

Friedel, ein liebes Kindergemüt, das man gern haben muß. Er freut sich über den beim Streit der Nachbarskinder in seinen Garten gerollten Apfel und meint mit der unschuldigsten Miene der Welt: „Was von Früchten in unsern Garten fällt, gehört uns." Er hat noch wirklich Angst vor den „Bärmutzen". Doch, als Gerd, vom Tische aufspringend, seinen Nachtisch im Stiche läßt, um den Alpsegen zu hören, nimmt sich der profitliche Friedel zur größten Belustigung der Gäste des verlassenen Tellers an. Friedel wird kein Gerd; daß aber auch schon der Kleine Fortschritte in der von den Eltern erstrebten staatsbürgerlichen Erziehung macht, erkennen wir aus der kleinen Szene am Quai in Luzern. Der Kleine verführt ein Geschrei, um einem blinden Hausierer zum Stocke zu verhelfen, der ihm im Gedränge entfallen war: ein Akt uneigennütziger Nächstenliebe.

Bethli, das zartsinnige Mädchen, bildet zu Gerd mit seinen ehrgeizigen Träumen einen angenehmen Gegensatz. Es würde seine Heimat auch lieben, wenn selbst die Großartigkeit der Alpenländer verloren ginge, „wenn einmal die Flüsse das Gebirg ins Tal hinabgetragen haben, ich müßte doch an diesem Lande hängen, weil's die Heimat ist, weil unser Gärtlein darin liegt, mit meinen Blumen und Bäumen und unsere alte Stadt am Berg mit den vielen lieben Menschen, die alle unsere Sprache reden." Das erst 14jährige Bethli kann schon selbständig manche Gerichte kochen, das erfahren wir aber nicht von ihm selbst, sondern aus dem Munde der Mutter. — Die Geschwister anerkennen, Bethli wird dem ihm überlassenen Gartenbeet die meisten Gemüse abringen. Warum wohl? Es könnte den Erlös verwenden für eigene kleine Liebhabereien; aber die Geschwister wissen nur zu gut, daß Bethli gemeinnütziger denkt, uneigennütziger handelt. . . Auf der Fahrt dem Zürichsee entlang sieht Bethli mehr als andere: „Mir kommen die kleinen Ortschaften und Dörfchen, die den See begrenzen, vor wie ein Ringelreigen vergnügter Kinder mit saubern Sonntagsschürzen, die auf der Wiese tanzen und rufen:

Haltet einander fest am Händchen, niemand soll die Kette brechen." Am Staubbachfall sagt Bethli leise zur Mutter: „Ob der noch so lärmt; der andere (der Trümmelbach) ist ebenso schön und . . . eigentlich unser Mühlbächlein daheim auch, wenn man's nur im rechten Lichte sieht. . . ."

* * *

Die Gliederung des Inhaltes in 4 Kapitel ist übersichtlich, die Sprache fließend, an manchen Stellen poetisch verklärt durch Bilder, namentlich originelle Vergleiche, die Gesprächsform natürlich.

Eines aber vermissen wir in dem sonst so schönen, lehrreichen Werklein, den Gottesgedanken. Nur einmal dämmert er auf, dort wo Vater Frey durch den Ausbruch des Krieges seine idealen Hoffnungen auf eine Völkerverbrüderung zusammenbrechen sieht. Aber auch da bleibt es bei einer verschwommenen Ahnung. „Nur tagsüber gehört ja unsere Erde den Menschen, die sie unter einander verteilen wie spielende Kinder ihre Schaufensterherrlichkeiten. Aber des Nachts ist mir immer, als ob sich eine andere Hand drüber ausstrecke, eine fremde, machtvolle, die sie zwänge, ihren eigenen Weg zu gehen, den großen Weg, den Millionen Sterne mit ihr wandeln." Man ist darum versucht, hier zu sagen, was Joh. von Müller über ein philosophisches Werk Herders: „Ich finde alles darin, nur nicht Christus; und was ist die Welt ohne ihn?"

Die Verfasserin geht der Religion auch da aus dem Wege, wo sie sich ihr geradezu in die Bahn stellt. So ist von allen möglichen Steuern die Rede, nur nicht von der Kirchensteuer. Der Alpsegen löst nicht das geringste religiöse Gefühl aus, sondern gibt nur Anlaß zu einer geschichtlichen Betrachtung. Diese Betrachtung selbst ist derart, daß sie, ohne jede Erklärung geboten, die Kinder leicht dazu führt, im Christentum die natürliche Fortentwicklung des Heidentums zu sehen. Solche Erklärungen wären mit Rücksicht auf die den Kindern geläufige Verallgemeinerung auch an andern Orten unbedingt anzubringen. Das abfällige Urteil über das Einsiedlertum müßte z. B. ganz irrige Auffassungen schaffen; der Hinweis auf den Unterschied zwischen guter und schlimmer Weltabgeschiedenheit wäre am Vorabend des Bruder Klausen Jubiläums wohl nicht sehr schwer gewesen. Wenn man in der Vermenschlichung der sechsbeinigen „Bürger" so weit gehen will wie die Verfasserin, dann muß noch schärfer betont werden, daß hier durch Instinkt geschieht, was der Mensch durch eigenes Wollen erringen soll. Dabei wäre der Anlaß geboten, die wundervolle Ordnung im Staate der Sechsbeinigen auf den zurückzuführen, welcher den Trieb dazu in die vernunftlose Welt gelegt und in ihr dem Menschen ein Beispiel geschaffen hat. Freilich, wenn man eine göttliche Autorität annimmt, dann lautet der Satz: „Gehorchen muß man ja eigentlich nur dem, was man sich selbst befohlen hat," mehr als bedenklich. Zudem müssen wir Katholiken verlangen, daß, wer einen Gymnasiasten über den Sonderbund aufklären will, ihm etwas Gründlicheres zu sagen hat, als Vater Frey seinem Ältesten. Dabei ist gar nicht nötig, daß er den Standpunkt der Unterlegenen zum Seinigen macht. — Im ganzen Büchlein findet sich keine Andeutung, daß der Religionsunterricht auch ein

Faktor und zwar der wichtigste ist, um die staatsbürgerliche Erziehung auf einen guten Grund zu stellen. — Werden die im Werke angetönten Grundsätze ausreichen, ein einiges, von Herzen zufriedenes, seinen Pflichten in allen Lebenslagen treues, opferbereites, starkes Geschlecht heranzuziehen? Wir glauben nicht. Wer aber vermeint, die Betrachtung der Natur, eingehendes Geschichtsstudium, Heimatkunde, soziale Aufklärung, der Unterricht in den Landessprachen allein vermögen gute Staatsbürger heranzubilden, der lese die Schriften von Förster, von Willmann, das herrliche Referat von Hochw. Prälat Meyenberg „Christus als Erzieher", die alle in den Gedanken auslaufen, den Herr Dr. Fuchs anläßlich der Versammlung der kath. Lehrerschaft des Kt. Aargau in die Worte gefaßt hat: „Kern jeder Erziehung ist die Religion. Eine bessere staatsbürgerliche erreichen wir durch eine tiefere religiöse."

Sr. Ig. W.

Zunftstube.

Die Konfession Christophs von Grimmelshausen. Man war es gewohnt, daß der berühmte Verfasser des „Simpillizius Simplizissimus" in den Werken der Literaturgeschichte dem Protestantismus zugeschieden wurde. Die dadurch geschaffene Mentalität kann sich in ihrer Voreingenommenheit mit der vor etlichen Jahren erfolgten Feststellung, daß Grimmelshausen seit seinen frühen Mannesjahren Katholik gewesen, immer noch nicht abfinden. So bietet auch die letzte Ausgabe des „Simplizissimus" (Minden, Bruns, 1915) eine Einleitung von Moeller van den Bruck, in welcher Grimmelshausen als eine Verkörperung jener Natur gefeiert wird, „die sich gegen Unnatur wehrte, gegen dieses zweite Rom, das da herankroch und gierig über die Erde schnupperte, um die Völker zu fressen". Dem gegenüber stellt Ludwig Bette im „Literarischen Handweiser" (Bd. 53, Nr. 10) nochmals die Gründe zusammen, welche die Zugehörigkeit Grimmelshausens zur katholischen Kirche beweisen: Er ist katholisch getraut, bei 8 Kindern ist die katholische Taufe nachgewiesen, an das Prämonstratenserkloster Allerheiligen in Baden macht er eine Stiftung, er stirbt „Sacramento Eucharistie pie munitus". Freilich nehmen auch Literarhistoriker, welche den späteren Grimmelshausen als Katholik gelten lassen, ihn geistig für den Protestantismus in Anspruch, indem sie erklären, er sei als Protestant geboren und aufgewachsen. Und wirklich, wenn die allgemeine Annahme, daß Grimmelshausen in Gelnhausen am Spessart geboren ist, auf Richtigkeit beruht, so läßt sich dagegen nichts einwenden. Denn im Jahre 1599 verlangte ein Edikt, die Zugehörigkeit aller dortigen Bürger zur Augsburger Konfession. Nun tritt aber Prof. Dr. Witkowski in Leipzig mit aller Entschiedenheit für seine schon früher ausgesprochene Behauptung ein, daß der große Romanschriftsteller nicht dort, sondern im benachbarten Schotten am Vogelsberg geboren sei. Seine Familie sei wahrscheinlich infolge des erwähnten Erlasses von 1599 aus Gelnhausen ausgewandert. Leider verhindert der Krieg Dr. Witkowski an der weiteren Fortsetzung seiner Forschungen und damit an der Veröffentlichung seiner Beweise. Aber so viel steht damit doch fest, daß auch die Jugend Grimmelshausens nicht mehr ohne weiteres als protestantisch gelten kann. B. E.

3. Jahrgang. Nr. 6. 27. Sept. 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Strömungen im Lager der Neuphilologen. — Bühnenspiele für Schule und Volk — Zunftstube. — Patriotismus.

Strömungen im Lager der Neuphilologen.

Der Einfluß der französischen Literatur und Kultur auf das deutsche Geistesleben.

Von Dr. phil. P. Rupert Haenni O. S. B.

(Schluß.)

Wir gehen über auf das Gebiet der Poesie und Literatur. Die Zeit des Sturmes und des Dranges, in der sich, wie Salzer sagt, der Übergang von einer die Verstandeskräfte bevorzugten Dichtung in den Universalismus des Gefühls vollzog und man in der Natur und in der Empfindung des eigenen Herzens aufgehen wollte, war der Entwicklung und Verbreitung der Rousseau'schen Ideen besonders günstig. Eine tiefe Unzufriedenheit gegen die intellektuelle Kultur und Aufklärung, ein ausgeprägter Widerwille gegen alles Konventionelle und Erkünstelte, ein mächtiger Durst nach Freiheit, ein stürmisches Sehnen nach einem Idealismus des Herzens und der Verwirklichung und Betätigung aller Kräfte im Menschen ist wohl die allgemeine Signatur der Vertreter dieser Richtung. Uns interessiert vorab der Einfluß Rousseaus auf Goethe und Schiller.

Das erste Werk Goethes, in dem die Tendenz der Sturm- und Drangperiode kraftvoll zum Ausdrucke kommt, ist „Götz von Berlichingen“. Mit aller Entschiedenheit tritt darin der Dichter für die Rechte der unterdrückten Natur ein, ist erbost gegen die starren gesellschaftlichen und staatlichen Satzungen und predigt die Rückkehr zur Schlichtheit und Einfachheit der frühern Zeiten. „Bis zur Verspottung der falschen Modeerziehung der Tante klingt durch die ganze Dichtung die Rousseau'sche Aufforderung zur Rückkehr zu natürlichen Verhältnissen und zur zwanglosen Befriedigung persönlicher Kräfte,“ sagt Salzer; „in diesem Sinne rufen die Belagerten auf Jaxthausen: ‚Es lebe die Freiheit!‘“ [1])

Ganz und gar im Banne Rousseaus, besonders seiner „Nouvelle Héloise“ steht sodann Goethes Roman: „Die Leiden des jungen Werther“. Die Tendenz des Stückes, die Sprache, die Motive, besonders der Haupthelb atmen ganz und gar Rousseau'schen Geist. In Werther ersteht

[1]) Geschichte der deutschen Literatur. II. S. 1101.

Saint-Preux und verhält sich wie dieser wesentlich passiv. Beide eifern auf das lebhafteste gegen den herrschenden Intellektualismus der Zeit, gegen die Härte der konventionellen Moral, gegen die Ungleichheit der gesellschaftlichen Stellung, den Hochmut des Adels, kurz gegen alles, was ihnen als Unnatur vorkommt. Wie sehr sich Goethe, im Gegensatz zu Rousseau, über diese ungesunden Tendenzen in spätern Jahren zu erheben vermochte, ersehen wir aus einem Gespräche mit Eckermann, etwa ein halbes Jahrhundert nach dem Erscheinen des Werther, worin er bemerkt, er habe die Dichtung nur ein einzigesmal wiedergelesen und sich gehütet, es abermals zu tun. „Es sind lauter Brandraketen! Es wird mir unheimlich dabei, und ich fürchte den pathologischen Zustand wieder durchzuempfinden, aus dem es hervorging.“[1])

Doch selbst in reifern Jahren sind die Einflüsse Rousseaus auf Goethe unverkennbar. So werfen z. B. die „Confessions“ des Genfers in mancher Hinsicht Licht auf die Goethe'sche Selbstbiographie: „Dichtung und Wahrheit“, und wenn auch die Tendenz beider Werke verschieden ist, indem Rousseaus „Bekenntnisse“ eine eigentliche Gewissenserforschung und eine Rechtfertigung seines Lebens sein wollen, Goethe hingegen uns eine Entwicklungsgeschichte seiner dichterischen Individualität und ein möglichst anschauliches Bild seines Erziehungsideals zu geben beabsichtigt, stellt doch das Werk des letztern eine wertvolle Fortsetzung der von Rousseau eingeführten literarischen Gattung dar. Salzer sagt geradezu, daß bei aller Verschiedenheit der Tendenz beider Schriften Goethes Autobiographie ohne Rousseaus „Confessions“ kaum entstanden wäre.[2])

An den zwei großen Werken: „Wilhelm Meister“ und „Faust“ hat Goethe mit Unterbrechung sein ganzes Leben lang gearbeitet. Beide greifen tief ein in die Frage der Erziehung. Schon der Titel: „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ ist bezeichnend. „Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden“, ist das Ziel, das Wilhelm verfolgt. Goethe läßt uns die innere Entwicklung eines Mannes schauen, dessen ganzes Streben dahin geht, den Beruf zu verwirklichen, zu dem es ihn hindrängt. Wie Rousseau schrickt Goethe vor einer Erziehung zurück, die es darauf abgesehen hat, das Kind für einen bestimmten Beruf heranzubilden, statt es vor allem zum Menschen zu erziehen. „Wilhelm Meister“ wie „Werther“ sind ausgesprochene Gegner aller utilitaristischen Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik und verlangen die harmonische Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Dem ganz auf das Praktische gerichteten, in seine Handelsangelegenheiten verstrickten Werner, der die großen Vorteile des kommerziellen Lebens rühmt, antwortet Wilhelm: „Du fängst von der Form an, als wenn das die Sache wäre; gewöhnlich vergeßt Ihr aber auch über Euerm Addieren und Bilanzieren das eigentliche Fazit des Lebens.“[3]) Wilhelm empört sich darob, daß die Gesellschaft die Menschen nicht nach ihrem wahren Gehalt einschätzt,

[1]) Salzer, A. a. O. II. S. 1112.
[2]) A. a. O. III S. 1525.
[3]) Wilhelm Meisters Lehrjahre I. Buch C. 10.

sondern nach dem Schein, d. h. nach den ihr geleisteten Diensten. Fast glaubt man im I. Kapitel des 8. Buches Rousseaus Stimme zu vernehmen, wenn man liest: „O der seltsamen Anforderung der bürgerlichen Gesellschaft, die uns erst verwirrt und mißleidet, und dann mehr als die Natur selbst von uns fordert! Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel wahrer Bildung zerstört und auf das Ende hinweist, anstatt uns auf dem Wege selbst zu beglücken.“ Rousseau wie Goethe sind von der absoluten Güte der Menschennatur überzeugt, die Beibringung äußerer Kenntnisse ist möglichst zu beschränken, auf die Entwicklung der innern Anlagen kommt alles an, besonders gilt es, sich liebevoll in die Individualität des Kindes zu vertiefen. Eine große Bedeutung messen beide auch der Handarbeit bei und sind beredte Lobredner des Handwerks.

Selbst im „Faust“ spiegelt sich Rousseaus Ideenwelt in einigen Kernpunkten wieder. Wenige Tage vor seiner letzten Krankheit am 17. März 1832 schrieb der Altmeister an Wilhelm von Humboldt, daß er seit 60 Jahren die Idee des Faust in ihrer ganzen Klarheit in sich herumgetragen habe. Sie reicht also bis in die Zeit zurück, wo Goethe die größten Sympathien für Rousseau hegte. Vor allem ist der Pessimismus des Faust gegenüber der Kultur und Zivilisation seiner Zeit im ersten Teil seines Werkes ganz Rousseau'scher Art. Gestützt auf seine persönlichen Erfahrungen erklärt Faust, daß die Anhäufung des menschlichen Wissens, der Fortschritt der Zivilisation in keiner Weise imstande sei, das wahre Glück des Menschengeschlechtes zu begründen. Ihn ekelt alles Wissen an; der bloße Wortkram und die intellektualistische Pedanterie sind ihm ein Gräuel. Das Leben besteht vor allem im Handeln. Nicht von einer lebensvollen Natur, in die Gott den Menschen hineingesetzt hat, sieht er sich umgeben, sondern von Skeletten und Kadavern. In der Rückkehr zur Natur liegt die Grundbedingung menschlichen Glückes, in der Natur die Quelle wahren Lebens. Drum ruft er aus: „Flieh! Auf! Hinaus ins freie Land! . . .

Wo faß' ich dich, unendliche Natur?
Euch Brüste, wo? Ihr Quellen alles Lebens.“

Nachdem Faust endgültig mit der Gesamtbildung seiner Zeit gebrochen, sucht er in der Befriedigung seiner egoistischen Triebe das Glück. Aber die Enttäuschung und der Widerwille sind noch stärker als früher. Er fühlt sich nicht bloß selbst unglücklich, sondern es gesellt sich dazu noch der Schmerz, aus niederer Lust andere ins Elend gestürzt zu haben. Bei aller Täuschung, die ihm die Wissenschaft und die sinnliche Leidenschaft gebracht ist Faust's Pessimismus doch kein absoluter. Seine Unzufriedenheit ist wie bei Rousseau die Folge der Erkenntnis eines über die diesseitige menschliche Bestimmung hinausreichenden höhern Ideals, das beiden dunkel und unbestimmt vorschwebte. Im zweiten Teil seines Werkes zeigt uns daher der Dichter, wie Faust darnach strebt, sich zu diesem reinern, dem Adel der menschlichen Natur entsprechenderen Ideal zu erheben. In den hier zum Ausdruck kommenden religiösen Vorstellungen mag Goethe von Spinoza, Herder und

Lavater wesentlich beeinflußt worden sein, aber auch der Rousseau'sche Einschlag in sein Glaubensbekenntnis ist unverkennbar. Für Goethe wie für Rousseau ist die Religion nicht Sache des Verstandes, noch weniger besteht sie in einer Anzahl von Dogmen und Glaubensartikeln, sondern ragt ganz in die Welt des Gefühles hinein. „Gefühl ist Alles, der Name ist Schall und Rauch, umnebelnd Himmelsglut."

Und selbst mit dem Abschluß des „Faust" hätte sich Rousseau zweifellos einverstanden erklärt, und zwar nicht bloß deshalb, weil Fausts letzter Wunsch dahingeht, „auf freiem Grund mit freiem Volk" zu stehen, um so das wahre Ideal der Freiheit verwirklicht zu sehen, sondern noch mehr darum, weil Goethes Hauptwerk mit dem endgültigen Triumph des Prinzips des Guten in der Welt endigt. Trotz aller Hemmungen niederer Mächte siegt Faust, — freilich merkwürdig und unmotiviert genug, — über alle Hindernisse. Mephistopheles muß sich besiegt geben, während den Faust das „Ewig-Weibliche" zum Himmel emporzieht. So ist Goethes „Faust" wohl die lebendigste Illustration des Rousseau'schen Glaubenssatzes von der ursprünglichen Unverderbtheit und Güte der menschlichen Natur.

Wir gehen über zu Schiller. Dieser stand besonders in der ersten Periode seines dichterischen Schaffens im Banne Rousseaus, während er ihn in spätern Jahren einer scharfen Kritik unterzieht. Schiller selbst gesteht, durch die Bekanntschaft mit den Schriften des Genferphilosophen für seine Entrüstung über den moralischen Tiefstand der Zeit den entsprechenden Ausdruck und den richtigen Inhalt gefunden zu haben. Anläßlich seines Todes dichtete er sogar eine Ode auf Rousseau, die charakteristisch ist für das Verhältnis des jungen Schiller zu dem Franzosen:

„Monument von unserer Zeiten Schande,
Ew'ge Schmachschrift deiner Mutterlande,
Rousseaus Grab, gegrüßet seist du mir!
Fried' und Ruh' den Trümmern deines Lebens!
Fried' und Ruhe suchtest du vergebens,
Fried' und Ruhe fandst du hier!

Wann wird doch die alte Wunde narben?
Einst war's finster, und die Weisen starben!
Nun ist's lichter, und der Weise stirbt.
Sokrates ging unter durch Sophisten,
Rousseau leidet, Rousseau fällt durch Christen,
Rousseau — der aus Christen Menschen wirbt."

Ähnliche Momente echt Rousseau'scher Erbitterung kommen auch in dem Gedichte: „Elegie auf den Tod eines Jünglings" zum Durchbruch. Schiller brandmarkt darin das Lügenhafte und gleisnerische Wesen, das der Kultur seiner Zeit anhafte und preist den Jüngling glücklich, der diesem Zustande der Anarchie, auf den schließlich die ganze Organisation der Gesellschaft auslaufe, durch den Tod entgehen könne, zumal „die Bastardtochter der Gerechtigkeit wie mit Würfeln mit Menschen" spiele. Eine starke Welle Rousseau'scher Sentimentalität geht überhaupt durch eine große Zahl seiner

Jugendgedichte,' man denke nur an die Lieder an Laura, an Minna, die Freundschaft, die Kindsmörderin usw.

Am stärksten macht sich wohl die Rousseau'sche Stimmung in der Tragödie „Die Räuber" geltend. Nicht bloß der Gesamtcharakter des Stückes, sondern auch die Worte, die er dem Haupthelden in den Mund legt, sind die Rousseaus. Der Hauptgrund der Unzufriedenheit Karl Moors ist der tiefe Riß, den dieser zwischen dem äußern und innern Leben seiner Zeit wahrnimmt; er ist empört, die gesunde Natur in widersinnige Verträge und Gesetze eingezwängt zu sehen, sie gestatten nur im Schildkrötentempo vorwärts zu kommen, während die Freiheit Flügel verleiht und Kolosse ausbrütet. Der Glaube an die ursprüngliche Güte der Menschennatur veranlaßt ihn dem heuchlerischen Schein des gesellschaftlichen Lebens den Krieg zu erklären: „Menschen haben Menschheit vor mir verborgen, da ich an Menschheit appellierte." Karl Moor leidet ganz besonders unter dem Eindrucke der Disharmonie zwischen der unbelebten Natur und dem menschlichen Leben. In echt Rousseau'schem Empfinden ruft er aus: „Es ist doch eine so göttliche Harmonie in der seelenlosen Natur! Warum sollte dieser Mißklang in der vernünftigen sein?" (4. Akt 5. Szene.)

Auch das Thema zur „Verschwörung des Fiesco zu Genua" hat Schiller Rousseau entlehnt; ja er glaubt seinen Helden dem Publikum nicht besser anempfehlen zu können, als daß er nach der ersten Aufführung bemerkt, Rousseau habe bereits sein Bild im Herzen getragen. Der Kampf Fiescos gegen die Tyrannei ist zugleich ein Kampf für die Freiheit des Volkes. Am Schlusse des zweiten Aktes ruft er aus: „Geh unter, Tyrann, sei frei Genua und ich dein glücklichster Bürger."

Das dritte Stück Schillers, die bürgerliche Tragödie „Kabale und Liebe" ist gewissermaßen die dramatische Einkleidung und Darleguug des in der „Nouvelle Héloise" aufgerollten sozialen Problems. Die Ungleichheit der gesellschaftlichen Stellung, die eine Ehe zwischen Julie und Saint-Preux unmöglich machen, ist zum Leitmotiv für „Kabale und Liebe" geworden. Das Verhältnis zwischen Luise und Ferdinand ist das gleiche wie zwischen Julie und Saint-Preux. Ferdinand, der ohne Zweifel Schillers Anschauungen wiedergibt, kann es nicht ertragen, daß so engherzige gesellschaftliche Standes- und Rangesunterschiede bestehen, weil nach ihm der wahre Adel des Menschen auf dem seelischen Empfinden beruht und nach einer Bemerkung Rousseaus die Frau eines Kohlbrenners mehr Achtung verdient als die Maitresse eines Prinzen. Auf den Adel des Herzens kommt alles an, nicht auf den des Blutes oder gar des Geldes. „Sie werden mich an Stand — an Geburt — an die Grundsätze meines Vaters erinnern," sagt Ferdinand der Lady, „aber ich liebe. — Meine Hoffnung steigt um so höher, je tiefer die Natur mit Konvenienzen zerfallen ist. — Mein Entschluß und das Vorurteil! — Wir wollen sehen, ob die Mode oder die Menschheit auf dem Platze bleiben wird (II. Akt 3. Szene). . . . Durchreißen will ich diese eisernen Ketten des Vorurteils." (II. 5.)

In der zweiten Periode seines Schaffens hat sich Schiller von diesen meist negativen Tendenzen Rousseaus freigemacht, oder sie wenigstens verfeinert. Trotzdem verrät noch mancher sentimentale Zug in seinen Gedichten, besonders die Verstimmung über die Disproportion zwischen Ideal und Leben, den Einfluß des Genfers, so die Persönlichkeit des Marquis Posa in Don Carlos, die Gedichte: Resignation, An die Freude, Die Götter Griechenlands, Die Künstler, Das Ideal und das Leben, und besonders: Der Spaziergang. Wie mächtig tönt da wieder, nachdem Schiller vorher im II. Teil einen Lobeshymnus auf den Fortschritt der Wissenschaft, der Industrie, des Handels, der Technik und der Kunst angestimmt und den Menschen ob seiner bewunderungswürdigen Organisation des äußern Lebens gepriesen, die Anklage über die innere Verarmung inmitten all der äußern Herrlichkeit:

Aus dem Gespräche verschwindet die Wahrheit, Glauben und Treue
Aus dem Leben, es lügt selbst auf der Lippe der Schwur.
In der Herzen vertraulichster Bund, in der Liebe Geheimnis
Drängt sich der Sykophant, reißt von dem Freunde den Freund.
Auf die Unschuld schielt der Verrat mit verschlingendem Blicke,
Mit vergiftendem Biß tötet des Lästerers Zahn.
Feil ist in der geschändeten Brust der Gedanke, die Liebe
Wirft des freien Gefühls göttlichen Adel hinweg.
Deine heiligen Zeichen, o Wahrheit, hat der Betrug sich
Angemaßt, der Natur köstlichste Stimmen entweiht,
Die das bedürftige Herz in der Freude Drang sich erfindet.
Auf der Tribüne prahlet das Recht, in der Hütte die Eintracht,
Des Gesetzes Gespenst steht auf der Könige Thron.
Jahre lang mag, Jahrhunderte lang die Mumie dauern ....
Bis die Natur erwacht, und mit schweren, ehernen Händen
An das hohle Gebäu rühret die Not und die Zeit ....
Und in der Asche der Stadt sucht die verlorne Natur.

Auf Einzelheiten einzugehen, würde zu weit führen. Wir werfen daher nur noch einen Blick auf zwei philosophische Schriften Schillers. Die Studie „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ enthält in einigen Partien wieder eine scharfe Anklage gegen die bestehenden Verhältnisse und übertrifft in manchen Stellen Rousseaus „Discours sur les arts et les sciences“ an Pessimismus. Oder glaubt man nicht, den Genfer selbst zu vernehmen, wenn es im 10. Briefe heißt: „In der Tat muß es Nachdenken erregen, daß man beinahe in jeder Epoche der Geschichte, wo die Künste blühen und der Geschmack regiert, die Menschheit gesunken findet und auch nicht ein einziges Beispiel aufweisen kann, daß ein hoher Grad und eine große Allgemeinheit ästhetischer Kultur bei einem Volke mit politischer Freiheit und bürgerlicher Tugend, daß schöne Sitten mit guten Sitten, und Politur des Betragens mit Wahrheit desselben Hand in Hand gegangen wäre.“ Ähnliche Bemerkungen enthält der 8. Brief: „Die Aufklärung des Verstandes, deren sich die verfeinerten Stände nicht ganz mit Unrecht rühmen, zeigt im ganzen so wenig einen veredelnden Einfluß auf die Gesinnung, daß sie vielmehr die Verderbnis durch Maximen befestigt. . . Die Kultur, weit

entfernt uns in Freiheit zu setzen, entwickelt mit jeder Kraft, die sie in uns ausbildet, nur ein neues Bedürfnis." Besonders interessant ist der 6. Brief für unsern Gegenstand. Schiller beschuldigt darin die Regierungen, die durch Kunst und Gelehrsamkeit hervorgerufene Zerrüttung durch ihren Geist erst vollkommen und allgemein gemacht zu haben. Es fehlt dem Individuum unserer modernen Zeit ganz und gar die persönliche Bewegungsfreiheit. Da war die Antike doch besser dran, wo jedes Individuum ein unabhängiges Leben genoß und „wenn es not tat zum Ganzen werden konnte", während heute der moderne Mensch nur noch als Teilglied der Gesellschaft Bedeutung hat. „Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens und, anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdrucke seines Geschäfts, seiner Wissenschaft." So kommt es schließlich dazu, daß nicht bloß „einzelne Subjekte, sondern ganze Klassen von Menschen nur einen Teil ihrer Anlagen entfalten, während die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind"! Das individuelle und konkrete Leben ist in Wirklichkeit nach und nach vernichtet worden, damit das abstrakte Ganze, das sich „Gesellschaft" oder „Staat" nennt, bestehen könne. Das Gefühl, das Herz kann in diesen Kreisen nicht zur Geltung kommen, es bleibt „kalt" und „eng". Mit diesem Zustand muß gebrochen werden. Die Rückkehr zur Natur, zur Einfachheit und Wahrheit ist das einzige Mittel gegen diese Auswüchse. Jede bloße Verstandeskultur, die nicht zugleich auch zur Veredelung des Charakters beiträgt, ist abzulehnen. Es muß wieder auf die „Totalität" unseres ganzen Wesens, auf die harmonische Durchbildung des ganzen Menschen geschaut werden. Charakterbildung ist die Hauptsache. „Nicht genug, daß alle Aufklärung des Verstandes nur insofern Achtung verdient, als sie auf den Charakter zurückfließt, geht sie auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden. Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringende Bedürfnis der Zeit." Nach Schiller besteht demnach die Aufgabe der wahren Kunst darin, die „Totalität" in unserer Natur wieder herzustellen, welche die Kunst zerstört hat. Ist das geschehen, wird die Zerrissenheit aufhören, und Einheit und Harmonie an deren Stelle treten. In diesem Sinne reicht nicht nur die soziale, sondern auch die ethische Frage in das Gebiet der Ästhetik hinein. In seiner Studie: „Über naive und sentimentalische Dichtung" nennt Schiller Rousseau einen „sentimentalen" Dichter. Was den sentimentalen Dichter nach ihm charakterisiert, ist der gewaltige Abstand, den er zwischen dem Ideal und der nackten Wirklichkeit erblickt, oder den er vielfach selbst schafft. Er übt an den gegebenen Verhältnissen und Zuständen Kritik, weil seine Seele nun einmal für sein Ideal schwärmerisch eingenommen ist und weil er die Harmonie zwischen diesen Gegensätzen herstellen möchte. Sein Pessimismus geht aus dem Abscheu hervor, die ihm die sittliche Anarchie,

die Willkür, kurz jede Art von Unordnung einflößt. Seine Empfindung für die Natur gleicht der des Kranken für seine Gesundheit.[1])

In diesem Sinne kann man gewiß auch Schiller, wenigstens was die erste Periode seines dichterischen Schaffens betrifft, einen sentimentalen Dichter nennen; später hat er sich, wie wir gesehen, aus dieser krankhaften seelischen Verfassung herausgearbeitet und zu Anschauungen einer höhern und edlern Welt erhoben. Trotz allem aber hat er, so wenig wie Goethe, sich von gewissen Jugendideen ganz zu emanzipieren vermocht. Der Zwiespalt zwischen dem Ideal und der nackten Wirklichkeit hat ihn wie Rousseau das ganze Leben hindurch beschäftigt. In gleicher Weise wie der Genferphilosoph, will er in der Natur ein Ideal mit einer ihr ursprünglich eigenen Vollkommenheit entdecken, die sie in Wirklichkeit nie gehabt und nie haben wird und deren Verschwinden er doch stets beklagt. Aber gerade dieses Ringen und Klagen gibt dem Leben einen Impuls. In Wirklichkeit kommt all der Ernst, alle Kraft und Tiefe, all der Schwung in seinen Schriften daher, daß er eine ursprüngliche Harmonie in unserm Wesen voraussetzt, daß er an die Göttlichkeit der menschlichen Natur glaubt. Der katholischen Weltanschauung, die imstande gewesen wäre, ihn über diesen Zwiespalt aufzuklären, stand er zu fremd gegenüber, als daß er hier die Lösung seiner Zweifel gesucht hätte; auch hinderte ihn sein frühzeitiger Tod, sich genugsam darin zu vertiefen. So behalf er sich denn mit einer Kombination des Realismus und Idealismus, durch die er die Gegensätze zwischen der rauhen Wirklichkeit und dem Ideale überbrücken zu können meinte.

Doch Rousseaus Einfluß reicht weit über Göthe und Schiller hinaus. Selbst in jüngster Zeit lassen sich seine Spuren nachweisen. Das hat J. Benrubi in einem interessanten Artikel: „Eucken und Rousseau",[2]) anläßlich des 70sten Geburtstages des Jenenserphilosophen mit aller Deutlichkeit gezeigt. Der hervorragende Vertreter des deutschen Idealismus ist ein großer Verehrer Rousseaus. Er hat ihn, wie Benrubi ausführt, nicht bloß eifrig studiert, sondern auch mit großer Liebe und Aufrichtigkeit gewürdigt, ja sieht in ihm gleichsam ein Stück seines eigenen Ich verkörpert und begrüßt ihn als einen seiner großen Vorgänger. Wenn Eucken auch Rousseaus romantische Verklärung der Natur ablehnt, hebt er doch als großes positives Verdienst des Franzosen hervor, daß er seine Anklage nicht bloß gegen einzelne Schäden, sondern gegen das Ganze einer geschichtlich-gesellschaftlichen Kultur gerichtet habe und mit der entschiedenen Forderung einer völligen Erneuerung des Daseins an sie herangetreten sei. Um einer falschen Auslegung der Rousseauschen Ideen über den natürlichen Menschen zu steuern, betont Eucken: „Rousseau denkt nicht ernstlich daran, die ganze Kultur abzuschütteln und die rohe Natur wieder aufzunehmen. Was er verlangt, ist eine durchgreifende Umgestaltung des Kulturstandes zugunsten der Selbständigkeit des Individuums und einer Vereinfachung der Lebensführung, eine

[1]) Vgl. Benrubi. A. a. O. S. 449 f.

[2]) Vgl. Neue Zürcher-Ztg. 1916. Nr. 16.

neue Gesellschaft, die den Zusammenhang mit der Natur besser wahrt, eine Verjüngung unseres ganzen Daseins." Wie hoch Eucken Rousseau einschätzt, bezeugen die Worte: „Zur Erfrischung und Verjüngung des Lebens hat er Unermeßliches beigetragen; sein Verlangen nach einem neuen Menschen ist in tiefster Wurzel ethischer Art; mögen seine Lösungen unzulänglich sein, seine Probleme sind bedeutend, und die Kraft bewunderungswürdig, mit der er sie der Menschheit auferlegte." Diese wohlwollende Charakteristik Rousseaus findet ihre Erklärung in der Ähnlichkeit der Bestrebungen beider Männer. Das Hauptproblem von Euckens Philosophie ist wie dasjenige Rousseaus in seiner tiefsten Wurzel ethischer Natur, Eucken setzt den Kampf fort, den Rousseau begonnen. „Die geistige Krise der Gegenwart, die Diskrepanz zwischen der äußern Bereicherung und der innern Verarmung, zwischen Zivilisation und Kultur, zwischen Arbeit und Seele, im Leben des modernen Menschen einerseits, und anderseits das Bedürfnis, die Krise von innen heraus zu überwinden, die Einheit in Bewußtsein und Tat wieder herzustellen — das ist die treibende Kraft von Euckens Philosophieren, . . . das nötigt ihn nach einem neuen Idealismus zu suchen." Auch Eucken richtet seine Anklage gegen das Ganze unserer Zivilisation, weil darin eine große Gefahr für die Seele liege. Wie Rousseau verwirft Eucken die bloße gesellschaftliche Zivilisation, weil darin das Individuum als Sache nicht als Person betrachtet, nach seinem äußern Tun, nicht nach seinem innern Leben gewertet wird. Die großen Ideen des modernen Lebens, wie Freiheit, Gerechtigkeit, Humanität, Vaterland u. s. w. sind nicht das Produkt der sozialen Arbeit, sondern vielmehr der Ausdruck des tiefern innern Lebens gewisser Persönlichkeiten. Als ein Fortsetzer Rousseaus kann Eucken auch insofern gelten, als er gegen den Naturalismus und den Intellektualismus unserer Zeit in ähnlicher Weise zu Felde zieht, wie Rousseau gegen die Schrankenlosigkeit der verstandeswissenschaftlichen Herrschaft und den Materialismus der Enzyklopädisten. — Übereinstimmende Ansichten verraten beide Philosophen auch in der Kritik der positiven Religion und des kirchlichen Christentums. Rousseau wie Eucken huldigen der Wahnidee von der ursprünglichen Güte des Menschen, bekämpfen leidenschaftlich die Lehre von der Erbsünde und betrachten den Glauben an die Wahrheit nur einer Kirche und den daraus resultierenden Zwang, sich derselben anzuschließen, als unerträgliche Tyrannei, indem Religion eben Sache persönlicher Erfahrung sei. Auch in positiver Hinsicht führt Eucken Rousseaus Werk weiter aus durch den Entwurf der Grundlinien einer neuen Lebensanschauung. Als Basis des Lebens gilt beiden die Moral, und sämtliche Lebensgebiete erhalten von der Ethik aus ihre charakteristische Beleuchtung und Bedeutung. „Ferner ist die Religion bei Eucken wie bei Rousseau Sache des ganzen Menschen und nicht bloßes Verstandesprodukt. Gemeinsam ist der religiösen Auffassung beider das Streben nach Unendlichkeit, die Sehnsucht nach Freiheit, Innerlichkeit, Ewigkeit, der Fortschritt zur Moral. Beide halten den Menschen für fähig, sich durch seine eigene Kraft zu Gott zu erheben. Der Zentralgedanke

des Christentums, das Reich Gottes kann und muß auf Erden verwirklicht werden . . . die Schilderung, die Eucken von dem Leben und dem Wirken Jesu in den „Lebensanschauungen der großen Denker“ gibt, bildet eine vorzügliche Ergänzung zu Rousseaus Schilderung im 4. Buche des «Emile».

Damit wollen wir unsere Ausführungen über den Einfluß des französischen Geisteslebens auf das deutsche schließen. Es sind nur Streiflichter auf einige Perioden gewesen. Man könnte natürlich noch weiter gehen und z. B. den Einfluß der französischen Romantik und der naturalistischen Schule auf die gleichartigen Strömungen in Deutschland studieren. Doch das Gesagte mag genügen, um die Bedeutung des Studiums der französischen Sprache, Literatur und Kultur für das Verständnis unserer Geistesentwicklung erkennen zu lassen. Für uns Schweizer kommt dann noch der Umstand in Betracht, daß wir durch eine liebevolle Vertiefung und ernste Pflege des Französischen an unsern Schulen die Jugend zur Erkenntnis und zum Verständnis des Wesens und der Eigenart unserer welschen Miteidgenossen anleiten und so eine geradezu patriotische Tat vollbringen.

Zieht man all diese Faktoren in Betracht, so ergibt sich, daß das Studium der französischen Geistes- und Gedankenwelt eine äußerst wünschenswerte, ja notwendige Ergänzung einer höhern wissenschaftlichen Bildung jedes Deutschen und besonders jedes Deutschschweizers darstellt, und zwar in viel höherem Maße als das Studium der englischen Sprache, Literatur und Kultur, da hier eine direkte, tiefgehende politische Beeinflussung für Deutschland bis in die jüngste Zeit kaum nachzuweisen ist und da die englische Literatur erst seit 1750 einen zeitweise allerdings tiefgehenden Einfluß auf die deutsche ausgeübt hat.

Bühnenspiele für Schule und Volk.

Im Verlag von Eugen Haag in Luzern erscheint eine Sammlung „Bühnenspiele für Schule und Volk“, welche gute und leicht aufführbare Stücke bieten will. Sittlicher Inhalt, wertvolle Stoffe und Charaktere, Lebensernst oder einwandfreier Humor sollen die Stücke zur Aufnahme empfehlen; schweizerischer Eigenart wird ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Originaldichtungen sowie Bearbeitungen klassischer Bühnenstücke werden zur Einsicht entgegengenommen, und der Verlag ist auch für Anregungen und Wünsche zur Ausgestaltung der Sammlung stets dankbar. Heute liegen in hübscher Ausstattung die zwei ersten Bändchen vor uns, die in folgenden Zeilen eine bescheidene Würdigung erfahren möchten.

1. Gundoldingen. Vaterländisches Schauspiel von P. Plazidus Hartmann.

Der Dichter führt uns die Heldengestalt des Luzerner Schultheißen Gundoldingen, der im Sempacher Krieg Führer des waldstättischen Heeres war, in den kritischen Tagen des Entscheidungskampfes vor Augen. Gundoldingen war das Haupt der österreichischen Partei in Luzern, wurde dann

gestürzt, stellte aber in der entscheidenden Stunde doch seine Dienste als Feldhauptmann der Vaterstadt zur Verfügung und starb in der Schlacht den Heldentod. Wir bedauern nur, daß der Autor nicht weiter ausgeholt hat. Die Kämpfe zwischen der eidgenössischen und österreichischen Partei, die Zeichnung der beiden Häupter Feer und Gundoldingen, die von Jugend auf befreundet, im Dienste ihres geliebten Luzern verschiedene Wege gehen und sich schließlich doch wieder finden, wobei Feer seinen Sohn opfert, um Gundoldingen zu erhalten, — das hätte ein Seelengemälde geben müssen, das die Heldengestalt Gundoldingens bedeutend vertieft hätte. Der Dichter hat es vorgezogen, nur den Hauptakt herauszugreifen, wohl der leichteren Verständlichkeit halber. Ein nachhaltiger Eindruck wird auch bei dieser Form nicht ausbleiben, denn in dem Schauspiel finden sich Szenen bunten Lebens, farbiger Pracht und spannender Entwicklung. Auch gutgezeichnete Charaktere tragen zu guter Wirkung bei; am besten gelungen scheint mir Herzog Leopold, der Idealist und Schwärmer, dem die schwungvolle Rhetorik trefflich angepaßt ist; als Gegenstücke sind der kalt berechnende Freiherr von Hasenburg und der Philosoph des Stückes, der Hofnarr Heini, zu nennen. Unter den Luzernern ist unbedingt Feer die bestgezeichnete Figur; auch der Urner Führer Konrad der Frauen ist mit wenigen Strichen gut charakterisiert.

Die Freude am Malerischen hat den Autor wohl verleitet, die Beerdigungsszenen mit den lateinischen Gesängen aufzunehmen. Wir verkennen keineswegs den tiefen poetischen Gehalt sowohl der Handlung als der Worte, müssen aber auf Grund langjähriger Erfahrung bemerken, daß solche Aufnahmen ritueller Gebräuche kurz sein müssen, wenn sie nicht an Eindrucksmacht verlieren sollen.

Ein Vorzug des ganzen Stückes ist der warme patriotische Ton, der das Ganze durchweht, sowie die schwungvolle Sprache, die eingehendes Studium Schillers verrät. Ein Vorteil für Aufführungen an Schultheatern und in Jünglingsvereinen ist das Fehlen weiblicher Rollen. Am Theater des Gymnasiums zu Engelberg hat das Stück in der letzten Fastnacht seine Uraufführung erlebt und großen Beifall gefunden.

Nachfolgend die Inhaltsangabe:

1. Aufzug. Luzernisches Kriegsvolk tafelt auf dem Rathausplatz; ihm gesellen sich die Ratsherren bei, deren Gespräch sich um Gundoldingen dreht, dem nicht recht zu trauen ist. Die Knaben versuchen sich im Armbrustschießen, während deren Väter, der Altschultheiß Gundoldingen und der Ratsherr Feer, ihre Meinungen über den voraussichtlichen Kriegsausgang tauschen. Wir erfahren, daß Gundoldingen, das Haupt der österreichischen Partei, durch Feer gestürzt worden ist. Des letzteren begeistertes Wort vermag Gundoldingen zu versöhnen, wenigstens für den Augenblick. Die Urner rücken an, werden bewirtet, um nach kurzer Rast nach Zürich weiterzumarschieren. Ein feindlicher Herold, der Herzog Leopolds Gnade anzubieten kommt, wird nicht angehört, sondern belehrt, daß die Länder Recht und nicht Gunst wollen.

2. Aufzug. Im Rittersaal ruht Gundoldingen, die Seele zerissen von Zweifeln. Er wollte Luzern unter Habsburgs Hut groß und stark machen; die Gegner aber rissen ihm die Macht aus den Händen, und nun soll er das Heer anführen gegen seinen treuen Freund Leopold. Da naht sein Schwager, Rudolf von Büttikon, sein böser Ratgeber. Er hat seine Fallstricke gelegt. Während die Hauptmacht der Eidgenossen vor Zürich lagert, soll das unbewehrte Luzern des Herzogs leichte Beute werden. Gundoldingen werden feindliche Späher überfallen und ins österreichische Lager bringen, und seinen Begleiter Feer will Büttikon erdolchen, wie er ins Haus kommt, um den Feldhauptmann abzuholen. Aber der Stoß trifft nicht Feer, sondern dessen Sohn Ruodi, der nicht nur seines Vaters Leben rettet, sondern auch Gundoldingen die Fesseln, die ihn mit dem Feinde noch verketten, sprengen macht.

3. Aufzug. In Feers Hause liegt die Leiche Ruodis aufgebahrt, an der Gundoldingen schwört, daß sein ganzes Ich von nun an dem Ruhme seiner Vaterstadt geweiht sein soll. Der Schultheiß gesellt sich mit Nachrichten vom Feinde zu ihnen, und im Kriegsrat wird beschlossen, daß die Besatzung Sempachs sturmbereit sei, um dem Feinde in den Rücken zu fallen. Die Hauptmacht soll Feer im Eilmarsch über Cham nach dem Meyerholz führen, wo Gundoldingen auf schlechtem Kampfplatz für Reiter mit dem Landsturm wartet, der sich nach und nach im Saale ansammelt. Gundoldingen mustert seine Leute, und nach heiligem Schwure ziehen sie dem Feinde entgegen.

4. Aufzug. Das Feldlager Leopolds bei Sursee. Des Herzogs Narr philosophiert über Narren und Narrheit. In dem Dialog zwischen Leopold und Hasenburg offenbart sich ersterer als kühner Draufgänger, lechzend nach Kriegsruhm, der letztere als bedächtiger Anführer, der die früheren Niederlagen der Österreicher noch nicht vergessen hat. Die Ritter aus der Umgebung des Herzogs sammeln sich, alle übermütig ob des leichten Sieges, den sie erhoffen. Nur der Narr stört mit seinen scharfen Witzen ihre fröhliche Stimmung. Nun hält der Herzog Kriegsrat. Die Mehrheit ist für raschen Angriff, der nun zur Notwendigkeit wird, da die Kunde von dem mißglückten Anschlag Büttikons gegen Gundoldingen kommt. Der Herzog, empört über diesen mörderischen Plan, der ohne sein Wissen geschah, gibt die letzten Anordnungen.

5. Aufzug. Die Schlacht. Im Meyerholz haben sich die Luzerner gesammelt, sehen den anrückenden Feind und erwarten mit Ungeduld den Zuzug von Zürich. Dieser kommt noch im rechten Augenblick, und nun verteilt Gundoldingen die Streitkräfte. Der Kampf wogt hin und her; viele Tapfere fallen, unter ihnen auch Gundoldingen und sein Sohn Werni, der fallend die Fahne unter sich begräbt. Sterbend vernimmt Gundoldingen von der Seinen Not und von dem Rettungswerke Ernis von Winkelried, übergibt seinen Sohn Uli und sein Gut dem treuen Feer und stirbt als Sieger.

2. Siegfried. Drama in 4 Akten von Josef Bächtiger.

Beim Namen „Siegfried" denkt man unwillkürlich an die großen Dramatiker der Nibelungensage Hebbel und Wagner und belächelt fast den Kühnen,

der diese neu zu bearbeiten sich anschickt. Was aber Josef Bächtiger mit seinem Drama will, sagt er klar im Vorwort; es soll ein Versuch sein, einem begeisterungsfähigen Jungvolk den Helden im Spiel vor Augen zu führen. Wir müssen also diesen Gesichtspunkt stets festhalten.

Bächtigers Drama ist in erster Linie für Studentenbühnen, für Jünglingsvereine und Männerchöre bestimmt; deshalb sind die Frauengestalten ausgeschaltet. Die ganze Handlung gruppiert sich um die beiden Helden Siegfried und Hagen.

Siegfried erscheint uns zuerst als Pflegesohn Mimes in der Waldschmiede, zieht dann mit dem Spielmann Volker, um den Nibelungenschatz zu gewinnen. Nach der Erlegung des Drachen kommt er nach Worms an den Hof Gunthers, verrichtet Heldentaten, die ihm die Bewunderung aller, aber auch den Neid Hagens zuziehen. Der letztere tötet ihn an der Quelle. Siegfried ist ganz Unschuld; er tut und denkt nur Gutes und betrachtet auch alle Menschen als gut; Mißtrauen und Mißgunst sind ihm fremd. Als lichter Jüngling ohne Fehle, vertrauend auf seine Kraft und sein Glück, tritt er in die Welt; als solcher wird er vom dunkeln Geschick ereilt, zu gut für die böse Sippe, der er blind vertrauend sich in die Arme geworfen hat.

Hagen ist das Gegenteil, der Sammelpunkt alles Bösen. Bisher der erste an körperlicher Kraft, leidet er keinen zweiten neben sich; für Siegfried und seine Tat hat er nur Spott und Hohn. Wie er von Siegfried besiegt ist, glaubt er an Zauberspuk, die dargebotene Rechte zur Versöhnung schlägt er aus. Sein Sinnen geht auf Rache. Ein Abgrund von Gemeinheit tut sich auf, wie er Gunther zu überreden sucht, daß Siegfrieds Tod für sie alle Erlösung und Befreiung bedeute. Seine Siege sind ihm Vorbereitungen für künftige Herrscherpläne; ja er mutet ihm zu, alle Burgunder auszurotten und schließlich Reich und Königin für sich zu nehmen. Seinen Todfeind erlegt er nicht in ehrlichem Kampfe, sondern rücklings wie ein Meuchelmörder, daß er deshalb sich selber Feigling schelten muß. Seinen Trotz legt er auch angesichts des Todes nicht ab. Hohn auf Etzel und Gunther sind seine letzten Worte. Die Niederlage der Burgunder durch die Hunnen sind die gerechte Strafe für die Bluttat, die Hagen begangen und Gunther nicht gewehrt hat.

Undank ist der Welt Lohn — und jede Schuld rächt sich auf Erden, das sind die zwei Grundgedanken des Dramas. Inwiefern ist aber Siegfried in den tragischen Konflikt verwickelt? Bei seinem Auftreten in Burgund erklärt er ausdrücklich, er wolle Gunther als Knecht dienen; er verleugnet gleichsam seine königliche Herkunft; er weist auch die Hand Krimhildes zurück und das Angebot des Königs, das Reich mit ihm zu teilen. Das sind alles Unbesonnenheiten; ebenso daß er kaum angekommen, die Helden zum Vergleich der Kraft herausfordert. Die Summe aller dieser kleinen Torheiten ergeben aber für Hagen die Berechtigung zum Morde. So wird Siegfried zum Opfer falscher Freundschaft und grundlosen Argwohns.

In Gunther und seinen Brüdern ist die Ritterschaft Burgunds gekennzeichnet, die Hagen fürchtet und ihm deshalb nicht zu widerstehen vermag.

Der Sänger Volker ist aber das herrliche Beispiel deutscher Treue, der dem Freunde über das Grab hinaus verbunden bleibt.

Unwahrscheinlich kommt mir vor, daß Kriemhilde beim Untergange der Brüder jauchzen soll. Wohl mag sie das Unrecht an Siegfrieds Tode betrauern. Aber es darf nicht vergessen werden, daß der Dichter Siegfried Kriemhildes Hand ausschlagen läßt, und daß verschmähte Liebe sehr gern in Haß umschlägt.

Noch ein Wort zur Sprache! Bächtiger verwendet im ganzen Stück Verse. Die eingestreuten Lieder sind gereimt; sonst verwendet er ungereimte Jamben, meist drei- oder vier-, selten fünffüßige. Die Verse lesen sich im großen und ganzen flüssig und scheinen mir auch nicht schwer zu memorieren. Assonanz und Alliteration sind hie und da glücklich verwendet. Im ganzen Großen hat der Dichter jedenfalls sich bestrebt, der Jungwelt, für die er das Werk bestimmte, eine faßliche, anschauliche und doch der poetischen Ausschmückungen nicht entbehrende Sprache zu schreiben. Das ist ihm gelungen. Vielleicht ist er im Bestreben, bodenständig zu bleiben, etwas zu weit gegangen, indem er schweizerische Redensarten wörtlich ins Hochdeutsche übertrug (z. B. wir verführten einen großen Lärm. — Soll ich dem König einen Wein herbringen? u. s. w.)

Nachfolgend die Inhaltsangabe des Dramas.

1. Akt. In der Waldschmiede arbeitet Mime am Ambos. Er hat Siegfried, den Sohn des Königs Siegmund und der Sieglinde aus Kampf und Knechtschaft gerettet und bei sich unerkannt auferzogen. Lärm ertönt; die Jagdgenossen kehren zurück, in ihrer Mitte Siegfried, der den gewaltigen Bären, der Gegend Schrecken, mit seiner starken Hand erwürgt hat. Während die Gefährten von Siegfrieds Tat erzählen, kommt der Spielmann Volker, der sich im Walde verirrt hat. Er kündet, daß er nach Burgund in König Gunthers Dienste ziehe, und beschreibt die Helden, vor allem den grimmen Hagen, dem nur der zu widerstehen vermöge, der den Nebelhelm des Nibelungenhortes besitze. Auf Siegfrieds Fragen erzählt er von dem Horte und seinem Hüter, dem Drachen. Siegfried will den Schatz gewinnen und mit Volker vereint nach Burgund ziehen. Mime übergibt ihm das Schwert seines Vaters, offenbart seine königliche Abkunft und gibt dem Ziehenden den Segen.

2. Akt. In der Burghalle zu Worms wird König Gunther von Sorgen um die Erhaltung seiner Macht geplagt. Eben haben ihm die Dänen neue Fehde angesagt. Da wird ihm die Ankunft Siegfrieds, des Drachentöters, gemeldet. Dieser tritt mit edlem Anstand auf und bittet um die Gunst, unter die Recken von Burgund aufgenommen zu werden. Als Einkauf spendet er aus dem Nibelungenhort. Der grimme Hagen aber hat für den jungen Helden nur Worte bittersten Hohnes. Durch diese beleidigt, fordert Siegfried alle Helden auf, mit ihm um die Wette zu werfen. Hagen freut sich auf einen neuen Sieg, denn schon viele, die's hoch im Kopfe trugen, legte ihm das Schicksal unter den Daumen. Draußen wird das Kampfspiel

aufgeführt; Siegfried bleibt Sieger über alle. Großmütig reicht er Hagen die Hand zur Versöhnung; doch dieser taugt nicht für Freundschaft. Diese Niederlage durch den Knaben ärgert ihn, den bisher Unbesiegten; er will sie nicht mehr vergessen.

3. Akt. An der Siegfriedquelle im Wasgenwalde halten Gunther und Hagen Zwiesprache: Hagen ist entschlossen, den Niederländer zu töten und sucht Gunthers Einwilligung zu erhalten. Dieser schreckt vor der Bluttat zurück, weil er Siegfried soviel verdankt. Hagen weiß mit List alle Bedenken zu zerstreuen. Land hat Siegfried erobert und dem König geschenkt, um es später selbst zu besitzen; die Hand der Schwester Kriemhild hat er ausgeschlagen, um nach Gunthers Fall seine Gattin Brunhilde, die von dem Betruge, der bei ihrer Werbung geschah, weiß, zu erwerben. Tag und Nacht hat Hagen nach der verwundbaren Stelle an Siegfrieds Leibe gespäht; er ist des Erfolges gewiß, wenn Gunther beistimmt. Dieser bedenkt sich noch und will Siegfrieds Gesinnung prüfen. Er bietet ihm die Niederlande, das Reich seines Vaters und seine Schwester als Gemahlin. Siegfried will aber noch zuwarten. Das bestärkt Gunthers Verdacht, und er geht hinweg. Siegfried und Hagen lagern sich am Lindenbrunnen, wo Hagen seine Tat vollbringt. Die Tarnkappe aber zerreißt, als er sie Siegfried nehmen will. Von den Burgundern hat nur Dankwart Worte der Verachtung über die Schandtat; Volker aber schwört, den Tod seines Freundes zu rächen.

4. Akt. Die Hunnen sind in Burgund eingefallen und bedrängen Worms. Hagen, von Gewissensbissen gefoltert, erfährt von Gunther, daß Volker den Hunnenkönig Etzel zur Fahrt nach dem Rheine bewogen habe durch Schilderung der Schätze, die Siegfried hieher gebracht. Hagen schlägt dem König vor, Etzel zu melden, er solle Helm und Schleier sich zu holen versuchen. Der Kampf beginnt. Gerenot schleppt sich mit blutendem Kopfe hinein, Giselher erzählt ihm von dem Tod der Mutter und von der Freude der Schwester, daß der Mord im Wasgenwalde gerächt werde. Die Störche haben ihr Nest verlassen; alles deutet auf den nahen Untergang. Etzel drängt Hagen aus dem Gewühle und will ihm das Geheimnis des Nibelungenhortes entlocken. Hagen hat auch für ihn nur Spott und Hohn. Da streckt ihn Etzel nieder und erfährt, daß er den Schatz im Rheine versteckt hat. Hagen stirbt; seine letzten Gedanken weilen beim gemordeten Siegfried. So zahlt er die blutige Schuld, und die Götter haben die schwere Untat gerächt.

St. Gallen — Viktor Baumgartner.

Keiner hat sich meines Erachtens schlechter um alle Sterblichen verdient gemacht, als wer die Philosophie wie ein käufliches Gewerbe erlernte und anders lebt, als er zu leben lehrt. Sie tragen sich selbst als Probestücke ihrer nutzlosen Lehre zur Schau. — Senca, Brief 108.

Zunftstube.

Humanistisches Gymnasium und Geisteswissenschaften. 65 Professoren der Universität Leipzig, denen sich nachträglich auch andere Hochschullehrer angeschlossen haben, veröffentlichten folgende Erklärung:

„Die Erteilung gleicher Rechte an die Abiturienten der humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen hat in weiten Kreisen zu dem Mißverständnis geführt, als bereiteten diese drei Gattungen höherer Schulen in gleich geeigneter Weise auf sämtliche Studiengebiete vor. Die Folge davon ist, daß in steigendem Maße auch Abiturienten von Oberrealschulen und Realgymnasien sich auf der Universität geisteswissenschaftlichen Fächern zuwenden, für deren gründliches Studium Kenntnis des Lateinischen unentbehrlich, Kenntnis des Griechischen entweder unentbehrlich oder doch höchst erwünscht ist. Der Versuch einer nachträglichen Aneignung dieser Kenntnisse führt, wie die Erfahrung lehrt, in den seltensten Fällen zu befriedigenden Ergebnissen und vermag vor allem diejenige geistige Schulung nicht zu ersetzen, die das humanistische Gymnasium durch jahrelange eingehende Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Literaturen anstrebt. Ohne den Wert der auf Oberrealschulen und Realgymnasien zu erwerbenden Bildung für andere Lebensberufe in Frage zu ziehen, halten wir unterzeichnete Professoren der Leipziger Universität es für unsere Pflicht, öffentlich folgendes zu erklären: „Das humanistische Gymnasium gilt uns, abgesehen von seiner großen allgemein erziehlichen Bedeutung, nach wie vor als die beste Vorbereitungsstätte für das Studium der Geisteswissenschaften; in den neuerdings wieder hervortretenden Bestrebungen, durch Abschaffung oder wesentliche Beschränkung des Unterrichts in einer der klassischen Sprachen die Eigenart des humanistischen Gymnasiums zu zerstören, erblicken wir eine Gefahr für die Zukunft unseres deutschen Geisteslebens." B. E.

Patriotismus.

Wie oft kann man das Wort hören, das über Manneslippen nicht fliegen sollte, auch da nicht, wo Entrüstung und erfahrener Undank das Gehege der Zähne nur schlecht geschlossen halten, das Wort, man könne dem Staate nicht schlecht genug dienen für das wenige, was er dafür bezahlt! Ideallose, fast möchte man sagen: miserabele Weltanschauung — das! Wer kann überhaupt bezahlt werden für Dienste, bei deren Leistung er seine ganze Persönlichkeit einzusetzen hat? Wer mag auf dem weiten Ackerlande seiner Pflichterfüllung Sämann sein einzig und allein um des silbernen oder goldenen Taglohnes willen, den er erhält? Wer streut nicht die Saat aus, um mitgearbeitet zu haben an der großen idealen Ernte seiner Nation und schließlich der ganzen Menschheit? — O gewiß, es mag Tage geben, an denen die nationale Begeisterung hoch aufbrandet wie das jauchzende Meer, das an unsere Heimatklippen schlägt! Aber für gewöhnlich wird der echte Patriotismus ein stiller Segensstrom sein müssen, der ruhig dahinflutet und seine Werktagsfrachten trägt.

Klug, Ein Sonntagsbuch.

3. Jahrgang. Nr. 7. 1. Nov. 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Un peu de français. — Die Kommaplage. — Über Bildbetrachtung. — Zu Kl. Brentanos italienischen Märchen. — Die Gemütsruhe des Lehrers.

Un peu de français.

Par Antoine Grob, C. R., Porrentruy.

Dans nos écoles classiques, commerciales ou industrielles nous ne manquons ni de bons professeurs ni de bons manuels de la langue française. Cependant, dans nos collèges de la Suisse romande, nous constatons chaque année que bien peu d'élèves qui nous viennent de la Suisse allemande s'expriment correctement en français. Les élèves moins timides se mettent sans tarder à parler français, et l'on ne saurait trop louer leur zèle courageux. Mais alors, quelle langue entendons-nous parler? C'est du pur allemand traduit mot à mot; ces élèves semblent n'avoir aucune idée du génie particulier de la langue française. Et pourtant, s'écrierait volontiers leur professeur, ils savaient les règles de la grammaire à la perfection, ils faisaient leurs thèmes sans trop de fautes! Fort bien! Jls savent les règles, ils les appliquent au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cours de français. Jls connaissent théoriquement les règles de la construction française et ils les observent dans les thèmes. Mais donnez à ces élèves un sujet quelconque à traiter librement, vous trouverez tout de suite dans leur travail de nombreuses fautes de style. A quoi cela tient-il? C'est que les élèves *ont pensé en allemand* et ils *ont traduit* de l'allemand en français. Faites traduire à un élève, même très fort, un article de journal ou une page d'un auteur allemand, vous constaterez les mêmes fautes de style que dans sa composition: *il a traduit, il n'a pas pensé en français.* Mais alors, comment arriver à penser en français? Par un long, très long exercice et un grand effort intellectuel, ce qui, pratiquement, ne s'obtient guère que par un séjour prolongé dans un milieu entièrement français.

Mais passons de ces considérations générales à quelques points de détail.

Voici d'abord un petit choix de phrases allemandes qu'un de mes anciens élèves a eu la bonne idée de cueillir dans un grand nombre de lettres adressées par des jeunes gens de la Suisse allemande à un établissement romand.

«Avec seize ans je suis entré en apprentissage . . .

«J'ai absolvé mes études . . .

«Après avoir suivi avec succès la classe mercantile du collège de . . .

«J'ai parcouru tous les rameaux de la banque . . .

«J'ai visité l'école professionnelle . . .

«Maintenant je soigne la correspondance . . .

«J'ai passé la correspondance et divers autres services . . .

«J'ai l'honneur de prendre recours à votre obligeance . . .

«Si vous pourriez faire usage de mon offre . . .

«Jl ne sera pas besoin un offre . . .

«Pour me perfectionner parfaitement dans le français, je voudrais changer mon place . . .

«Dans l'espoir à la réussite . . .

«Je me réjouis d'une bonne santé . . .

«Je prends la liberté de vous donner une petite carrière . . .

«Je suis sujet au service militaire . . . ectr.»

J'en passe, et des plus amusantes. La tournure allemande est évidente dans tous ces exemples. On constatera également l'emploi des mots étrangers dans les expressions allemandes correspondantes. Cet emploi abusif est une source de fautes nombreuses. Voyez ce jeune homme qui a «absolvé ses études», l'autre qui «donne sa petite carrière». Or le mot «absolvieren» a dévié en allemand du sens propre du mot «absoudre» qu'on doit remplacer par «achever» ou «finir» dans l'exemple précité. Au lieu d'«une petite carrière» le jeune employé doit «donner quelques détails de sa vie» ou son «curriculum vitæ», et ensuite, s'il est intelligent et travailleur, il «fera une brillante carrière». L'épithète «mercantile» ne peut s'appliquer à une «classe commerciale», taudisqu'on parlera d'un «esprit mercantile» si l'on veut donner à un homme le qualificatif peu flatteur de «Krämergeist».

De nombreux autres exemples trahissent la présence d'un petit dictionnaire allemand-français auquel on a cru pouvoir se fier à l'aveugle. Cet employé qui est «versé dans tous les travaux de banque» ne «parcourra point les rameaux», mais il laissera les oiseaux «sauter de rameau en rameau ou de branche en branche». Son compétiteur, qui «fait la correspondance», fera bien de «soigner» de son mieux celle que son patron jugera à propos de lui «passer». Celui qui aura «fréquenté» une école professionnelle aura «l'espoir de réussir», et quand il se sera «perfectionné» — tout court — dans

le français, il pourra compter que «son offre sera acceptée (tém.!)» Enfin, si quelqu'un «jouit» d'une bonne santé, il a raison de s'en «réjouir», et, s'il est «apte» ou «astreint au service militaire», il ne sera pas «sujet» à toutes sortes de maladies.

Ces exemples suffiront, je pense, à prouver combien il est dangereux d'écrire le français à coups de petits dictionnaires. Mais ce qui trahit le plus souvent *la traduction de l'allemand,* c'est la construction défectueuse. La construction française est essentiellement logique et simple. Elle n'admet que rarement les inversions si fréquentes en allemand, et, si le sens exige qu'un complément ou un membre de phrase soient mis en relief, on a recours à un gallicisme telque «c'est . . . qui», «c'est . . . que». En soi il semble facile d'éviter des fautes comme la suivante: «avec plaisir j'ai appris la nouvelle de votre arrivée . . .», et pourtant, en pratique, les élèves allemands s'habituent assez difficilement à dire: «c'est avec plaisir que j'ai appris . . .» Jl en est de même de cette autre faute si fréquente: «cela je fais volontiers», «ça je fais pas», ou «ça je me souviens pas» ectr. Jl suffirait, pour être correct, de séparer le complément par une virgule, de le répéter sous la forme du pronom correspondant et de dire: «cela, je le fais volontiers», «ça, je ne le fais pas» ou «de cela, je ne m'en souviens pas».

Je me garderai bien de donner à mes collègues le détail des règles de construction; ils en trouveront à volonté dans toute bonne grammaire française. Toutefois je me permettrai de leur donner le conseil d'insister beaucoup que leurs élèves s'habituent le plus possible à la construction régulière, dussent-ils pour cette raison couper des phrases allemandes, souvent si compliquées, en deux ou trois propositions coordonnées ou juxtaposées. Quelques-uns de mes honorables collègues ne seront probablement pas de mon avis, si je vais un pas plus loin et que je leur donne le conseil suivant: dans les traductions de l'allemand en français, laissez à l'élève une certaine liberté de construction. Que le sens soit rendu rigoureusement, oui; mais que certaines propositions subordonnées soient traduites par des propositions indépendantes, ne vous en plaignez pas trop. La logique peut trouver sa place aussi bien dans les propositions coordonnées que dans une série de subordonnées, tandisque, presque toujours, la clarté et l'élégance diminuent à mesure que les phrases s'allongent et se compliquent. Bref, dans le domaine de la construction surtout, il s'agit de se bien pénétrer du génie spécial de la langue française et de *penser en français.*

Enfin il est une troisième catégorie de fautes très fréquentes: ce sont les fautes dans l'emploi des temps du passé, particulièrement de l'imparfait et du passé défini. «La distinction de ces deux temps,

dit Borel(1) est pour les allemands une des plus grandes difficultés que leur offre notre langue . . .» Très vrai! Mais, si cet auteur continue: «Cependant, dans les cas essentiels, la distinction de ces deux temps est presque toujours facile à faire», je me permets d'ajouter que dans la pratique, surtout dans la conversation, la difficulté reste très grande et devient presque la pierre de touche de la connaissance plus ou moins approfondie de la langue française. Que faire alors? Comment s'y prendre pour arriver à un résultat satisfaisant? A mon avis il faudra faire comprendre aux élèves la distinction essentielle de ces deux temps et ensuite leur faire faire des exercices très nombreux, en s'aidant du raisonnement le plus possible. Du reste, pareille gymnastique intellectuelle contribuera précisément au but supérieur que doit se proposer l'enseignement de toute langue: la formation et le développement harmonieux des facultés de l'enfant; car cette étude approfondie des rapports de temps habituera l'élève à préciser ses idées et à les exprimer avec plus de netteté.

Jl serait trop long de discuter ici les règles nombreuses qui se rattachent à ce chapitre, le profit pratique en serait des plus maigres; je me contente de conseiller à mes collègues des exercices très nombreux, et, s'ils n'obtiennent pas des résultats tout à fait satisfaisants, qu'ils se consolent en pensant qu'il faudrait des années de pratique pour ne plus se tromper.

Die Kommaplage.

Von P. A. H., E.

Wir hatten im Franzöſiſchen einen Profeſſor, aus der Weſtſchweiz gebürtig, der dutzendmal ſeinem Unmut über die deutſchen Komma in dem Seufzer Luft machte: „Im Deutſchen, es iſt doch eine Peſt mit dieſen Komma!“ Und um ihre Zahl auf möglichſt draſtiſche Weiſe darzuſtellen, begab er ſich mit Vorliebe in das Gebiet der hüpfenden und ſchmarotzenden Gliederfüßler. — Gewiß, es gibt kaum eine Sprache, bei der das Komma eine ſo große und wichtige Rolle ſpielt wie bei der deutſchen, und deshalb wird auch der Deutſchlehrer immer und immer wieder auf die Regeln für die Anwendung des Beiſtrichs dringen müſſen und natürlich immer und immer wieder die Erfahrung machen, daß die Schüler dort mit verſchwenderiſcher Hand Kommata ausſtreuen, wo keine ſtehen ſollten, und damit kargen, wo ſie hingehörten.

Ein beſonderer Stein des Anſtoßes ſcheint das Komma vor „und“ zu ſein. Da kommt mir ein beherzter Junge mit der lakoniſchen Behauptung: „Vor und wird nie ein Komma geſetzt; unſer Lehrer daheim hat's geſagt.“ Dieſem Jungen mit den kühnen Blitzaugen halte ich in aller Gemütsruhe

(1) Eugène Borel, Gram. française, 21e éd. p. 357.

meinen Duden entgegen, und der sagt: „Sind die einander nebengeordneten Satzglieder selbst ganze Sätze, so steht vor und ein Beistrich, wenn der letzte Satz einen eigenen Satzgegenstand hat.“ Jener „Lehrer daheim“ hat selbstverständlich auch seine Hintermänner. So redet in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ (30. Jahrgang, 12. Heft) ein gewisser Dr. Gustav Lunze aus Dresden dem Wegfall des Kommas vor „und“ und „oder“ das Wort, und zwar mit viel Überzeugung und Temperament.

G. Lunze geht von dem Gedanken aus, daß das Komma stets etwas Gegensätzliches andeute oder wenigstens eine Auseinanderhaltung von Begriffen bezwecke. Nun aber ist das Und seinem Wesen nach eine verbindende, hinzufügende Konjunktion. Also ist das Komma vor „und“ sinnlos und daher stets wegzulassen; es müßte denn sein, daß unmittelbar vorher ein Nebensatz zum Abschluß gebracht würde. Das gleiche gilt von der Konjunktion „oder“, da auch sie keinen adversativen Charakter trägt. Nachdem Lunze diese Feststellung gemacht und mit aller Energie die Vertreibung des Kommas vor „und“ als eine Forderung der Logik dargelegt hat, zeigt er an Hand mehrerer Beispiele, welches Unheil diese unselige Kommaregel an Inkonsequenzen und Verwirrungen sowohl in der Presse als in Büchern anrichtet.

Was ist nun von dieser gründlichen Abfertigung des Kommas vor „und“ zu halten?

Lunze sagt eingangs seiner Abhandlung: „Wenn wir im Gespräch am Ende eines Satzes oder Satzteiles bezeichnen wollen, daß ein weiterer sich anschließt, so heben wir die Stimme, folgt nichts mehr, so senken wir sie. Wollen wir nun bei Geschriebenem dem Leser anzeigen, daß wir beim Sprechen dieser Worte den Ton heben würden, so setzen wir ein Komma, beim Senken der Stimme einen Punkt.“ Es ist selbstverständlich, daß zwischen der Interpunktion und dem Heben und Senken der Stimme ein engster Zusammenhang bestehen muß. Doch haben die Satzzeichen neben dieser Aufgabe, dem Leser Wegweiser der Betonung zu sein, auch die andere, ihm die Gliederung des Satzes zu vermitteln. Würde G. Lunze diesen Zweck der Satzzeichen, speziell auch den des Kommas, in Abrede stellen, so hätten auch die Beistriche bei der Apposition und bei den Partizipialkonstruktionen ihre Daseinsberechtigung verwirkt; denn hier sollen sie lediglich dem Auge des Lesers eine klare Gliederung des Satzganzen gewähren. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, hat entschieden das Komma vor „und“ seine gute Berechtigung.

Weil G. Lunze von der Voraussetzung ausgeht, das Komma sei immer etwas Trennendes, es deute immer einen gewissen Gegensatz an, so muß er folgerichtig zur Verwerfung des Beistrichs vor „und“ kommen. Wenn wir aber wiederum das Komma als ein Mittel zur übersichtlichen Gliederung von Sätzen betrachten, so kann es mit Fug und Recht seinen Posten auch vor dem „und“ behaupten, wenn ein neuer Satz mit eigenem Subjekt folgt. Wir haben dann nicht eine bloße Aneinanderreihung von Begriffen, wie etwa in dem Beispiel: „Vater und Mutter und Kinder gingen aufs Feld,“ sondern

es ist ein vollkommen selbständiger Satz vorhanden, der so gut seine Einrahmung haben will, wie jeder noch so bescheidene Nebensatz.

Wenn nun Dr. Lunze mit Recht den Schlendrian beklagt, der sich zufolge dieser unlogischen Kommaregel in der Tagespresse geltend mache, so mag er sich trösten mit dem Gedanken, daß die Zeitungen sich überhaupt einen Kuckuck scheren um die Forderungen der Schulweisheit. Wie zieht man doch mit allem zu Gebote stehenden Waffengerüst gegen den übermäßigen Gebrauch von Fremdwörtern zu Felde! Wer uns aber immer wieder die unerhörtesten Fremdlinge auftischt, das ist die Tagespresse. Man müht sich in der Schule mit einer richtigen Silbentrennung und anderem orthographischen Anstand ab, die Zeitungen hauen mit einer beispiellosen Unverfrorenheit über die Schnur, — so wenigstens in unserm lieben Schweizerland. Es ist also kein Grund vorhanden, die Regel fallen zu lassen, weil man Verstößen gegen sie begegnet oder weil sie zu Schwierigkeiten führt. Auch hier logisches Denken, und dann verliert auch dieser Dorn die Spitze.

Wenn man übrigens den Auseinandersetzungen Dr. G. Lunzes auch volle Sympathie entgegenbringt, — und sie verdienen es — so stehen deren praktischer Durchführung doch erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Professor Dr. A. Feilchenfeld von Fürth in Bayern sagt allerdings in der nämlichen Zeitschrift (31. Jahrgang, 2. Heft), daß G. Lunzes Auffassung mit der Interpunktionslehre, wie sie das amtliche bayerische Regelbuch für die deutsche Rechtschreibung schon seit 1903 darbietet, im Einklang stehe. Das württembergische Regelbuch bemerkt: „Sind die Sätze durch „und" verbunden, so steht der Beisprich in der Regel nur, wenn sie je einen eigenen Satzgegenstand haben und von größerem Umfang oder dem Sinne gemäß von einander zu scheiden sind," — nebenbei bemerkt, sehr inkonsequent! — Aber Duden, das amtliche Gesetzbuch der Rechtschreibung für Deutschland, Österreich und die Schweiz, schreibt das Komma vor „und" bei Hauptsätzen mit verschiedenem Subjekt vor; bei Nebensätzen fällt es auch bei verschiedenem Satzgegenstand weg, weil sonst die Übersichtlichkeit gestört würde. So lange also von amtlicher Stelle aus keine andere Verfügung bezüglich der Zeichensetzung eintritt, ist man gehalten, die bestehenden Regeln zu beobachten.

Sehr beachtenswert ist auch, was Dr. Lunze am Schlusse seiner Ausführungen über die Interpunktion bei Vergleichungssätzen erwähnt. Man begegnet so oft diesbezüglichen Interpunktionsfehlern in Schüleraufgaben und auch in Büchern, daß sich die Mühe lohnt, die einfache Regel hieher zu setzen. Wenn ich sage: „Hans ist jünger als ich", so steht vor dem „als" kein Beistrich, selbstverständlich jedoch, wenn das „als" einen Nebensatz einleitet, z. B. „Hans ist jünger, als er aussieht". Das nämliche gilt von der Konjunktion „wie".

Es liegt natürlich im Interesse eines sichern Schulbetriebes, daß einmal Einheitlichkeit in der Satzzeichenlehre geschaffen wird. Solange Bayern, Württemberg und gewissermaßen auch Österreich andere Regeln vertreten als

die übrigen Länder deutscher Zunge, wird auch der Wirrwarr bei uns kein Ende nehmen. Hoffen wir, daß auch in dieser Hinsicht eine Erleichterung für Lehrer und Schüler eintrete, wenn einmal die lohende Kriegsfackel verglüht.

Über Bildbetrachtung.

Gedanken eines Laien.

Von Josef Welti, Leuggern.

Hans Thoma sagt in seinem Buche: Im Herbste des Lebens: „Kunstliebhaber müßte eigentlich jeder Mensch sein; es gehört zum Menschen, und bei Kindern ist der Trieb zur Kunst noch gar zu deutlich wahrzunehmen.“ Kleine Kinder schon haben eine reine, unschuldige Freude an Bildern und gern schauen sie, bevor nur ihr Mund die ersten Laute stammelt, Tag für Tag nach dem Farbendruck an der Wand, zeigen mit dem Fingerchen darauf hin und bekunden ein sichtliches Interesse, das nämliche Bild immer wieder von neuem anzusehen. Ich erinnere mich noch recht lebhaft des Wandschmuckes der Stube unseres Elternhauses, und da war ein ecce homo-Bild, das meine Blicke immer und immer wieder zu fesseln vermochte; man stellte als Knabe einen Stuhl hin und stieg hinauf, um das Bild aus allernächster Nähe ansehen zu können. Dieses Bild aber haftet bis in die letzten Einzelheiten so wahr und treu in meiner Seele, daß kein Sturm des Lebens es zu trüben imstande sein wird. Nebenbei möchte ich hier auf die Wichtigkeit eines schönen, religiösen Wandschmuckes im christlichen Hause hinweisen, der geeignet ist, auf die empfängliche Seele des Kindes nachhaltigen Eindruck zu machen. Man frage seine eigene Erinnerung, um zu verstehen, welch herrliches Erziehungsmittel das Bild im Leben des Kindes darstellt. — Nun wieder zur Sache. Mit strahlendem Gesichtchen kommt der kleine Schüler hergesprungen und zeigt der aufmerksamen Mutter sein hübsches Bildchen, das er als Anerkennung für seine guten Leistungen vom Herrn Pfarrer bekommen hat; es wird weggelegt, aber immer und immer wieder hervorgezogen und betrachtet. Bilder in Büchern, Zeitschriften finden ein unmittelbares Interesse; da geht es an ein Reden und Fragen über Dinge, an denen viele Erwachsene achtlos vorübergehen. Da müssen wir's mit den Kindern halten und die Unmittelbarkeit, die aus dem Bilde spricht, immer und immer wieder und von neuen Gesichtspunkten aus auf uns wirken lassen.

Unsere heutige Zeit ist zwar in vielen Dingen etwas rasch geworden, auch in der Bildbetrachtung; sie sucht große Effekte, rasche Wirkungen und läßt das Tiefere, Feinere in seiner stillen Bescheidenheit links liegen. Diese Erscheinung ist nicht gut für die Kunst und den Künstler, für uns aber muß sie schließlich gar nichts mehr übrig haben, weil sie ganz an der Oberfläche bleibt. Wie schnell ist oft über ein Werk, das der Künstler in langer Zeit mit großer Hingabe ausführte, abgeurteilt worden. Die schaulustige Menge würdigte es kaum eines flüchtigen Blickes, sah die Hülle, aber keine Frucht und maßte sich an, in ganz unfeiner Art darüber abzusprechen. So gibt es

Leute, sie gehen durch eine Gemäldesammlung und nehmen sich nicht die Mühe, weiter in das Schaffen und Träumen des Künstlers einzugehen, die Zeit erlaubt es nicht, daneben hangen noch andere Bilder, und höchstens in einer Stunde muß die ganze Ausstellung durchwandert sein. Eine solche Bildbetrachtung trägt allerdings nicht viel ein; im Gegenteil, sie muß in der Seele dieses Flüchtigen, der nur auf die Quantität und nicht auf die Qualität schaut, eine geistige Öde hinterlassen, eine Armut, die größer ist beim Hinausgehen, als sie beim Hineingehen war. Wer Bilder betrachten will, muß sich in erster Linie die nötige Zeit gönnen, er muß seine Kräfte sammeln, auf ein bestimmtes Bild hinleiten und mit Geduld und Hingabe das Gemälde oder die Zeichnung ansehen. Diese Tätigkeit ist möglich, ohne daß man schon Kunstkenner oder auch nur ein mit künstlerischem Verständnis Begabter wäre; es braucht vorerst bloß Zeit und guten Willen. „In der Anlage ist jeder Mensch Künstler, indem er die Fähigkeit hat, das von der Kunst materiell Gegebene wiederum in ein Seelenbild, in eine Phantasievorstellung zu verwandeln." (Hans Thoma: Im Herbste des Lebens.)

Wir alle haben eine warme Empfindung, mit der wir uns in das Bild vertiefen und versenken können, daß die wirkliche Umgebung für die Zeit der Bildbetrachtung für unsere Person nicht mehr besteht; unser Sinnen und Schauen gehört nur dem Bilde. Wir lassen das Ganze des Bildes auf uns wirken und geben uns auch von seinen Teilen genaue Rechenschaft. Man versucht vielleicht — sofern man die technische Fertigkeit besitzt — Teile des Bildes mit einigen Strichen zu zeichnen und kommt so dem tatsächlichen Inhalt näher.

Man hat schon früher ältere und neuere Malereien genau und eindringlich anzusehen sich die Mühe genommen, läßt diese nun, ähnliche und unähnliche, in der Erinnerung aufsteigen und fängt an zu vergleichen. Es ist gut, wenn man sich einen Schatz solcher Vorstellungen angelegt hat. Den benützen wir aber nur dann mit Vorteil, wenn die Anschauung der Bilder eine allseitige und gründliche war. Wenn die Alten sagten: Wir wissen nur soviel, als wir im Gedächtnis haben, so gilt diese Wahrheit auch in Bezug auf die Bildbetrachtung, denn alles menschliche Verständnis geht auf die Erinnerung zurück, und je schärfer und getreuer diese in den sichtbaren einmal erfaßten Dingen ist, desto fruchtbringender wird die Betrachtung des vorliegenden Bildes für uns werden. Es ist oft kaum glaublich, wie schlecht das Gedächtnis vieler Menschen gegenüber den sichtbaren Dingen arbeitet. In einer der letzten Zeichnungsstunden habe ich an meine Schüler die Frage gestellt: Kennt ihr Bauten, wo dieser Bogen bei Türen oder Fenstern vorkommt? Großes Schweigen. Kennt ihr Türen oder Fenster, bei denen die Bogen oben in der Mitte spitz sind? Niemand meldet sich. Ich zeichne Beispiele und weise auch auf die Fenster der nebenstehenden Kirche hin. Jetzt scheint ihnen alles selbstverständlich. —

Aber so kommt es noch vielfach vor, und Hunderte von Dingen, die täglich an unserem Wege stehen, könnten wir mit dem besten Willen nicht

beſchreiben; wir haben ſie nur vorübergehend, oberflächlich angeſehen, darum haben ſie ſich unſerem Gedächtniſſe nicht eingeprägt und nützen uns im gegebenen Falle gar wenig. Machen wir nicht den Verſuch, dieſen oder jenen Gegenſtand uns richtig vorſtellen zu wollen, wenn wir ihn nicht daraufhin angeſehen haben; denn der Verſuch wird mißlingen.

Haben wir uns in der Anſchauung der Dinge unſerer unmittelbaren Umgebung geübt und ſind wir darin zu einer gewiſſen Fertigkeit gelangt, ſo werden wir auch imſtande ſein, ein Bild mit Erfolg anzuſehen und in der Erinnerung feſtzuhalten. Man ſchaue ſich einmal in aller Ruhe das Abendmahl von Leonardo an: Chriſtus, die Apoſtel mit den ſo verſchiedenen Geſichtern, die Haltung der Perſonen, den Raum, man vergegenwärtige ſich die Situation, die hiſtoriſche Tatſache, gehe von einzelnen Perſonen wieder auf die Geſamtheit uſw., laſſe mit den Formen auch die Farben reden, lege ſchließlich das Bild weg und ſehe es noch manchmal wieder an. Immer wird man mit den Erinnerungen neue Züge erkennen und endlich iſt das ganze herrliche Kunſtwerk zum vollen geiſtigen Eigentum geworden. Dadurch haben wir mehr gewonnen, als wenn wir in einem halben Tage die Galerie Pitti in Florenz oder eine Pinakothek in München durchwandert hätten.

Ich ſtand einmal in einer Ausſtellung vor einer Malerei. Die Hauptausdehnung der Bildfläche füllte eine mit Löwenzahn geſchmückte Wieſe zur Frühlingszeit. Leute hinter mir ſagten zu einander: „So was gibt's in Wirklichkeit nicht.“ Ich hätte ihnen antworten mögen: „Doch, meine Verehrten, der Maler hat dieſe gelbe Fläche, dieſe Blumen, ganz gewiß in der Wirklichkeit geſchaut und dann feſtgehalten; aber ſo etwas zeigt die Natur nicht überall und nur während kurzer Zeit.“ Wer Bilder beurteilen will, muß auch die Wirklichkeit kennen lernen, die nicht immer und an allen Wegen ſich zeigt, die Natur legt nicht jedem ihre Schönheiten vor die Füße hin, man muß ſich oft darum bemühen und ſie ſuchen. Und ſo würden jene Leute richtiger geurteilt haben, wenn ſie ſich die Mühe genommen hätten, die Natur in ihrem Feierkleide mit den goldgezierten Orden in herrlichem Lichte aufzuſuchen und genauer anzuſehen. —

Man geht wohl nicht fehl, wenn man die Pracht der gelben Wieſe als äußere Veranlaſſung zur Entſtehung des Gemäldes annimmt, ſie war es wohl, die den Maler zuerſt intereſſierte. So hat wohl jedes Bild eine äußere Veranlaſſung, und hat der Beſchauer dieſe entdeckt, ſo läßt er ſich die mögliche Entſtehungsgeſchichte des Bildes erzählen. Gewiß, es gehört einige Übung dazu, dafür aber zeigt ſich das Bild von einer neuen Seite. Wer hat das gemacht? Wie hat er's machen können? ſind Fragen, die ich ſchon von Kindern hörte.

Man darf ſich bei der Beantwortung der Frage nach der Entſtehungsgeſchichte nicht durch den Inhalt oder die Unterſchrift beeinfluſſen laſſen, ſo naheliegend dies wäre; denn letztere iſt eigentlich hier Nebenſache, ſie ergibt ſich oft erſt, wenn das Bild bereits fertig iſt. Ich habe vorhin die blumige Wieſe als äußere Veranlaſſung zu jenem Frühlingsbilde genannt, alſo eine

außergewöhnliche Farbenfläche, bei einem andern Bilde ist es vielleicht eine Erzählung, eine Linie, ein Farbengegensatz, eine Bewegung, eine schöne Form, eine besonders günstige Beleuchtung. . . . . Oft hat sich das Interesse des Künstlers während der Ausführung geändert, so daß es gar nicht möglich ist, den ursprünglichen Ausgangspunkt, die äußere Veranlassung auszufinden. Doch das ist vielleicht auch gar nicht nötig. Die Hauptsache ist, daß wir mit dem Suchen nach der Entstehungsgeschichte das Bild kennen lernen.

Je nachdem der Beschauer glaubt, so oder anders seine Fragen stellen zu müssen, wird er auch nach weitern Umständen und Verhältnissen des Bildes suchen. Beim einen Bilde spielt das Licht gar keine Rolle, beim andern ist es sogar sehr wichtig. Der Beschauer wird sich fragen: Welches sind die Licht- und Luftverhältnisse? Wie ändert der Lichtstrahl die Farbe? Wo kommt er her? Wie sieht der Himmel aus? Wie hat der Künstler die Nähe und Ferne dargestellt? Wie die Raumverhältnisse? Welche Gegenstände dienen vielleicht nur diesem Zwecke? usw. — Wie hat der Maler verstanden, diese Form (eine Hand, einen Kopf, einen Baum usw.), diese Bewegung, diese Seelenstimmung in Gesicht und Haltung der Personen wiederzugeben? Wie paßt die ganze Umgebung zu dieser Stimmung? Welcher Mittel (Linien, Flächen, Farben) bediente sich der Künstler bei der Darstellung? Wie stellte er den Ausdruck des Schmerzes, der Freude, der Überraschung, der Hingabe, der Trauer, der Aufregung, der Ruhe dar? . . . Wer die Bilder großer Künstler anschaut und sich mit solchen, ähnlichen und mehr Fragen in sie hineinvertieft, wird erst so recht verstehen lernen die Größe, die Schönheit, die Göttlichkeit der Kunst. —

Selbstverständlich kann ich nicht bei jedem Bilde die gleichen Fragen stellen, um zum gewünschten Ziele, dem vollen geistigen Besitz des Bildes, zu gelangen. Lassen wir uns nur Zeit und immer wieder Zeit, betrachten wir das gleiche Bild zu wiederholten Malen, wir werden stets neue Schönheiten entdecken. Es verhält sich hier ähnlich wie mit einer Landschaft, einer Gegend. Der sinnige Beobachter wird immer tiefer in ihre Formen und Farben eindringen und stets neue Linien und Einzelheiten finden. Das Verhalten der Kinder weist hier den richtigen Weg, denn vielfach sind sie in ihrer Welt gründlicher und besser daheim als wir Erwachsene in der unsern. Bildbetrachtung in rechter Art und Weise heißt auch sein Fühlen und Denken verfeinern, seinen Gesichtskreis erweitern, heißt seine Seele religiös und sittlich heben.

Möhte ich verslâfen des winters gezît!
wache ich die wîle, sô hân ich sîn nît,
daz sîn gewalt ist sô breit und sô wît,
weizgot, er lât ouch dem meien den strît:
sô lise ich bluomen, dâ rîfe nû lît.

Walther von der Vogelweide.

Zu Kl. Brentanos italienischen Märchen.

Von Dr. P. Leodegar Hunkeler O. S. B., Engelberg.

Während die sogenanten Rheinmärchen Brentanos der Begeisterung des Dichters für die Poesie des Rheinstromes ihren Ursprung verdanken, beruhen seine übrigen Märchendichtungen dem Stoffe nach auf der in neapolitanischem Dialekt geschriebenen Volksmärchensammlung il cunto de li cunti des Dichters Giovan Battista Basile (ca. 1575—1632). Es ist nun überaus interessant, den Dichter bei der Benützung seiner Quelle zu beobachten. Er ist kein Übersetzer, sondern ein freier Gestalter, war er doch auch mit der Methode durchaus nicht einverstanden, welche die Gebrüder Grimm bei ihrer Märchenausgabe einschlugen. Er nennt die Treue, mit der sie die Kindermärchen wiedergaben, direkt „lumpicht". [1]) Brentano nimmt bloß die Hauptmotive der Handlung aus der Quelle herüber, dann tritt die eigene übersprudelnde Phantasie in Tätigkeit; sie fügt neue Motive hinzu, spinnt Fäden von einem Teil der Handlung zum andern, webt eigenes Denken und Fühlen in die Erzählung hinein, bis schließlich aus dem oft derben, ja schmutzigen Volksmärchen Basiles ein buntfarbiges, geistvolles und doch wieder naives Kunstmärchen geworden ist. Ein Beispiel möge das Gesagte beleuchten. Die Märchen Brentanos sind zwar hinreichend bekannt, aber ihr Verhältnis zur Quelle dürfte manchem unserer Leser weniger klar sein. Ich wählte das humorvolle Märchen vom Baron Hüpfenstich, das auf Basiles Polece beruht. Eine Gegenüberstellung der beiden Erzählungen zeigt sofort die Verschiedenheit der Erzählungsart.

Basile erzählt:

„Unüberlegte Entschlüsse bringen das größte Unheil. Das zeigt sich auch am König von Hochberg, der durch eine Torheit seine Ehre und seine Tochter aufs Spiel setzte. (In dieser Weise beginnt bei Basile jedes Märchen. D. V.)

Der König von Hochberg wurde eines Tages von einem Floh gebissen. Der Floh war aber ein gar schöner Vertreter seiner Rasse, und daher wollte ihn der König in einer Flasche aufbewahren. Täglich nährte er ihn mit dem Blute seines Armes, wobei der Floh so sehr gedieh, daß er in der Flasche nicht mehr Platz fand. Endlich nach 7 Monaten war das Tier so groß wie ein Hammel. Da ließ ihm der König die Haut abziehen und versprach feierlich, demjenigen seine Tochter zur Frau zu geben, der ihm sage, von was für einem Tiere das Fell stamme. Viele Bewerber meldeten sich, aber keiner fand des Rätsels Lösung. Da erschien auch ein Wilder (uorco), dessen Anblick selbst den Kühnsten erschreckte. Er beschnüffelte das Fell und erklärte, es gehöre dem Großmeister (arcisanfano) der Flöhe. Der verwunderte König ließ seine Tochter Porziella rufen und teilte ihr unter Hinweis auf sein Königswort ihr hartes Schicksal mit. Porziella, blaß vor Schrecken, faßte schließlich die Hand ihres Freiers und folgte ihm in einen einsamen Wald. Hier stand das Haus ihres Bräutigams, inwendig mit Menschenknochen ausstaffiert. Als Nahrung erhielt die Braut Erbsen und ungeschälte Bohnen, und als Zeichen seiner Liebe und Fürsorge brachte ihr der Bräutigam Teile getöteter Menschen.

---

[1]) Steig R., Achim von Arnim und Clemens Brentano. Stuttgart 1894, S. 309.

Er sagte ihr nun, daß er mit seinen Bekannten auf die Jagd gehen wolle; am andern Tage kehre er zurück, um die Hochzeit zu feiern. Kaum war er fort, kam eine arme Bettlerin des Weges, der Porziella ihre Not schilderte. Die Alte versprach ihr, am andern Morgen mit ihren sieben Söhnen wieder zu kommen und Hilfe zu bringen. Es geschah. Jeder der Söhne kannte ein Zaubermittel, der eine hörte jedes Geräusch auf dreißig Meilen, ein anderer spie auf die Erde, so daß ein Seifenmeer entstand, das den die Braut verfolgenden Wilden aufhielt, ein dritter warf ein Messer auf die Erde, und es entstand ein Wald von Messern, durch den der Verfolger sich hindurcharbeiten mußte. Der sechste Sohn, Ascadeo, ließ aus einem Steine einen Turm entstehen, in dem die Flüchtlinge sich verbargen. Der Unhold kam, stellte eine Leiter an den Turm, doch wie er hinaufsteigen wollte, sandte Ceccono, ein anderer Sohn der Alten, ihm einen Pfeil entgegen, der ihn tötete. Die Geretteten verließen ihr Versteck, trennten dem Ungetüm den Kopf vom Leibe und brachten denselben samt der geretteten Tochter dem König. Dieser fand einen andern Bräutigam für sie, die sieben Retter aber und ihre Mutter wurden königlich belohnt."

So Basile. Jeder Leser sieht sofort, daß es sich hier um ein echtes Volksmärchen handelt, und zwar nicht um eines der zartesten. Unter der Hand Brentanos nun wird daraus eine Erzählung, deren Abstammung nur an wenigen Zügen erkannt werden kann. Weil vielleicht mancher Leser die Märchen Brentanos nicht zur Hand hat, gebe ich auch hier den Verlauf der Handlung:

„Der König Haltewort, dessen Grundsatz war, stets Wort zu halten, hatte eine überaus neugierige Tochter, Willwischen mit Namen. Diese wollte schon eine Woche vor der Geburt wissen, wie es auf der Welt aussehe und erschien, bevor ihr die Mutter die Wiege gerüstet hatte. Aus Schrecken starb die Mutter mit dem Wunsche: „Möge die Woche, um die du mir zu früh gekommen bist, dir einstens treue Dienste leisten." Der König, der versprochen hatte, dem Kinde die Mutter zu vertreten, war nun in großer Sorge. Merkwürdigerweise schien das Kind keiner Nahrung zu bedürfen, ohne Amme wurde es groß und stark. Einmal in der Nacht sah nun der erstaunte König, wie eine alte Frau das Kind zugleich mit ihren sieben Söhnen nährte. Es war die Frau Woche. Der König verjagte die Alte aus dem Zimmer; doch bevor sie sich entfernte, sagte sie dem staunenden Haltewort, er könne selbst sein Kind ernähren, wenn er den ersten Verbrecher, der ihn bis aufs Blut verletze, schone und speise. Der König versprach das. Da fühlte er einen Stich am Arm und erwachte. Die Szene mit der Alten war ein Traum gewesen. Der Verbrecher, von dem der Stich am Arme stammte, war ein großer Floh. Der König wollte ihn töten, erinnerte sich aber an das der Frau Woche gegebene Versprechen und ließ den Übeltäter leben, ernährte ihn sogar mit seinem eigenen Blut. Der Floh gedieh, wurde größer und größer, und mit ihm wuchs die Prinzessin, wie die Frau Woche es vorausgesagt. Hüpfenstich, so hatte Haltewort den Floh getauft, wurde Edelknabe der Prinzessin und schließlich Husarenoffizier. Diese Beförderung erweckte den Neid der Höflinge, und einer brachte es dazu, daß Hüpfenstich in seinem Übermut um Willwischens Hand anhielt. Da ihm diese verweigert wurde, entführte er die Geliebte, wurde aber gefangen und sollte nun geschunden und dann gehängt werden. Wie ihm die Haut abgezogen war, verschwand er plötzlich, die Haut aber wurde am Galgen aufgehängt.

Die Prinzessin, die um jeden Preis wissen wollte, wer Hüpfenstich eigentlich gewesen sei, versprach nun ihrem Vater, demjenigen die Hand zum Ehebund zu reichen, der errate, wem Hüpfenstichs Haut gehöre."

Der nun folgende Verlauf der Handlung stimmt in allen wesentlichen Zügen mit Basiles Erzählung überein. Nur liegt in Brentanos Erzählung eine Fülle köstlichsten Humors. Der „privatisierende Menschenfresser" Wellewatz, der Basiles uorco vertritt, ist eine urkomische Figur. Als Retterin erscheint nochmals Frau Woche mit ihren Söhnen, den sieben Wochentagen. Ein neues Motiv bringt Brentano am Schluß. Der Menschenfresser wird nicht getötet, sondern in den Turm eingesperrt. Letzterer wird umgeworfen und nimmt die Gestalt einer riesigen Federbüchse an; er war nämlich aus der Federbüchse Sonntags, des letzten Sohnes der Frau Woche entstanden. In dieser Büchse wälzt sich nun Wellewatz seiner fliehenden Braut nach bis an den Hof des Königs. Haltewort, der noch immer an seinem Wort festhalten will, wagt es nicht, seine Tochter einem andern Bräutigam zu schenken. Wie nun aber das Fest des Wiedersehens gefeiert wird, bringt die Bäckerzunft ein Backwerk zum Geschenk dar, das den entschwundenen Husaren Hüpfenstich darstellt. Auf den Wunsch der Prinzessin wird die Figur lebendig, die Seele des seiner Haut beraubten Hüpfenstich war nämlich in den Teig gefahren. Der Auferstandene teilt mit, daß Wellewatz bei seinem ersten Besuch in der Stadt zwei Bäckerknechte gefressen habe. „Darauf steht der Tod," ruft der König. Er ist nun nicht mehr an sein Wort gebunden. Hüpfenstich, der zum wunderschönen Prinzen wird, erhält Willwischen als Gattin, Frau Woche wird die Gattin des Königs, von ihren Söhnen erhält jeder ein Regiment.

Dieses kleine Beispiel zeigt, wie Brentano seine Aufgabe als Märchenerzähler auffaßte. Es ist ein Vorgehen, das wir bei der Herausgabe des „Wunderhorn" wieder treffen, nur daß naturgemäß bei den Märchen die dichterische Persönlichkeit Brentanos noch viel mehr zur Geltung kommt. Wenn man die Märchen Basiles liest und dann diejenigen Brentanos damit vergleicht, staunt man über die schöpferische Phantasie, noch mehr aber über die reine Künstlerhand, die, wie Cardauns sich ausdrückt [1]), Perlen aus dem Kote zog.

Die Gemütsruhe des Lehrers.

Von F. J. Fischer, Sek.-Lehrer, Großwangen.

Wie der Künstler bei Herstellung seiner Kunstwerke die Natur nachahmt und ihre Regelmäßigkeit und Gesetzmäßigkeit studiert, so soll auch der Lehrer in der Erziehung und im Unterrichte die Natur als Lehrmeisterin nehmen. Die Natur schreitet in ihrer Entwicklung ruhig vorwärts. Wenn der fleißige Landmann im Herbst das Saatkorn in die gelockerte Furche legt, keimt es infolge der in demselben verborgenen Kräfte und infolge äußerer günstig einwirkenden Entwicklungsbedingungen wie Luft, Licht, Wärme und Feuchtigkeit. Der Winter deckt mit seiner schützenden Hülle die köstliche Saat. Der

[1]) Cardauns, Die Märchen Clemens Brentanos. Köln 1895. S. 20.

Frühling erweckt sie zu neuem Leben; sie strebt langsam aufwärts, begrüßt die Sonne, treibt Blätter, bildet den Halm, blühet, reifet und stirbt ab. Das Wachstum ist vollendet, und die Pflanze tritt in den Dienst des Menschen. In Ruhe und im gemessenen Gang vollzieht sich der ganze Verlauf der Entwicklung.

Wo sucht der durch die drängenden Alltagsgeschäfte nervös gewordene Geschäftsmann, der Kranke, der Genesende Ruhe, Kraft und Erholung? Bietet ihm nicht von einer Anhöhe aus eine Sommerlandschaft ein Bild des Friedens und der innern Zufriedenheit? In der Ferne die blauen Berge, die durch ihre reine Luft und ihre Quellen ein Segen für die Ebene werden, zu Füßen die grünen Laubwaldungen, in denen die Lieder munterer Singvögel ertönen, die grasreichen Talwiesen, die grünen Obstgärten. Über der weiten, herrlichen Landschaft wölbt sich ein heiterer Himmel mit der strahlenden Sonne und den vereinzelten weißen Wölklein, die still dahinziehen, wie Schäflein auf der Weide. Nirgends in der Natur ein Hasten, ein Drängen.

Je weniger von der Kultur der Menschen verunstaltet, desto stillere Einsamkeit, wohltuende Ruhe und harmonischer Friede.

Finden wir in den Handlungen der Menschen, in ihrem Erwerbsleben, in ihren zu erreichenden Zielen auch dieses stetige Vorwärtsschreiten, diesen gemessenen Gang, diese ruhige Arbeit? Die alte, behagliche Genügsamkeit, der zufriedene Sinn, das Bestreben, durch ehrliche Arbeit das Fortkommen zu erwerben, werden immer mehr und mehr durch die fieberhafte, nie befriedigende Hast nach Gewinn in den wilden Wirbel hineingezogen. Wie mancher hat in letzter Zeit, verführt vom hohen Liede der Prozente, sein mühsam erworbenes Geld vom sichern Hafen der Sparkasse auf die unsichere, trügerische Flut der Spekulation hinauslocken lassen. Überall im Menschenleben, im Gegensatz zur Natur, ein stürmisches Drängen, ein unsicheres, hastiges Vorwärtsstreben, ohne viel Anstrengung und Mühe Reichtum und irdische Güter zu erwerben.

Du brauchst aber deinen Blick nicht auf das vielbewegte Welttheater zu werfen, sondern in den engen Räumen deines Schulzimmers Umschau zu halten und dich zu prüfen, ob du bei der Erziehung und im Unterricht stetsfort die weise, ruhig dahinschreitende Mutter Natur zum Vorbilde genommen. Wie oft hast du den Vorsatz gemacht, deine Nervosität, deine Aufregung zu bekämpfen und bist beim ersten Anlasse schon ihm untreu geworden! Jeden Morgen solltest du einen neuen Entschluß fassen, in allen Unannehmlichkeiten des Tages Gleichmut und Gemütsruhe zu bewahren. Du wirst dann mit innerer Zufriedenheit das Schulzimmer verlassen, und die Kinder werden dir zum Abschiede einen dankbaren Blick zuwerfen. Schreien und Poltern, Heruntermachen der Klasse in Bausch und Bogen, summarische Strafandrohungen dienen keineswegs dazu, dein Ansehen zu heben und zu befestigen und zur Beobachtung deiner Anordnungen geneigter und williger zu machen. Deine Leidenschaftlichkeit, deine Übereilung sind oft nur Zeichen deiner innern Schwäche und Unsicherheit und machen bei den Schülern leicht den

Eindruck, als sei es dir darum zu tun, deine Herrschaft fühlen zu lassen. Dies pflanzt nicht den Geist des Gehorsams, sondern der Auflehnung.

Du sollst durchaus nicht etwa ein Schwächling sein; im Gegenteil, der Junge soll wissen, daß dein Wille stärker ist als der seinige und daß es kein Mittel gibt, sich demselben zu entziehen. Nicht Weigerung, nicht Weinen und Geschrei, noch Bitten und Schmeicheln dürfen dich bestimmen, abzulassen von dem, was du einmal für notwendig erklärt hast. Durch deine ruhige Festigkeit kann die böse Begierlichkeit gedämpft, kann der Eigenwille gebrochen, können fehlerhafte Angewöhnungen beseitigt und gute Gewohnheiten eingepflanzt werden. Entschiedenheit und sicheres Auftreten imponiert dem Kinde. Die meiste Gefahr für dich, den Gleichmut zu verlieren, besteht gewöhnlich in der Abwandlung disziplinarischer Fälle. Da mußt du oft stark sein gegen die Versuchungen der Ungeduld, der Übereilung, des Zornes. Wer sich in diesen Versuchungen von den Trieben der Natur und von der Gewalt der Leidenschaft fortreißen läßt, dem muß das Lehramt eine schwere Bürde, der Schuldienst ein saurer Tagedienst sein, und Verdruß und Unzufriedenheit prägen sich infolge davon dauernd deinem Gesichte auf, und der Anblick deiner stets mürrischen Züge wirkt abstoßend, niederdrückend auf die Stimmung der Jugend. Geduld und Sanftmut aber helfen die Mühseligkeiten des Berufslebens ertragen und über den Anreizungen zur Aufwallung und zum Zorne die Mäßigung und Ruhe der Selbstbeherrschung bewahren. Sie sind die Hebel des Archimedes in der Erziehung. An dem Sanftmütigen findet die Roheit einen Gegner, der selbst die Waffen wegwirft und ihr gegenüber dennoch Sieger bleibt. Durch Heftigkeit, Hitze und Leidenschaftlichkeit erweckst du nicht selten die gleichen Affekte oder doch einen hartnäckigen Widerstand. Rücksichtslose Strenge und Aufwallungen des Zornes stoßen den Zögling ab und erzeugen bei ihm oft sogar Verstocktheit und Haß.

Du sollst also nicht zornig werden. Das ist wohl eines der wichtigsten Gebote für Eltern und Lehrer. Viele wissen es, aber wenige sind es, die es beobachten, und manche halten es geradezu für unmöglich, es zu erfüllen. Lehrer und Erzieher, also auch Eltern, die im Zorne und in der Übereilung handeln, berauben sich selbst der ihnen zukommenden Achtung und Würde und auch des Vertrauens auf ihre Gerechtigkeit, weshalb eine mit Leidenschaft vollzogene Strafe auch niemals den erwarteten Erfolg haben wird. Wer in der Leidenschaft des Zornes und der Aufregung zu Handlungen hingerissen wird, muß dieselben nachher oft schwer bereuen, und sie können ihm viel Leid bereiten.

Man erwäge, wie ungern Kinder eine Schule besuchen, deren Lehrer bei dem geringsten Anlaß in Aufwallung und Zorn gerät und Szenen herbeiführt, bei denen auch den Unbeteiligten und Unschuldigen das Herz klopft! Wie freudig dagegen eilen die Kinder zur Schule, wenn der Lehrer ihnen stets mit Freundlichkeit und Ruhe entgegentritt, sie mit Schonung und väterlicher Milde behandelt! Wie leicht und freudig erschließen sich die jungen

Herzen einem solchen Lehrer, mit welchem Vertrauen geben sie sich ihm hin, und wie sehr wird dadurch sein mühevolles Geschäft erleichtert!

Und dann, welche Ursachen mögen vorhanden sein, die deinen Zorn und deine Aufregung hervorrufen? Träge Burschen haben vielleicht ihre Aufgabe schlecht gemacht, und in ihren Aufsätzen wimmelt es von Fehlern und im Rechnen ist kein Denken, keine Klarheit; sie machen durch ihren Leichtsinn viel Verdruß; sie merken nicht auf den Unterricht und stören und verhindern noch andere. Wenn dem so ist, so strafe sie mit Ernst und Ruhe, aber du darfst das Gleichgewicht nicht verlieren. Am wenigsten darfst du darüber ungeduldig oder gar zornig werden, wenn dich ein Schwachbegabter nicht verstanden. Ist der Schüler wirklich schuldig, daß er dich nicht begriffen hat? Kannst du ihm darüber zürnen, daß er geringe Fähigkeiten besitzt? Willst du nur mit den Drei- und Fünftalentigen wuchern und die Ein- und Zweitalentigen brachliegen lassen? Überlege genau, was und wie du gesprochen hast; denn gar oft ist der Lehrer selbst schuld, daß ihn ein schwaches Kind nicht versteht. Ist dies auch bei dir der Fall, hast du vielleicht zu gelehrt gesprochen, so steige herab vom stolzen Roß und sprich, wie man mit Kindern sprechen soll. Vielleicht sind deine Aufsatzthemen dem Anschauungskreis des Kindes nicht angepaßt oder bieten kein Interesse oder sind zur Ausarbeitung nicht gehörig vorbereitet. Im Rechnen bist du vielleicht beim Unterricht zu eilig, oder es fehlt der notwendige Übergang, der eine Stufe mit der andern verbinden muß. Hat das Kind etwa aus Schreck über deine barsche Frage und aus Angst vor deinem Zorn für den Augenblick die Fähigkeit zu denken verloren, so ist das ein Vorwurf, der dich auffordert einzulenken, ein anderes Kind zu fragen und dem beängstigten Zeit zu geben, sich wieder zu fassen. Du selbst aber kämpfe deine Aufwallung nieder und denke, daß es nicht statthaft sei, in der Schule den rasenden Roland zu spielen. Der Bosheit gegenüber magst du wohl einmal unwillig werden; was darüber ist, ist vom Übel.

Bedenken wir nun auch, daß der Schüler im spätern Leben mit Menschen von verschiedenen Temperamenten, mit streit- und ränkesüchtigen Menschen in Verkehr kommt und daß wir ihm ein großes Gut ins öffentliche Leben geben, wenn wir durch unser Beispiel ihn zur Sanftmut, Ruhe und Besonnenheit erziehen. Durch sein besonnenes Vorgehen und seine ruhige Überlegung wird er von andern Achtung abnötigen, sich vor mancher unklugen Handlung schützen und auch in den Tagen des Unglücks mit Kraft einen männlichen Mut und einen christlichen Gleichmut bewahren. Der auf eine harte, ausgebrannte Erde rauschende Platzregen fließt spurlos ab, ohne die matten, dürstenden Pflanzen zu erquicken und zu neuem Wachstum anzuregen, während ein stetig und leise fallender Regen in das Innere der Erde eindringt, dieselbe befeuchtet und durchtränkt und eine wohltätige, nachhaltende Wirkung auf die ermattende Vegetation ausübt. „Lernet von mir, denn ich bin sanft und demütig von Herzen," lehrt uns der göttliche Heiland.

3. Jahrgang Nr. 8. 27. Dez. 1917.

Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe | Schriftleitung: Dr. P. Bonavent. Egger, Engelberg

Inhalt: Das Kirchenjahr. — Aphorismen über Literaturkunde. — Der Ursprung unseres Alphabetes. — Laune — Humor. — Zunftstube. — Bücherecke.

Das Kirchenjahr.

Von F. A. H.

Wie wunderbar leuchtet jetzt wieder das Gesamtbild des Kirchenjahres aus den Blättern des Breviers und des Missals hervor.

Vor etwa sieben oder acht Jahren glaubte ich eine auffällige Entdeckung gemacht zu haben, als ich den Bau des Kirchenjahres erfaßte; zu meiner größten Wahrheitsfreude aber mußte ich dann die Beobachtung machen, daß ich ein offenes Tor eingerannt habe; denn das, was ich herausfand, steht längst im Kirchenlexikon.

Nichts ist falscher als das Kirchenjahr in drei Festkreise einzuteilen; es sind deren nur zwei.

Im Brevier heißt es nach der Oration zur Laudes vom Samstag nach Pfingsten: Mit der hl. Messe nach der Non schließt die österliche Zeit. Und im Meßbuch ist nach der Messe des Samstags nach Pfingsten zu lesen: Nach der Messe schließt die österliche Zeit. Wo ist da der Pfingstkreis hingekommen? Es gibt keinen, sondern eine Osterfestzeit, auch Alleluja-zeit benennbar, gibt es, und diese beginnt mit der Karsamstags-Messe und die kirchliche Farbe ist die Festfarbe, nämlich Weiß oder Rot.

Dieser Festzeit geht eine violette Vorbereitungszeit voraus, wobei alle einverstanden sind, wenn ich sie mit dem Sonntag Septuagesima beginnen lasse. Ihr folgt auch eine Zeit nach, die man nach allgemein bekanntem Brauch die Sonntage nach Pfingsten nennt, wie es Brevier und Missale eben auch tun, und diese Zeit führt als Kirchenfarbe Grün.

Also beginnt eine Kirchenzeit mit Sonntag Septuagesima und schließt mit dem Samstag vor dem ersten Adventssonntag und kennzeichnet sich durch die Aufeinanderfolge der Farben: Violett, Festfarbe, Grün.

Was nun übrig bleibt ist auch eine Kirchenzeit mit der gleichen Aufeinanderfolge der Farben: Violett, Festfarbe, Grün. Zuerst kommt eine violette Vorbereitungszeit, der Advent, dann folgt die weiße Festzeit von Weihnachten bis und mit dem Oktavtag von Epiphanie, und dann schließen sich die grünen Sonntage nach Epiphanie an bis Septuagesima.

Zusammenfassung: Das Kirchenjahr wird eingeteilt in zwei Kreise, in den Weihnachtskreis und in den Osterkreis, jede dieser Hälften umfaßt selber wieder drei Zeiten, eine Vorbereitungszeit, eine Festzeit und eine Nachfeier. Allerdings sind diese beiden Hälften unverhältnismäßig verschieden der Dauer und dem Range nach. Während die Osterfestzeit eingerahmt ist von zwei Festen 1. Klasse mit erstklassiger Oktav, haben die beiden Hauptfeste der Weihnachtszeit nicht ganz diesen Rang, Weihnacht hat nur eine Oktav dritten Ranges, Epiphanie eine zweiten Ranges.

Man kann eine Ähnlichkeit beider Kreise auch noch darin sehen, daß zwischen den beiden Hauptfesten je ein Fest etwas niedereren Ranges sich findet, zwischen Weihnacht und Epiphanie: Beschneidung Christi, 2. Kl. ohne Oktav, zwischen Ostern und Pfingsten Himmelfahrt (1. Kl. mit Oktav 3. Ranges); jedoch gehört das sicher nicht zum altkirchlichen Schema.

Daß also Epiphanie zu den Hauptfesten des Kirchenjahres gehört, braucht nicht mehr eigens gesagt zu werden, aber das ist notwendig zu sagen, daß man es mit gleichem Grunde Dreikönigenfest nennt, wie wenn ich den Sonntag Septuagesima das Fest der Arbeiter im Weinberg, den weißen Sonntag das Fest des Apostels Thomas nennen würde und so weiter; Epiphanie ist ein Fest Christi und zwar seinem Range nach das dritte aller Feste überhaupt, sowohl nach der Geschichte der Liturgie, wie auch nach seinem heutigen Rang. Nur sollte man notwendig wissen, daß es das Eintrittsfest der Heidenwelt in die Kirche ist, daß es das Huldigungsfest der ganzen Welt an Christus ist, daß aber dieser Festgedanke gar nicht der ursprüngliche ist, sondern daß in den alten Kirchen des Orientes heute noch vollständig und bei uns wenigstens im ersten Nokturn des Breviers und da und dort noch hell hervorschimmernd: Taufe Jesu im Jordan gefeiert wird, das Fest der Proklamation Christi als des Sohnes Gottes.

Hält man diesen Grundgedanken des Epiphaniefestes im Auge, so versteht man auch, warum an den Adventsonntagen von Johannes dem Täufer die Rede ist; diese weisen eben auf die Taufe Jesu im Jordan hin, auf das Epiphaniefest; Weihnachten ist bloß eine notwendige Voraussetzung für das Auftreten Jesu, und darum heute noch im Range geringer als Epiphanie. Man vergleiche einmal: Weihnachten = Geburt, Ostern = Wiedergeburt aus dem Tode. Epiphanie = Hl. Geist steigt auf Jesus herab, Pfingsten = Hl. Geist steigt auf den mystischen Christus herab, d. h. auf die Kirche. Im Mittelalter fühlte man noch das rechte Verhältnis und nannte Epiphanie „Weihnachtspfingsten".

(Anmerkung der Schriftleitung. Der Verfasser hat den Parallelismus zwischen den beiden Festkreisen bis ins Einzelne in einem Schema zu veranschaulichen gesucht. Leider machten technische Hemmnisse die Wiedergabe unmöglich. Der Religionslehrer wird sich übrigens anhand der klaren Ausführungen leicht selbst ein solches Schema herstellen können.)

Aphorismen über Literaturkunde.

Von M. C.

In vielfachem Sinne „ungeordnete“ Aphorismen; unter ſich ſelbſt nicht geordnet nach Stoff und Zeit, dann faſt unordentlich deshalb, weil ſie zuweilen gegen die beſtehende Ordnung anrennen. Sie wollen lieber redlich als geiſtreich ſein, zum Ordnen, Prüfen und ſchließlich zum Schaffen anregen. Da ſie in Abweſenheit aller Bücher zur Welt kommen, fehlen alle wörtlichen Belegſtellung, Klammern, Fußnoten und jeder gelehrte Apparat. Man macht die Literaturſtunden ohnehin mit allen Namen namenlos langweilig und mit den ſtereotypen Phraſen, wie man ſie in Orgelkollaudationsberichten zu leſen bekommt, ungenießbar.

1. Wie man Literaturkunde geiſtreich treiben ſollte, zeigt Friedrich Schlegel in ſeinen jetzt jedem Lehrer und Schüler zugänglichen und unbedingt notwendigen Vorleſungen. Wer Fr. Schlegel nicht kennt, der hört mit ſeiner Literaturkunde dort auf, wo er anfangen ſollte, er bleibt der kleine Vielwiſſer. Auch Schlegels Briefe an ſeinen Bruder müſſen geleſen werden. Wer ihn von Jena nach Wien begleitet, wird ſich bewußt, was die katholiſche Kirche auch für die größten Geiſter iſt.

2. Wer die Literaturgeſchichte von Eichendorff nicht wenigſtens einmal durchſtudiert und Literaturkunde treiben will, macht ſich eines Verrates ſchuldig. Der proteſtantiſche W. Menzel, der Schleſier, war es, der den Mut hatte zu ſagen, nun hätten die Katholiken (nur ſie?) eine rechte Literaturgeſchichte und müßten es ſich nach dem Erſcheinen der Eichendorff'ſchen Literaturgeſchichte nicht mehr gefallen laſſen, das als Literaturgeſchichte hinzunehmen, was man ihnen ſeit Leſſing als ſolche gab. Und wer des Dichters Eichendorff Literaturgeſchichte nicht zweimal lieſt, beraubt ſich eines großen Genuſſes und treibt Literaturkunde — aus Zwang.

3. Warum muß die 7. Periode der deutſchen Literatur immer mit dem Jahre 1832 geſchloſſen werden, als zweite Vollblüte deutſcher Dichtung? Goethes Todesjahr, lautet die Antwort. Das Tor wird zugeſchlagen und draußen ſtehen Uhland und die Seinigen und die Romantiker. Iſt der Torſchluß anſtändig, gerecht? Hat nicht der radikale Karl Buſſe, ſelbſt Dichter, es auszuſprechen gewagt — nicht jeder wagt's — daß zwei Deutſche mit den Deutſchen gehen, ſo lang es Deutſche gibt: Uhland und Eichendorff! Und ſie, vor der geſchloſſenen Tür! —

4. Wiederholt und in ſonſt „frommen“ Literaturgeſchichten, wo z. B. Lohenſtein und Wieland behandelt werden, begegnet man Phraſen wie: „Er verſteckte eine perſönliche Sittenreinheit hinter einem Wuſte ekelhafter literariſcher Gemeinheiten“ — und man glaubt das und will es der Jugend zu glauben vorſtellen? Aber ſind, um mit Byron und ſchließlich mit der geſunden Vernunft zu ſprechen, nur die Taten Taten, ſind nicht auch Worte Taten?

5. Ein Student, der mehr Sinn für Literatur hatte als sein alleswissender Professor, wurde bei der Matura in B. verknurrt, weil er die vielen Geliebten Goethes nicht aufzählen konnte. Mit welchem Recht? aus welchem Grunde soll man das sonderbar dumme Zeug der Sulaikalieder kennen? wer glaubt im Ernst an das „reiche Gemütsleben der Frau von Stein"? Von Goethe gilt das Wort unseres Schweizers Heinrich Federer: „Was an ihm groß ist, wollen wir groß sein lassen, was klein an ihm ist, lassen wir auch klein sein." Weil etwas Bezug hat auf Goethe, muß es dann und deshalb gewußt werden? Dann verdaue man auch den schrecklichen Vermutungs-Düntzer, den Lobhudler Zelter und den d. . . . . Dichter-Major Knebel!

6. Lessing! Das Geistreichste über ihn hat der junge Friedrich Schlegel geschrieben: Lessing sei zwar nicht der Dichter, nicht der Historiker, nicht der Philosoph u. s. w., aber eben der Große. Das hat Schlegel geschrieben damals, als er selbst der Rationalist war wie Lessing; Schlegel hat so Lessing als Schild benützt und mußte den Schild glänzend machen — später, in besseren, glücklicheren Tagen ist Schlegel nicht mehr auf Lessing zurückgekommen. Das spricht mehr als ein ganzes Buch. Und warum sagt man es nicht heraus, daß das oft bewunderte, angeblich so geistreiche Wort Lessings: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit — obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren — verschlossen hielte und spräche zu mir: Wähle!, ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater, gib; die reine Wahrheit ist ja doch nur für Dich allein" — eigentlich nichts anderes ist als ein Unsinn! Und immer heißt es, Lessing sei ein „Genie" der Kritik gewesen! Und sein Kampf gegen die französischen drei Einheiten des Dramas sei eine Heldentat gewesen — als hätten Schiller und Grillparzer auf die Zerstörung der Windmühlen gewartet, um mit Tell und Ottokar, mit der Jungfrau von Orleans und Medea einziehen zu können! Der Nicht-Dichter Lessing nimmt in fast jeder bekannten Literargeschichte ungefähr tausendmal mehr Raum ein als ein wirklicher Dichter wie z. B. J. G. Seidl. — —

7. Ja, Johann Gabriel Seidl, der Wiener, ein Schulbeispiel, wie eben Literatur getrieben wird! In einem alten, leider „veralteten" literaturgeschichtlichen Lesebuch, von Schönke, das jedenfalls ein Dutzend Jahre vor Seidl's Tod († 1875) erschienen war, erinnere ich mich gelesen zu haben, Seidl sei ein sehr fruchtbarer Dichter, der fast alle in Deutschland erscheinenden Taschenbücher mit seinen Erzeugnissen versehe — und dann folgt Seidl's Lob als eines Lyrikers und Balladen-Dichters — — das war vor gut 50 Jahren! Seither wird J. G. Seidel wohl genannt, mit etlichen Zeilen abgetan, aber ganz sicher nicht gelesen, mit Ausnahme einiger wenigen Stücke, nicht gelesen, auch aus dem Grunde, weil der ganze alte, vollständige Seidl eine Seltenheit in der Schweiz und sogar in Österreich geworden ist. Und doch steht er in der Reihe der allererſten Balladen-Dichter!

Und wo findet sich, um noch ein Beispiel aus Österreich herauszugreifen, in einem Lesebuch Josef von Collins, des vor mehr denn 100 Jahren gestorbenen Österreichers klassische Ballade: „Kaiser Max auf der Martinswand in Tyrol“? Von Wieland, der schließlich in der Literaturgeschichte noch immer breit da — hängt wie ein ausgebreiteter Mantel an der beschmutzten Wand, gibt's seitenlange Aufzählungen, damit dann etwa Seidl und Vogl, Alfred Muth und Georg von Dyherrn — doch keine Namen mehr! — übergangen oder, was noch verfluchter ist, bloß genannt werden. —

8. Ein Unsinn, der fast immer zum Unrecht führt ist die Unterscheidung zwischen „Klassikern“ und „Romantikern“, als hätten die Romantiker nicht auch klassisch geschrieben! Oder will man damit die Geistesrichtung bezeichnen? Dann unterscheide man zwischen „Humanisten“ und „Romantikern“. Nur ein Wortstreit? Nein! So mancher betet es nach: er ist „nur“ ein Romantiker. Und doch siegt schließlich die Romantik auf der ganzen Linie.

Der Ursprung unseres Alphabetes.*)

Von F. A. H.

Die Aufmerksamkeit, die in den letzten Jahren der Frage nach dem Ursprung der Keilschrift gewidmet wurde, hat auch die Forschung nach der Entstehung des Alphabetes wieder in Fluß gebracht.

Die Alten haben ohne Unterschied alle die Erfindung den Phönikern zugeschrieben, die spekulierenden Väter und vor allem die Apokryphen aber behaupteten nach dem Vorgange der ruhmredigen Juden der Hellenistenzeit, Adam oder wenigstens Abraham habe das Verdienst, wie ja alle wichtigen Erfindungen den Patriarchen zugeschrieben wurden. Die Babyloner wie die Ägypter seien nur die gelehrigen Schüler gewesen.

Die Sachlage änderte sich, als die neuere Orientalistik das älteste Morgenland zu erforschen anfing. Von dieser Zeit an galt es Jahrzehnte als fast sicher, daß die alphabetische Schrift ihren Ursprung den Ägyptern verdankte, wenn auch Deecke und Hommel für babylonischen Ursprung einstanden. Erst der Tontafelfund von Amarna brachte hier wieder einen Umschwung und zwar zu begreiflichen Gunsten babylonischer Kultur. War es jetzt doch ausgemacht, daß die Phöniker im 14. vorchristlichen Jahrhundert sich der babylonischen Keilschrift bedienten. Sind also die Phöniker die Erfinder der Buchstabenschrift, so haben sie ihre Erfindung auf der Keilschrift aufgebaut. In der Beweisführung für babylonischen Ursprung trat zuerst Fr. Delitzsch hervor. Er will eine freiere Anlehnung des phönikischen Alphabetes an die babylonische Schrift nachweisen. Er sieht in allen Buchstaben primäre Bilder und zwar in jener Form, wie sie ursprünglich in Babylonien vor Ausgestaltung der Keilschrift im Gebrauche waren. Somit wäre die phönikische Schrift

*) Als Quellen benutzte ich hauptsächlich: 1) Ephemeris für semitische Epigraphik von M. Lidzbarski, 1902—1915; 2) Zeitschrift für ägypt Sprache, Bd. 52.

eine jüngere Schwesterschrift der Keilschrift. Es ist nun mit Lidzbarski wirklich nicht daran zu zweifeln, daß es in den babylonischen Tempelarchiven und Bibliotheken mit ihren uralten Schriftdenkmälern Gelehrte gegeben habe, die im stande waren, die ältesten Formen der Keilschriftzeichen zu deuten. Ob das aber auch ein Schreiber eines phönikischen Kleinkönigs konnte? Kaum. Und wie sollte man annehmen, daß das ABC das Ergebnis einer solchen paläographischen Studie wäre? Viel eher ließe sich an eine Herübernahme der einfachsten Keilschriftzeichen denken, wie ma, pa, asch, nu, deren Keile sich in Striche umsetzen ließen, wie denn auch tatsächlich solche Zeichen im phönikischen ABC vorkommen. Aber warum hat der Erfinder diesen Zeichen nicht den babylonischen Silben- oder Buchstabenwert gelassen? Warum hätte er ihnen den Wert: h, z, s, t gegeben? Denn diesen Wert haben diese Zeichen.

Auch Peiser versuchte die Ableitung aus dem babylonischen Schriftsystem. Aber kaum mit Erfolg. Einiges scheint zu passen, anderes aber ist so gemacht, daß man dem Vorgehen des Umfinders nicht seelisch folgen kann.

Auch Hubert Grimme suchte von Babel auszugehen; er entdeckte einen gewissen Parallelismus zwischen dem babylonischen und dem phönikischen System; aber überzeugend wirkt auch er nicht.

Die Hauptschwierigkeit liegt darin, daß die babylonische Schrift Silbenschrift, die phönikische aber reine Konsonantenschrift, ganz ohne Vokale, ist. Wie sollte ein so vernünftiger Mensch, wie es der Erfinder des ABC war, unterlassen haben, auch die Vokalzeichen in seine Zeichenreihe aufzunehmen? Oder soll man annehmen, er sei so gescheit gewesen, daß er das semitische Dreikonsonantensystem erkannt und dementsprechend die Vokale für überflüssig gehalten habe? Daß der Mangel der Vokalzeichen ein wirklicher Mangel war, hat man aber bald eingesehen und da und dort zu den matres lectionis gegriffen.

Im Anschluß daran sei gerade einer Hypothese gedacht, welche den Ursprung des Alphabetes auf die Astronomie zurückführt. 1834 schrieb Seyffarth das Buch: Unser Alphabet, ein Abbild des Tierkreises mit der Konstellation der 7 Planeten am 7. September 3446 v. Chr., angeblich zu Ende der Sündflut, wahrscheinlich nach eigenen Beobachtungen Noahs. Leipzig 1834; und Leipzig 1839: Unumstößlicher Beweis, daß im Jahre 3446 v. Chr. die Sündflut geendigt und das Alphabet aller Völker erfunden worden sei. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Fr. Hommel gemäß einer am 14. und 15. Juni 1892 gemachten Entdeckung, indem er das Alphabet aus den Sternnamen ableitet. Auch E. Stucken mühte sich in ähnlicher Weise ab.

Sollte das Bemühen wirklich mit einem Resultat enden, so kann es bloß Aufschluß über die eigenartige Reihenfolge der Buchstaben geben, nicht aber über die Entstehung der Zeichen selber. Ausgeschlossen ist es wirklich nicht, daß die Astronomie in der Zeichenanordnung mitgespielt hat, da sie das Denken und Ordnen der Morgenländer stark beeinflußt.

Zeitweilig tauchte auch die Ansicht auf, Südarabien sei die Heimat des phönikischen ABC, aber sicher ohne Grund; denn eine genaue Vergleichung der Zeichenunterschiede geben dem nordsemitischen Alphabet die Priorität und machen es wahrscheinlich, daß die Südaraber das ABC um 1000 herum aus dem Norden eingeführt haben.

Am meisten Befürworter hatte seit älterer Zeit die Ansicht, die Hieroglyphen Ägyptens hätten dem phönikischen ABC zu Gevatter gestanden. Aber wenn Halévy glaubt, der Phöniker habe einfach seine neuen Zeichen aus den Hieroglyphen umgeformt, so trifft er auf vielen Widerspruch. Eine mechanische Umbildung der von Halévy zu Grunde gelegten 11 Hieroglyphen ist wirklich, wie Lidzbarski darstellt, kaum anzunehmen. Wenn aber Lidzbarski zeigt, daß erst später Formen des phönikischen ABC den Hieroglyphen besser gleichen und daraus schließt, daß also die urphönikischen Zeichen eher weiter neben den Hieroglyphen vorbeiführen, so geht er zu weit, mit dem Schlusse, beide Systeme hätten keine nähere Beziehung zu einander.

Eine fünfte Theorie sucht den Ursprung bei den Kretern und ihrer Schrift. In der Tat stößt man bei einer Betrachtung kretischer linearer Inschriften auf eine überraschende Fülle von Charakteren, die Ähnlichkeit mit nord- und südsemitischen haben. Da die kretische Schrift die Mutter der kyprischen sein kann, wird sich vielleicht einmal die eine oder andere Kombination zwischen altsemitischen und kyprischen Zeichen als richtig erweisen, meint Lidzbarski. Die kyprische Schrift aber, deren vorhandenen Denkmäler etwa tausend Jahre später entstanden sind als das semetische ABC, den Ableitungen zu Grunde zu legen, scheint denn doch zu gewagt. Zudem wäre es dann mehr als sonderbar, wenn sich die Griechen später die eigene Schrift von Phönikien geholt hätten. Denn die Buchstabennamen sind doch ganz offenkundig semitisch. Lidzbarski glaubt aber, man könnte leicht nachweisen, daß die phönikischen Zeichen Bilder von Gegenständen seien, deren griechische Namen mit dem betreffenden Buchstaben anfangen. Er probiert es für a, k, r, ſ. Aber ich wollte mich anerbieten, das gleiche Experiment auch aus dem Deutschen zu machen. Z. B. a Adler, b Berg, g Graspel, d Dreieck, h Hand, ch Chorb, k Keil, l Lippe, Lampe, m Mund, n Nase, o Ohr, p Packer q Kopf, r Reff, ſ Stiege. Aber das sind eben Phantasien. Die Buchstabenschrift ist in Phönikien erfunden worden, und die Erfinder haben den Buchstaben die Namen gegeben, wobei es freilich vorkommen konnte, daß man das Zeichen nicht nach seinem ursprünglichen Bildwert benannte, sondern nach einem ähnlichen akrophonisch gleichen.

Suchen wir einen andern Weg.

Wann entstand das phönikische ABC? Allgemein nimmt man jetzt an, daß man eher über 1200 hinauf als hinunter gehen müsse; dagegen dürfe man auch nicht über 1350 hinaufgehen. Ersteres, weil die Griechen und die Südaraber ihre Zeichen in dieser Zeit in Phönikien geholt haben müssen, letzteres, weil vor und gleich nach 1350 noch die babylonische Keilschrift in Kanaan heimisch war und man nirgends eine Spur des Buchstaben-ABC

unter den Keilschrifttafeln findet. Ums Jahr 1100 brachte Wen-Amon 500 Rollen Papier nach Byblos. Wozu so viel? Byblos war sicher damals schon der Handelsplatz für Papier; denn der vordere Orient und die Mittelmeerländer knüpfen ihre Vorstellung von Papier an die von Byblos, wovon das Buch den Namen *βιβλίον* erhielt wie das Pergament von Pergamon. Mit welcher Schrift beschrieb man aber diese Rollen? Da ist Keilschrift ausgeschlossen, da man diese Schrift nur in weichen Ton eindrücken kann. Benützte man die ägyptische Schrift? Das taten die Äthiopen; aber daß von den Semiten Vorderasiens je die ägyptische hieratische oder demotische Schrift gebraucht worden wäre, dafür fehlt jeder Anhaltspunkt. Es bleibt nur anzunehmen, daß es die phönikische Schrift war, die also in jener Zeit schon so stark gebraucht worden sein muß, daß Byblos Papierhandel treiben konnte. Also darf man auch von diesem Standpunkte aus annehmen, daß die phönikische Schrift mindestens um 1200 bereits existierte.

Als Gegenstück zu dieser Bücherstadt Byblos nennt man gerne Kirjath Sepher, das im Gebiete Judas lag und dessen Namen man übersetzt: Bücherstadt oder wenigstens Schreiberstadt. Das sei der alte Name des Ortes, sagt das Buch Josue; die Israeliten nennen es Debir. Sowohl Sepher wie Debir können mit Buch oder Spruch übersetzt werden; aber man kann auch sepher mit „abgrenzen" zusammenbringen und Debir mit „Trift, Hürde", so daß beide Namen bloß etwa Grenzstadt oder Randstadt bedeuten. Buchstadt zu übersetzen scheint mir gegen alle Analogie; und es gibt keinen Anhaltspunkt, der uns diese Auslegung des Namens nahelegte, als daß man es eben immer tat. Was sollte es auch bedeuten? In jener alten Zeit schrieb man sicher in Keilschrift und zwar nicht etwa nur an einem Orte Palästinas. Oder war etwa zu Kirjath Sepher eine Schreiberschule nnd bezog man daher die kleinköniglichen Schreiber und Kanzleibeamten? Kaum denkbar.

Wie stand es in Kanaan zwischen 1350 und 1200? Es ist die Zeit der Kämpfe zwischen Ägypten und Chattiland. Die Chatti benutzen im offiziellen Verkehr mit dem Ausland die babylonische Sprache und Schrift, im Inlande neben ihrer noch unlesbaren Hieroglyphenschrift auch die babylonische Schrift zur Wiedergabe ihrer eigenen Sprache. Wir dürfen deshalb annehmen, daß das gleiche auch noch für die Phöniker galt. Es war kein Anlaß für sie, von der babylonischen Schrift abzugehen. Anders wurde die politische Lage erst etliches nach 1200, als die Pharaonen es nicht mehr vermochten, ihr Untertanenland Kanaan wirklich in Botmäßigkeit zu halten und die phönikischen Städte sich um den fernen Pharao nicht mehr kümmerten, wie die Geschichte des Wen-Amon deutlich zeigt. Die neue Schrift müßte also noch unter ägyptischer Vorherrschaft, aber während des Gebrauches der allgemein anerkannten Verkehrsschrift Babylons erfunden worden sein, wofür aber gerade, wie soeben gesagt, gar kein Grund zu finden ist.

Darum sage ich: die neue Schrift stammt nicht aus Kanaan selber, sondern die um 1400 herum einwandernden Hebräer brachten und verbreiteten sie mit ihrer Herrschaft. Moses hatte sie erfunden.

Meinetwegen auch angenommen, aber durchaus nicht zugegeben, daß Moses den Pentateuch nicht geschrieben hat, so entstand doch sicher die große Zahl Quellschriften in der mosaischen und ersten richterlichen Zeit, und sie waren gewiß nicht in Keilschrift geschrieben, wenn es allerdings auch schon behauptet worden ist, aber mit wenig stichhaltigen Gründen.

Es scheint mir, die Sache sei so eingeengt, daß man neben dieser Folgerung gar nicht vorbeikommen kann.

Hat Moses die Schrift aus sich erfunden? An und für sich ließe sich kein Grund dagegen anführen. Ein Mann, wie Moses es gewesen, hat Geisteskraft genug gehabt, ein solches zu tun. Aber in der Schrift liegt ein Etwas, das die Annahme ausschließt, sie sei ohne Anlehnung an etwas bestimmtes Früheres entstanden: die Vokallosigkeit.

Man könnte allerdings sagen, gerade die Vokallosigkeit sei das ausschlaggebende Merkmal, daß das phönikische ABC eine bodenständig-semitische Erfindung sei. Denn in den semitischen Sprachen sind eben die Konsonanten die Träger der Begriffe, die Vokale differenzieren diese bloß. Und der Erfinder hat durch die Schaffung eines vokallosen ABC in geistreicher Weise der Eigenart der semitischen Sprachen Rechnung getragen. Dagegen aber muß man sagen: wenn in einem Menschen der Gedanke an das reine ABC urwüchsig entsteht, und er für die nicht gerade stark von einander verschiedenen Kehllaute, es sind sieben (mit j acht), auch sieben (resp. acht) verschiedene Zeichen erfindet, weil er ihre Verschiedenheit eben gefühlt hat, wie sollte er es unterlassen haben, für die fünf Vokale ebenso fünf, meinetwegen ganz einfache Zeichen zu schaffen? Hat man ja doch schon sehr bald nachher die Zeichen j, w, h und Aleph zur nachhilflichen Andeutung von i, u und a gebraucht. In der Vokallosigkeit liegt eben eine schwere Unvollkommenheit, über die uns nur lange Gewöhnung hinwegtäuscht.

Wenn der Erfinder des phönikischen ABC keine Vokale erfunden hat, also diese Unvollkommenheit nicht gefühlt hat, so kann er nur unter dem imponierenden und darum auch hemmenden Einfluß von etwas schon Vorhandenem gestanden haben. So denkt Schäfer.

Dieses imponierende schon Vorhandene war für den Erfinder die ägyptische Schrift. Denn diese ist auch vokallos. Der Erfinder dachte also ägyptisch, sein geistvoller Gedanke bestand demnach nur darin, an Stelle der schwer schreibbaren ägyptischen Hieroglyphen leichtere Zeichen einzuführen und den Alphabetismus durchgängig anzuwenden, statt wie im Ägyptischen daneben noch ältere Bilder- und Silbenschrift gemischt und ungemischt zu gebrauchen.

Wenn also, wie schon gesagt, das phönikische ABC nicht in Kanaan erfunden wurde, sondern um 1350 herum von den eingewanderten Hebräern gebracht wurde, somit niemand anders es erfunden haben kann als Moses, so verstehen wir, warum es in Abhängigkeit von der ägyptischen Schrift entstand: Moses war in aller Wissenschaft der Ägypter erzogen worden.

Laune — Humor.

Etymologische Plauderei von Philologus.

Des öftern hörte ich die Schüler zu einander sagen: „Du, heute hat der Präfekt wieder einmal Vollmond," d. h. er ist schlecht aufgelegt, ist schlechter Laune. Sie paßten geradezu auf die Mondphasen, um zu sehen, ob beim letzten Viertel die entsprechende Wirkung bei dem gestrengen Aufseher, den sie sonst lieb hatten, einträte. Und nicht selten stimmte ihre Vermutung. Frau Luna schien tatsächlich den genannten Herrn, ja sogar seine untergeordneten Ordnungs- und Aufsichtsorgane in Bann zu nehmen. Die Schlingel hatten meist wohl keine Ahnung, daß das Wort „Laune" wirklich von luna (Mond) vermittelst des mittelhochdeutschen lûne herkommt, und ihre Anschauung durch die Etymologie gestützt wird. Das mittelhochdeutsche lûne bedeutete: Mondphase, Zeit des Mondwechsels, dann übertragen: Veränderung des Glückes, wechselnde Gemütsstimmung. Diese Bedeutungsentwicklung des Wortes ergab sich auf Grund der Anschauung der mittelalterlichen Astrologie, nach der die verschiedene Stellung der Sterne gegen einander einen Einfluß auf die Schicksale des Menschen ausübten, und sein Glück oder Unglück aus den Sternen gelesen werden konnte. Die verwandten romanischen und englischen Worte und ihre Bedeutung weisen einen ähnlichen Gebrauch auf. Italienisch: luna, nascere (esser nato) a buona oder a cattiva luna, unter einem guten oder bösen Stern geboren sein (zur Welt gekommen sein), aver le lune, unwirsch, launisch sein, schlechte Laune haben, esser in buona, cattiva luna, gut oder schlecht aufgelegt sein; französisch: les lunes, Grillen, Launen, avoir la lune, un quart de lune dans la tête, mondsüchtig, verrückt sein, être dans sa bonne, sa mauvaise lune = être de bonne, de mauvaise humeur; englisch: lunatic = mondsüchtig, geisteskrank, lunatic asylum = Narrenhaus. — Alle diese Ausdrücke werden mit Beziehung auf die Gemütsstimmung gebraucht und illustrieren den Glauben von der Einwirkung des Mondes auf die Stimmung des Menschen.

Wie von guter und schlechter Laune, so spricht man auch von gutem und schlechtem Humor. Das Wort ist im 16. Jahrhundert aus dem lateinischen humor = Feuchtigkeit entstanden und bedeutete im Mittelalter den Saft im Innern des Menschen, mit dessen Beschaffenheit die menschliche Art zusammenhängt. Deshalb wurde Humor im 16. und 17. Jahrhundert im Sinne von „menschliche Art, menschliche Anlage", dann im Sinne von „Gesinnung, Stimmung, Laune" gebraucht. Dabei lag der Ton noch immer auf der ersten Silbe und analog dem lateinischen humores wurde auch ein Plural Humoren, Humórn gebildet. Durch den Einfluß des französischen humeur ward der Ton seit dem 17. Jahrhundert auf die zweite Silbe zurückgezogen. Die heutige Bedeutung von Humor bildete sich nach dem englischen humour (bei Swift und Sterne). (Vgl. Weigand, Deutsch. Wörterbuch).

Zunftstube.

Zur Pfahlbautenforschung. Wie seinerzeit schon die Tagesblätter berichteten, haben die Baggerungsarbeiten, welche der Yachtklub Zürich zur Erstellung eines neuen Boothauses beim Alpenquai vornehmen ließ, im Januar 1916 zur Entdeckung einer Pfahlbaustation geführt. Der diesen Herbst herausgekommene Jahresbericht des Schweiz. Landesmuseums für 1916 gibt interessante Aufschlüsse über die gemachten Funde. Die Niederlassung umfaßt eine Bodenfläche von ungefähr 20'000 m². Es wurden dem Seegrunde 174 ganze Gefäße und ein Scherbenmaterial enthoben, welches über 500 Kisten füllt. Die Bearbeitung ist noch nicht soweit gediehen, daß sich ein abschließendes Urteil über die wissenschaftlichen Ergebnisse bieten läßt. Doch kann man einige Punkte, die auch für die Schule nicht ohne Bedeutung sind, heute schon feststellen. Die Niederlassung gehört ungefähr in die Zeit von 1300—700. Während man bis jetzt glaubte, Gefäße aus grobem Ton in großen, einfachen Formen mit ganz primitiven Ornamenten kommen nur in der Steinzeit vor, beweisen die gemachten Funde ihr Vorhandensein auch für die Bronzeperiode. Man wird also in Zukunft diese Gefäße nicht mehr als Grundlage der Datierung von Pfahlbauten benutzen dürfen. Das Vorkommen von zahlreichen Fehlbränden zeigt, daß die Töpfer ihre Tonwaren auf dem Pfahlbau selbst herstellten; damit mag auch eine Erklärung gegeben sein, warum so viele Niederlassungen durch Feuer zugrunde gingen. Die herrschende Annahme, daß die Pfahlbauer nur selten Gegenstände aus Holz gefertigt haben, wird durch die Funde am Alpenquai als unhaltbar erwiesen. Schließlich lassen eine Anzahl Fundstücke deutlich erkennen, daß zwischen den Bewohnern dieser Pfahlbaustationen und der Bevölkerung Oberitaliens schon rege Beziehungen bestanden. B. E.

Ein Lehrbuch der Kirchengeschichte. Welche Kirchengeschichte für die Real- und Sekundarschulen? Diese Frage stellen besonders die Religionslehrer des Kantons Luzern. Begreiflich, sie haben gewöhnlich das Lehrbuch von Wyß, das Apologie, Kirchenjahr und Kirchengeschichte enthält. Keiner dieser drei Teile befriedigt mehr. Das sage ich auf Grund vieler Proben und eigener Bemühung. Das Beste ist: 1. Man hält sich an den neuen Katechismus der Diözese; der enthält alles, was an notwendiger Apologie praktisch behandelt werden kann. Sich in Theorien einlassen, hat keinen Zweck, sondern schadet mehr, wenn der Beweis nicht ganz bündig gegeben werden kann. Zudem hat eine anschauliche Darstellung des Positiven mehr apologetische Beweiskraft als die beste Widerlegung eines oder mehrerer Einwürfe. Die Wahrheit wirkt durch sich. Dazu vergleiche die Ausführungen von HH. Direktor Rogger zur Behandlung der Moralfragen (im letzten Jahrgang der „Schweizer-Schule") und den Ausspruch des prächtigen Praktikers Lehrer Benz, der mündliche Unterricht des Lehrers sei die Hauptsache. 2. Von allen Kirchengeschichten für diese Stufen ist die beste die von Dr. Stammler. Man lese sie nur einmal in Ruhe und beachte, wie trefflicher

die Worte gewählt und der Faſſungskraft der Altersſtufe angemeſſen ſind. Die Schüler lernen leicht und gern darnach. Die Ausführungen ſind nicht zu lang und nicht zu mager, ſondern gerade geeignet, daß man in der mündlichen Behandlung das einfließen laſſen kann, was man etwa in geſchichtlicher Apologie anzubringen für nötig findet. Für jede apologetiſche Darſtellung iſt eine rechte geſchichtliche Grundlage nötig, und die iſt da geboten. Man probiere nur einmal, es wird keinen gereuen, meinen Rat befolgt zu haben. Es gilt auch hier wieder einmal das Dichterwort: Was willſt du in die Ferne ſchweifen, ſieh, das Gute liegt ſo nah. Aber man macht gar oft Umwege, um in der Heimat zu landen. F. A. H.

Ein Problem der muſikaliſchen Erziehung. Bekanntlich rechnet P. A. M. Weiß in ſeiner Apologie des Chriſtentums (Band 3), geſtützt auf heidniſche Weltweiſe, Hl. Väter und den ihr eigenen Charakter die Muſik zu den gefährlichſten Künſten. Sein zuſammenfaſſendes Urteil lautet: „Für die erſte Erziehung der Menſchen und Völker iſt ſie, mit rechter Strenge angewendet, allerdings ſehr dienlich, aber auch, ohne Maß und Ernſt benutzt, verhängnisvoll und verderblich für immer.“ Nun erhebt auch ein moderner Fachmann in ähnlichem Sinn ſeine warnende Stimme. In ſeiner Muſikäſthetik (Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1915) ſchreibt Eugen Schmitz: „Während niemand einem in den Entwicklungsjahren ſtehenden Knaben oder Mädchen Tolſtoi und Zola zu leſen geben wird, läßt man ſolche junge Leute, ſofern nur die techniſchen Vorausſetzungen gegeben ſind, ohne jedes Bedenken Chopin und ähnliche Muſik ſpielen; daß ſie ſich auch hier fortgeſetzt auf einem für ſie ungeeigneten und gefährlichen geiſtigen Terrain bewegen, wird gänzlich überſehen.“ Der Jeſuit P. Joſeph Kreitmaier unterſtreicht in einer Beſprechung des Schmitz'ſchen Werkes (Stimmen der Zeit 1917 Seite 705) dieſe Stelle als „ſehr beherzigenswert“. Es handelt ſich hier um eine pädagogiſch-ethiſche Frage, der ſicher auch die zahlreichen Muſiklehrer an unſern Schulen und Anſtalten nicht gleichgültig gegenüberſtehen. Leider fehlen dem Schriftleiter der „Mittelſchule“ die Vorbedingungen zu einem ſelbſtſtändigen Urteil in dieſer Sache. Umſomehr würde er es begrüßen, wenn die Männer von der Zunft unſer Blatt zu einer gründlichen Ausſprache in einer ſo wichtigen Frage benützen wollten. B. E.

Hermann Geßler. Der in der Schweizergeſchichte berüchtigte Vogt Geßler hat einen Namensvetter in Schweden gehabt: Hermann Gizsſeläre-Geßler. Er war Vogt in Schweden unter dem tyranniſchen Erik von Pommern (1397—1412), der Schweden arg bedrückte, ſelbſt Frauen an die Pflüge ſpannen ließ. Später folgte ein Aufſtand, der zur Vertreibung der Vögte führte.

So berichtet die Karlskrönika.

Siehe Beiträge zur Geſchichte der deutſchen Sprache und Literatur, herausgegeben von Braune, Band 36. F. A. H.

Bücherecke.

Zweifel, Gregor. Kurzer Abriß der altteſtamentlichen Geſchichte für Seminarſchulen. Goßau, Cavelti-Hangartner, 1916.

Auch Kollega Zweifel in Rorſchach ſcheint mit der Bibelkunde von Brüll nicht ganz einverſtanden zu ſein. Brüll iſt ein Auszug aus Alliolis zweibändiger Archäologie und trägt alle Mängel der Duodezausgaben an ſich. Beſonders mühſelig iſt die arge Zerſplitterung des geſchichtlichen Stoffes und der Schauplätze. Zudem ſetzt ein Buch, das wie Allioli-Brüll gedacht iſt, gerade das voraus, was es bieten ſollte. Wer wollte ohne Kirchengeſchichte vorausſetzen zu können, Patrologie behandeln, oder ohne Weltgeſchichte, Literaturgeſchichte. Daß letzteres in nicht wenigen höheren Mädchenſchulen tatſächlich geſchieht, ſpricht nicht dagegen. In meinen vor zehn Jahren herausgegebenen, nun vergriffenen „Trägern der Offenbarung im Rahmen der Weltgeſchichte“ ſuchte ich die Einführung in die Bibel auf geſchichtlichen Standpunkt zu ſtellen und die apologetiſch ſo wertvollen Ausgrabungsergebniſſe in ausgiebigem Maße zu verwerten, fand aber außer in fachwiſſenſchaftlichen Kreiſen mit einer einzigen Ausnahme wenig Beifall; das Buch ſtellte an den Lehrer zu große Anforderungen. Auch würde ich jetzt die Textproben, die im Anhang untergebracht ſind, in den Text ſelber aufnehmen und vermehren, wodurch allerdings die Überſichtlichkeit etwas beeinträchtigt würde, dafür aber das religiöſe Kulturbild gewänne. Auch heute noch iſt es meine Anſicht, daß es für eine katholiſche höhere Schule mehr als ungebührlich iſt, vom letzten Dichterling der deutſchen Literaturgeſchichte (die bekanntlich zudem nur mit proteſtantiſchen Augen geſchaut iſt, vergl. die Zeilen über Görres z. B. in Reuter) mehr zu kennen als von den großen Dichtern des alten und neuen Teſtamentes, die zudem nicht bloß Dichter waren, ſondern die Propheten und die gewaltigen heiligen Träger der Offenbarung. Aber es iſt nun ſo. Kollega Zweifel bietet nun in ſeinem Bändchen eine raſche Überſicht über die altteſtamentliche Geſchichte, auf 40—50 Lehrſtunden berechnet. Voraus ſchickt er fünf Einleitungs-Paragraphen: Offenbarung und Inſpiration; die geſchichtliche Wahrheit der moſaiſchen Bücher; die geſchichtliche Wahrheit der nachmoſaiſchen Bücher; Göttlichkeit der vorchriſtlichen Offenbarung; Beziehungen des alten Teſtamentes zum neuen. Dann folgen die geſchichtlichen Abſchnitte, in die zwei Abhandlungen eingereiht ſind: Die Propheten und das Meſſiasbild bei den Propheten. Als Anhang wird das Weſen der hebräiſchen Poeſieform kurz behandelt, und eine Zuſammenſtellung der altteſtamentlichen Bücher gegeben, worauf als Literaturproben das Debboralied und Davids Klagelied auf Saul und Jonathan den Abſchluß bilden. —

Einige Bemerkungen. Die Sprache iſt meiſt klar und ruhig, lichtvoll und rein. Inhaltlich aber ſcheint mir die Überſicht etwas mager, ſtofflich kaum mehr als Buſinger-Walther für die Primarſchulen bietend. Aber das Gebotene iſt überſichtlich dargeſtellt. Nur ungern vermiſſe ich die apologetiſch wertvollen Ergebniſſe der Ausgrabungen, die für die Geſchichtlichkeit des Inhaltes eine ganz anders laute Sprache ſprechen als das alte Schema: X.

konnte und wollte die Wahrheit sagen. Aber das kann, wie der Verfasser andeutet, mündlich nachgeholt werden.

Bei der Übersetzung des ersten Verses des vierten Tagewerkes hätte ich eine genauere Fassung gewünscht, nicht: Es sollen Lichter „werden und scheiden", sondern: „Lichtquellen am Gewölbe des Himmels sollen scheiden zwischen Tag und Nacht, und sie sollen zu Zeiten und Fristen und Tagen und Jahren dienen". In diesem Vers ist durchaus nicht von einer Schöpfung der Leuchten, sondern von deren Zweckbestimmung die Rede; dementsprechend wird an Stelle des folgenden „machte" besser „gestaltete" gesetzt.

Seite 16 steht: „er (sie) wird dir den Kopf zertreten und du wirst ihrer Ferse nachstellen". Bezieht sich „er" auf Same, so braucht es kein „sie" in Klammer und „ihrer" Ferse ist dann falsch und sollte durch „seiner" gegeben werden; oder „sie" ist richtig, dann soll „er" gestrichen werden. Besser aber setzt man statt „Same" das weibliche „Nachkommenschaft".

Die große Flut sei in ihrer Entstehung nicht notwendig als Wunder aufzufassen. Der Gedanke ist etwas irreführend ausgedrückt. Der Verfasser will sagen, Gott habe zu dem Zwecke nicht Wasser erschaffen, sondern die geologischen Kräfte walten lassen, die genug Wasser über das Land gießen konnten.

Im wörtlich angeführten Bibeltext zur Sprachverwirrung hätte Verfasser statt „Sprache" besser „Absicht" geschrieben. Er erklärt ja unmittelbar darnach mit Kaulen „Sprache" als „Sprachgeist". Tatsächlich hat das entsprechende hebräische Wort nicht die Bedeutung: Sprache im grammatischen Sinne, sondern die Bedeutung: Sinn, Absicht, Sprechgeist, wie wir z. B. von einer stolzen Sprache reden.

Daß zur Zeit Josephs die Hyksos im Lande Ägypten herrschten, war einst eine Behauptung, die unter der Annahme der Ausschließlichkeit der Ägypter aufkam. Mit dieser völkischen Abgeschlossenheit und Ausschließlichkeit ist es zwar nirgends her, wie die Denkmäler beweisen, und die Reduktion der 430 Jahre Aufenthaltes in Ägypten auf 215 durch die LXX schien bloß geschichtskritische Konstruktion aus der Hellenistenzeit, wo sich manche gelehrte Juden mit den Hyksos verselbigten. Seit dem man aber die zweite babylonische Dynastie aus der Rechnung ausscheiden muß, rückt Hammurapi-Amraphel ins 19. Jahrhundert hinab, und so darf man Abraham auch nicht höher hinauf setzen. Also Auszug 1448 + 215 ägyptischen Aufenthalts + 215 (Jakob + Isaak + Abraham) = 1878, was auffallend stimmt. Joseph war also Vezier am Hofe eines Hyksoskönigs.

Als Pharaonen der Verfolgung nennt dann aber der Verfasser Ramses und seine Nachfolger. Das sollte er nicht mehr tun. In die späte Zeit des Ramses 1300 kann der Auszug nicht mehr gesetzt werden; die Amarnabriefe bezeugen denn doch die Richtigkeit der biblischen Angaben, welche den Auszug um 1448 anzusetzen zwingen. Dagegen freute mich die Ansetzung Davids auf 1012—971, das heißt Trennung des Reiches 932.

Kurz, wer für die Schule eine rasche Übersicht über das alte Testament benötigt, dem sei das angenehm ausgestattete Büchlein von Zweifel recht empfohlen.

Dr. Herzog.

Dr. Helene Burkardt, Studien zu Paul Hervieu als Romancier und als Dramatiker, in-8 de 244 pages, Zurich, chez Orell Fussli. Fr. 6.

Selon Jules Lemaitre, dont le dilettantisme est bien connu, Paul Hervieu «est le peintre le plus véridique de ce qu'on appelle le monde. . . . Mais le monde étant au fond un libre harem, épars, dissimulé, inavoué, le vernis de la vie dite élégante doit forcément recouvrir de sourdes brutalités». Paul Hervieu excelle à peindre ces élégances et en même temps le vices cachés sous le décor extérieur de la richesse et du luxe. Tel de ses romans est la description copieuse de moeurs débridées, où l'escroquerie précède l'avortement, le suicide accompagne le chantage et l'amour effréné. Au point de vue moral, le dramaturge n'est pas plus recommandable. Ses tragédies sont presque toutes des manifestations non équivoques de l'égoïsme individuel contre les lois qui régissent la société humaine. Les héros et les héroïnes vont droit au but illicite qu'ils se proposent coupablement et lorsqu'ils se heurtent à une défense légale, ils se plaignent, ils se lamentent et se révoltent contre ce qu'ils appellent volontiers «les inutiles et niaises conventions de la société actuelle».

Tel est l'auteur français, auquel Dr. Hélène Burkhardt a consacré une étude de longue haleine, solidement charpentée, savamment documentée, mais où le côté moral est relégué à l'arrière plan. Après avoir donné en quelques pages une rapide biographie de Paul Hervieu, elle étudie successivement le romancier et le dramaturge. Un aperçu général sur les oeuvres de jeunesse précède l'analyse abondante des trois romans qu'elle range parmi les principaux et dont l'examen est suivi d'un paragraphe, où l'auteur donne de copieux renseignements sur les idées philosophiques et esthétiques, enfin sur l'art d'écrire que possède Paul Hervieu. La seconde partie de l'ouvrage est plus étendue: sans parler d'une introduction sur les théories dramatiques de Paul Hervieu, elle contient une analyse détaillée de la plupart des pièces de théâtre sorties de la plume féconde de l'auteur de la *Loi de l'homme,* une esquisse en plusieurs paragraphes sur le milieu, dans lequel il faut placer toutes ces oeuvres, enfin un index bibliographique qui indique les nombreux ouvrages de critique, que Hélène Burkhardt a consultés pour composer sa solide, sa méritante, mais aussi sa trop indulgente étude d'histoire littéraire. La morale contient des prescriptions, auxquelles les hommes de lettres sont soumis comme tout le monde. L'auteur des *Studien zu Panl Hervieu* l'a un peu trop oublié. C'est peut être son seul tort, mais c'est un tort qu'il faut signaler. Dr. Julien Favre.

Wilhelm Kroll (ord. Prof. an der Universität Breslau), **Die wissenschaftliche Syntax im lateinischen Unterricht.** Berlin, Weidmann, 1917. 75 S. Preis Fr. 2.95.

Der Verfasser behandelt zunächst unter dem Titel „Allgemeines“ die Stellung der Schulsyntax zur Wissenschaft, die Bedeutung des Altlateins für die Satzlehre, Psychologie und Logik, die Grundbedeutungen, die historische Grammatik und endlich schultechnische Fragen (bis S. 17). Der zweite Abschnitt (17—34) ist der Kasuslehre gewidmet, der dritte (35—53) dem einfachen Satze, der vierte (54—65) dem zusammengesetzten Satze und endlich der fünfte der „Wortstellung“ (66—75). Die inhaltsreichen Ausführungen sind mit Belegen aus Schriftstellern versehen und geben in den Fußnoten willkommene Auskunft über einschlägige Fachliteratur. Jeder Lateinlehrer sollte das Büchlein nicht nur lesen, sondern auch gründlich studieren. Es bietet sehr viel Anregung und räumt mit falschen Vorstellungen und Vorurteilen gründlich auf. Einige Beispiele mögen dies zeigen.

S. 20 f spricht Kroll über die lokalistische Kasustheorie, die nur für den Ablativ, Lokativ und teilweise für den Akkusativ, Anwendung finden darf, während sich die übrigen Fälle nicht auf eine bestimmte Grundbedeutung zurückführen lassen. Bemerkenswert ist die Ablehnung eines Dativs des Zieles für das ältere Latein (23); Kroll hätte wohl beifügen dürfen: „und für die Umgangssprache überhaupt.“ Ferner beachte man die Darlegungen über opus est, refert, interest (26 f), dann über den Genetivus pretii, der sich wahrscheinlich aus dem Gen. qualitatis entwickelt hat (30), weiter über den Accus. graecus und die Graecismen (32 f). Im dritten Teile steht mit Recht voran der sogen. Ablativus absolutus, der gar kein vom Satzgefüge losgelöster Ablativ ist. (S. 37 spricht ein Helvetier von Dumnorix, nicht ein Schweizer, wie Kroll irrtümlich schreibt; die Mehrzahl der heutigen Schweizer sind Germanen, nicht Kelten). S. 38 wird das Part. perf. pass. als ursprüngliches Verbaladjektiv hingestellt, und damit die „Präsensbedeutung“ von arbitratus uff. aus der Welt geschafft. Das Supinum auf u erscheint als Dativ eines Verbalsubstantivs, also facilis intellectu „leicht für das Verständnis“. Beim Jnf. histor. vertritt der Verfasser die Meinung, es liege eine Auslassung von coepi vor (41); doch ist das letzte Wort über diesen Punkt noch nicht gesprochen. Sehr richtig betont Kroll die Bedeutung der rein mechanischen Tempus- und Modusangleichung (46 f). Etwas überrascht hat mich der Vorschlag zur allfälligen Ausschaltung des Conj. potentialis (49 f); mit der Einschränkung desselben kann man sich leicht abfinden; und Fälle wie dixerit quis sind sicher als Futurum II zu erklären.

Doch ich will abbrechen, trotzdem es noch genug Einzelheiten zu erwähnen gäbe. Daß Kroll sich wiederholt mit dem trefflichen Buche von Methner, „Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre“ auseinanderzusetzen hat, ist bei den tiefgründigen, aber hie und da spitzfindigen Darlegungen Methners begreiflich. Im übrigen sei das kleine Büchlein nochmals dringend dem Studium empfohlen.

St. Gallen — Karl Schneider.