

**Zeitschrift:** Schweizer Schule

**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

**Band:** 13 (1927)

**Heft:** 52

**Anhang:** Mittelschule : pädagogisch-historische Ausgabe : Beilage zur "Schweizer-Schule" 1927

**Autor:** [s.n.]

#### Nutzungsbedingungen

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

#### Conditions d'utilisation

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

#### Terms of use

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

**Download PDF:** 14.12.2025

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

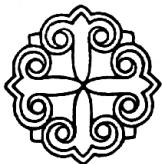
# Mittelschule

Philologisch-historische Ausgabe

Beilage zur „Schweizer-Schule“

1927

XIII. Jahrgang



Aktiengesellschaft Verlag Otto Walter :: Olten

# Inhaltsverzeichnis

---

## 1. Abhandlungen

- Das „Geheimnis“ Petrarcas. Von P. Gerard Fässler O. M. Cap., Stans.  
Seite 1.
- Kirche und Kultur im Mittelalter. Von P. Gall Heer O. S. B., Engelberg.  
Seite 4.
- Isorates und die verfassungspolitischen Fragen seiner Zeit. Von Dr. Paul  
Rejeling, Lingen (Ems). Seite 9.
- Zur Behandlung der Consecutio temporum. Von Eduard v. Tunk, Immensee.  
Seite 11.
- Hörigkeit und Slaverei. Seite 12.
- Zur Cicerolektüre. Von Univ.-Prof. Dr. A. Piccardt, Freiburg i. Ue. Seite 17.
- Zum Bildungsideal in Goethes Faust und Wilhelm Meister. Von Dr. Josef  
Reck, St. Gallen. Seite 18, 25.
- Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbücher für schweizerische Mittelschulen.  
Von P. Leo Helbling O. S. B., Freiburg. Seite 28, 33, 41.
- Eine neue griechische Literaturgeschichte. Von Univ.-Prof. Dr. A. Piccardt,  
Freiburg i. Ue. Seite 37, 45.
- Die römische Meile. Von Dr. Karl Schneider, St. Gallen. Seite 46.
- Eine Ballade unter Horazens Liedern? Von Eduard von Tunk, Immensee.  
Seite 49.
- Zur Datierung des odysseischen Freiermordes. Von Prof. Dr. J. A. Herzog,  
Luzern. Seite 51.
- Drei Urteile über die Gotik. Von Prof. Dr. J. A. Herzog, Luzern. Seite 53.
- Goethe als Freimaurer. Seite 53.
- Richtig betonen! Seite 54.
- Der Bibelverbrauch der Welt. Seite 54.
- Lehrbücher für Geschichte an schweizerischen Mittelschulen. Von P. Leo  
Helbling O. S. B., Freiburg. Seite 58.

## 2. Kunststube

- Rot und Rotbach. Seite 7. — Homer unter dem Kissen eines Sozialisten.  
Seite 8. — Unser Kaegi. Seite 8. — Neuere lateinische Unterrichtswerke.  
Seite 15, 31. — Der griechische Alzten in der Schule. Seite 39. — Quecksilber  
und „Queckbaum“. Seite 47. — Griechische Unterrichtswerke. Seite 55. — Zum  
humanistischen Bildungsideal. Seite 55. — Mysterienbühne. Seite 62.

## 3. Bücherecke

- Seite 15, 22, 31, 40, 48, 55, 62.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhrer, Engelberg

Inhalt: Das „Geheimnis“ Petrarcas — Kirche und Kultur im Mittelalter — Kunstuhr  
Beilage: Inhaltsverzeichnis



## Das „Geheimnis“ Petrarcas

Von P. Gerard Fässler O.M.Cap., Stans

Es ist immer von Interesse, in die Seelentiefen großer Geister hineinzublicken, doppelt interessant, wenn sie selbst mit stets lauschendem Ohr und beobachtendem Auge all die verschiedenen Phasen und Peripetien eigener, innerer Entwicklung verfolgten und in meisterhafter sprachlicher Darstellung sie sozusagen photographierten.

Die Weltliteratur ist nicht überreich an solchen Büchern, aber, die wir besitzen, gehören zu den Meisterwerken, die Weltruhm erlangt haben. Unbestritten das Großartigste werden immer die Bekennnisse des hl. Augustin bleiben.

Weniger bekannt aber ist selbst manchem, der sich mit italienischer Literatur beschäftigt, die Bekennnisschrift eines Mannes, dessen äußeres Leben schon, vor allem dessen inneres Fühlen manche überaus interessante Berührungs punkte und Parallelen mit dem großen, heiligen Augustin aufweist, das Secretum Petrarcas.

Die meisten kennen ja nur den weltberühmten Canzoniere Petrarcas, sein Liederbuch, in dem er seiner Liebe Lust und Leid mit der ganzen Mannigfaltigkeit seiner stets wechselnden Stimmungen und Farben in unvergänglichen Versen sang.

Petrarca selbst aber, der „Vater des Humanismus“ erwartete nicht so fest von seinen italienischen Gedichten — galt doch die Volksprache noch immer als etwas Niedriges, fast Verachtetes — Ehre und Ruhm. Sein Stolz und seine Hoffnung war sein klassisches Latein. Und vor allem sein Epos über den zweiten, punischen Krieg, De Africa, sein Carmen Bucolicum, seine drei Bücher Epistolae Metricae, seine Ciceronianischen Abhandlungen, De vita solitaria (Lob der Einsamkeit), De vera sapientia (die Weisheit, die auf den Glauben gründet), De remediis utriusque fortunae (der

Gleichmut in Glück und Unglück), die vier Bücher seiner Rerum Memorandarum (Denkwürdigkeiten), sein Itinerarium Syriacum (Reise von Genua ins Heilige Land), De viris illustribus, seine Epistola ad posteros, eine eigentliche Autobiographie, und nicht zuletzt das Secretum, sein Geheimnis, sollten ihm Ehre und unvergänglichen Weltruhm sichern.

Es kam anders. Der größte Teil gerade seiner lateinischen Werke teilte das Schicksal der lateinischen Literatur des Trecento und Quattrocento überhaupt und fiel der Vergessenheit anheim.

Eines aber, das „Geheimnis“, das auch den Titel De contemptu mundi führt und von Petrarca in den beiden Jahren 1342 und 1343 in Avignon geschrieben wurde, verdient, wenn heute auch mehr des Inhaltes als der Sprache wegen, noch jetzt weiteste Beachtung. Und es ist deshalb nur zu begrüßen, daß es nun in italienischer Sprache und eleganter Form bei Hoepli, Mailand, wieder herausgekommen ist.

Die Übersetzung ist nach dem besten, uralten lateinischen Text der „Francisci Petrarchae Opera.. Basilaeae per Sebastianum Henric. Petri 1554 geschaffen. Schon der Name des Prof. Ascoli bietet Gewähr für die Sicherheit und Schönheit derselben. Und in der Tat, sie gibt mit selten seinem Verständnis und Glück in einfacher und doch gewählter, melodischer Form, wie es sicher Petrarca seine Musikalität nicht anders gewünscht, seinen klassischen Ausdruck wieder.

Das Werklein selbst besteht aus drei Dialogen, die sich zwischen S. Augustin und Petrarca in Gegenwart der „Wahrheit“, die aber nie in das Gespräch eingreift, abspielen. Petrarca bekennt darin, in offenkundiger Unlehnung an die Bekennnisse des hl. Augustin, mit großer Offenheit, wie er ge-

kämpft und gerungen, um sich aus den Ketten des Lasters zu befreien, in die ihn seine Sinnlichkeit immer wieder hinabzog, und dem steilen Pfad der Tugend zu folgen, zu deren reinen Höhen er ein stetes Heimweh fühlte.

Das ideale Ziel des Büchleins aber war kein anderes, als aus der fortwährenden Auflösung und dem Tod die Hinfälligkeit alles Irdischen darzutun, zu zeigen, wie die Sinnenfreuden trotz aller Mannigfaltigkeit und aller Versprechungen doch im Grunde armselig und bald gezählt sind, wie häßlich und brutal das Laster, wie eitel selbst Wissenschaft, Liebe und Ruhm sind, und daraus die Folgerung zu ziehen: daß der Mensch sich stets an seinen Herrn und Schöpfer wenden und bei ihm Unsterblichkeit und ewiges Glück suchen soll. Es klingt deshalb wie ein Wederuf hinein auch in die heutige Welt, die mehr denn je dem Reichtum, der Ehre und dem Genusse nachjagt, sich wieder einmal auf sich selbst zu besinnen und die Güter dieser Welt richtig einzuschätzen und von den vergänglichen Gütern zu den unvergänglichen und zum höchsten, zu Gott, emporzusteigen. Schon aus diesem Grunde verdient Petrarcas Geheimnis gewiß gelesen und studiert zu werden.

Was aber dieser Ausgabe noch einen ganz besondern Wert verleiht, das ist die geistvolle Parallele zwischen dem hl. Augustin und Petrarca, die Orazio Mengoli der Uebersetzung vorausschickt, und die überaus interessante Licher auf die beiden großen Geister wirkt und erst recht das volle Verständnis für den Text selbst erschließt. Die Hauptgedanken dieser Studie seien hier kurz angedeutet!

Wenn zwei solche Geistesriesen, zwei Männer von solcher Gemütsstiefe und solch gewaltigem Ausmaß an äußerem und innerem Erleben ihre Bekennnisse schreiben, so läßt sich leicht annehmen, daß ähnliche Erlebnisse und Lebensumstände die innere Triebfeder dazu gewesen sind und daß sich manche Vergleichungspunkte bieten müssen. Und Petrarca selbst deutet dies auch klar an, wenn er gerade Augustin wählt, um mit ihm über die großen Fragen, die seine Seele bewegen, zu sprechen.

Ein kurzer Blick in die Zeit- und Lebensumstände der beiden großen Geister gibt noch klareren, überraschenden Aufschluß. Augustin wird geboren, lebt, ringt und formt sich in einer Zeit des Überganges zwischen dem sterbenden Heidentum und dem immer mehr sich Raum schaffenden Christentum, Petrarca in einer Zeit des Überganges zwischen dem Mittelalter und der Renaissance. Beide Zeitepochen bergen in sich die Keime des Konfliktes, den wir in beiden Männern später sich abspielen sehen. So trägt das ganze soziale Leben der Zeit Augustins einen doppelten Charakter. Auf der einen Seite lebt sich das Heidentum in gedankenlosem Müßiggang, in entnervender

Verweichlichung und in wüsten Orgien aus. Auf der andern Seite flüchten sich Menschen aus allen Kreisen hinaus aus diesem Bacchanal, hinein in den Jungborn des Christentums, das Sittenstreng, Reinheit und wahre Liebe predigt und neue, lichte Horizonte erhabensten Tugendlebens erschließt. Zwischen diesen zwei Welten aber steht die große Menge und steht im Grunde jeder Einzelmensch und fühlt sich hin- und hergerissen, bald zu den lockenden Freiheiten des Heidentums, bald zu den steilen aber leuchtenden Höhen des Christentums. Und daraus muß sich naturnotwendig in vielen ein Zwiespalt zwischen Gut und Bö, ein Ringen zwischen zwei Philosophien mit ganz verschiedenen Idealen, ja zwischen zwei Gewissen entwickeln. Das Christentum aber trägt schließlich doch den Sieg davon.

In solcher Zeit also lebt Augustin an der Scheide zweier gewaltiger Epochen, deren Bindeglied er gewissermaßen bildet. Und deshalb verkörpert er auch wie kein anderer in seinem Denken und Fühlen und Handeln den titanischen Kampf dieser beiden Welten, er, der die gesamte heidnische Kultur in sich aufgenommen, der den vollen Reiz der Leidenschaften auf seine frischwachen und fröhreisen Sinne einstürmen fühlte und doch in stillen Stunden als ewiger Grübler mit seinem klaren Geist und seiner unersättlichen Sehnsucht nach Licht und Friede, Reinheit und Glück die ganze Höhe und Schönheit der christlichen Weltanschauung ahnte und erkannte. Wie ein Riese kämpft er, wehrt sich, ergibt sich, sinkt, ringt sich wieder empor, bis er endlich triumphiert und zum Frieden gelangt.

Die Zeit Petrarcas aber liegt zwischen Mittelalter und Neuzeit, oder der Renaissance — eigentlich das umgekehrte Verhältnis zu Augustinus. Auch da freilich wallt und flutet eine doppelte Stremung. Auf der einen Seite verkündet die Kirche ihre heiligen Grundsätze und folgt unentwegt, trotz innerer Schwierigkeiten und äußerer Ansehung, den uraltheiligen Idealen. Immer noch stellt sie die gleichen ewigen Forderungen heilsamer Strenge und sittlicher Größe. Aber auf der andern Seite leuchtet bereits eine Welt wieder auf, die untergangen schien, eine Welt wundervoller Kultur. Wohl ist es in erster Linie die wunderbare Kunst der Alten: die Anmut ihrer Statuen, die Linienfeinheit ihrer Architektur, der Reichtum und die klassische Abgeklärtheit ihrer Literatur, die wenigstens den Gebildeten jener Zeit gesangen nimmt. Aber langsam, langsam, unmerklich fast, steht auch der alte, heidnische Geist wieder auf und mit ihm die Lodierung der Sitten. Diese Geistesrichtung kommt dem Sinnenmenschen nur zu sehr entgegen und gewinnt vorab in denen, welchen die christlichen Wahrheiten mehr Gewohnheit als Bedürfnis und Leben

sind, stark an Einfluß. Nicht als ob das Christentum in ihnen erstorben wäre! Nein, es lebt tiefgewurzelt und erhebt auch seine Stimme noch vernehmlich in der Brust des Menschen. Aber eben gerade dadurch steht dieser wieder zwischen zwei Weltanschauungen, zwischen zwei Gewissen und zwei Idealen, und wieder muß sich ein gigantischer Kampf abspielen, besonders in einem Manne wie Petrarca, dessen weiche, stets durftige Sinne das Schönheitsideal des alten Heidentums zu umfassen und zu genießen verlangen, und dessen Gewissen ihn doch wieder warnt und mahnt. Auch er wird bald zum Sklaven des Stolzes, der Wollust, der sündigen Liebe. Aber auch sein Herz ist zu weit, als daß niedrige Leidenschaften es auf die Dauer sättigen könnten. Seine Seele verlangt nach Höherem. Und sein Gewissen weist ihm den Weg. Und so geht auch bei ihm nach vielen Niederlagen schließlich das Christentum als Sieger hervor.

Aber wie sehr auch einerseits die Erlebnisse dieser beiden Männer sich gleichen, so sind es doch im Grunde zwei verschiedene Menschen. Und so hat auch ihr Bekenntnis ein ganz verschiedenes, persönliches Gepräge. Der eine ist Philosoph, der andere Literat, der eine Synthesiker, der andere Analytiker, der eine wird von der Schönheit des Christentums, der andere von der des Heidentums angezogen. Augustin hat den Kampf bereits gekämpft und sich zur Freiheit durchgerungen, Petrarca ist noch mitten drin und ihr Sklave. Der eine bekennt vor Gott, der andere vor dem Forum der „Wahrheit“, der eine flagt sich der Sünden an, die er begangen, der andere derer, die er begibt. Augustin schreibt für andere, Petrarca für sich, Augustin schreibt ein Drama, Petrarca zeichnet ein Gemälde.

Augustin schafft ein Drama. — Die ganze Geschichte seiner Irrungen, wie er sie in seinen Bekenntnissen darstellt, trägt entschieden dramatisches Gepräge. Es sind nichts als Seelenstürme und Herzenskrisen in gewaltiger Entwicklung und Verwirfung, Steigerung und Entladung. Sein ganzes Innere durchforscht er und zerlegt es fast in Atome, so daß wir den Eindruck eines vollendeten Psychologen erhalten. In wundervoller Synthese faßt er sein bewegtes Leben in die spannendsten Momente zusammen: Seine Kinderjahre mit den schon verdorbenen Neigungen — der erste Konflikt; die Fehltritte seines sechzehnten Jahres; seine zügellose Leidenschaft dem Weib gegenüber; seine Jagd nach dem Ruhm, der ihn flieht, und nach der Wissenschaft, die ihn ausbläht. Die erste Frucht ungesetzlicher Liebe. Sein leidenschaftliches Umfassen des Manichäismus, dessen unentwirrbares und für seine Seele, die keinen Zweifel duldet, unterträgliches Labyrinth ihn wieder abstößt. Sein Aufgehen in einer Freundschaft, die fast un-

gesund ist und die Verzweiflung über den Tod seines Freundes. Der Wunsch nach rechtmäßiger Ehe. Die kurze Pause in den Stürmen seiner Leidenschaft und deren neuer Ausbruch. Die Befreiung des berühmten Rhetors Victorin; das Leben des hl. Antonius des Einsiedlers; die Blüten und Tränen seiner Mutter, der Kampf zwischen Verstand und Sinnen, der Schrei seiner Seele nach Frieden und dann die große, plötzliche Entscheidung. Sein Sieg und sein Aufstieg zu Gott. Alles das sind ebensowie Alte und Szenen eines Dramas voll Leben und Handlung, die sich schürzen und steigern und schließlich lösen in einen großartigen Ausklang. Nachdem er dann endlich gesiegt, ist er ein neuer Mensch, und noch einmal hebt eine Entwicklung an. Er wird zum Seraph der Liebe, zum Cherub des Lichtes, der sich, wie nach ihm der große Dante, emporgerungen hat aus den Höllenkreisen und nun den Läuterungsberg hinaufsteigt und sich ausschwungt von Himmel zu Himmel bis zu Gott, in welchem sein rastloser Geist allein, aber auch voll und ganz und auf ewig seine Ruhe und Wonne findet.

Das sind die Bekenntnisse des hl. Augustin. Petrarcas Bekenntnisse sind ganz anders. Sie sind vielmehr ein Gemälde, wie es etwa die ruhige, sorgfältige Hand eines Cimabue und Giotto gemalt hätte. Sein „Geheimnis“ gleicht einem alten Triptychon. Drei sind die Teile, aus denen es besteht; drei sind die Tage, in denen sich das Gespräch abwickelt, drei die Personen, die daran teilnehmen: Augustin, Petrarca und die Wahrheit. Und Petrarca selbst nennt das ganze Bild „dreifache Mühsal“. Der erste Dialog enthält die Klage Petrarcas über die Eitelkeit alles Irdischen. Er sagt, er sei ein Opfer seiner Leidenschaften und Sünden, er könne sich nicht befreien. Der hl. Augustin aber antwortet ihm, das sei nicht richtig, er wolle nur nicht. Er sage dem Genusse nach, statt die Einsamkeit zu suchen, über den Tod nachzudenken und zu Gott Zuflucht zu nehmen. Wer wolle, der könne auch. Denn viel vermöge die menschliche Freiheit und groß sei auch die Macht der Gnade. Mit diesen beiden Mitteln ließen sich die Leidenschaften stets zurückdrängen und in Schach halten; sie wachten aber sofort wieder auf und würden fühn, sobald der Mensch den Gedanken an den Tod des Leibes und die Furcht vor der Verdammung der Seele ablege.

Diese Gespräche nun weden in Petrarca den Widerstreit zwischen der Liebe zum Leben und dem Gedanken an den Tod, zwischen der Abhängigkeit an die Erde und der Sehnsucht nach dem Himmel, zwischen den Rechtsverfügungen, die er zu seiner Entschuldigung anführt, und den heiligen Ratschlägen Augustinus'.

Im zweiten Teil legt Petrarca mit großer Offenheit seine Lebensbeichte ab. Aber auch da ist es nicht ein Bekenntnis, das stürmisch unter dem Druck der Sündenlast hervorbricht, sondern eher ein ruhiges, kaltes, wohlabgewogenes Geständnis seiner Sünden, unter denen er in erster Linie Söld, Wollust und Habssucht nennt. Er sagt auch, er sei das Opfer einer steten, unheilbaren Melancholie, die das Unglück, das ihn beständig verfolge, verursacht habe. Da zeigt ihm der hl. Augustin die Nichtigkeit aller irdischen Freuden an Hand der sieben Hauptünden und tröstet ihn hinsichtlich seines Trübsinnes mit dem Gedanken, daß die Welt nun einmal voller Uebel sei und daß er noch lange nicht der Unglüdlichste sei.

Der dritte Teil enthält weitere Geständnisse Petrarcas. Er gibt zu, daß ihn vor allem zwei Ketten fesseln: Liebe und Ruhm. Aber sie sind ihm teuer und kostbar, und er kann und will sie nicht missen. Er ist sich dessen wohl bewußt, fügt aber zu seiner Rechtfertigung hinzu, sein Liebe sei ja nur platonisch und deshalb auch nicht sündhaft. Um das darzutun, beschreibt er in eingehender Analyse seine Gefühle für Laura und führt all das Gute, das er im Dienst der Wissenschaft und Literatur geleistet, auf sie zurück. Sie habe ihn emporgehoben, veredelt, vergeistigt und sei so seine Beatrice geworden. Der hl. Augustinus aber erwidert ihm, daß das nur Täuschung sei, daß seine Liebe zu Laura durchaus nicht so rein und feusch, sondern sinnlich gewesen, und daß er Laura wohl kaum geliebt hätte, wenn sie nicht jung und schön gewesen wäre. In jedem Fall aber sei diese Liebe nicht wohlgeordnet gewesen, weil er nicht den Schöpfer zuerst und mehr als das Geschöpf geliebt habe. Von der Liebe geht der hl. Augustin dann über zum Ruhm und nennt ihn eine Eitelkeit, einen Schatten, weltlichen Lärm, und einen Hauch, der von der Unbeständigkeit und Willkür der andern abhänge.

Petrarca ist scheinbar überzeugt — in Wirklichkeit ist er es noch nicht. Noch schwankt sein Gewissen zwischen Ja und Nein. Und wenn er sich besiegt gibt und dem weisen Rat des hl. Augustin

nus zu folgen verspricht, so geschieht es mehr aus Ehrfurcht vor dem Ansehen des großen Kirchenlehrers, als aus innerer Überzeugung. Er scheint aus der Not eine Tugend machen zu wollen. Aber in Wirklichkeit fehlt ihm doch die Kraft, sich energisch gegen das Böse aufzulehnen. Er kennt nur Ergebung; er beugt sein Haupt, wie man es etwa dem unvermeidlichen Schmerz gegenüber tut. Aber die Flugkraft der Seele, die sich ausschwinge zu den lichten Höhen unsterblicher Tugend und ewigen Glüdes, geht ihm ab.

Und darin erkennen wir ganz Petrarca, den ewig Schwankenden, ewig Unschlüssigen, das arme Weltkind, das trotz aller Einsicht und aller guten Inspirationen nie die volle Energie aufbringt, mit dem Leben und dem Christentum ernst zu machen, einen hohen, mutigen Flug zu wagen, sondern nur von Zeit zu Zeit ein wenig emporflattert, um den Fuß alsbald wieder auf die Erde zu setzen.

Immerhin darf man auch dieses Ringen nicht verkennen und verachten. Nicht alle haben die gleiche Anlage und angeborene Energie. Und schon die Einkehr in sich selbst und dieses stete Sehnen nach dem Aufstieg und das ewige Heimweh nach Gott haben auch etwas Großes und Rührendes an sich. Und wenn Petrarca, das verzärtelte Weltkind, auch nicht die Kraft aufbringt, wie Augustin einem Adler gleich sich aufwärts zu schwingen, so versöhnt uns doch sein demütiges Geständnis und noch mehr sein kindlich inniges, demütiges Gebet zu Maria, mit dem er seinen Canzoniere abschließt, die Canzone a Maria, die zum Schönsten in der Weltliteratur gehört und den ergreifenden Schlussafford seines „Geheimnisses“ bildet.

Das „Secretum“, wenn es auch bei weitem nicht an die Bekenntnisse des hl. Augustin heranreicht, läßt uns doch einen tiefen Blick in die Seele eines großen, interessanten Mannes tun und bietet uns eine Fülle wertvoller Gedanken. Denn es lehrt wie jene vor allem sich selbst zu erkennen und schuldig zu bekennen, sich zu verdemütigen und durch Aufstieg zu Gott zu läutern. So wird es Licht und weist den Weg, und damit erfüllt es heute noch eine hohe, heilige Mission.

## Kirche und Kultur im Mittelalter\*)

Bon P. Gall Heer O. S. B., Engelberg

Wir stehen in einer Zeit, die, von jahrhundertealten Vorurteilen sich abwendend, ihren wohlwollenden Blick wieder auf jenes Jahrtausend herrlichster Vergangenheit wirft, das den nichts-sagenden Namen „Mittelalter“ in keiner Weise

verdient. Allenthalben beginnt man, den unvergleichlichen Kulturreichtum dieser Periode wieder zu erkennen und ihr gerecht zu werden. Die Schriften über die Politik des Mittelalters, seine wissenschaftliche und künstlerische Sendung, sein soziales und charitatives Leben werden immer zahlreicher. Es lassen sich zwar noch gelegentlich blinde Parteisanen, die in der Reformation „eine der glänzendsten Bewegungen sehen, die je

\*) Kirche und Kultur im Mittelalter, von Gustav Schürer, 2. Bd., X und 561 Seiten. Broschiert GM. 11.—, gebunden GM. 13.—. Verlag Schöningh, Paderborn.

ein großes Volk durchzitterten, die zum ersten Male ein würdiges, freies Menschenum zu verkünden gewagt hat"\*\*), oder führende Blätter vom Schlag eines „Lucerner Tagblatt“ suchen noch mit der „finstern Philosophie des Mittelalters“ ihren geduldigen Lesern das Gruseln beizubringen (11. Jan. 1927). Doch dürfte in der Hauptsache die Zeit vorbei sein, da sich nur zu den Gebildeten zählen konnte, wer mit tiefer Verachtung über diese „finstere, allem wahren Fortschritt feindliche“ Epoche hinwegging. Heute gefällt man sich, ja es gehört fast zum guten Ton, in einer Art ehrfürchtiger Scheu kritiklos alles hinzunehmen, was das Mittelalter uns geschenkt, vor allem zu schwärmen für die himmelanstrebenden Dome der Gotik, für die heilige Gottversunkenheit der Mystiker, für die staunenerzwingende Geistesdisziplin der Scholastik.

In der Reihe der Geschichtswerke, die sich mit der abendländischen Kultur befassen, verdient „Kirche und Kultur im Mittelalter“ von Universitäts-Professor G. Schnürer ganz besondere Beachtung. Schon der erste Band wurde mit berechtigtem Interesse entgegengenommen. Man freute sich über die souveräne Beherrschung des Stoffes und die klare Beleuchtung auch heikelster Fragen von hoher Warte aus. So durfte man gespannt sein auf die Fortsetzung des auf 3 Bände berechneten Werkes.

Der im Sommer 1926 erschienene zweite Band hat denn auch die Erwartungen vollauf bestiedigt, wenn nicht überboten. Hatte der erste Band die Grundlagen und die erste Entwicklung der christlichen Kultur des Abendlandes gezeigt, so tritt im zweiten „die Eigenart dieser Kulturgemeinschaft und ihr Beruf als Führerin einer neuen Weltkultur deutlicher hervor“ in engstem Zusammenhang mit dem Wirken der Kirche. (Vorwort). Das Mittelalter ist dem Verfasser, wie er in seinem Vortrag über St. Franziskus an der Jahresversammlung der schweiz. Gymnasiallehrer in Engelberg sich ausdrückte, die Jugendzeit des Abendlandes. Es ist so recht der ungebärdige Schulbube mit seinen Tugenden und Fehlern, seinem begeisterten Tatendrang und doch wieder kindlich weichen Gemüt, seinem wilden Troß, der sich aber nach einem losen Streich auch aufrichtiger Reue nicht schämt. Nichts wird von Schnürer verschleiert oder bemantelt, mit wohltuender Offenheit und unbestechlichem Gerechtigkeitsinn läßt er nur die Tatsachen reden, und entwirft uns so ein in keiner Weise verzeichnbares Bild, in dem Licht und Schatten streng der Wirklichkeit entsprechen.

\*\*) A. Hofmann, Polit. Geschichte der Deutschen. Stuttgart 1926.

Der erste Band hatte noch Karls des Großen Bund mit dem Papsttum besprochen und seine hervorragende Tätigkeit auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens, die eine erste Blüte am Fruchtbau der abendländischen Kultur zur Entfaltung brachte. Der zweite Teil nun beginnt mit dem politischen Zerfall des Riesenwerkes des großen Kaisers, ein Niedergang, der auch die Dienerin dieses Staates, die Kirche, stark in Mitleidenschaft zieht. Wir erfahren auch die Ursachen dieser Erscheinung: Die mehrfachen Reichsteilungen seit Ludwig dem Frommen, welche die nationalen Gegensätze schärfster hervortreten ließen, der zerstörende Einfluß des Lehenswesens, Verweltlichung des höhern Klerus, der in den ihm anvertrauten Reichsämtern schon aufzugehen beginnt, das Eigenkirchenwesen mit seinen der Kirche nachteiligen Rechtsverhältnissen, nicht zuletzt die zahllosen Einfälle fremder heidnischer Völkerhorden von Westen und Osten. Aus diesem trostlosen Dunkel aber leuchtet noch ein Stern auf, eine hochfreudliche Renaissance in Kunst und Wissenschaft, die in der Hauptsache von den zahlreichen Benediktinerklöstern ausgeht. Doch, auch dieser Stern beginnt zu bleichen, die alten klösterlichen Kulturstätten werden vielfach ihrer hohen Aufgabe entfremdet. Der Caesaropapismus der Karolinger scheut sich nicht, mit den Klöstern ganz nach Willkür zu verfahren; sie kommen in weltliche Hände sog. Kommendataräbte, die sich am Stiftungsvermögen bereichern, die geistige Leitung aber verkümmern lassen und so natürlich die Disziplin untergraben.

Es sei in diesem Zusammenhang eine kleine Abschweifung gestattet. Man kann nicht selten, auch in katholischen Kreisen, der Auffassung begegnen, als höre mit diesem Niedergang im 9. und 10. Jahrhundert die Geschichte des Benediktinerordens so ziemlich auf. Man spricht mit Anerkennung von der gewaltigen Missionsaufgabe, die er im heidnischen Deutschland und England in großzügiger Weise erfüllte, hält aber damit seine Sendung für erschöpft. Demgegenüber muß es Söhne und Freunde der großen Ordensfamilie mit aufrichtiger Freude erfüllen, wenn sie sehen, wie Prof. Schnürer deren hervorragenden Kultanteil auch in der zweiten Hälfte des Mittelalters zu würdigen weiß. Schon im ersten Band hatte er darauf hingewiesen, daß St. Benedikt berufen war, das geistige Erbe der Antike, die Vorarbeit eines Ambrosius und Augustinus zu übernehmen und damit die stolze Kultursaat des alten Rom hinüber zu retten in die neuankommende Zeit und dort weiterzupflanzen auf dem fruchtbaren Nährboden christlicher Lehre und christlichen Lebens. Er sieht in dem väterlich milde Gesetzgeber von Monte Cassino den Typus des römischen Landadeligen, in dem sich strenge Rechtlichkeit und konservative Schollen-

treue mit tiefchristlicher Lebensauffassung paart. „Der letzte Römer“, wie ihn Abt Ildephons Herwegen nennt, hat den Ehrennamen eines Patriarchen des Abendlandes verdient, da er in seiner maßvollen, anpassungsfähigen Regel nicht bloß seinem Orden eine wertvollste Synthese von morgenländischer religiöser Tiefe und abendländischem tatkräftigem Organisationssinn bot, sondern durch seine Söhne auch für das ganze, vorab westeuropäische Mittelalter, Führer und Lehrer wurde durch jene andere Synthese von christlicher verehrter, römischer Lebensweisheit und dem selbstbewussten, heidnisch wilden, doch sittenreinen Germanentum. Schnürer zeigt nun im vorliegenden Band, daß dieser Führerberuf des Benediktinerordens auch nach den Stürmen des 10. Jahrhunderts andauert, ja daß gerade von ihm eine religiöse Erneuerung ausgeht. Die Reform von Cluny in ihrer ganzen weittragenden Bedeutung dürfte kaum in einer Darstellung des Mittelalters solche Beachtung gefunden haben wie in diesem Werk. Nach der Schilderung der beflagenswerten Verkommenheit weiter kirchlicher Kreise, von den Trägern der Tiara bis hinab zum Landgeistlichen, tritt die Gründung Clunys im Jahre 910 durch Herzog Wilhalm von Aquitanien und das unaushaltsam rasche Aufblühen des Klosters um so witsamer in die Erscheinung. Unter den Abten Odo, dem eigentlichen Begründer der ausgedehnten Reformkongregation, Majolus, dem Ideal des Benediktiners, unter dem Freund der Armen, Odilo, auf den die Einführung des Allerseelentages zurückgeht, und Hugo, der das Mönchsideal mit jenem des Fürsten verband, ward Cluny zum bedeutsamsten Mittelpunkt der kirchlichen Reform. Wer wollte nicht das Walten der göttlichen Vorsehung erblicken in der fast 200jährigen Regierungszeit dieser hervorragenden Männer? Sie drängten auf die Beobachtung der Ordensregel in ihrer ursprünglichen Strenge und konnten eine in Unlehnung an die bestehende feudale Gesellschaftsordnung zentral organisierte Kongregation von ungefähr 2000 Klöstern in ganz Europa errichten. Aus den reichen Quellen des liturgischen Gottesdienstes, der fast den ganzen Tag in Anspruch nahm, schöpften sie Mut und Gottbegeisterung und traten als Sendboten des Friedenskönigs in ihrer kampfdurchobten Zeit unerschrocken vor Päpste und Könige. Sie wurden die Führer der papsttreuen Partei im Ringen des Investiturstreites, arbeiteten unermüdlich an der religiös-sittlichen Erneuerung nicht nur der Klöster, sondern auch des Weltlaicus und damit auch des Laienstandes. So wird ihre Tätigkeit immer umfangreicher, ja übertrifft in ihren Auswirkungen noch die opferfreudige Missionsarbeit der Angelsachsen unter Bonifatius im 8. Jahrhundert. Die von Cluny ausgehende Reform-

bewegung warf ihre Wellentreiße selbst bis nach Rom, brachte in ihren verschiedenen Nationen angehörigen Häusern bisher schlecht gezogene Länder einander näher, sie wirkte fördernd mit zur Einführung der Treuga Dei, des Gotteswaffenstillstandes, arbeitete auch sonst unermüdlich an der Ausbildung des christlichen Ritterideals, und wurde so gewissermaßen Pionierin der tiefgreifenden *Kreuzzugsbewegung*, die ihrerseits dem ganzen späteren Mittelalter den charakteristischen Stempel aufdrückt.

Diese Zeit eines hochidealen Glaubensrittertums erfährt in Schnürers Werk eine ganz besondere Würdigung. Mit Recht! Denn hier tritt uns das aus der Reform kräftiger wiedererstandene Papsttum in seiner Führerrolle entgegen, es bringt die Kirche zum Höhepunkt äußerer Machtentfaltung, die Braut Christi wird zur Leiterin der abendländischen Gesellschaft. In lebensvoller Darstellung werden wir bekannt gemacht mit der Entwicklung des spätmittelalterlichen Schulwesens, sowohl der Volks- wie der Mittel- und Hochschule, werden eingeführt in die Ideenwelt der Scholastik, die hier in der Hochblüte steht. Das Kirchenrecht erfährt sorgsamere Pflege und Ausgestaltung, wird insbesondere beeinflußt durch die Wiedererweckung römischer Rechtsnormen, die mitbestimmend werden in der rasch voranschreitenden Ausbildung der Inquisition.

Die Kreuzzüge haben auch auf religiösem und sozialem Gebiet Umwälzungen zur Folge, die eine Neuorientierung in der praktischen Seelsorge notwendig machen. Die hier einzuhaltende christliche Armutsbewegung kann so als Frucht der Kreuzfahrten bezeichnet werden. Von diesen Wurzeln ausgehend, verfolgen wir die ganze überaus fruchtbare Bewegung bei den Cisterziensern, Prämonstratensern, auch den häretischen Katharern und Waldensern, denen der hl. Dominikus mit seiner Gründung entgegentritt. Besonders liebevolle Behandlung erfährt der hl. Troubadour von Assisi, Franziskus. Scharf betont der Verfasser, daß jener nur aus der Zeit der Kreuzzüge richtig verstanden werden kann, wie auch die von Franz angeregte äußere Missions-tätigkeit in jenen kriegerischen Wallfahrten ihre Wurzeln hat. Besonders lichtvoll erscheint uns das Mittelalter, da es Schnürer in der Rolle des barmherzigen Samaritans schildert, wo es in echt christlichem sozial-charitativem Wirken auch uns Heutigen die Wege weist, die nicht bloß zur Linderung leiblicher Not führen, sondern die Herzen erschließen, den Himmelsweg der Liebe, der einzig die so notwendige Klassenversöhnung anbahnen kann. Gerade solche Darstellungen hochbedeutsamer Kulturzweige, wie auch die prägnante allgemeine Charakterisierung der einzelnen Perio-

den lesen sich eigentlich fesselnd und erinnern uns häufig an die Papstgeschichte Pastors, mit dem Schnürer manche vorteilhafte Berührungspunkte aufweist.

Um eine beschridene Aussetzung anzubringen, so hatte Verfasser schon im früheren Band S. 132 geschrieben: „Die Klostergemeinde ist im Sinne des hl. Benedikt . . . nur eine Gemeinschaft von Laienbrüdern.“ Diese von ihm offensichtlich richtig aufgefasste Ausdrucksweise kann aber leicht zu Missverständnissen führen. Denn wir im 2. Band S. 245 gesagt ist, geht das Institut der Laienbrüder im heutigen Sinn des Wortes auf das 11. Jahrhundert zurück. Seine Entwicklung aus dem Stand der L a i e n d i e n e r (famuli regulares, barbati) dürfte hier noch klarer gezeichnet sein. Diese Laien wurden wohl Ordensglieder (religiosi), nicht aber Mönche. (Vergl. E. Hoffmann, Das Conventeninstitut des Cisterzienserordens, 1905, den ich in der Literaturangabe vermisste.) Überdies hätte ich der Reform v. Citeaux u. ihren Erfolgen, vorab auf deutschem Sprachgebiet, eine etwas breitere Behandlung gewünscht. Auch würde eine größere Übersichtlichkeit in der Darbietung des weitwichtigen Stoffes, vielleicht durch Randbemerkungen oder sonst klarere Gliederung der ein-

zelnen Abschnitte, die Benützung bedeutend erleichtern und sie auch als Handbuch für den Lehrer ermöglichen.

Doch bei einem so gebiegenen Werk muß solch kleinliche Kritik vor der erdrückenden Fülle des Hochwertigen, mit autoritativer Überlegenheit Gebotenen verschwinden. Möge Schnürers Buch seinen Weg in alle Büchereien und Studierstuben finden, ganz besonders der Lehrer aller Schulstufen, die aus ihm als aus reicher Fundgrube schöpfen werden. Unsere Zeit, in der hochwertige Kulturgüter in Frage gestellt scheinen, in der deshalb so oft das Wort vom kulturellen Untergang Europas zu hören ist, sie braucht „Schnürer“. Möge er den unheilsvoßen Pessimismus überwinden helfen, auf die starken Grundlagen der Kirche hinweisen, auf der wie schon vor Jahrhunderten auch heute eine wahre Kulturarbeit aufzubauen muß und erfolgreich aufzubauen wird zur Rettung aus dem traurigen kulturellen Chaos! Dann wird das Werk nach des Verfassers Absicht ein Friedenskämpfer werden im Sinne des Hohenliedes aller christlichen Kultur:

Gloria in excelsis Deo et in terra pax hominibus.

## Zunftstube

### Rot und Rotbach.

Prof. Jos. Leop. Brandstetter selig hat in seiner Arbeit „Die Siedlungen der Alemannen im Kt. Luzern“ (Bd. 74 des „Geschichtsfreundes“) den Namen Rot und Rotbach eine besondere Beilage gewidmet. Er zählt für Luzern 18 derartige Namen auf, dazu einige Höfe und Weiler, welche den Bachnamen tragen, während dieser selbst zum Teil als solcher außer Gebrauch gekommen ist, nämlich: Rot zwischen Großwangen und Buttisholz, zwei kleine Weiler Rot (unter und ober) nördlich von Russwil, am gleichen Bach wie das erste, im Roten, Hofst. von Malters (an einem Bach) und im Roten, Armenhaus in der Gemeinde Littau (urkundlich 1650 oberhalb des Baches genannt im Roten), Rot, Dorf am Einfluß der Ron, des Rotsee-Ausflusses in die Reuß.

Zur Erklärung der Namen geht Brandstetter von der Tatsache aus, daß im zusammengesetzten Ortsnamen der zweite Teil bisweilen dieselbe Bedeutung hat, wie der erste, wenn dessen Bedeutung nicht mehr bekannt war. Er führt die Beispiele Rawasser, Horlachen, Staldentrain an. (Es ließen sich solcher erklärenden Tautologien aus dem Namensgut und dem allgemeinen Sprachschatz noch zahlreiche anführen.) Dann nimmt Brandstetter aus Holders keltischem Wörterbuch den Namen Rodanus mit dem angeblich keltischen Stämme rod, der „laufen“ bedeuten soll, zu Hilfe und erklärt alle diese Bachnamen für keltisch (Rot = Bach) und die Rotachen und Rotbäche für Tautologien. Der bernische Rot-

achenbach wäre dann sogar eine dreifache Tautologie (!)

Dieser Beweisführung können wir uns nicht anschließen. Es handelt sich hier, wie in hundert andern Fällen um Bäche, die ihre nähere Bezeichnung dem braunroten Moor- und Torfboden verdanken, der ja nicht nur das Wasser, sondern auch tiefsigen Grund braun färbt. Das alte Volk nannte die Farbe rot; es gibt keine „Braunbäche“. Brandstetter selbst erwähnt bei einigen, daß sie aus dem Sumpf geboren werden, einer aus der Leimbüh, d. h. der lehmigen Pfütze. Alle diese Namen zeugen von der außerordentlich starken Verbreitung des Moorbodens in unsern Gegenden. Die naturwissenschaftlich genaue Erklärung der braunroten Farbe möge uns ein Geologe oder Chemiker geben. Die Bündner Gemeinde Rotenbrunnen — romanisch Funteuna cotschna (aus lat. coccinus scharlachfarben) hat nach Kübler (Die romanischen und deutschen Ortsnamen des Kts. Graubünden) ihren Namen von einer jodhaltigen Stahlquelle.

Wie erklären sich aber die Namen Rot, im Roten?

Das alte deutsche Namenwort für fließendes Wasser ist bekanntlich aha, unser A, das sich in der ältern german.-got. Lautform ahwa unmittelbar neben latein. aqua stellt (german. Verschiebung des idg. Verschlußlautes zum Reibelaut). Wenn vor A ein Bestimmungswort trat, so wurde es zu e abgeschwächt oder schwand ganz. Ein Beispiel ist der Luzern. weibliche Bachname Lutern. Er war auf

einer alten Form *Utera*, d. h. die lautere U be-ruhen. Schwindet das —a, so bleibt das bloße Eigenschaftswort. So hat das Elsaß seine Lauter, die aber urkundlich 773 *Utra* heißt. Die Zürcher Glatt war ursprünglich sicher die glatte, ruhige U. Der urkundliche Beleg 1275 *Utrun* für unsere Lutern stellt den Dativ des bloßen Eigenschaftswortes dar (an der Lutern), der jetzt in der Mundart eben Lutere lauten muß. Diese Form könnte aber auch die abgeschwächte Form von *Utera* darstellen, also Nominativ sein und das Grundwort U noch enthalten. Ganz gleich bestehen die Ortsnamen Rot aus dem bloßen Bestimmungsort des Bachnamens, der bei Rot an der Reuß an das mehrfach vorkommende Ron eingetauscht wurde. Das Grundwort —a fiel weg. Brandstetter bringt selbst den urkundlichen Beleg 1277 *Rota* für Rot bei Buttisholz. Nun ist auch der Name „im Roten“ kein Rätsel mehr. Wenn das Grundwort —a wegfallen konnte, so auch —bach. „Im Roten“ ist Verkürzung aus „im roten Bach“. Die Verbindung ist natürlich zu verstehen als „im Bachel“, „am Bach“, wie im Familiennamen Zimbach. Der Name Rotachen stellt eine Dativ-Mehrzahlform dar mit Verhärtung des h von ahd. aha.

Brandstetter meint nun folgerichtig, die angeblich keltische Bachbezeichnung Rot werfe ein Licht auf die Siedlungsgeschichte besonders des westlichen Kantonsteils und des Entlebuchs, wo jene besonders häufig ist. Aber die letzte Landschaft schließt die Möglichkeit einer keltischen Erklärung aus, auch wenn die deutsche nicht so nahe läge. Denn das Entlebuch ist sicher ein spät besiedeltes Neuland, was aus dem Mangel an alten Siedelungsnamen, dem jungen Gepräge der vorhandenen Ortsnamen und aus dem Fehlen von Bodenfunden aus früheren Zeiten hervorgeht. In keltischer und römischer Zeit besaß es kaum feste Ansiedelungen; höchstens Jäger oder andere ruhlose Leute werden dieses Land dunkler Wälder, wilder Bäche und nasser Auen etwas durchzogen haben. Wie soll dann die Bezeichnung unbedeutender Bäche von den Kelten stammen? Freilich tragen die beidseitigen Wassersammler Emme und Illis vorgeschichtliche Namen, wohl keltische (Emme zum Stamm von lat. amnis?) Aber diese haben sie wohl erst am besiedelten Unterlauf bekommen.

Was dann den Rhodanus, unsern deutsch-wallisischen Rotten betrifft, so ist es sehr zweifelhaft, daß er keltisch benannt sei. Der Flussname Rhodanus, frz. Rhône, findet sich nicht nur mehrfach im ehemaligen Gallien, sondern auch in der Emilia (jetzt Rodana) und ehemals auch auf Korsika, wo die Gallier nie ansässig waren. Er gehört also eher der vorkeilischen, also ligurischen Namenschicht an, die über einen großen Teil von Süd- und Westeuropa nachgewiesen worden ist.

Sursee.

Dr. G. Saladin.

**Homer unter dem Kissen eines Sozialisten.** Der Konvertit René Leyvraz kommt in der Autobiographie, die er unter dem Titel «Les chemins de la montagne» in der Zeitschrift «Nova et Vetera» bietet, auf den kürzlich verstorbenen Sozialistenführer Charles Naine zu sprechen, mit dem er eng be-

freundet war. Naine stand als Direktor an der Spize des in Lausanne erscheinenden «Droit du Peuple», während Leyvraz als Redaktionssekretär amtete. Nachdem Leyvraz die Geduld und den rechtlichen Sinn seines Chefs gerühmt, preist er ihn als «Un peu rude, ennemi des finasseries, jovial et d'un trait allant à ce qui est robuste et sain. Cet antimilitariste irréductible gardait Homère à son chevet, et s'il avait en horreur les grands massacres collectifs de la guerre moderne, les fameux horions des Grecs et des Troyens le remplaissaient de jubilations. Souvent, dans son langage d'ouvrier neuchâtelois, il m'expliquait ses préférences homériques de la manière la plus réjouissante.» (A. a. O., Jahrg. 1926, S. 426.)

Der Fall Naine dürfte jenen Sozialisten zur Veruhigung dienen, die das klassische Gymnasium beschuldigen, seine Schüler durch die Behandlung der antiken Schriftsteller zu eingefleischten Militäristen zu machen.

B. E.

**Unser Kaegi.** In der Alphiliologenversammlung der Engelberger Gymnasiallehrertagung hat Prorektor Dr. Paul Usteri aus Zürich für die Erhaltung unseres Kaegi eine schneidige Lanze eingelegt. Der Verlag Weidmann hatte das Werk im Einverständnis mit den Erben Kaegi, aber ohne vorherige Fühlungnahme mit den interessierten schweizerischen Schulkreisen, die doch ein wichtiges Absatzkontingent des Buches bilden, durch Prof. E. Bruhn einer durchgehenden Neubearbeitung unterziehen lassen. Die Tagung protestierte einmütig gegen ein solches Vorgehen des Verlags und beantragte die Kommission, von diesem zu verlangen, daß für unsere schweizerischen Gymnasien die alte Fassung unverändert weitergedruckt werde. Zugleich sollte der Firma Weidmann nahe gelegt werden, auf die Bezeichnung Kaegi-Bruhn, die tatsächlich durch nichts mehr gerechtfertigt erscheint, zu verzichten. Auf Befragen teilt uns nun Herr Dr. Usteri in verdankenswerter Weise mit, daß der Verlag sich entschlossen hat, die Kaegibücher in bisheriger Weise neben dem Bruhn'schen Buche weiter zu führen, speziell mit Rücksicht auf die schweizerischen Verhältnisse. Ein neuer Satz sei auch bereits in Aussicht genommen, sodass die Beanstandungen wegen unleserlicher Schrift wegfallen dürften. — Bei diesem Anlaß möchten wir unsere Kollegen aufmerksam machen auf das eben (1927) bei Teubner erschienene griechische Grammatikwerk von Lothar Kroymann unter Mitwirkung von Ferdinand Sommer, zu dem auch bereits ein griechisches Lese- und Übungsbuch für den Anfangsunterricht (Palaiastra von Weynand, 1926) herausgekommen ist. — Ein nach jeder Richtung ausgezeichnetes Lehrmittel ist die Griechische Schulgrammatik von Curtius-Hartel (30. Auflage, Wien, Hölder-Pichler-Tempsky, 1922); sie ist zwar viel ausführlicher als Kaegi, wird aber dem Lehrer, der sich die historischen Ergebnisse der Sprachfunde beim Grammatikunterricht zunutzen möchte, ein nie versagendes Hilfsmittel sein. Über neuere lateinische Unterrichtswerke werden wir in einer späteren Nummer kurz referieren.

N. L.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhner, Engelberg

Inhalt: Ioskates und die verfassungspolitischen Fragen seiner Zeit — Zur Behandlung der Consecutio temporum — Hörigkeit und Sklaverei — Kunstuhr — Bücherecke —

## Ioskates und die verfassungspolitischen Fragen seiner Zeit<sup>1)</sup>

Von Dr. Paul Kesseling, Lingen (Ems)

Der Rhetor Ioskates ist bekanntermassen als Schüler des Gorgias aus der sophistischen Aufklärung hervorgegangen. Aber im Gegensatz zu den meisten Wortsührern der Sophistik hat sich dieser einflussreiche Lehrer und Publizist im Laufe seines langen, fast ein Jahrhundert umspannenden Lebens (436—338 v. Chr.), das zum größten Teile mit Athen's schwerster Zeit zusammenfiel, in seinem positiven Verhältnis zum Staat nicht beirren lassen. Als Athener stand er naturgemäß von Haus aus auf dem Standpunkte der Demokratie, und bei jeder Gelegenheit offenbart er sich als unversöhnlichen Gegner aller oligarchischen Bestrebungen.<sup>2)</sup> Im Areopagiticus nimmt er Veranlassung, sich gegen unbegründete Vorwürfe, als sei er ein Gegner der Demokraten, zu verteidigen: „Aus folgendem kann man unschwer meine Gesinnung erkennen. In den meisten meiner Schriften tadle ich die Oligarchie

und das System der Vorrechte, billige hingegen das Gleichheitsprinzip und die Demokratie, allerdings nicht jede, sondern die gut eingerichtete, und nicht aufs Geratewohl, sondern mit vernünftiger Begründung.“<sup>3)</sup> Allerdings nicht nur Athen, sondern auch Sparta und überhaupt die größten und namhaftesten Städte Griechenlands sind nach Ioskates demokratisch regiert, denn es gilt hier überall: *ἰσότης καὶ ὁμοιότης*. Das Prinzip der Gleichheit, und selbst die vielgeschmähte athenische Demokratie muß im Vergleich mit der Oligarchie der Dreißig geradezu als ein Werk der Götter angesehen werden.<sup>4)</sup> Sogar eine schlecht verwaltete Demokratie ist nämlich nach ihm weniger unheilvoll als eine oligarchische Verfassung; eine gute aber hat viel voraus, was Gerechtigkeit, Allgemeinheit der Rechte und Annahmlichkeit für die Bürger anbetrifft.<sup>5)</sup> Was Ioskates aber unter einem gut geleiteten Staatswesen versteht, das drückt er anderswo so aus: „Es kommt darauf an, daß die Besten, Tüchtigsten die Ehrenämter bekleiden, die anderen Bürger aber in keiner Weise benachteiligt werden. Das sind die ersten und obersten Grundsätze für eine rechte Staatsverwaltung.“<sup>6)</sup> Im gleichen Nikofles

<sup>1)</sup> Eine eingehende Erörterung des Themas bietet die Würzburger Dissertation von Max Mühl, Die politischen Ideen des Ioskates und die Geschichtsschreibung, Würzburg, 1917. Ferner sei verwiesen auf v. Pöhlmann, Ioskates und das Problem der Demokratie (Sitzungsberichte der bayrischen Akademie der Wissenschaften 1913, 1). Vergl. auch A. Burk, Die Pädagogik des Ioskates, Würzburg, 1923 (Studien zur Geschichte und Kultur des Altertums XII. Band 3/4. Heft), besonders II 6 d: „Die vaterländische Erziehung“, S. 185 ff.

<sup>2)</sup> J. B. Paneg. § 105 ff.

<sup>3)</sup> Areopag. § 60.

<sup>4)</sup> Ibid. § 61 und 62.

<sup>5)</sup> Ibid. § 70.

<sup>6)</sup> Nik. § 16.

allerdings, einer kleinen Schrift, die einem kyprischen Fürsten gleichen Namens als Thronrede in den Mund gelegt wird und die literarische Gattung der sog. „Fürstenspiegel“ eindrucksvoll eröffnet, weiß er bereit die Vorzüge der Monarchie ins helle Licht zu rücken. Gleichheit der politischen Rechte kommt gerade den Schlechten zugute; in der Monarchie aber erhält jeder den ihm nach Verdienst und Würdigkeit zukommenden Platz; wenigstens geht die Tendenz dieser Staatsform dahin, weil dem Herrscher größere Menschenkenntnis zu Gebote steht. Auch lebt es sich angenehmer unter einem Monarchen; man braucht ja nur seinem Willen sich anzubekommen, nicht den mannigfaltigen und widerstreitenden Interessen des vielförmigen Demos. Ferner verfügt auch ein weniger tüchtiger Herrscher ohne weiteres über größere Erfahrung in den Regierungsgeschäften, weil er ständig in ihnen lebt, in ihnen sozusagen groß geworden ist, während in der Demokratie alljährlich Laien neu in die Aemter eintreten. Bei diesen letztern verläßt sich auch der eine auf den anderen; der Alleinherrscher aber weiß, daß er für alles aufzukommen hat. Ferner spielen in der Demokratie Neid, Mißgunst, Rivalität eine allzu große Rolle, zum Schaden des Gemeinwohles; in der Monarchie fällt das weg. Die Volksbeauftragten verpassen oft genug die Gelegenheit zum Handeln, hinken hinter den Ereignissen her; der Herrscher hinwieder, der Tag und Nacht am Platze ist, greift schnell und entschlossen zu. Entscheidend jedoch scheint folgender Umstand: während der Alleinherrscher die Staatsinteressen als seine persönliche, ureigenste Angelegenheit ansieht und darum von selbst die fähigsten und kundigsten Männer als Berater und Beamte heranzieht, stehen die Erwählten des Volkes dem Allgemeinwohl fremd gegenüber und stützen sich auf die schlagfertigsten Redner, die Demagogen. Vor allem im Kriegsfalle ist die Monarchie der Bielherrschaft weit überlegen, das beweist mit Evidenz die Geschichte: man denke an die Perse, Dionys I. von Syrakus, die Karthager

und Lakedämonier, ja die Athener selbst, die stets eine Schlappe erlitten, wenn sie unter vielen Feldherren standen, umgekehrt unter einheitlichem Oberbefehl den Sieg davontrugen. Und besteht endlich nicht auch bei den olympischen Göttern die Monarchie des Zeus?<sup>7)</sup>

Hat Isokrates sich hier, wohl nicht unbeeinflußt von persönlichen Stimmungen und Beziehungen<sup>8)</sup> für das monarchistische Prinzip mit allen Mitteln seiner sein abgetönten Beredsamkeit eingesetzt, so ist er am Ende seines Lebens zu der Einsicht gekommen, daß auf die äußere Form nicht alles ankommt, sondern hier wie überall der Geist es ist, der lebendig macht. In seiner letzten Rede, die er als fast Hundertjähriger veröffentlichte, dem Panathenaios, läßt er sich so aus: „Ich behaupte, es gibt nur drei Staatsformen: Oligarchie, Demokratie und Monarchie; in allen Staatsformen aber wird man gut fahren nach innen und nach außen, wenn man sich daran gewöhnt, daß man nur die fähigsten Bürger und die, die Gewähr bieten, gut und gerecht die Geschäfte zu führen, mit den Staatsämtern und den sonstigen Aufgaben betraut.“<sup>9)</sup>

Das ist das Fazit politischer Weisheit am Ende eines Lebens von fast sagenhafter Länge. Der Mann aber, der dieses Fazit zog, war zwar keiner von den ganz Großen in der Menschheitsgeschichte, immerhin jedoch ein scharfschauender Beobachter und ein mit den Realitäten des staatlichen Lebens wohl vertrauter Literat. Auch der Gedanke selbst ist nicht sein ausschließlich Eigentum. Und doch ist er bezeichnend für die milde, versöhnliche, ironische Art dieses immer auf Ausgleich der Gegenseiten und nationalen Zusammenschluß bedachten für die Geltung des griechischen Namens ehrlich begeisterten Publizisten. Darum hat Isokrates auch der Gegenwart noch etwas zu sagen; gerade das junge Geschlecht kann manches von ihm lernen, vor allem die goldene σωφροσύνη, den Weg der Mitte, Maßhalten in allem, nicht zuletzt in politicis.

<sup>7)</sup> Ibid. § 14—26.

<sup>8)</sup> Der Panhellenist Isokrates stand nach Ausweis seiner Briefsammlung in Beziehungen zu einer ganzen Reihe fürstlicher Persönlichkeiten, u. a. zu Dionys I. von Syrakus, Archidamos von Sparta, den Söhnen des Tyrannen Jason von

Pherae, Timotheos von Herakleia, Philipp von Makedonien. — Uebrigens ist auch zu beachten, daß die oben wiedergegebene Rechtfertigung der Monarchie streng genommen nicht von Isokrates sondern von Nikles ausgesprochen wird.

<sup>9)</sup> Panath. 132.

# Zur Behandlung der Consecutio temporum

Eduard v. Tunk, Immensee

Eines der wichtigsten Kapitel der lateinischen Grammatik ist das von der Consecutio temporum (im konjunktivischen Nebensatz). Es ist eigentlich ein sehr einfaches Kapitel, macht aber erfahrungsgemäß viele Schwierigkeiten. Unseres Erach-

tens liegt die Schuld daran, daß die bezüglichen Regeln in den Schulgrammatiken meist zu wortreich sind. Wir meinen daher, diese Regeln besser durch eine Tabelle zu ersetzen. Diese Tabelle hätte etwa folgendes Aussehen:

## Consecutio temporum im konjunktivischen Nebensatz 1. Grades

Tempus des Hauptsatzes	Tempusfolge	Tempus im Nebensatz, wenn dieser		
		vorzeitig	gleichzeitig	nachzeitig
Haupt-, bzw. nicht historisches Tempus (Praesens; Futura; Perfectum praesens, wenn = Praesens; auch Praesens historicum)	praesentisch	Perfekt	Praesens	Futur: -urus sim (od. Praesens)
Neben-, bzw. historisches Tempus (Imperfekt; historisches Perfekt; historischer Infinitiv; auch historisches Praesens; Plusquamperfekt)	praeterital	Plusquamperfekt	Imperfekt	Futur: -urus essem (od. Imperfekt)

Ehe man diese Tabelle an die Tafel schreibt und von den Schülern abschreiben läßt, erinnert man an die militärische Disziplin, in der die Subordination eine so große Rolle spielt. Die Römer hatten durch Jahrhunderte Kriege zu führen; die Subordination, die sie so im Dienste der Waffen lernten, spiegelt sich auch in ihrer Sprache. Die Nebensätze, ganz besonders die konjunktivischen, haben sich einfach unter den Hauptsatz unterzuordnen. Dieser ist sozusagen Hauptmann oder Oberst, die anderen Sätze der Periode müssen gehorchen. Das Bestimmende ist das Tempus des Hauptsatzes; je nach dessen Art ist die Tempusfolge im konjunktivischen Nebensatz die praesentische oder praeteritale. An Hand der nun aufgezeichneten Tabelle scheidet man Haupt- und Nebentempora von einander. Dann fährt man etwa fort: Wissen wir nun, welche Tempusfolge im Nebensatz einzutreten hat, dann müssen wir nur mehr darauf sehen, ob die Handlung des Nebensatzes mit der des Hauptsatzes gleichzeitig ist, oder dieser voran-, bzw. nachgeht. Unsere Tabelle — die wir freilich nicht nur auf einem Blatt Papier, sondern bald im Kopf haben sollen — gibt uns dann an, welches Tempus der lateinische Nebensatz hat. Wir dürfen uns dabei durch das Tempus des deutschen Nebensatzes nicht irreleiten lassen; dieses hat für uns höchstens die Bedeutung, daß wir daraus — aber auch nicht

immer — Schlüsse ziehen können, auf das zeitliche Verhältnis der Nebensatzhandlung zur Hauptsatzhandlung.

Nach dieser Einführung in den Sinn der Tabelle geht man wohl sofort zur praktischen Übung über. Hierzu nur ein Beispiel:

Alcibiades wurde angeklagt, weil er die Hermen zerstört habe.

Hauptsatz? Alcibiades accusabatur.

Was für ein Tempus? Imperfektum, also Nebentempus.

Daher welche Tempusfolge? Die praeteritale.

Verhältnis der Handlungen? Nebensatz — vorzeitig.

Daher welches Tempus? Plusquamperfekt.

Also Nebensatz? Quod Hermas deicisset.

Hat man dann mehrere solche kurze Sätze, zuerst für die Vorzeitigkeit und Gleichzeitigkeit des Nebensatzes — später erst für nachzeitige Nebensätze \*) —, in der oben angedeuteten Art geübt — und zwar mit der Tabelle vor Augen —, so wird man dann dazu übergehen, weitere kurze Sätze ohne Zwischenfragen übersetzen zu lassen, bzw.

\*) Ich brauche hier wohl nicht darauf einzugehen, wann im nachzeitigen Nebensatz die Coniugatio periphrastica eintritt und wann bloß Präsens oder Imperfekt. Das lernt sich auch wohl ohne besondere Schwierigkeit.

die Zwischenfragen nur mehr stellen, wenn der Schüler stolpert. Erst wenn dann die Nebensätze ersten Grades „sitzen“, geht man zu anderen Nebensätzen über. Hierfür wird man wieder zu einer „Regel“ greifen, etwa so:

*Consecutio temporum im konjunktivischen Nebensatz 2., 3. usw. Grade s.*

1. Bei Abhängigkeit von einem Nebensatz richtet sich die Tempusfolge nach dem Verbum dieses (übergeordneten) Nebensatzes.
2. Bei Abhängigkeit von einem Infinitiv oder Partizipium des Perfekts tritt die praeteritale Tempusfolge ein.
3. In allen übrigen Fällen richtet sich die Tempusfolge nach dem nächsten Verbum finitum (bezw. Perfekt=Infinitiv oder -Partizip).

Diese Regel kann man Punkt für Punkt üben oder zuerst ganz durchnehmen und dann üben. Bei der Einübung wird man zuerst wieder mit Zwischenfragen arbeiten, dann ohne solche. Auch hier sei ein Beispiel angeführt:

Cato pflegte zu sagen, er wundere sich über die Tatsache, daß ein Haruspex beim Anblick eines anderen nicht lache.

Hauptsatz? Cato aiebat.

Quid aiebat? Se mirari.

Tatsache daß? Quod, bei innerlicher Abhängigkeit mit Konjunktiv.

Dieser Nebensatz ist abhängig von —? se mirari.

Was ist mirari? Infinitiv des Praesens.

Daher richtet sich das Verbum nach — ? Dem nächsten verbum finitum, also nach aiebat (Imperfekt).

Also welche Tempusfolge? Die praeteritale. Zeitliches Verhältnis? Gleichzeitigkeit.\*\*)

Somit heißt der quod-Satz? Quod non rideret haruspex.

„Beim Anblick eines anderen“ übersetzen wir durch einen Nebensatz, wie etwa? Cum historicum mit Konjunktiv. Tempusfolge? Die praeteritale, wegen rideret (Imperfekt).

Zeitliches Verhältnis? Vorzeitigkeit, weil das Sehen dem Nicht-lachen vorangeht.

Also heißt der cum-Satz? Haruspicem cum vidisset.

Sind nun so Nebensätze ersten Grades und solche von mittelbarer Abhängigkeit geübt und darin eine gewisse Sicherheit erreicht, wird man übergehen zu den Ausnahmefällen, Abhängigkeit irrealer Perioden, Besonderheiten bei konsekutivischen Nebensätzen. Diesbezüglich werden besondere Schwierigkeiten nicht vorhanden sein. Nur muß man vorher auf sicherem Boden stehen, damit es keine Verwirrung gibt. Eines ist dabei wichtig: wir dürfen bei diesem Kapitel nicht mit der Zeit geizen; denn ohne sichere Kenntnis und Handhabung der Consecutio temporum bauen wir in der Lehre von den Nebensätzen wie in der von der Oratio obliqua auf Sand. Schließlich dürfen wir überhaupt sagen: Wer die Consecutio temporum nicht beherrscht, kann kein Latein; wer sie aber einmal ordentlich gelernt hat, wird — von besonderen Fällen abgesehen — keine Schwierigkeit mehr darin sehen können. Den Meister macht freilich auch hier die Übung, nicht die Regel.

## Hörigkeit und Sklaverei\*)

Den schärfsten Gegensatz zu den hereinbrechenden Scharen der Viehzüchtenden Nomaden bildeten die sesshaften Ackerbauer, besonders in Asien, wo die Eroberer auf flüchtigen Reittieren daherkamen. Die Ackerbauer sind darum auch am meisten ihnen ausgeliefert. Während Handwerker und andere Arbeiter sich ihnen doch leichter entziehen konnten, da sie ihre Geschicklichkeit mit sich trugen und bald auch anderswo dafür Verwendung fanden, war der Ackerbauer „an die Scholle gebunden“, der ganze Ertrag seiner Arbeit hing an der Erde und war, öffentlich aller Augen bloßgestellt, den räuberischen Nomaden ein leichter Gewinn. Noch in ihren Wüsten lebend lieben es die Nomaden, so die nordarabischen und die nordostafrikanischen Beduinen, die angrenzenden Ackervölker zur Zeit der Fruchtreise zu über-

fallen und entweder die Ernte sich anzueignen oder einen entsprechenden Tribut zu erpressen, der vielfach schon zu einer stehenden Einrichtung geworden ist. Sobald sie sich nun zu dauernder Herrschaft in Ackerbaustäaten niederließen, waren sie es, die im weitesten Umfang überall das Prinzip zur Herrschaft brachten, daß der Grund und Boden dem Herrscher und den Adeligen, d. h. ihnen gehöre; nur aus Gnade, als Lehen, übergaben sie es wiederum den früheren Eigentümern, die es nun zum Nutzen der neuen Herren bearbeiten, entweder einen beträchtlichen Teil der Erträge ihnen abliefern oder einen bestimmten Teil der Arbeitszeit für sie

\*\*) Diese Gleichzeitigkeit besteht natürlich hier zwischen non rideare und mirari; das zeitliche Verhältnis betrifft also hier schon den übergeordneten Infinitiv, nur die Tempusfolge richtet sich nach aiebat. Diese Unterscheidung „übt“ man auf Grund der Beispiele; eine „Regel“ braucht es da nicht.

\*) Textprobe aus W. Schmidt und W. Koppers, Völker und Kulturen, S. 320 ff. (Besprechung des Werkes in heutiger Bücherecke!)

fronen mußten. Dieses Prinzip konnte dort am rücksichtslosesten durchgeführt werden, wo das anbaufähige Land schon vollständig in Angriff genommen und neues nicht leicht zu bekommen war. So waren die alten Besitzer wie von selbst an der Scholle festgehalten, und es entstand dann die Hörigkeit und Leibeigenchaft, die in seinem früheren Kulturreise bekannt war.

In der Schaffung dieser Hörigkeit wird mit gewaltsamer Hand ein Recht aufgehoben und zerstört, das überall in den früheren Kulturreisen anerkannt worden war: das Recht des Eigentums auf den durch eigene Arbeit wertvoll gemachten Boden und der freien Verfügung über die aus demselben gewonnenen Früchte. Es war damit aber auch schon ein Eingriff in die persönliche Freiheit des Eigentümers gegeben, einerseits dadurch, daß er für radikal unsfähig zum Besitz von Grund und Boden erklärt wurde, andererseits dadurch, daß er, selbst dort, wo er die Person des Herrn wechseln konnte, doch dem System nicht zu entfliehen vermochte. Aber dieser Kulturreis ging zu einer noch ärgern Vergewaltigung über, indem nicht bloß eine Anzahl Menschen der Fähigkeit zum Grundbesitz entkleidet und eines Teiles ihrer Arbeitsfrüchte beraubt wurden, sondern ihre ganze Arbeitskraft, ihre ganze Person geraubt und als Eigentum, als eine Sache, einer andern Person zugesprochen wurde. Den Grundbesitz hatte der Nomade sich angeeignet, weil er die Früchte desselben wertvoll fand, aber zu stolz und zu träge war, die nötige Ackerarbeit zu leisten. Aber auch jegliche Handarbeit in Handwerk und Gewerbe verachtete er und überließ sie, wie auch die gesamte Hausarbeit, den Frauen. Wo aber mit steigendem Reichtum und steigender Kultur diese Arbeiten sich mehrten, konnten dafür die eigenen Frauen umso weniger genügen, da auch diese nach der eingetretenen Standeserhöhung sich dieser Arbeiten mehr und mehr zu entledigen begannen. Das mußte mit besonderer Intensität an den Königs Höfen sich geltend machen; die geheiligte Person des Königs mußte sicherlich mit allen nur denkbaren Genüssen und Bequemlichkeiten und mit einer auf jeden Wink bereit stehenden Bedienung umgeben werden. Auch die sich ausbreitenden Staatsbedürfnisse, die Anlegung von Wegen, Brücken, Befestigungen, Denkmälern, Tempeln, erforderten neue, zahlreiche Arbeitskräfte, die für Lohnbezahlung schon deshalb längst nicht immer zu haben waren, weil für diese überhaupt oder zunächst unproduktiven Arbeiten eine Entlohnung nicht zur Verfügung stand.

Das war der Boden, aus dem damals die Sklaverei hervorging, die völlige rechtliche und persönliche Enteignung eines Menschen und gewaltsame Nötigung desselben zu den Arbeiten, die sein Herr will und wie er sie will. Man erinnerte sich damals wohl — so ungefähr werden wir uns den Ursprung denken müssen, denn geschichtliche Belege fehlen hier durchaus —, daß die zahlreichen Kriegsgefangenen, die sonst ohne Gnade und Barmherzigkeit niedergemehkt wurden, besser für diese Zwecke,

zur Leistung dieser Arbeiten verwendet werden könnten, und nachdem sich diese Verwendung einmal im Königs- und Staatsdienst erprobt hatte, konnte sie leicht auch zu den übrigen Vornehmen und Adligen übergehen. Als dann der Nutzen dieser neuen Einrichtung von den Herren immer lebhafter empfunden wurde, ging man dazu über, direkt zu dem Zweck, Sklaven zu erhalten, Kriegs- und Jagdexpeditionen zu veranstalten. So scheinen zunächst immer Fremde und Kriegsgefangene als Sklaven gehalten worden zu sein, deren Kinder allerdings mit dem geltenden Prinzip der Erblichkeit des Standes wiederum Sklaven wurden und somit eine neue Quelle der Sklaverei eröffneten. Nur eine Form der Sklaverei, die Schuld- oder Pfandsklaverei, lieferte auch einheimische Sklaven, die jedoch nur zeitweilig in der Sklaverei blieben. Erst als die Sklaven immer wertvoller und regelrechte Sklavenjagden veranstaltet wurden, wurde auch auf die Herkunft keinerlei Rücksicht mehr genommen. . .

Die Sklaverei ist erst in dem frei-vaterrechtlichen Kulturreis mit dem Eintritt der Nomadenvölker und den Ansäßen zu höherer äußerer Kulturentwicklung entstanden: Nicht bei Naturvölkern, sondern bei Kulturvölkern hat sie in diesem frei-vaterrechtlichen Kulturreis ihren Ursprung genommen. Aus seinem Geist und aus seinen Verhältnissen wird sie vollkommen verständlich; in den früheren Kulturreisen, besonders in den Urfulturen, wäre nicht einmal die Idee derselben, einen Menschen seiner Persönlichkeit zu entkleiden und ihn als Sache in die bedingungslose Abhängigkeit eines andern Menschen zu stellen, verstanden worden . . .

Wenn ich die eigentliche Sklaverei dem frei-vaterrechtlichen Kulturreis zuschreibe, so möchte ich nicht die Möglichkeit verneinen, daß die Schuld- und Pfandsklaverei, die insbesondere in Indonesien und im Südwestsudan zwei kompakte Verbreitungsgebiete hat, schon in dem freimutterrechtlichen Kulturreis mit seinem stark entwickelten Handels- und Kreditwesen seinen Ursprung genommen habe. Einen gewissen Ansatz zur Sklaverei lieferten gerade diese Stämme mit ihrem Kopfjägertum, indem sie Kriegsgefangene oft jahrelang am Leben ließen, um sie dann ganz unvermutet als Opfer hinzuschlachten; es sind besonders die Salomonsinseln, aber auch in Südamerika die Süd-Tupi-Stämme, bei denen es so geübt wurde.

Indem auf der einen Seite die Reihe der menschlichen Rangstufen durch Hörigkeit und Sklaverei bis selbst in untermenschliche Tiefen hinabgesenkt, andererseits aber, wie wir im folgenden noch sehen werden, der König durch die so häufig geübte Vergottung bis in übermenschliche Höhe hinausgehoben wird, ist fast das Unmögliche wirklich gemacht und die hierarchische Gliederung der Gesellschaft in Weiten ausgespannt worden, die kaum noch Zusammenhänge miteinander zu haben scheinen und keine organische Gliederung mehr bewirken, sondern ein Auseinanderreißen und Entfremden der Glieder zur Folge haben müssen. Es war auch hier wieder

ein rücksichtsloses Voranstellen der wirtschaftlich-technischen und der egoistisch-persönlichen Gesichtspunkte, die im Uebermaß tätig waren bei der neuen Ordnung der Dinge. Ein glänzendes Gebäude war es, das sich da zu erheben begann; aber die Beiseitelassung und selbst Niedertretung der charakterlich-ethischen und gemütlich-sozialen Interessen schwächte in bedenklichem Maße die Grundlagen, auf denen es ruhen mußte.

Gewiß, der Zusammentritt aller bisherigen Einzelsulturen, der Viehzucht, der Handfertigkeit, des Ackerbaues, wie er sich hier vollzog, zu einem Kulturfries lieferte die materielle Grundlage und Möglichkeit der Ernährung, Kleidung, Wohnung gewaltiger Menschenmassen, der ersten Vorbereitung höheren Kulturaufstieges. Die bis in die höchsten Höhen hinaufgeführte ständische Gliederung der Massen hob eine Anzahl Menschen aus den gewöhnlichen Niederungen des Lebens empor und gab ihnen die Schwungkraft und den Mut, ihre Blicke auch auf feinere und höhere Ziele zu richten. Bei den übrigen Menschen mußten sowohl die durch die Masse gesicherten Absatzmöglichkeiten wie die Festlegung der Berufe die Rentabilität der Arbeit und die Spezialisierung derselben fortwährend steigern, und damit zu einer stets fortschreitenden Verbesserung der einzelnen Arbeitszweige führen, für die in den neu sich eröffnenden Lebensbedürfnissen, in dem gesteigerten Luxus insbesondere der oberen Klassen eine immer mannigfältigere Verwendung sich auftat. Aber die Kluft zwischen den einzelnen Bevölkerungsschichten war gleich zu Beginn zu tief gerissen worden, schon durch das Prinzip der Geburt, dann aber auch durch den übermächtigen Kapitalismus der herdentreichen Hirtenvölker, der durch die Okkupation von Grund und Boden unheilvoll verstärkt wurde und in automatischem Wege zu ihrer immer stärkeren Vereinerung und zu rücksichtsloser Ausbeutung der übrigen Schichten führte. In der völligen Entfehlung durch Leibeigenschaft und Sklaverei aber wurden dann Hunderttausende und Millionen menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten mit gewaltsamer Hand in den niedersten Regionen festgehalten oder ganz erstickt und in blutigen Greueln oft ganze Stämme mit besonderen nationalen Kultureigentümlichkeiten vernichtet und aus der menschlichen Gesamtentwicklung ausgeschaltet. Mit brutaler Offenheit legen uns assyro-babylonische und ägyptische Gemälde und Skulpturen mit ihrer trostlosen Monotonie des Sklavenlebens dar, in welcher Weise hier die Felder bebaut, die Kanäle und Dämme zustandekamen, die Tempel, Pyramiden und Obelisken aufgerichtet wurden, und die feinsten Dichter- und Denkerwerke griechischer und römischer Hochkultur vermögen nicht das gräßliche Sklavenelend zu ver-

decken, aus dem diese Kultur emporwuchs und ohne welches sie trotz alles ihres Glanzes nicht bestehen konnte.

Sicherlich, die Zyklopenuadern des gewaltigen Baues waren zu lose und gewaltsam aneinandergefügt, und in der Vergottung auf der einen und der Entmenschung auf der andern Seite waren die Tragbögen zu rücksichtslos überspannt: das war kein Bau für die Ewigkeit. Dazwischen weisestes Maßhalten hier größere Dauer und Festigkeit verliehen hätte, offenbart sich bei einem Volke, wo die Kunst der Verhältnisse es nicht zu so großen Konstruktionsfehlern kommen ließ oder sie bald korrigierte. Es ist das zählebige China, wo diese Überspannungen der Standesschichtungen einmal vielleicht auch einsetzen, aber bald beseitigt wurden; neben der Festigkeit seiner Familie verdankt China auch diesem Umstand seine unverwüstliche Lebenskraft.

Freilich offenbart sich auch hier wieder die natürliche Begrenztheit aller menschlichen Verhältnisse. Die Besonnenheit führt leicht zur Nüchternheit, zur Mittelmäßigkeit und zur Stagnation: in China hat es nie Himmelsstürmer gegeben. Hatte die frei-vaterrechtliche Kultur, wo sie sich voll entwickelte, nach unten hin eine neue, bis dahin unerhörte Menschenklasse begründet, die Leibeigenen und Sklaven, zunächst nur für die materiellen Bedürfnisse geschaffen, so hatte sie aber auch nach oben hin eine neue Stufe zugesezt, einen Stand, der Muße und Anregung bekam, auch den rein geistigen Interessen sich zu widmen. Die kühne und scharfe Geisteskraft der Hirtenvölker, die schon durch ihre lebendigere Verbindung mit den Urvölkern auch eine Geistesaristokratie darstellten, aber bis jetzt in der Trägheit des Hirtenlebens dahingedämpft hatten, wurde durch den Zusammentritt mit den übrigen Kulturfriesen auf ein höheres Piedestal gehoben und erhielt damit größere Weite und Tiefe und erhöhte Schwungkraft. Was das für die Kulturentwicklung der Gesamt menschheit bedeutet, wird man inne, wenn man vor der überquellenden Fülle des indischen Geisteslebens, der unübersehbaren Zahl seiner philosophischen und religiösen Systeme, seiner Mythen, Lieder, Dramen und Epen steht, wenn man die entzückende Klarheit und Ebenmäßigkeit der griechischen Bildner, Dichter und Denker genießt, oder auch, wenn man die mehr realern Zielen zugewandte Arbeit der Semiten, Ägypter und Römer in Himmel- und Erdenkenntnis, in Länder- und Völkerbeherrschung betrachtet. Wenn der Typus Chinas Kongfuzie ist, so kam das daher, daß bei diesem Volke die ragenden Gipfel nicht standhielten, sondern wie der gelbe Löß seiner Hügel sich bald immer wieder in die flache Ebene des überall Gleichen auflösten.

## Zunftstube

**Neuere lateinische Unterrichtswerke.** Raum-  
mangels halber müssen wir uns heute auf eine kurze  
Aufzählung bedeutenderer Neuercheinungen be-  
schränken. Eine eingehendere Würdigung derselben  
soll bei Gelegenheit folgen. Die Herren Kollegen,  
die vielleicht bereits das eine und andere dieser  
Lehrmittel im Schul- oder Hausgebrauch erprobt  
haben, sind freundlich eingeladen, ihre diesbezüg-  
lichen Erfahrungen in der „Mittelschule“ einem  
weiteren Fachkreise dienlich zu machen. Wir möchten  
diese Bitte aber auch ausdehnen auf andere Unter-  
richtsmittel historisch-philologisch und pädagogisch-  
methodischen Charakters. Solche persönlicher Erfah-  
rung entsprungene praktische Mitteilungen und  
Winke sind dem Leser oft wertvoller als lange Arti-  
kel, und unsere „Zunftstube“ würde dabei der  
drohenden „Auszehrungs“-Gefahr entgehen.

Mit ihrem „Ludus Latinus“ (Lateinisches Unter-  
richtswerk für grundständigen Lateinunterricht) bietet uns die Teubner'sche Offizin ein Werk, das  
berufen erscheint, in weitesten Kreisen neue Lust und  
Begeisterung für die Römersprache zu wecken. Es  
zerfällt in ein Lese- und Übungsbuch (in vier  
Teilen), eine Formenlehre, Säzlehre und Wort-  
kunde. Wortkunde und Formenlehre erscheinen auch  
zusammengebunden als „Inventarium“, Formen-  
lehre und Säzlehre als „Grammatik“. Für  
Reform- wie für Realgymnasien sind Spezialaus-  
gaben herausgekommen. Der Verlag erklärt sich zur  
Lieferung von Gratis-Probeexemplaren in weit-  
gehendem Maße bereit.

Im Verlag Trewendt & Granier, Breslau, ist  
1925 ein „Lateinisches Unterrichtswerk auf sprach-  
wissenschaftlicher, sowie deutsch- und kulturfundlicher  
Grundlage“ erschienen. Die Grammatik ist verfasst  
von Dr. Paul Linde, der sich bereits durch seine  
Schrift „Die Fortbildung der lateinischen Schul-  
grammatik nach der sprachwissenschaftlichen Seite  
hin“ (Breslau 1924) als tüchtigen Philologen und  
Methodiker erwiesen. Das Übungsbuch zerfällt in  
fünf Teile.

Neuerdings hat sich auch der durch seine Schul-  
bücher rühmlichst bekannte katholische Verlag  
Schöningh in Paderborn mit einem lateinischen  
Unterrichtswerk vorgestellt, der „Ars Latina“, die die  
beliebte Lateinische Sprachlehre von Schulz (31.  
Auflage 1925) ersetzen soll. Die eigentliche „Sprach-  
lehre“ umfaßt zwei Teile, die „Laut- und Formen-  
lehre“ und die (wie wir hören eben erschienene)  
Säzlehre. Die Übungsbücher sind unseres Wissens  
bis Tertia gedruckt. Das Werk, soweit wir es bis

jetzt einsehen konnten, macht einen vorzüglichen Ein-  
druck und sei der vollen Beachtung unserer Schul-  
kreise nachdrücklich empfohlen.

Was die aufgeführten Unterrichtswerke von  
unseren traditionellen Lateinschulbüchern grundsätz-  
lich unterscheidet, ist, was den grammatischen sprach-  
wissenschaftlichen Teil betrifft, ihre ausgesprochen sprach-  
wissenschaftliche Einstellung. Die historischen  
Entwicklungslien werden in einer dem jugend-  
lichen Geist fühllichen Weise soweit möglich und tun-  
lich aufgedeckt. Daraus ergeben sich erhöhte Leben-  
digkeit der Darstellung, vermehrte gedankliche Mit-  
arbeit des Schülers, engere Verbindung von höherer  
Schule und Universität. — Nach der Seite der  
Übungsbücher hin ist das Abweichen von der  
überkommenen Methode besonders fühlbar und er-  
freulich. Man braucht nur eines unserer Ostermann-  
Müller- (oder auch Kägi-) Übungsbücher neben  
jene der eben aufgezählten Unterrichtswerke zu  
stellen, um rasch zu begreifen, daß Lehrer und  
Schüler anhand letzterer der Antike geistig und  
seelisch viel näher kommen müssen. Da wird vor  
allem einmal die Gedankenwelt des Schülers von  
heute gebührend berücksichtigt; wertvolle Realien  
kommen schon auf der Unterstufe zu verständlicher  
Behandlung; die antike Kultur in Berührung mit  
der germanischen Welt wird in fesselnder Weise ge-  
schildert; der Lesestoff ist bei aller Reichhaltigkeit  
einheitlich gegliedert und durch Abbildungen er-  
läutert; auf korrekten und klaren deutschen Aus-  
druck wird überall ein Hauptaugenmerk gerichtet.  
So fließt schon in den ersten lateinischen Semestern  
vieles ab an den Deutsch- und Geschichtsunterricht,  
mit andern Worten: Der Konzentrationsgedanke er-  
hält eine wertvolle Förderung.

Schließlich sei noch kurz aufmerksam gemacht auf  
die Lateinische Schulgrammatik von Ferd. Sommer  
(Frankfurt a. M., bei Moritz Diesterweg, 1923). Wer des gelehrten Verfassers „Vergleichende Synta-  
x der Schulsprachen“, Teubner 1921, und „Sprach-  
geschichtliche Erläuterungen für den griechischen  
Unterricht“, Teubner 1919, kennt, wird es dankbar  
begrüßen, daß der als Schulpraktiker nicht weniger  
bedeutende Münchner Universitätsprofessor uns hier  
die Ergebnisse jahrelanger Studien und praktischer  
Erfahrungen zu einer systematischen Grammatik ver-  
arbeitet hat. Da zu diesem Buche, wenn wir uns  
nicht täuschen, keine eigenen Übungsbücher bestehen,  
dürfte es als eigentliches Lehrmittel weniger in  
Betracht kommen; es ist aber eine vorzügliche Hilfe  
und Wegleitung für den Lehrer. R. L.

## Bücherecke

**Völker und Kulturen.** Der Mensch aller Zeiten,  
Band 3. Erster Teil: Gesellschaft und Wirtschaft der  
Völker, von W. Schmidt und W. Kopfers.  
740 S. mit 1 Karte, 30 teils farbigen Tafeln, 551  
Textabbildungen, Großkastav. Geh. G. M. 16.—, geb.

Leinen G. M. 20.—, Halbl. G. M. 25.—. — Verlag  
Jos. Habbel, Regensburg.

Die gelehrten Steylermissionäre bieten uns hier  
ein Werk, das einen Markstein bildet in der Ge-  
schichte der Völkerkunde. Es stellt sich dar als eine

vollständige Systematik der ethnologischen Wissenschaft nach der neuen kulturhistorischen Methode und im schärfsten Gegensatz zum seichten Evolutionismus, der gerade auf dem Gebiet der Soziologie allzu lange seine verhängnisvollen Triumphhe gefeiert hat. Der vorliegende Band gliedert sich in vier Hauptteile. Der erste handelt von Geschichte und Methode der Völkerkunde. Der zweite, die menschliche Gesellschaft darstellend, bespricht Probleme und Grundfragen der Gesellschaftslehre, Ur-familie und Urstaat, die verschiedenen Kulturreise (vaterrechtlich, mutterrechtlich, gemischt); der dritte Teil, der menschlichen Wirtschaft gewidmet, behandelt Geschichte und Probleme der Wirtschaftsforschung, die Wirtschaft der Urvölker und der verschiedenen Kulturreise. Der letzte Teil spricht von der Technik der Naturvölker. Umfaßt so der erste Band die soziale Gliederung der Kulturträger und den wirtschaftlich-ergologischen Unterbau der Kultur, so soll der in Aussicht stehende zweite Band die geistige Kultur zur Darstellung bringen.

Eine wahrhaft ehrfurchtgebietende Fülle von Gelehrsamkeit ist in diesem monumentalen Werke aufgespeichert, das sich zudem durch eine klare, warme, leicht fassliche und immer fesselnde Darstellungsweise auszeichnet. Jedem Gebildeten hat es etwas zu sagen, vor allem dem Soziologen, Nationalökonom, Historiker und Religionsforscher. Dem Verlag gebührt die Ehre, das Buch durch ein reiches und sehr wertvolles Illustrationsmaterial würdig ausgestattet zu haben. Fügen wir noch bei, daß ein vollständiges Namenverzeichnis und ein Sachregister von beiläufig 9000 Stichwörtern die Meisterung des gewaltigen Stoffes erleichtert. Bei all diesen Vorteilen erscheint der Preis angesichts der heutigen Buchhandelmisere als geradezu märchenhaft billig. In keiner Handbibliothek sollte dieses Werk katholischer Geisteskröpften fehlen.

R. L.

**Deutsche Literaturgeschichte**, von Dr. Karl Storck. 10. verm. Auflage. Bearbeitet von Dr. M. Rockenbach. XII. und 605 S. Lexikon-Format, Ganzleinen M. 16. — Verlag Meißler, Stuttgart.

Ein Werk von der Beliebtheit und dem Ansehen der Storckschen Literaturgeschichte neu zu bearbeiten, war kein leichtes Unternehmen. Es brauchte dazu ein feines Gefühl für Diskretion und eine geläuterte Erfahrung. Daß sich der Herausgeber in vorstehender Neuauflage hierüber ausgewiesen habe, möchten wir nicht behaupten. Gerade das beste an Storck, sein überzeugtes Bekennen zur notwendigen Verankerung aller wahren Kunst in der christlichen Idee, hat Rockenbach bewußt über Bord geworfen und einen halslosen Subjektivismus an dessen Stelle gesetzt. Schon im ersten Teil, wo verhältnismäßig sehr wenig geändert wurde, hat er mit eigenständiger Absichtlichkeit fast jedem sittlichen Werturteil die Spitze abgebrochen. Im zweiten, vielfach ganz umgegoßenen Teile vollends feiert die rein willkürliche und instinktive Einstellung wahre Orgien. So sehr man es begrüßt, daß auch die Modernen und Allermodernsten einmal ausgiebig zum Worte kommen, so besremdlich berührt

die Wahrnehmung, daß viele in unserer Literaturgeschichte in Ehren heimatberechtigte Namen (wir erinnern nur an Franz Eichert) zugunsten der dem Bearbeiter geistig näher liegenden verschwinden oder doch starke Einbuße erleiden mußten. Wenn der Bearbeiter sich röhmt, ca. 200 Namen neu eingeführt zu haben, vergift er zu bemerken, daß wenigstens ebenso viele aus der früheren Auflage ausgeschieden worden sind. Wie ungleich und zum Teil direkt oberflächlich, rein feuilletonistisch übrigens selbst diese neu Aufgeführten behandelt sind, zeigt schon ein kurzer Blick zur Genüge. Es ist eben ein grundverschiedener künstlerischer Maßstab, der den ersten, noch ziemlich Storck'schen, und den zweiten, vornehmlich Rockenbach'schen Teil bestimmt. Daß die angekündigte Totalumformung der Storck'schen Literaturgeschichte dieser Zwitterschöpfung ein baldiges Ende verheißen kann nur begrüßt werden. Viele werden allerdings auch in Zukunft den gediegenen Storck der unsicheren Führung Rockenbachs vorziehen. R. L.

**Geuchtinger, Schule und Internat.** Ihr erzieherisches Wirken und ihre Zusammenarbeit. 68 S. Donauwörth, Auer.

In diesen Blättern redet ein Praktiker, der aus den Erfahrungen seiner eigenen Berufssarbeit sowohl das Internat als die Schule kennt. Während seine Bemerkungen über das Zusammenwirken beider Anstalten sie nach deutschem Muster als zwei getrennte Institute voraussetzen, liegt der Hauptwert des Büchleins, um dessentwillen es auch das Interesse schweizerischer Kreise verdient, in der knappen aber allseitigen Schilderung der Internatserziehung, ihrer Vorteile und Schwierigkeiten. In Kreisen, die das Konviktsleben weniger kennen, kann es aufklärend und apologetisch wirken, aber auch der Kenner dieser Verhältnisse findet darin manche treffende Bemerkung.

P. K. S.

**Karl Pieper, Musikalische Analysen.** Eine musikalische Formenlehre in der Form von Musikanalysen klassischer Tonstücke. In Ganzleinen geb. 4 M. Tonger, Köln a. Rh.

Mit seiner „Musikalischen Analyse“ legt uns der Direktor des städtischen Konservatoriums zu Krefeld ein Buch auf den Tisch, das als die Formenlehre bezeichnet werden kann für jeden Laien, der sich musikalisch weiter bilden möchte. Der Verfasser erläutert die Struktur aller musikalischen Formen in einer den Kern der Sache zielbewußt treffenden und anziehenden Sprache, angefangen vom einfachsten Volksliede bis zur großen Doppelfuge für Chor und Orchester. Pieper legt seinen Analysen nur solche Tonstücke zugrunde, deren Kenntnis allgemein vorausgesetzt werden darf. Von der Hermeneutik, d. h. der poetischen Erklärung zu Musikstücken hat der Verfasser zwar Proben gegeben, ihr aber mit Recht nur einen kleinen Raum gewährt. Das sich durch sauberen Druck und Notenstich auszeichnende Buch sei den Zünftigen sowohl als den musikbegeisterten Laien wärmstens empfohlen. Es wird auch bei der musikalischen Ausbildung in den Lehrerseminarien vorzügliche Dienste leisten.

E. B.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhrer, Engelberg

Inhalt: Zur Cicerolektüre — Zum Bildungsideal in Goethes Faust und Wilhelm Meister — Bücherecke —

## Zur Cicerolektüre

Von Univ.-Prof. Dr. A. Piccardt, Freiburg i. Ue.

Übssprechende Urteile über die humanistische Bildung pflegen namentlich Cicero aufs Korn zu nehmen, der dann als „öder, langweiliger Schwätzer“ besonders schlecht wegkommt. Diese ungerechte, zumal im Munde Halbggebildeter geradezu empörend wirkende Kritik ist aber gar nicht so unbegreiflich, wenn man bedenkt, daß unserer Jugend auf den Gymnasien die Bekanntschaft mit Cicero hauptsächlich durch seine Reden vermittelt wird. Und da ist es nun unbestreitbar, daß selbst der klassische Philologe kaum zu einer andern literarischen Gattung der Antike so schwer den richtigen Standpunkt zu gewinnen vermag wie zu den Reden, wie denn erst also junge Leute, die noch die Schulbank drücken! Das gilt von allen antiken Reden, die der Praxis gedient haben und nachher publiziert worden sind, den Ciceronischen wie den Demosthenischen und allen übrigen desgleichen. Wir sind immer viel zu sehr geneigt, an die Produkte politischer und forensischer Beredsamkeit des Altertums streng sachliche oder gar moralische Maßstäbe anzulegen, während sie in der Form, wie wir sie lesen und schon die Zeitgenossen sie lasen, nachträglich in der Studierstube sorgsamst ausgefeilte, zu Verständnisvoll genießender Lektüre bestimmte, vor allem auf ästhetische Wirkung berechnete Kunstwerke sein wollen, was uns am besten L. Laurand in seinen seinsinnigen „Etudes sur le style des Discours de Cicéron“ (von denen 1925 der 1. Band bereits in 2. verbesselter Auflage erschien) gezeigt hat. Sie umreisen Jünglinge (denn das sind doch die Schüler der Oberklassen gewöhnlich noch) innerlich nahezubringen, ist unter diesen Umständen eine der allerschwierigsten Aufgaben für den Lateinlehrer am heutigen Gymnasium.

Diese Aufgabe nun zu erleichtern und zugleich die Cicerolektüre überhaupt lebendiger und anziehender zu gestalten, gibt es einen — bei uns freilich, wie ich zu wissen glaube, noch wenig beschrittenen — Weg: das ist die planmäßige Heranziehung der Ciceronischen Briefe, dieser namentlich in der Attikuskorrespondenz unvergleichlichen documents humains, die wie nichts anderes geeignet sind, den Menschen Cicero uns kennen zu lehren in allen Lebenslagen und Lebensäußerungen, wie er trauert und jubelt, lacht und weint, hofft und verzagt, haßt und liebt. Und wenn dabei einige der traditionellen Ruhmesblätter sich aus dem Kranze lösen, den ihm nebst rastlosem eigenem Bemühen die verehrende Bewunderung der Nachwelt gewunden hat, so ist das selbst für unsere jungen Studenten kein Schade, denn, was ihnen an klassizistischen Illusionen verloren geht, gewinnen sie an historischem, vor allem an psychologischem Verständnis doppelt zurück, und auch gegenüber dem Gerede von der Verlogenheit und Phrasenhaftigkeit seiner oratorischen Leistungen werden so die jungen Köpfe unmerklich zu einer richtigern und gerechteren Einstellung geführt werden.

Natürlich wird aus dem an die 1000 Nummern umfassenden Corpus der Ciceronischen Briefe am Gymnasium immer nur eine bescheidene Auswahl gelesen werden können, die mit Sorgfalt und Sachkenntnis, aber auch mit liebevoller Anpassung an den oben bezeichneten Zweck getroffen werden muß.

Diesem Bedürfnisse suchten schon längst allerhand kommentierte Auswahlen, die meisten recht umfangreich und nicht gerade billig, zu dienen. Ich nenne hier nur die bewährte Ausgabe von Hof-

mann-Sternkopf-Andreasen (Berlin, Weidmann) und die „Ausgewählten Briefe aus Ciceronischer Zeit“, Text und Kommentar, von C. Bardt und Hubert (Leipzig, Teubner). Zu diesen älteren ist nun jüngst als ungemein praktischer, dem Niveau unseres Gymnasiums angepaßter, dabei wissenschaftlich durchaus auf der Höhe stehender Behelf ein im vorigen Herbst bei Aschendorff in Münster erschienenes handliches Büchlein getreten, betitelt: Ausgewählte Briefe Ciceros, I. Bändchen, bearbeitet und herausgegeben von Studiendirektor Dr. E. Alzert (im Rahmen der bekannten Aschendorff'schen Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker). Aus der Masse der überlieferten Briefe hat hier der Herausgeber mit geschickter Hand, natürlich unter Zugrundelegung des maßgebenden Textes von Sjögren in der neuen Ausgabe der Bibl. Teubn., an der Alzert ja selbst mit arbeitet, 26 sachlich und menschlich interessante Stücke zusammengestellt, chronologisch geordnet in 3 Gruppen: I. (Nr. 1—11) Cicero als Konsular bis zur Verbannung, II. (Nr. 12—21) Ciceros Verbannung, III. (Nr. 22—26) Ciceros Rückkehr. Jedem Brief ist eine Einführung vorausgeschickt, welche kurz und klar die Vorgeschichte mit kritischer Berücksichtigung der sonstigen historischen Quellen skizziert und den Stimmungsgehalt mit ein paar Wörtern kennzeichnet, während der Kommentar, praktischerweise als gesondertes Heft gebunden, in wohlabgewogener Auslese sprachliche und sachliche Erläuterungen und Hinweise sowie Uebersetzungshilfen bietet. Dem Text ist eine „Einleitung“ vorangestellt und dieser ein „Vorwort“: jene gibt eine

aus voller Beherrschung des Gegenstandes schöpfernde, dabei aber ungemein reizvoll und anregend geschriebene Plauderei über die Geschichte des Briefes, vor allem des unliterarischen, von seinen ersten Anfängen im Aegypten der Pharaonen bis zur Wiederauffindung der Ciceronischen Briefe durch Petrarca, die anmutig erzählt wird, mit vielfach eingestreuten Parallelen aus berühmten Briefschreibern früherer und späterer Zeiten. Über Veranlassung und Ziel seines Unternehmens endlich und die von ihm verwendeten Mittel und Methoden spricht sich der Herausgeber in dem lehrwerten Vorwort aus, das, wenn schon zunächst für ein reichsdeutsches Publikum berechnet, doch auch manchen für uns interessanten und beherzigenswerten Gedanken enthält; insbesondere einige nützliche Winke für den Lehrer finden sich hier, denen man den erfahrenen Schulmann anmerkt.

Eine hoherfreuliche Ergänzung zu dieser Briefauswahl, die freilich Alzert für seine Erläuterungen nicht mehr benutzen konnte, bildet das ganz kurz vorher, ebenfalls 1926, erschienene ausgezeichnete Buch „Cicero in seinen Werken und Briefen“ von Otto Plasberg, aus dem Nachlaß des allzutriben Verstorbenen, der einer der besten Cicerokennner unserer Tage war, von Wilhelm Arz bei Dietrich in Leipzig herausgegeben als 11. Heft der II. Reihe der angesehenen Sammlung „Das Erbe der Illiten“, auf das als ein fortab unentbehrliches Hilfsmittel für die Lektüre Ciceros überhaupt und die der Briefe im besondern ich hiemit noch kurz hingewiesen haben möchte.

## Zum Bildungsideal in Goethes Faust und Wilhelm Meister

von Dr. Josef Reck, St. Gallen

„Sinn und Bedeutung meiner Schriften und meines Lebens ist der Triumph des Reinhenschlichen.“

Hinsichtlich des großen Weimarer ist alle Welt in einem Urteil einig: Goethe ist der große deutsche Dichter, der seine naturwarmen Schöpfungen in das Gewand einer klassisch abgerundeten Sprache zu hüllen versteht. Desgleichen legen die Arbeiten des Dichterfürsten über naturwissenschaftliche Probleme Zeugnis ab von einem nicht gewöhnlichen Können eines Dilettanten auf diesem Gebiete. Aber Goethe eine Bedeutung zumessen wollen auf dem Gebiete der Pädagogik mag nach vieler Meinung eine Uebertreibung scheinen, die ihren Grund nur in dem ungesunden Kult finden kann, welchen man dem geistigen König von Weimar immer noch entgegenbringt. Diese ablehnende Haltung mag gerechtfertigt erscheinen, wenn man bedenkt, daß Goethe nie in bewußt ausschließlicher Weise zu den Erziehungsfragen Stellung genommen hat.

Es genügt indessen einen kurzen Blick auf die Personen zu werfen, welche in seinen Werken auftreten, um daraus eine sichtliche Vorliebe Goethes für die Jugend erkennen zu können. Erinnert sei an seine eigene Jugendgeschichte, erinnert an so viele Gestalten, welche unvergänglich mit seinem Lebenswerk verknüpft erscheinen: an Mignon, an Gretchen, an Felix, an Wilhelm Meister, ja sogar an Faust. Aber auch in seinem Leben hat es Goethe gern gesehen, wenn jüngere Wesen sich um ihn sammelten und an ihn sich anschlossen. Am nachhaltigsten hat er auf Fritz von Stein eingewirkt, der in Weimar als sein pädagogisches Kunstufer betrachtet wurde. Auch den eigenen Sohn und seine Enkel, wie manches Musen- und Fürstekind hat er als Bühnenpädagog, Künstlermentor und weithiniger Gewissensrat des Hoses mit Liebe und Christfurcht erzogen oder doch weiter gebildet.

Ja, wir glauben mit gutem Recht von einem eigentlichen Bildungsideal sprechen zu können, das

Goethe in seinen Werken entwickelt hat. Es hat denn auch die Goethesforschung schon früh damit begonnen, die zerstreut sich vorsindenden Aeußerungen des Dichters zum Bildungsproblem zu sammeln<sup>1)</sup>.

Freilich dürfen wir, wollen wir Goethes Stellung als Pädagoge gerecht werden, nicht bei seinen gelegentlichen Urteilen und Sätzen stehen bleiben. Vielmehr muß das Bestreben darauf gerichtet sein, aus diesen fragmentarischen Aeußerungen die Grundeinstellung Goethes zu den Erziehungsproblemen herauszulesen, um dann weiter fortschreitend seine Bedeutung auf diesem Gebiete würdigen zu können.

Goethe hat der Erziehung eine große Bedeutung beigemessen. So läßt er den Oberen der pädagogischen Provinz also sprechen: „Wohlgeborene, gesunde Kinder bringen viel mit . . . . Die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte. Dieses zu entwickeln ist unsere Pflicht.“ (Wilh. Meisters Wanderjahre. II. T., Kap. 1.)

Der Grund der Notwendigkeit einer Erziehung liegt also im Verhältnis der menschlichen Natur zu der Bestimmung des Menschen begründet. Der Mensch kommt nicht als vollkommenes Wesen auf die Welt. Es sind erst die Keime, die Anlagen, zu seiner Bestimmung in ihm. Diese Keime, diese Anlagen müssen entwickelt werden. Die Entfaltung derselben muß sich unter der kundigen, leitenden Hand des Erziehers vollziehen. Denn gerade jenes, worauf Goethe ganz besonders Gewicht legt, worauf alles in der Bildung ankommt, erhält niemand in die Wiege gelegt, wir meinen die Chr-

furcht. (Wilh. Meisters Wanderjahre. II. T., Kap. 1.)

Es ist deshalb für Goethe eine feststehende Tatsache, daß der junge Mensch, — wie auch im übrigen die Menschheit als solche, — einer Erziehung bedürfe, daß es demnach ein Bildungsideal geben müsse, demgemäß die geistige und körperliche Entwicklung sich zu gestalten habe.

Dem aber scheint gegenüber zu stehen, daß Goethe während seines langen Lebens sich nie ganz vom verhängnisvollen Einfluß Rousseaus befreien konnte. Es stellt sich somit bei einer tieferen Betrachtungsweise die Frage: Bedarf der junge Mensch einer Erziehungs Persönlichkeit, hat er Führer nötig, welche ihm die richtigen Wege weisen, welche ihm durch dauernde Einwirkungen eine bestimmte Lebensrichtung vermitteln müssen?

Allgemein wird anerkannt, daß in den „Lehrjahren“ ein Bildungsroman vorliegt. Und gleicherweise ist die Tatsache unwidersprochen, daß ebenso Faust den Werdegang einer Persönlichkeits- und Menschheitsbildung vorzeichne. In beiden Werken handelt es sich aber um Selbsterziehung. Beide führen den Bildungsgang einer ideal veranlagten, reichen Seele vor, wobei die Wechselseiten des Lebens und die Einwirkungen der Fehlritte, wie auch der Gesellschaft, die Aufgabe der Erziehung lösen.

Es streiten sich hier, wie noch in vielen anderen Fragen, die Einflüsse der Zeit und ihrer vorherrschenden Ansichten mit den besseren Erkenntnissen des Dichters, welche auf einer genialen Intuition beruhen. Aber immer mehr entschwindet dem alten Goethe das individualistische Erziehungsideal, grundgelegt durch Locke und Rousseau, um einer der Wirklichkeit mehr angepaßten Auffassung Raum zu geben. Er sieht nun über die Einzelexistenz hinweg auf das Große des Menschheitsgeschöpfes. Er wird zum Sozialpädagogen. Und jener Untertitel, welchen die Wanderjahre führen: „Die Enttägenden“, gilt in gleicher Weise für die neu gebildete Gemeinschaft der Auswanderer, wie für die Einzelnen, welche Glieder der Gesellschaft vom Turm sind. — Und gleicher Weise fragt der alte Goethe nicht mehr darnach, ob eine Erziehung und Bildung des jungen Menschen notwendig sei oder nicht. Er weiß es nun, belehrt durch die Geschehnisse um ihn herum, daß der erwachsenen Generation die Aufgabe zugeteilt ist, bildend auf die heranwachsende Generation einzuwirken. Er hat sich zu der alten Güterlehre, wie sie noch von Comenius vertreten wurde, durchgerungen. Der Erziehungslehre wird durch den Güterbegriff die richtige Gleichung von individual und sozial gegeben. Die Erziehung fällt in das Ganze der Obsorge, welche die gereifte Generation der nachwachsenden zuwen-

<sup>1)</sup> Vergl. F. Eiselen, Goethes Pädagogik. 1881. A. Langguth, Goethes Pädagogik, hist.-kritisch dargestellt. 1886. A. Langguth, Goethe als Pädagog. 1887. W. Rein, Goethe als Pädagog. 1912. (pädag. Magazin). A. Langguth, Goethe als pädagogischer Schriftsteller und seine Stellung zu den Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart. 1898. W. Wolf, Wie denkt Goethe über Erziehung und lassen sich seine pädagogischen Ansichten aus allgemeinen Anschauungen ableiten? 1911. O. G. Burchardt, Darstellung und Besprechung der pädagogischen Provinz in Goethes Wilhelm Meisters Wanderjahren. 1903. E. Weined, Goethes pädagogische Gedanken in „Dichtung und Wahrheit“. 1911. K. Muthesius, Goethe und Pestalozzi. 1908. K. Muthesius, Goethe ein Kinderfreund. 2. Aufl. 1910. B. Münz, Goethe als Erzieher. 1904. Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Goethes. 1858. F. X. Thalhofer, Goethes Pädagogik. „Pharus“, 3. Jahrg. 1912. Im weitern: O. Willman, Geschichte des Idealismus. 3. Bd. 2. Aufl. Braunschweig 1907. Baumgartner-Stockmann, Goethe. 2 Bde. 3 Aufl. 1911/13. Roloff-Willmann, Lexikon der Pädagogik. II. Bd. Art. Goethes. 437—444. (R. Hornich). L. Seifig, Goethe als Erzieher und Lehrer. Altenburg 1920 (am vollständigsten).

det, und die Obsorge hat durchweg Güter zu Beziehungspunkten. Das Aufziehen oder die Pflege gewährt, dem Kinde diejenigen materiellen und geistigen Güter, welche für dasselbe Lebensbedingungen sind. So werden die Güter für den Einzelnen etwas Gutes und dienen seinem Wohl und Heil; aber sie fordern ihn zugleich zu ihrem Dienst. Er kann nur dienend und arbeitend daran Anteil gewinnen.

Nachdem in kurzen Zügen das Subjekt der Erziehung gekennzeichnet ist, frägt es sich, welches Ziel Goethe der Erziehung vorgezeichnet wissen will. Mit Locke, Rousseau und Kant nennt Goethe als dieses Ziel: die Vollkommenheit der menschlichen Natur. Was jene in trockenen philosophischen Lehren dargelegt, gewinnt bei ihm Leben und Gestalt. Es wird zum Inhalt seiner Bildungsromane, es wird zum Zentralpunkt seiner Fausttragödie. Denn das Ziel der Erziehung und der Bildung muß dasselbe sein wie das Ziel des Lebens überhaupt. Goethe hat sich darüber einmal Edermann gegenüber geäußert. Er sagt: „Sinn und Bedeutung meiner Schriften und meines Lebens ist der Triumph des Reinemenschlichen.“ Im Unterschiede zu Kant, welcher durch seine Idealphilosophie auch bei seinen pädagogischen Erörterungen der Wirklichkeit ferne steht, beschränkt Goethe dieses Erziehungsziel ganz auf das Diesseits. Kant will eine Erziehung, in und bei welcher religiös-sittliche Gedanken formierend wirken. Goethe aber ist der ausgesprochene Eudämonist, sei es, wie in seinen früheren Schriften, als Vertreter der Gefühls- und Geschmacksmoral, welche im individuellen Wohlergehen gipfelt, sei es als Verfechter des Sozialerdämonismus, der durch A. Comte später die klassische Formulierung erhielt: „Vivre pour autrui“. Goethes Stellung zum Ziel der Erziehung ist mithin eine schwankende, und das Urteil wird verschieden ausfallen, je nachdem mehr Werther, Faust 1. Teil und die Lehrjahre berücksichtigt werden oder der 2. Teil der Fausttragödie und die Wanderjahre den Ausschlag geben. Immerhin ist zu bemerken, daß der Wandel nicht ein so vollständiger ist, daß die frühere Auffassung ganz aufzugeben würde. Vielmehr bleiben die wesentlichen Züge, welche das Ziel der Bildung näher bestimmen, bestehen. Nur wird ihnen ein neues Moment beigesellt, welches sich aus den verschiedenen Wertung der sozialen Ideen und Aufgaben ergibt.

Des näheren dieses Ziel der Erziehung, das Bildungsideal Goethes in seinem Abschluß zu bestimmen, hält sehr schwer. Bald ist es das Genie und sein Kraftstreben ohne Maß und Schranken, bald ist es die Natur, welche mit der heuchlerischen Sophistik eines Rousseau das Herz schwelt, bald ist es die Freiheit, welche als Schlagwort

jene Zeit und ihre hervorragendsten Gestalten gefangen nahm, bald ist es die Liebe, ist es Venus, welche mit kaum verhüllendem Schleier die Sinnlichkeit gesangen nimmt, was in Goethes Poesie als letztes und oberstes Streben des menschlichen Herzens erscheint. Kurz gesagt: das Schöne, in irgend welcher Form, wird zum Ideal, jenes Schöne, das von der Moralität getrennt den Sinnen schmeidet. Und damit ist es nur mehr ein Schritt bis zur Erklärung der Genuss des Schönen ist Lebensziel. Um aber zu diesem Genuss des Schönen zu gelangen, wird das Gebiet der Moralität säuberlich vom Guten, und noch mehr vom Schönen getrennt. Dieses Schönheitsideal hat Goethe während seines ganzen Lebens verherrlicht. Er wird nicht müde, bis in sein höchstes Alter hinauf der Sänger der sinnlichen Liebe zu sein. Denn, wie er einst seinem Freund Riemer erklärte, kann er das Ideal nur in weiblicher Form, oder unter der Form des Weibes konzipieren. (Riemer: Mitteilungen II. 733.) Die schöne Natur und deren Vollendung im Weibe sind das oberste Erziehungsideal. So stimmen mit den Schlussworten im Faust „Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan“, die Idealgestalten im Werther, besonders in den Lehr- und Wanderjahren: Natalie und Mafarie, überein. Kurz charakterisierend ist demnach die Zusammenfassung, welche der große st. gallische Goetheforscher Baumgartner gibt: „So verschmolz nun Goethe das sinnliche Gelüste mit seinen verworrenen Ideen von Genie, Natur, Freiheit, Liebe zu einer Art Gözenbild, dessen Kult kein Sterblicher sich zu entziehen vermag, dessen geborener Priester der Dichter, dessen Verherrlichung die höchste Poesie ist.“ (Baumgartner: I. c. I. Bd. 167.)

Die Aufgabe der Erziehung, die Erziehungsarbeit, ergibt sich aus dem Zustand des Menschen einerseits und aus dem zu erreichenden Ziele andererseits. Die Spannung, welche zwischen diesen beiden Faktoren besteht, soll nun durch die Erziehungsarbeit überwunden werden. „Gebilita heranzubilden ist daher unsere höchste Pflicht.“ (Wanderjahre. II. Bd. Kap. 7.) Gemäß dem Bildungsideal richtet sich die Bildungsarbeit. Bildungsideal ist aber die Schönheit, besonders die Schönheit in ihrer weiblichen Verkörperung, weshalb denn auch diese zum Maß aller Dinge wird<sup>2)</sup>. Alles dies aber wird, mit einem weniger verführerischen Titel genannt, zur „schönen Natur“<sup>3)</sup>. Als Beispiel dieser „schönen Natur“ hat Goethe die Charakterbilder von Natalie und Mafarie entworfen. „Natalie (vergl. Baumgartner, I. c. I. 191 ff.) kann man bei Leibesleben selig

<sup>2)</sup> Baumgartner, I. c. I. 187.

<sup>3)</sup> Baumgartner, I. c. I. 192.

preisen, da ihre Natur nichts fordert, als was die Welt wünscht und braucht". „Die Erziehung brauchte nur ihre Neigungen zu fördern, und sie mußte ein vollendetes Muster jeder Tugend werden“. Das führt denn Natalie auch in ihrem Erziehungswerk an den jungen Töchtern durch. Das höchste Prinzip ist für sie eine liebevolle Nachhilfe an den natürlichen Trieben und Neigungen. Und Goethe steht nicht an, sie sprechen zu lassen: „Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem Wege irre gehen, sind mir lieber als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln... „Es sollen deshalb die Gesellschaft wie die Einzelnen durch eigene Bemühung nach und nach dieses Ideal herausbilden. Hier wirke jeder mit und auf sich selbst.“ (Wanderjahre, II. Bd., Kap. 11.)

Dies geschieht nun durch zwei Mittel: durch Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, und durch Erziehung und Bildung des einzelnen Menschen. Doch sind es vor allem individualistische Bildungsmittel, die uns Goethe näher bringt, wenngleich nicht zu erkennen ist, daß soziale Anschauungen auf den alternden, erfahrenen Dichter Einfluß ausgeübt haben.

Damit kann nun auf die Aufgaben der Erziehung und der Bildung, wie sie sich Goethe aufdrängen, näher eingetreten werden. Eine kurze Skizzierung der Lehr- und Wanderjahre, unter diesem Gesichtspunkt, mag darüber Aufschluß geben.

Zum Hauptstoff der Lehrjahre wählt Goethe das Geistes- und Gemütsleben eines jungen Mannes, der durch verschiedene Liebschaften ernüchtert, jede Spur jugendfroher Phantasie und Poesie einbüßt, und zum ökonomischen Haushalter und echten deutschen Spießer verknöchert<sup>4)</sup>). Zwei Momente vom bildendem Werte treten uns hier entgegen.

<sup>4)</sup> Baumgartner, I. c. II. 176. Goethe selbst meint, über den Grundgedanken des Romanes befragt, daß er zu den „inkultabelsten Produkten“ gehöre, wozu ihm fast selbst der Schlüssel fehle. „Im Grunde“, meint er, „scheint das Ganze nichts anderes sagen zu wollen, als daß der Mensch trotz aller Dummheiten und Verirrungen, von einer höheren Hand geleitet, doch zum glücklichen Ziele gelange“. Von der schlechten Gesellschaft, in der sich der Roman durchaus bewegt, spricht Goethe selbst mit Gering schätzung, und motiviert dies damit, daß die Gegenwart nichts Bedeutendes biete, und die schlechte Gesellschaft immer amüsanter sei als die gute.

— Mit der einzigen Ausnahme Schillers haben deshalb auch alle Zeitgenossen Goethes die Tendenz des Romans verworfen. (Vergl. Baumgartner, I. c. II. 171 ff., die Urteile von Stollberg, Eichendorff, Schlegel, Ed. v. Hartmann, Ziegler, Bischer.). — Herder hielt es für eine Verirrung, daß der junge Kommis unter die Schauspieler geriet. Für Goethe aber war es der erste und wichtigste Grad der Erziehung, die Vorstufe der vollen ästhetischen und ethischen Bildung, welche dem poetisch angelegten Bürgerkinde erst unter Gräfinnen und Baroninnen, lebenserfahrenen Roués und hoch aristokratischen Freimaurern zuteil wird.

Zuerst soll der junge, unerfahrene, charakter schwache Wilhelm durch das Theater erzogen werden. Eine unwiderstehliche Neigung treibt ihn nämlich zu einer harmonischen Ausbildung der Natur. Diese ist aber, so urteilt Göthe im Jahrhundert der Standesunterschiede, in Deutschland nur dem Adel möglich. Dem Bürger ist sie im Leben versagt. Nur auf der Bühne, wo er, wie der Adel in seinen Kreisen, dauernd exponiert ist, und darum auf sichere Beherrschung der Formen, auf Harmonie von Geist und Körper achten muß, und wo er Adelsmenschen, wie sie in Shakespeares Welt sind, darzustellen hat, nur dort vermag er sie zu erwerben. Es handelt sich also für Wilhelm um die Persönlichkeitsbildung. Diese Idee bestimmt alles weitere. Bald muß aber Wilhelm erkennen, daß diese Scheinwelt nicht die wahre Bildung gebe, daß es nur eine Bildung der Formen, nicht aber des Geistes sei.

Wilhelm sucht daher Verkehr und Freundschaft der aristokratischen Kreise selbst, um zu diesem Ziele gelangen zu können. Er findet Eingang bei Landadelleuten. Hier erkennt er durch den Umgang mit den Vertretern des Adels den Wert der harmonisch ausgeglichenen Bildung, welche soziale Stellung und eine soziale Lebensaufgabe vermitteln. Durch sie wird er zum letzten Ziel aller Persönlichkeitsbildung erzogen, welche darin besteht: befähigt zu sein in der Gesamtheit und für die Gesamtheit zu wirken<sup>5)</sup>.

Näher berührt Goethe die einzelnen Bildungselemente in den Wanderjahren. Der in den letzten Büchern der Lehrjahre angeschlagene Grundakkord: Erziehung und Ausbildung der Fähigkeiten des jungen Menschen zum fruchtbaren Wirken im Dienste der Allgemeinheit bleibt bestehen. Ja, man kann direkt sagen, dieser zweite Teil des Romanes dient dazu, die Schwierigkeiten, welche das Ende des ersten Teiles boten, zu beheben. Goethe will aus der Fülle seiner Beobachtungen und reichen, durch das Alter gemachten Erfahrungen, zu den Bildungsfragen seiner Zeit Stellung nehmen. Und hier finden sich viele treffliche Beobachtungen und Anregungen, die auch für die Gegenwart ihren Wert nicht eingebüßt haben.

<sup>5)</sup> Dazwischen hinein findet sich im 6. Buch das Bekennen einer schönen Seele. Was Goethe selbst von der Religion der „schönen Seele“ hießt, hat er Schiller gegenüber deutlich ausgesprochen, wenn er sagt, daß das Ganze auf den edelsten Täuschungen und auf der zartesten Verwechslung des Subjektiven und Objektiven beruht. (Briefe an Schiller.) Es ist eine vernichtende Ironie des Religiösen, zur Trägerin der Religion eine franke Jungfer zu nehmen, das religiöse Leben zur franken Spitalregion zu machen, im Glau bensleben nur trügerische Empfindung zu sehen! (Baumgartner. I. c.).

Während der Dichter in den Lehrjahren vor allem das Neuherrere der bildenden Momente, die schöne Form, betonte, sucht er hier den Geist der schönen Formen einzuhauen, dies dem Zeitgeist gegenüber, welcher nur in individualistischem Eudämonismus sich erging, welcher glaubte, durch schrankenlose Spekulation ohne Taten die Welt zu erneuern oder umzugestalten. Eine Bildung des Menschenherzens und der Gesellschaft als solcher ist nur möglich, wenn sie beherrscht ist von der Doppelidee der Selbstbeherrschung u. der Entzagung. Es ist das Problem des alternden Dichters, die Welt gesunden zu machen durch die Entzagung. Entzagede sind also die Gestalten, welche in diesem Romane auftreten, mehr oder weniger alle. Es ist der Verzicht auf das tatenlose Leben, um in immer gemeinnützlicher, großer Arbeit dem Leben Inhalt und Weihe zu geben.

Vor allem tritt diese Grundidee klar in Erscheinung bei der Erklärung der Einrichtungen der pädagogischen Provinz. Die Trennung vom Elternhaus, der Verzicht auf schrankenlosen Genuss, die Unter- und Einordnung in ein festes Erziehungs- system, all das soll mithelfen, eine durch diese Schule geprägte Persönlichkeit in das Leben hinauszustellen, auf daß sie dort als voller Mensch der Menschheit diene. Entzagung ist ebenso zum Grundgesetz der sozialen Gebilde gemacht, welche bestimmt sind, in der Heimat oder auch in der Fremde zivilisatorische Arbeit zu leisten.

Das führt nun zur näheren Bestimmung der Bildungsmittel. Das 18. Jahrhundert mit seinem weiten Kosmopolitismus, mit seiner einseitigen Verstandesbildung, mit der schwärmerischen Anhänglichkeit an die Natur, ohne indes diese in ihrem inneren Wesen wahr zu erfassen, hat die Einzelperson über Gebühr betont, hat die Selbstbeherrschung und Entzagung als Bildungsmittel misachtet. Mit klarem, intuitiven Blick erkennt hier Goethe

die Schwächen dieses Systems. Der Wert des Einzelnen soll an seinen Leistungen gemessen werden. Um aber zu einer wertvollen Leistung zu gelangen, muß auf jene möglichst allseitige Bildung, wie sie noch die Lehrjahre verlangen, verzichtet werden. So wird in den Wanderjahren von der allgemeinen Bildung als von Narrenpossen geredet, und verkündet: es sei jetzt die Zeit der Einseitigkeiten. (Tarno-Montano<sup>6)</sup>). Mitglied der geheimen Turmgesellschaft kann nur werden, wer in einem Fache vollkommen ist. So wird Lothario Landwirt und Kolonisator, Wilhelm selbst Wundarzt, sein Sohn Felix Rosselenker und Stallknacht. Die glücklichen Folgen dieser Erziehung faßt Lothario in das Wort zusammen: „Suchet überall zu nützen, überall seid ihr zu Hause!“ Und mit der faustischen Uebersetzung des Bibelwortes: in principio erat verbum: „Am Anfang war die Tat“, deckt sich seine Forderung: „Und dein Leben sei die Tat“. (Wanderjahre. III. Bd., Kap. 9.)

Wird dadurch das Leben nüchterner, die Erziehung eine praktischere als jene der Lehrjahre, so fehlen doch die idealen Momente keineswegs. Die Kunst soll in den Dienst des Lebens gestellt werden, sie soll, sei es als Lebensberuf, sei es als schöne und angenehme Beigabe, die harte Lebensarbeit verklären. So wird in der pädagogischen Provinz wie auch in der Gesellschaft der Auswanderer, dem Gesang eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Der Gesang ist ein sozial bindendes und sozial hebendes Moment. Poesie wie schöne Künste finden reiche Anwendung und liebevolle Pflege. Einzig verpönt ist die dramatische Kunst, weil sie an innerer Unwahrheit leidend, nicht im Stande ist, bildend und erhebend einzuwirken. Überall steht die Bildungsarbeit unter der Devise: „Vom Nützlichen durchs Wahre zum Schönen“.) (Wanderjahre. I. Bd., Kap. 6.)

(Schluß folgt)

## Bücherrede

**Der Geist der Hegelschen Geschichtsphilosophie,** v. Dannenberg. Heft 919 aus Mann's Pädagogischem Magazin. Langensalza, Beyer.

Auf knapp 50 Seiten wird hier der Versuch gemacht, dem Leser den Hegelschen Begriff des „Geistes“ zu vermitteln, um ihn dann, gestützt darauf, einzuführen in die Grundlinien von Hegels Sinndeutung der Weltgeschichte. Der Verfasser ist selbst begeisterter Hegelianer. P. A. S.

**J. J. Bucher, Schweizerisches Zivilgesetzbuch.** 2. revidierte Auflage von Dr. A. Sieber. Geb. mit ausführlichem Sachregister Fr. 4.—, brosch. ohne Sachregister, aber mit Inhaltsverzeichnis Fr. 2.50. Schweizer. Druck- und Verlagshaus, Zürich.

Diese gefällige Taschenausgabe ist wohl die hand-

lichste und praktischste Publikation unseres Zivilrechts. Die sehr reichen Verweisungen im Text und das 125 Seiten starke alphabetische Sachverzeichnis ermöglichen auch dem Nichtfachmann ein sofortiges Sichzurechtfinden in der weitschichtigen Materie. Druck und Einband verdienen alles Lob.

**G. A. Frey, Staatsbürgerliches Lexikon der schweizerischen Eidgenossenschaft.** 2. Aufl. Zürich 1925. Schultheß & Co. 320 S., geb. Fr. 6.—.

In ca. 1000 Stichwörtern gibt das Buch in alphabetischer Anordnung wertvolle Aufschlüsse über eidgenössische Politik und Verfassungskunde, Verwaltung und Gesetzgebung. Die einzelnen Artikel

<sup>6)</sup> Wanderjahre. I. Bd. Kap. 4.

finden bei aller volkstümlichen Darstellung immer gelegen und zuverlässig und durchweht von einem warmen patriotisch-demokratischen Empfinden. Für den staatsbürgerlichen Unterricht ist damit dem Lehrer aller Stufen ein vorzügliches Hilfsmittel in die Hand geben.

**Katholischer Literaturkalender.** Begründet von Heinrich Reiter. Herausgegeben von Dr. Julius Dorneich. Fünzehnter Jahrgang. Mit 5 Bildnissen. 12<sup>o</sup> (XXX u. 510 S.) Freiburg i. Br. 1926, Herder. Geb. in Leinwand M. 15.—.

Der vorliegende 15. Jahrgang ist in der Hauptzache seinen Vorgängern gleich geblieben. Er umfasst insgesamt: 5313 Schriftsteller, darunter 2382 Neuaufnahmen; außerdem 413 Decknamenverweichungen. Unter den Schriftstellern sind 384 Frauen. Das Ortsregister umfasst 1410 Orte, die Totenliste 1367 Namen. An Zeitschriften sind 550 aufgeführt, dazu die wichtigsten Zeitungen und Korrespondenzen. Die folgenden Abschnitte umfassen: 11 Lexika und Nachschlagewerke, 23 wissenschaftliche und literarische Gesellschaften und 197 Verlage.

Der Katholische Literaturkalender ist ein wertvolles Hilfsmittel zur raschen Orientierung über die kirchlichen Kräfte des Katholizismus. — Nicht nur der Redakteur, der Schriftsteller und der Buchhändler, für die ein derartiges Nachschlagebuch eine Notwendigkeit bedeutet, sondern auch der literarisch Interessierte wird diesen handlichen Band gern zu Rate ziehen.

R. L.

**E. Täubler, Bellum Helveticum, eine Cäsarstudie;** Verlag Berthes, Gotha. 1924.

Der durch seine Studien zur römischen Geschichte (Italia, Imperium Romanum) bestbekannte Verfasser will in dieser 165 Seiten umfassenden Studie „einer Cäsar-ungläubigen Kritik entgegenarbeiten, die dem überragenden Römer Blindheit als Staatsmann, Unfähigkeit als Feldherr und Unwahrhaftigkeit als Schriftsteller vorwirft“, und den Beweis erbringen, daß Cäsar nicht aus bloßer Ruhmsucht, sondern aus Notwendigkeit, aus der zwingenden Lage der politischen Verhältnisse heraus diesen siegreichen Feldzug unternommen habe. Mit großer Sorgfalt wird aus den primären Quellen, den Commentarien, und den sekundären Quellen: Plutarch, Strabo, Cassius Dio, insbesondere aber aus Ciceros interessanten Briefen an Atticus Material gesammelt und in scharfer literarischer Analyse verarbeitet, um ein möglichst getreues Bild vom Werdegang des helvetischen Krieges zu bieten.

In 5 Kapiteln: Das Problem des gallischen Prinzipats, Admagetobriga, Orgetorix, Cäsar und Cäsars Bericht gibt der Verfasser uns ein Bild von den Hegemoniebestrebungen einzelner gallischer Stämme (Averner, Häduer), wie auch von der abwartenden und kühn berechnenden Haltung des römischen Staates. Dabei wendet er sich oft in scharfer Auseinandersetzung gegen die Meinung bewährter Historiker und Forscher wie Mommsen, Lange, Drummann, Delbrück usw.

Wenn wir auch dem Autor nicht in allem bestimmen können, so gibt uns sein Buch doch ein

leichtvolles, zum Teil ganz neues Bild von der ziel- und gestaltungsbewußten Expansionspolitik des römischen Imperiums.

P. G. J.

**Arseniew N. von, Die Kirche des Morgenlandes.** Weltanschauung und Frömmigkeitsleben. Sammlung Göschken, Nr. 918. Berlin und Leipzig, Walter de Gruyter, 1926.

Ein sehr interessantes und inhaltsreiches Büchlein, das einem wertvollste Aufschlüsse über das religiöse Denken und Leben der östlichen Kirche vermittelt. Wir Abendländer sprechen gern mit Achselzucken von dem völligen Erstarren der praktischen Religiosität in den vom Rom getrennten Kirchen des Ostens. Der Verfasser des vorliegenden Büchleins zeigt, daß diese Auffassung einer genaueren Prüfung nicht standhält und daß sie, wenigstens in der allgemeinen Form, in der sie oft ausgesprochen wird, eine Ungerechtigkeit ist. In warmem Ton schildert uns Arseniew anhand der Quellen, wie die Liturgie im religiösen Leben des Ostens noch heute ihre alles beherrschende Stellung einnimmt und wie sie Gemeingut des Volkes geblieben ist, das aus ihren Geheimnissen Kraft und Mut für die Kreuze und Sorgen des Lebens schöpft; man hört weiter, wie die tiefen Gedanken der Väterschriften und die Lehren der altchristlichen Asketen im Volke lebendig geblieben sind und dem religiösen Leben eine stets frische Kraft zuführen. Was Arseniew sagt, stimmt im Wesentlichen mit dem überein, was Schreiber dies seinerzeit aus dem Munde eines mit den religiösen Verhältnissen des Ostens wohl vertrauten Kirchenfürsten über die gleiche Frage hörte. Der Wert des Büchleins wird erhöht durch die reichhaltige Literaturangabe, die in einem Anhang beigefügt ist. Es ist zu wünschen, daß die wertvolle, höchst preiswürdige Orientierungsschrift einen zahlreichen Leserkreis finde, und daß vor allem jene, welche in der Frage der Wiedervereinigung zwischen Osten und Westen ein Wort mitreden müssen oder wollen, zu ihr greifen.

Dr. P. L. H.

**Fritz Vollbach, Die Kunst der Sprache („Der kleine Hey“).** Praktisches Lehrbuch für Schauspieler, Redner, Geistliche, Lehrer und Sänger. 26.—28. Auflage. Mainz-Leipzig, B. Schott's Söhne.

Es ist in den letzten Jahren eine so reiche Literatur über Stimme und Sprache erschienen, daß die Wahl eines praktischen Lehrganges für Sprach- und Gesangskultur oft eine recht schwierige ist. Umso mehr ist es zu begrüßen, wenn altbewährte Lehrmittel, wie „Der kleine Hey“, wieder neu aufgelegt werden. Die seltene Höhe der Auflagen spricht besser als alles andere für das Buch, das heute in vielen Instituten und Lehranstalten in Gebrauch ist. Sehr wissenswert sind die im dritten Teil angeführten Grundzüge der Rhetorik, veranschaulicht durch musikalisch-rhythmische Figuren und durch dynamische und melodische Kurven. Eine solche Figur, vom Lehrer in wenigen Strichen an die Tafel gezeichnet, kann viele Worte schwieriger Erklärung erlegen. Eine Angabe von Übungsstücken aus der älteren und neueren deutschen Literatur beschließt das Bändchen, das auf seinen 114 Seiten eine Fülle

des Brauchbaren und Wertvollen enthält. Darum kann es warm empfohlen werden. E. B.

**Habbel's Geographisches Handbuch mit Atlas.** Herausgeg. von Dr. A. Genius. 3. verb. Aufl. Bearb. von J. Kartells. 330 S. Lex. 8°, mit 20 neuen farbigen Karten. Holzfreies Papier. 6.— M. geb., in Leinen 8.— M.

Der Titel bedarf einer gewissen Einschränkung, denn das Buch beschränkt sich im allgemeinen auf die Aufführung nackter Tatsachen. Sowohl im Überblick über die Erdteile als auch bei deren Einzelbehandlung umschreibt der Verfasser zuerst die natürlichen und klimatischen Verhältnisse. In den beiden folgenden Abschnitten, die ich als die wertvollsten des Buches betrachte, zeigt er die Bevölkerung in ihrer materiellen und geistigen Kultur und dann vor allem gut die Verfassung und Verwaltung der einzelnen Staaten. Dabei berücksichtigt er sogar das Heer- und Finanzwesen. Allerdings ist hier nicht recht einzusehen, warum in einem sonst so kurz gefassten Buche auch die früheren, z. T. freilich noch bestehenden Schuldenlasten der einzelnen Staaten aufgezählt werden müssen. Ob es auf die Nationalität des Verfassers zurückzuführen ist, daß er diese ausgerechnet beim Deutschen Reich (als Ganzem) und bei Preußen verschweigt? Deutschland und besonders Preußen werden überhaupt merklich bevorzugt. Nach dem genannten Überblick über die ganzen Länder werden noch die einzelnen Landschaften mit den bedeutendsten Städten besonders erwähnt. Dabei werden nebst der Einwohnerzahl die bemerkenswertesten Sehenswürdigkeiten und Industriezweige in Stichworten einfach aufgezählt. Aber wie durch die verschiedenen geographischen Bedingungen Volk und Staat, zum Teil auch die politischen Einteilungen beeinflußt werden und sich herausgebildet haben, wird kaum angedeutet. Dementsprechend sind die 20 ziemlich großen und vorzüglich gearbeiteten Karten durchwegs nur sogenannte politische Karten. Einzelne über europäische Länder dürften nur zu reichhaltig sein, sodaß die Übersichtlichkeit etwas darunter leidet. Die kurz gezeichnete Anlage des Werkes zeigt deutlich, daß es sich nicht in erster Linie an Fachleute, sondern vor allem an Laien wendet. Diesen kann es willkommene Dienste leisten und gerade durch die Betonung der verfassungsrechtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse viel zum besseren Verständnis der Organisation und Entwicklung der verschiedenen Länder beitragen. S.

**Hans und Grete, Zwölfhundert Vornamen erklärt** von Dr. E. Wasserzieher. Vierte verb. und vermehrte Auflage. Berlin, 1926. Ferd. Dümmler. Kart. Mf. 1.50.

Das Büchlein behandelt in vier gesonderten Kapiteln deutsche und fremde männliche und weibliche Vornamen. Auch die Koseformen sind in entsprechender Auswahl berücksichtigt. Auf die Entwicklung der Vornamen zu Familiennamen wird in weitgehendem Maße hingewiesen. Eine Tabelle der wichtigsten Bestandteile, aus denen die echt deutschen Vornamen zusammengesetzt sind, bietet man-

nigfache Anregung und Förderung zu persönlicher Forscherarbeit auf diesem interessanten Gebiete. Durch scharfe Scheidung der deutschen und fremden Formen den Reichtum und die Schönheit unserer eigenen Namen hinzutun, verdient gewiß alles Lob; doch läßt diese Trennung das Bedürfnis nach einem alphabetischen Register sämtlicher aufgeführter Namensformen umso lebhafter empfinden, als auch der Anhang mit seinen reichen Nachträgen noch nicht in die verschiedenen Gruppen aufgeteilt ist. Das Heftchen bietet bei aller gedrängten Kürze ein hübsches Stück Kulturfunde.

**Wohrer?** Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache, von Dr. E. Wasserzieher. Seite, stark vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, 1925. Ferd. Dümmler. Geb. Mf. 6.50.

Daz dieses Buch in schwach acht Jahren sein 50. Tausend erreichen konnte, spricht deutlich für seine praktische Verwendbarkeit. Der Verfasser zeigt sich hier so recht als Meister in der Kunst, alles Unwesentliche beiseite zu lassen und gleichzeitig alles Wesentliche zu nennen. Auf knapp 250 Seiten bietet er ein vollständiges Bild der Entwicklung unseres sprachlichen Erb-, Lehn- und Fremdgutes und erzielt so für weite gebildete Kreise teurere Werke. Immer ist ihm Wortgeschichte auch Sprach- und Kulturge schichte. Trotz größtmöglicher Raum einsparung ist auf die Verknüpfung von Verwandtem durch zahlreiche Verweisungen Rücksicht genommen. Die buchtechnische Ausstattung ist solid und gefällig.

**Ammon, Dr. Hermann, Deutsche Literatur geschichte in Frage und Antwort**, von Luther bis zur Gegenwart. Berlin, 1925. Ferd. Dümmler. Kart. Mf. 5.—

„Ein ausgezeichnetes Buch“ nennt Josef Nagler diese Literaturgeschichte, die die Ergänzung bildet zu Verfassers „Repetitorium der deutschen Literaturgeschichte I. von den Anfängen bis auf Luther“ (De Gruyter & Co., 1922). Reife Erfahrung verrät überall den praktischen Schulmann. Die gewählte Form von Frage und Antwort soll einerseits dem Examentandidaten eine Stütze sein, andererseits aber auch zur Bildung eines selbständigen Kunstrechts erziehen. Jede Dichtung wird in den Rahmen ihrer Entstehung hineingestellt und damit ihrer Isolierung und der bekannten „Herplückung“ des organischen Dichtwerkes vorgebeugt. Die Fragestellung geht durchwegs in die Tiefe und ist frei von jedem dilettantischen Herumtaufen. So bietet das Buch zu jeder der bekannten Literaturgeschichten eine höchst brauchbare Ergänzung. R. S.



„Briefe gehören unter die wichtigsten Denkmäler, die der einzelne Mensch hinterlassen kann. Was uns freut oder schmerzt, drückt oder beschäftigt, löst sich von dem Herzen los; und als dauernde Spuren eines Daseins, eines Zustands sind solche Blätter für die Nachwelt immer wichtiger, je mehr dem Schreibenden nur der Augenblick vorschwebt, je weniger ihm eine Folgezeit in den Sinn kam.“ Goethe.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhner, Engelberg

Inhalt: Zum Bildungsideal in Goethes Faust und Wilhelm Meister — Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbücher für schweizerische Mittelschulen — Kunststube — Bücherecke.

## Zum Bildungsideal in Goethes Faust und Wilhelm Meister

Dr. Jos. Reck, St. Gallen (Schluß)

Goethe hante den Kampf. Er ist ein Geist der Versöhnung und des Ausgleiches. Dieser Grundzug seines Wesens spiegelt sich ebenfalls in seinem Bildungsideal wieder. Die goldene Mittellinie soll auch im Idealleben und im Idealstaat Goethes herrschend sein, nicht mehr nur individualistisches Streben, denn dieses ist im Innersten egoistisch, dem Leben und seinen Forderungen feind. Vielmehr soll der Sichbildende durch Entzagung und Selbstbeherrschung für das soziale Wirken sich vorbereiten. Die Pflicht, dem Ganzen zu nützen und zu dienen, tritt in den Vordergrund. Deshalb muß der Einzelne auf die Erfüllung der Einzelwünsche verzichten lernen, er muß sich ein- und unterordnen können.

Ist der Einzelne so vorbereitet, dann wird er als taugliches Glied der geheimen Gesellschaft des Turmes aufgenommen. Diese kennt keine Unterschiede des Standes. Sie ist gegründet auf Arbeitstamkeit und Gleichberechtigung, wobei ein jeder sein Arbeitsfeld zugewiesen erhält gemäß seinen Anlagen und seiner speziellen Ausbildung. So wird endlich jeder im Besitz nicht mehr Mittel selbstsüchtigen Genusses erblicken, sondern einen Auftrag zu sozialem Wirken, um das Erworbene zum Wohl des Nächsten zu verwerten. „Es dreht sich daher ein jeder, wie die Sterne, ohne Hast, aber auch ohne Rast, um die eigene Last.“

Bedeutungsvoll schließt der Roman mit der Gestalt der „Sonnenfrau“ Makarie, um welche die Hauptfiguren sich sammeln. Ihre Lebensarbeit ist die Verkörperung und die Vergegenständlichung des Bildungsideales in seinen verschiedenen Möglichkeiten. Ihr Lebensprinzip ist ja auch zum Lösungswort der entsagenden Wanderer des Weltbundes ge-

worden: Beständige Aufopferung für andere. So gibt die letzte Gegenüberstellung des irdischgesinnten Tarno mit der übersinnlich gestimmten Makarie dem beschaulichen Leser die Lösung des Bildungsproblems. Tarno ist gewiß eine notwendige Figur im Erziehungsplane Goethes. Aber nicht ihm, sondern der übersinnlich gestimmten Makarie ist der Abschluß und die Verklärung der ganzen Erziehung und Bildung beschieden. (Wanderjahre. III. Bd., Kap. 14.)

Eine abschließende Würdigung des Bildungs-ideales Goethes darf nicht an der anderen großen Lebensdichtung des Dichtersfürsten vorüber geben: an Faust. Nicht daß die Faustdichtung neue Elemente dem Bildungsideal Goethes hinzufügte. Das ganze Bildungsideal ist in dem Doppelroman Wilhelm Meister enthalten. Es sind die gleichen Gedanken und ein analoger Entwicklungsgang, welchen man in Faust vorfindet. Faust, der einseitig gelehrt Vertreter idealen Strebens, verzweifelt an der Wissenschaft. Er wirft sich dem Genuß in die Arme, ohne auch hier jenen Augenblick zu finden, von dem er sagen möchte: Verweile doch, du bist so schön. Erst nach langem Suchen, nach der Flucht aus den Konflikten der sittlichen Welt in die natürliche, findet er an und in der Natur die Ruhe wieder. Die Ideen sollen ihn über die Sinnenswelt und seine schweren sittlichen Vergehen erheben. Er sieht wiederum im Altertum, welchem er sich zuwendet, nur die „schöne Natürlichkeit“, im schönsten Weibe (Helena) wiederum nur das Mittel des Genusses. Doch ist inzwischen aus dem genüßsüchtigen Träumer des ersten Teiles ein tatenlustiger Denker geworden. Sein Handeln findet wiederum nach mancherlei Abenteuern nur in der Rich-

tung auf die Natur seinen krönenden Abschluß. Bodenmeliorationen bilden den Wendepunkt in diesem großen Menschheitsdrama. Die Schlusszene ist die Krönung der Apotheose des auf die Rechte seiner Natur pochenden Ich, das endlich im Wirken für die Allgemeinheit seine Befriedigung gefunden hat. Diese endgültige Einstellung auf die Ziele der Gesellschaft soll mit der sündigen Vergangenheit versöhnen. Denn „wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen!“ Und letztlich ist es wiederum die schöne Natur, welche die ganze Fausttragödie ihrem Abschluß entgegenführt. Denn wenn zum Schluße gute Geister Fausts Unsterbliches in katholischem Kostüm zum Himmel tragen, so ist es nicht die Gottesmutter, die den Sünder vor Gottes Gnadensthron führt, sondern das Urweib, das Ewigweibliche als Naturtypus hat ihr Gewand geborgt, um endgültig den Titanen zu bestiedigen. „Das Ewigweibliche zieht uns hinan“, das ist der bezeichnende Abschluß dieser Menschheitstragödie. (Willmann. Geschichte des Idealismus III. Bd. 379. 80.)

Welches ist die Bedeutung, welche dem Bildungsideal Goethes innewohnt? Dies ist die Frage, welche nach einem kurzen Überblick über die pädagogischen Ansichten Goethes sich uns aufdrängt. Wie bei allen geisteswissenschaftlichen Versuchen ist die zeitgenössische Bedeutung wohl zu scheiden von dem Gehalt allgemein gültiger Wahrheiten, die ihnen zueignen. Die zeitgenössische Bedeutung beruht sowohl auf der bestimmten Formulierung wie auf der Behandlung gewisser Ideenkomplexe. Die allgemeingültigen Wahrheiten, welche der Denker ausspricht, sind auf der unveränderlichen Natur der Menschheit selbst begründet. In dieser Doppelbedeutung soll abschließend noch kurz Goethes Erziehungs- und Bildungsideal gewürdigt werden, ohne aber indes zu den einzelnen Ideen oder ihren Formulierungen kritisch Stellung nehmen zu wollen.

Das schließende 18. Jahrhundert und das beginnende 19. Jahrhundert haben eine wahre Flut pädagogischer Schriften und Reformvorschläge über sich ergehen lassen müssen. Von ihnen allen ist auch Goethe mehr oder weniger beeinflußt worden. Die Zeit seiner Entwicklung stand noch ganz unter dem Einfluß Rousseau'scher Ideen. Bedeutsam erscheint die Verbindung zweier Tendenzen: der Erwachsene soll im Sinne des aufgeklärten Absolutismus über seine Pflichten und Aufgaben belehrt, zugleich aber in die von Rousseau angeregten neuen Ideen über Erziehung eingebürgert werden. So erscheint denn bei Goethe das Bestreben, die Bildungsmittel des Mannes und des Staatsbürgers mit der Entwicklung der Grundsätze über die Erziehung in Einklang zu bringen. Leider ist

es Goethe nie ganz gelungen, sich dem Einfluß der Sophistik Rousseaus zu entziehen. Er hätte dann anders geurteilt über jene schwärmerisch verehrte Natur, die nur ein Mittel zum Selbstgenuß ist. Aber mit Scharsblick erkennt Goethe, wie durch das Aufklärungstreiben in der bürgerlichen Gesellschaft der Sinn für Autorität verloren geht. Ein großes Kapitel seiner Erziehungslehre besaß sich daher ausschließlich mit der Lehre von den drei Ehrfurchten, die schließlich in der Ehrfurcht vor sich selbst gipfeln. In dieser Lehre von der Ehrfurcht als der Grundlage der Sozialpädagogik erkennen wir ein großes Verdienst. Bezeichnend aber ist, daß Goethe, so ausführlich er von der Ehrfurcht handelt, ihren Wechselbegriff, die Autorität, mit Schweigen übergeht. In diesem Punkte ist er noch das Kind der Aufklärung geblieben. Und wahrlich, die starren Begriffe von Gesetz und Autorität, wie sie Kant geprägt hatte, konnten auf den Dichter Goethe, der den Pulschlag des Lebens fühlt und in Bildern denkt, keinen tiefschlagenden Einfluß gewinnen. Hätte er aber die Bedeutung der Autorität und nicht nur die der Ehrfurcht erfaßt, so wäre er vielleicht darauf geführt worden, daß das menschliche Leben nicht nur des gesetzlichen Haltes, sondern auch der historischen Bettung bedarf, wie sie die Tradition schafft.

Mit der Lehre von der Ehrfurcht hat Goethe schon soziale Motive angeschlagen. Und auf dem Gebiete der Sozialpädagogik gebührt Goethe gewiß ein ausgezeichneter Platz. Er hat den Weg aus dem individualistisch eingestellten Zeitgeist der Aufklärung herausgefunden. Er hat mit der Glut seiner dichterischen Begeisterung eine pädagogische Provinz hervorgezaubert, die nicht nur dem Einzelnen dienen will, sondern die sich angeleben läßt, ihre Zöglinge für die Allgemeinheit zu erziehen. Und Forderungen, wie jene nach Gleichberechtigung und nutzbringender Arbeit im Dienste der Menschheit, muten uns heute ganz modern an. Desgleichen bedeutet seine Lehre von der Selbstbeherrschung und Entzagung für jene Kreise, die der überkommenen christlichen Erziehungsweisheit den Rücken gekehrt, eine Offenbarung. Denn ein Zusammenleben unter Menschen ist unmöglich ohne diese vom Christentum ins abendländische Denken eingebrachten Grundsätze des sozialen Lebens.

In manchen tiefsinnigen Aussprüchen bekennst du Goethe zu den Grundwahrheiten eines echten Idealismus. Zu ihnen ist er aber nicht auf spekulativer Wege gelangt, sondern durch die Kraft seiner dichterischen Divination, seiner genialen Intuition. Er hat Goethe richtig erkannt, daß der erkennend Geist und der Erkenntnisinhalt aufeinander hingebunden sind. Er hat daher auch das Objektiv-Gedankliche für das menschliche Geistesleben voll ge-

würdigt und mit Recht behauptet, daß alle fortschreitenden Epochen eben durch dessen Würdigung von rückschreitenden, in Auflösung begriffenen sich unterscheiden, denn letztere sind immer subjektiv bestimmt. Er erkannte, daß die Alten die rechte Verbindung beider Elemente besaßen. Deshalb müsse man auch in diesem Sinne zu Sokrates, Platon und Aristoteles zurückkehren. Ueberdies unterscheidet sich Goethe vorteilhaft in seinen Bemerkungen über den erzieherischen Wert der Religion, des Glaubens und der Sitten für das soziale Leben und die Sozialpädagogik von vielen seiner Zeitgenossen. Aber, das sind nicht Lehren eines Systems, sondern weithinleuchtende Blitzlichter, die aphoristisch auftretend, nicht gestaltende Kraft besaßen, seine Werke ihnen entsprechend umzuformen.

Mit diesen Ideen ist Goethes Pädagogik vielfach der Entwicklung der dem Christentum abgewandten Erziehungslehre vorausgeileit. Als Neuheid setzte er sich freier dem Christentum gegenüber, besah er sich unbeschadet die Natur und ihre Gesetze, als Apostaten, die im Kampfe gegen die überkommenen überirdischen Wahrheiten sich erschöpften. Er fand daher in der Natur vielfach die Berührungspunkte wieder, welche auf eine gesunde Pädagogik hinwiesen. Und hier finden wir auch die Gegenwartsbedeutung, welche den Gedanken Goethes über Erziehung und Bildung innwohnen.

Die moderne Bildung scheitert vielfach an der Frage einer einheitlichen, Geist und Körper gleichmäßig bildenden Schulung und Erziehung. Allerdings will es heute, bei der weitgehenden Spezialisierung, schwerer halten als früher, diesem Gebote nachzuleben. Aber die Forderung eines schönen Ebenmaßes, des „Schön-Guten“, wie die Griechen es nannten, bleibt als Forderung für die moderne Bildung bestehen. Es ist zwar nicht zu erkennen, daß hier noch tiefere, schwerwiegenderen Fragen mitsprechen, Fragen, welche sich auf Gottesglauben und religiös begründete Sittlichkeit beziehen. Aber die Forderung und das Streben nach diesem schönen Ebenmaß muß als ein Ideal auch der modernen Erziehung und Bildung bestehen bleiben.

Eine zweite, nicht minder wichtige Lehre des Bildungsides des Goethes ergibt sich für uns aus seiner sozialen Einstellung des gesamten Erziehungswerkes. Er hat hier vielleicht mehr als manche moderne sogen. Sozialpädagogen die richtige Mitte gefunden. Die Beseitigung des Antagonismus, welcher das Spannungsverhältnis zwischen Individualismus und Sozialismus bestimmt, wird zwar immer ein schöner Traum bleiben, ein Ideal, dem die Erziehung mehr oder weniger nahe kommen kann. Aber gerade in unseren Tagen, wo die Gegensätze sich immer mehr zuspißen, der Wi-

derstreit der Meinungen sich verschärft, kann der besonnene Erzieher und Jugendbildner viel wertvolle Anregung aus den pädagogischen Aphorismen Goethes schöpfen.

Endlich darf nicht übersehen werden, was der Dichterfürst für die Charakterbildung, für die Ausreifung der Persönlichkeit empfiehlt. Das schöne Ebenmaß und der Ausgleich zwischen den individualistischen und sozialen Trieben und Regungen ergibt sich nur, wenn die Erziehung auf die Bildung eines Ganzen hinarbeitet. Das Einzelleben, wie das gesellschaftliche Leben sollen nach den Plänen des Dichterfürsten diesen Stempel des Abgeschlossenen, des Vollendetan sich tragen; das ist nur möglich, wenn die ganze Erziehung von einer großen Leitidee getragen ist. Wo aber diese oberste einheitliche Idee die Erziehung des jungen Menschen und der Gesellschaft erfüllt und belebt, da wird es auch möglich sein, zwei gefährlichen Bestrebungen des modernen Lebens entgegenzutreten. Eine Bewegung greift wieder zurück auf den alten Kult der Natur, auf eine weichliche Sentimentalität. Wer als Pädagoge mit aufmerksamem Auge die Entwicklung Werthers, die grenzenlose Hingabe Aurelies und Mignons an das Gefühlsleben verfolgt, der wird darin manches Korrektiv für jenes fraktes Seelenleben vorfinden. Nicht minder bedeutsam sind die Ausführungen und Schilderungen der kleinlichen Erwerbsucht, jenes Krämergeistest, der, in materielle Interessen verstrickt, in plattie Beschränktheit verfällt. Denn an dem Tanz ums goldene Kalb nehmen nur zu viele teil, sobald Gelegenheit sich bietet und Aussicht auf Gewinn verlockt.

Endlich zeichnet Goethe den Weg vor, auf welchem man zu diesem Ziel gelangen kann. Es ist der Weg der Selbstbeherrschung und der Weg der Entzagung. Dadurch wird der junge Mensch vorbereitet und zu einer idealen Gemeinschaft erzogen. Aber gerade in diesem Punkte zeigt Goethe offenkundig, daß er wohl mit intuitivem Blick die Anfänge zur Wiederbelebung der idealen Prinzipien vorzeichen konnte. Aber ihnen lebengestaltende Kraft geben konnte er nicht. Und ebenso wenig kann das eine Pädagogik nach ihm, welche nicht aus Gottesglauben heraus arbeitet, welche nicht an die christliche Vergangenheit der abendländischen Kulturwelt anschließt. Denn nicht der schöne Mensch, nicht die schöne Natur, nicht das Ewig-Weibliche geben die umgestaltenden Kräfte ab, sondern einzig das Christentum, das im Zeichen des Kreuzes Seelenfrieden, Menschheitsfrieden und Gottesfrieden kündet, das auf dem königlichen Weg des Kreuzes die Einzelseele und die Menschheit über die Unzulänglichkeit des Irdischen höher hinauf führt in die Gottesnähe, wo die nach Wahrheit dürtende Seele

in der Wahrheitsfülle des Einen Höchsten ausruht, wo das nach Glück und Frieden lechzende Herz in der göttlichen Liebe gestillt wird. Eine von diesen Segensmächten belebte Pädagogik — und nur eine solche hat bis heute wissenschaftliche Gestalt ange-

nommen, — kann darum aus Goethes Werken wohl manche Goldörner pädagogischer Weisheit verwerten, jedoch für die letzten, grundlegenden Fragen des Erziehungswerkes würde sie bei dem Dichterfürsten mehr Irrtum als Wahrheit finden.

## Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbücher für schweizerische Mittelschulen \*)

P. Leo Helsing, O.S.B., Freiburg

Die erste Frage, die uns hier zu beschäftigen hat, ist naturgemäß die Frage nach dem Zweck des geschichtlichen Unterrichtes an unseren schweizerischen Mittelschulen; denn nach dem Zwecke richtet sich die Auswahl und Verteilung des Stoffes, wie auch das Vorgehen des Lehrers im Unterricht und die Anlage und Beschaffenheit des Lehrbuches. Es muß sich immer rächen, wenn ein Lehrer oder gar eine Lehrplan-Kommission zu dieser Frage nicht klar und eindeutig Stellung nimmt. Es ist nicht bloß eine moral-philosophische, sondern auch eine eminent pädagogische Forderung, daß sich die Mittel zum Ziele eben gerade diesem Ziele unterordnen haben, wie denn überhaupt in methodischen Fragen nur zu gern die allgemeinen Gesichtspunkte aus dem Auge verloren werden.

### I. Der Zweck des geschichtlichen Unterrichtes an Gymnasien.

Der nächste Zweck jedes Unterrichtes ist vorerst die Erwerbung eines Wissens, die Besitzergreifung einer Summe von geistigen Werten. Die Geschichte als Gymnasialfach gehört zu jenen Gebieten, die ein Mensch einigermaßen beherrschen muß, der zu den sogenannten Gebildeten gehören will. Bildung soll ja das Resultat des Mittelschulunterrichtes sein. (Wir können hier nicht auf die weitläufigen Kontroversen über das Wesen der Bildung eingehen; uns beschäftigt nur die historische Bildung unserer Mittelschüler.) Zunächst muß doch jeder irgendwie gebildete Mensch die wichtigsten Tatsachen der Welt- und Heimatgeschichte wissen. Schon dieses primitive Wissen muß aber dem Schüler so übermittelt werden, daß er wenigstens eine Ahnung bekommt, wie man zu geschichtlicher Erkenntnis über vergangene Zeiten und Tatsachen

gelangt. Jeder abgehende Mittelschüler sollte doch wenigstens soviel historischen Sinn haben, daß er, wie Barth einmal gesagt hat, „allen Redewendungen gegenüber von vornehmerein das Vorurteil mitbringt, daß jedes Ding auf jedem Gebiet mindestens zwei Seiten, wenn nicht mehr, hat“. (Schw. pädag. Zeitschrift, 1915, 137.) Wir betonen, daß der Lehrer das nächste Ziel des Geschichtsunterrichtes, ein mehr oder minder umfangreiches Wissen geschichtlicher Tatsachen, nicht aus dem Auge verlieren darf: ein weiterer, höherer Zweck kann nur erreicht werden, wenn der nächste erfüllt ist. Sehr treffend sagt diesbezüglich Haborn, den wir wegen seiner klaren und einsichtigen Formulierungen noch oft anführen werden: „Manchmal kommt es mir fast vor, man vergesse über anderen Forderungen die elementarste Pflicht der Uebermittelung und Einprägung von Tatsachen; wir haben eine so gründliche Scheu vor dem pedantischen, trockenen Einpauken‘, daß mir oft scheint, wir schütten das Kind mit dem Bade aus, wir seien im Begriffe, in unseren Schülern interessante Ignoranten heranzubilden“. (Haborn, Probleme des Geschichtsunterrichtes, 42. Jahrb. Ver. schw. Gymnas. Lehrer, 48.)

Es gibt aber andererseits heute noch Lehrer, die bei diesem nächsten Ziel stehen bleiben, die scheinbar keinen anderen Zweck vor Augen haben, als Jahrzahlen und geschichtliche Ereignisse, wie sie jolche ein beliebiges Lehrbuch bietet, „lernen“ zu lassen, um am Ende des Jahres ein anständiges Examen mit ihrer Klasse zu erleben, um die Schüler zu befähigen, zum Abschluß des Gymnasiums eine sogenannte Reifeprüfung abzulegen. Auch theoretisch wurde dieser Standpunkt vertreten, indem z. B. Jäger sagt, es sei der vornehmste Zweck des Unterrichtes in der Geschichte, daß die Schüler „die Tatsachen mit ihren Jahreszahlen ihrem Gedächtnis einprägen, und daß sie mit dem gelernten Stoff in elementarer Weise operieren lernen.“ Es ist allerdings ein unheilvoller Irrtum, wenn hier der nächste Zweck als der vornehmste bezeichnet wird. Gebildet sein heißt doch nicht nur ein rein gedächtnismäßiges, in Jahrzahlen und nackten Tatsachen beschlossenes Wissen besitzen. Bildung ist mehr.

Ein ganz wesentlicher Teil der historischen

\*) Die nachfolgenden Ausführungen sind im wesentlichen aus zwei Referaten erwachsen, die der Verfasser kürzlich in kleinerem Kreis hielt. Der Aufruf, das dort Gebotene einem weiteren Publikum zugänglich zu machen, wollte ich umso eher entsprechen, als vielleicht doch der eine oder andere angehende Geschichtslehrer einen Nutzen aus dieser Zusammenfassung ziehen wird, wenn ich mir auch voll bewußt bin, daß meine Arbeit sehr summarisch und wohl auch etwas einseitig ist.

Bildung besteht darin, daß die Erkenntnis über das Wissen und Einregistrieren einzelner Tatsachen hinausgeht und das Charakteristische eines Zeitalters erfaßt, zugleich aber die Einzelheiten aus der geistigen Haltung und Struktur einer Zeithohe heraus erläutert und begreift. Wenn auch vielleicht die Einzelheiten nicht überaus zahlreich sind (diese sind in Nachschlagewerken und dgl. leicht zu finden), wenn nur das für eine Periode am meisten Bemerkenswerte lebendig vor der Seele steht, dann ist eine Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichtes erfüllt: Werstandnis für die Ereignisse der Vergangenheit zu schaffen, nicht bloß gedächtnismäßiges Festhalten von Tatsachen (wie lange übrigens solches Festhalten dauert, weiß man aus Erfahrung!). Darum wird sehr viel darauf verwendet werden müssen, die Ereignisse in ihrem ursächlichen Zusammenhänge zu erkennen. Nicht bloß referierende, sondern vor allem auch genetische Behandlungsweise! Der Nutzen der geschichtlichen Bildung in diesem Sinne ist leicht ersichtlich. Es handelt sich zwar nicht um ein praktisches Brauchenkönnen, wie etwa bei den modernen Sprachen oder bei der Zinseszinsrechnung oder dem Kopfrechnen, sondern die geschichtliche Bildung in dem bisher entwickelten Ausmaß läßt sich am ehesten mit dem Bildungswert der klassischen Sprachen vergleichen: der wichtigste Gewinn ist die geistige Haltung, die man aus dem Studium der Geschichte gewinnt, die Fähigkeit, sich in eine andere Welt als die gegenwärtige hineinzuleben, das Verstehen der Vergangenheit und dann fortschreitend auch der Gegenwart aus der Vergangenheit. Wie wichtig ist dieses historische Denken für das Leben! Angebildete Menschen haben oft genug Schwierigkeiten in religiösen und sozialen Fragen, sie können so vieles nicht verstehen, nur weil sie keine historische Bildung haben. Diese geschichtliche Bildung, wie sie das Fach der Geschichte auf der Mittelschule vermitteln soll, ist aber noch nicht der Endzweck des geschichtlichen Unterrichtes. Dieser hat auch eine pragmatische, eine erzieherische Bedeutung. Geschichte soll man auf dem Gymnasium nicht nur studieren, um sie zu kennen, um sie zu verstehen, sondern auch um etwas aus ihr zu lernen.

Man darf hiebei nicht außer Acht lassen, daß der Unterricht in der Geschichte an Mittelschulen ganz andere Ziele hat als die Geschichtswissenschaft. Der Mittelschullehrer steht in einem ganz anderen Verhältnis zu seinen Schülern als etwa der Universitätsprofessor zu seinen Hörern. Was er den Schülern bieten soll, ist nicht in erster Linie Wissenschaft, sondern Bildung: der Lehrer muß seinen Schülern zu einem „Übermittler von Kultur“ wer-

den, er hat mitzuarbeiten an der Geistes- und Herzensbildung der Jugend. Je nach dem weltanschaulichen Standpunkt sind nun auch die Anforderungen verschieden, die an die erzieherische Auswertung des Geschichtsunterrichtes gestellt werden. Wir betrachten die Forderungen vom nationalen, vom rein menschlichen und vom religiösen Standpunkt aus.

In den letzten Jahrzehnten erscholl in unserer Schweiz wie auch in Deutschland immer wieder der Ruf nach staatsbürglicher Erziehung, nach nationaler Bildung der Jugend. Die „Staatsbürgerlichen“ stellten gewöhnlich an die Vaterlandsgeschichte den Anspruch, sie sollte die Schüler für das bürgerliche und politische Leben vorbereiten, sie zu guten Staatsbürgern machen. Auch die neuen preußischen Richtlinien vom Jahre 1925, die sonst eine recht erfreuliche Erscheinung darstellen, sind reichlich staatsbürglerlich durchsetzt, wenn sie auch weitere Gesichtspunkte aufstellen, allerdings mehr theoretisch (vielleicht richtiger utopistisch). In Deutschland ging man zu Zeiten so weit, daß man auch an höheren Schulen neben der vaterländischen Geschichte überhaupt nichts anderes mehr im Unterrichte behandelte. Außerdeutsche Geschichte nur insoweit, als es unbedingt zum Verständnis der deutschen Geschichte notwendig ist! Schnabel z. B. schreibt noch ziemlich maßvoll: „Mit den vier Kulturen (griechisch, römisch, englisch und französisch) ist der Kreis der fremden Völker geschlossen, die unser eigenes nationales Leben bedingen, ohne deren Kenntnis unser eigenes Wesen uns selbst verschlossen bleibt.“ (Vergangenheit und Gegenwart, 1927, S. 24.) Andere Gebiete sind deshalb zum vornehmerein von jeder Behandlung in der Schule ausgeschaltet. Den haben aber einsichtige Männer je und je widersprochen. Gerade bei uns in der Schweiz hat es unter den Geschichtslehrern nie an Männern gefehlt, die sehr stark betonten, die sogenannte staatsbürgerliche Erziehung sei ein sehr untergeordneter Zweck des Geschichtsunterrichtes. Hadorn sagt sehr richtig: „Der Geschichtsunterricht, wie er immer vom Leben auszugehen hat, soll aus den staatsbürgerlichen Strömungen unserer Zeit den erneuten Ansporn schöpfen, für den Staat und seine Formen Verständnis zu schaffen. Aber es ist nachgerade an der Zeit zu betonen, daß diese Rücksicht auf den Staat nicht das einzige, ja nicht einmal das wichtigste Motiv des geschichtlichen Unterrichtes sein darf. Es gibt eine Menge von Lebensquellen, zu denen der geschichtliche Unterricht ebenso sehr hinzuführen hat, wie zum Staat. Dieser ist denn doch nicht des geschichtlichen Werdens letztes Ziel und politisches Denken nicht der Weisheit letzter Schluß.“ (Schweiz. pädag. Zeitschr. 1917, S. 74.) In diesem

Sinne sprach schon 1915 Rektor Barth aus Basel an der Tagung der schweizerischen Geschichtslehrer: „Auch in den Stürmen unserer Zeit, da jedes Volk im Nachbarvolke nur den Feind oder mindestens den Fremden sieht, dürfen wir nicht vergessen, daß neben all dem berechtigten Betonen unserer Eigenart wir doch alle Menschen sind, Menschen mit derselben oder doch einer verwandten Art, äußere Eindrücke aufzunehmen und zu verwerten, mit denselben Organen für Freude und Leid, und darum auch mit denselben oder doch parallelen Entwicklungsmöglichkeiten und derselben Entwicklungsweise in der Vergangenheit. Dann, meine ich, werden wir auch die Aufgaben des Geschichtsunterrichtes nicht einseitig so oder so bestimmen können, sondern wir werden die allgemein menschliche, die humane Seite in dieser Aufgabe auch heute bestehen lassen neben der nationalen, ja ich meine, es wird gerade für den Unterricht an schweizerischen Mittelschulen eine besondere Aufgabe sein und bleiben, dieses Humane, allen Menschen Gemeinsame zu pflegen auch dann, wenn unsere Nachbarn in Nord und Ost und Süd und West darin fast eine Charakterlosigkeit sehen wollen. Das ist doch das beste Kennzeichen eines historisch denkenden Menschen, daß er zwar wohl von der großen Leidenschaft einer Zeit, einer Idee, einer Nation kann erfaßt werden, daß er aber, wenn er sich auf sich selbst besinnt, auch beim anderen, ja beim Gegner, zunächst ein Stückchen und dann ein immer wachsendes Stück Recht, Größe und Güte erkennen kann. Dieses gute Vorrecht dürfen wir schweizerische Geschichtslehrer uns nicht nehmen lassen, auch in einer Zeit, die uns nur als Handlanger einer einseitig nationalen Be trachtungsweise brauchen möchte . . . Neben der staatlichen, vaterländischen Seite unserer Aufgabe als Geschichtslehrer lassen wir die andere rein menschliche: die reine Freude an allem Schönen und Großen der Vergangenheit zu wecken, und das Interesse an dem wunderbaren Geslecht menschlichen Handelns in allen Zeiten und Völkern zu pflegen, nicht aus den Augen.“ (Schweiz. pädag. Zeitschr. 1915, S. 130 f.)

In diesen Worten des Basler Geschichtslehrers kommt bereits deutlich eine Auffassung zum Ausdruck, die weit verbreitet ist, die man die humanitäre nennen kann, eine Auffassung, die auf Herder fuht und durch das ganze neunzehnte Jahrhundert hindurch bis in unsere Tage hinein weite Kreise der Gebildeten beherrscht. Das Höchste, was es für den Menschen geben kann, ist, daß er eben voll und ganz Mensch sei. Zu dieser Ausbildung des Menschlichen im Menschen soll natürlich auch die Geschichte, welche die Menschen der Vergangenheit zum Gegenstand hat, beitragen. Von den

Herbartianern wurde das extrem dahin verstanden, daß die Geschichte wesentlich moralistisch vorgetragen werden sollte. „Erst wenn der Geschichtsunterricht nachweisen kann, daß er der sittlichen Erziehung des Zöglings dient, wird er das volle Bürgerrecht unter den Disziplinen des höheren Unterrichtes beanspruchen dürfen.“ (Reins Enzyklop. Handbuch der Pädagogik, II. Bd. 1896, S. 788.) Gerade in neuerer Zeit ist die Forderung wieder merkwürdig beliebt, der Geschichtsunterricht müsse Geschichtsunterricht sein, er müsse die Weltanschauung des jungen Menschen begründen oder doch begründen helfen, seine vornehmste Aufgabe sei, zu arbeiten an der Bildung der Persönlichkeit. So und anders werden mit salbungsvollen Worten die schönsten Sätze (um nicht zu sagen Phrasen) geprägt, ja es kommt sogar so weit, daß man die Geschichtsstunden auf Rechnung des Religionsunterrichtes vermehren will. Es ist so ungemein bezeichnend für die innere Armut der modernen Pädagogen und Didaktiker, daß sie mit der Religion und mit dem Religiösen nichts mehr anzufangen wissen. Und doch kann die Geschichte niemals eine Weltanschauung, wenigstens nicht etwas, das diesen Namen in seinem heute gebräuchlichen Vollsinn verdient, begründen. Die Geschichte hat nur demjenigen etwas zu sagen, der eine Weltanschauung hat: die Weltanschauung kann durch die Geschichte vertieft, geschichtlich begründet werden. In dieser Hinsicht ist es richtig, wenn verlangt wird, daß auch die Geschichte ihren Beitrag liefern soll zur Ausgestaltung des ganzen Menschen, indem sie zeigt, welche menschlichen Kräfte in der Vergangenheit wirksam gewesen sind, welche also auch in der Zukunft ihre Bedeutung haben werden. Treffend sagt Weniger: „Der Geschichtsunterricht muß geben werden in dem Bewußtsein, daß die Jugend einmal berufen sein wird, die geschichtliche Arbeit fortzusetzen, Neues zu gestalten und die künftige Entwicklung zu tragen.“ (Die Grundlagen des Geschichtsunterrichtes, S. 88/9, Teubner 1926.) Richtig an dieser humanitären Auffassung ist auch die allgemeine Wahrheit, daß die Erziehung und damit auch die Schule den ganzen Menschen zu bilden hat, daß also nicht einseitig nur der Verstand oder der Wille oder das Gemüt ausgebildet werden soll.

Diese weltanschauliche Stellungnahme der Modernen erlaubt auch uns Katholiken, wieder einmal öffentlich von einem katholischen Standpunkt in der Geschichtsauffassung und in der Schule zu reden. Gerade wir Katholiken haben ein überaus großes Interesse am Geschichtsunterricht. Gerade für unsere Religionsauffassung und Religionsbetätigung ist das historische Verständnis

wichtig; denn unsere Kirche erstreckt sich über die vergangenen Jahrhunderte; vieles, was gegenwärtig eine bedeutsame Stellung im kirchlichen und katholischen Leben einnimmt, ist unverständlich ohne die Kirche und ihre Wirksamkeit. So hat auch für uns Katholiken der Geschichtsunterricht die große Bedeutung, daß er die Weltanschauung, die Religion verleiht und historisch begründet und verständlich macht. Gewiß dürften wir im Geschichtsunterricht mehr in diesem Sinne wirken, als es bisweilen geschieht, vielleicht aus der unbegründeten Furcht, das gehöre in die Kirchengeschichte, diese aber sei Sache des Religionslehrers. Doch wir dürfen überzeugt sein, daß ein vernünftiger Religionslehrer nur erfreut sein wird, wenn das große Pensum der Kirchengeschichte zu einem Teil in den Geschichtsunterricht hineingenommen wird. Denn im Religionsunterricht, gerade an Mittelschulen, gibt es Dinge genug, die noch viel wichtiger sind als die Kirchen-

geschichte, nämlich das positive Wissen um die Glaubenswahrheiten. Deshalb wird die Religion den größten Vorteil daraus ziehen, wenn wir im Geschichtsunterricht auf die Wirksamkeit der Kirche in der Vergangenheit soviel als möglich eingehen. Für den Lehrer aber ist es eines der erhabensten Ziele, daß er die Weltanschauung seiner Schüler vertiefen kann; hier darf und soll er das Beste und Tiefste, was er zu geben hat, mitschwingen und in den Herzen der Schüler weiterklingen lassen.

So ist denn der Zweck des Geschichtsunterrichtes ein erhebend großer und weiter: den Schülern historisches Wissen und historische Bildung zu übermitteln, und so einen wertvollen Beitrag zu liefern zur naturgemäßen, vollen geistigen und seelischen Entwicklung der Schüler, nach seinen Wesensanlagen dazu beizutragen, aus ihnen gute Bürger gute Menschen, gute Christen zu machen.

(Fortsetzung folgt.)

## Zunftstube

**Zum Kapitel Lateinische Unterrichtswerke.** In Nr. 2 der „Mittelschule“ (Zunftstube S. 15) haben wir bei einem empfehlenden Hinweis auf die lateinische Schulgrammatik von Ferd. Sommer (Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. 1923) die irrtümliche Vermutung geäußert, es seien zu diesem Buche keine Übungsbücher erschienen. Tatsächlich liegt seit 1925 der 3. Teil eines solchen vor (Syntax des Verbums, bearbeitet von B. v. Hagen, M. 1.—, dazu ein Wörterheft, M. —40). Der 1. und 2. Teil sollen demnächst folgen.

Wir machen gleichzeitig aufmerksam auf die ebenfalls im Verlag Diesterweg erschienene *Paula etra Latina*, Lateinisches Unterrichtswerk für Gymnasien und Realgymnasien, herausgegeben von Friedr. Hoffmann und Heinrich Weinstock. Das Werk stellt sich den früher hier genannten würdig an die Seite. Die Sprachlehre von Hoffmann und Raabe (1926, M. 4.80) will in erster Linie ein Arbeitsbuch sein und legt daher den Nachdruck auf das selbsterarbeitete Verständnis sprachlicher Erscheinungen. „Dadurch daß der Schüler unter der Anleitung des Lehrers die Darstellungen der sprachlichen Erscheinungen durcharbeitet, wird er in den Stand gesetzt, in der Sprachlehre nicht ein Gerüst toter Regeln, sondern die Beschreibung einer von Leben erfüllten Schöpfung des menschlichen Geistes zu sehen.“ (Vorwort.) Großer Wert wird gelegt auf die Heraushebung der charakteristischen

Unterschiede der deutschen und lateinischen Sprache, wie überhaupt das stilistische Element sorgfältigste Berücksichtigung erfährt. Die Einleitung enthält einen interessanten Überblick über die Geschichte der lateinischen Sprache. Die ausführliche Lautlehre ermöglicht das Verständnis der Vorgänge der Wortbeugung, während die höchst anregende Wortbildungslehre die nötigen Voraussetzungen für etymologische Betrachtung bietet. Im ganzen Werk zeigt sich das ausgesprochene Bestreben, Gleichartiges zusammenzufassen; ihm wurde sogar die getrennte Behandlung der Deklination in der Formenlehre und der Kasus in der Syntax geopfert. Ob dieses etwas revolutionäre Vorgehen sich mit der Zeit durchzusetzen vermag, muß die Erfahrung lehren.

Die Übungsbücher enthalten alle bei den früher besprochenen Unterrichtswerken erwähnten Vorteile. Besonders hervorgehoben werden darf, daß in allen Stufen neben den zusammenhängenden Induktionsstücken auch den Einzelsätzen noch ein breiter Raum gewahrt bleibt, da nur mit ihnen die unerlässliche Grundlage für spätere Sprachsicherheit gegeben ist. Die Ausstattung verdient, abgesehen von einigen für unsere Verhältnisse weniger passenden Illustrationen, volles Lob und läßt den Preis (Sexta M. 3.80, mit Lehrerheft M. 4.30; Quinta M. 4.40; Quarta M. 3.80) als durchaus mäßig erscheinen.

R. L.

## Bücherecke

Dr. J. Kliug, *Die Tiefen der Seele. Moralpsychologische Studien*. Paderborn, Ferdinand Schöningh. 1927. VIII und 448 S.

Wir sind an tüchtigen, vom katholischen Standpunkt aus geschriebenen moralpsychologischen Ar-

beiten noch nicht sehr reich. Umso dankbarer ist man dem Verfasser, daß er sich mit Mut und Geschick auf das schwierige und geheimnisvolle Gebiet wagte und im vorliegenden Buch die Ergebnisse seiner Studien und Beobachtungen dem Seelsorger und

Eizicher mitteilt. Die Verbindung gründlicher psychiatrischer Kenntnisse mit strenger katholischer Grundsätzlichkeit führt in den praktischen Ergebnissen zu einem glücklichen Mittelweg. Klug will die klaren Linien und Forderungen des christlichen Sittengesetzes unbedingt gewahrt wissen und warnt vor jeder Bemäntelung der Sünde; aber er fordert anderseits eine liebevolle Berücksichtigung der hemmenden Faktoren, die im Einzelmenschen die Beobachtung dieses Sittengesetzes erschweren können. Er gelangt dadurch zu jenem dem Geist des Erlösers so sehr entsprechenden milden Ernst christlicher Pädagogik und Seelsorge, der den Sünder von der Verantwortung nicht freispricht, sondern sie ihm eindringlich in Erinnerung ruft, anderseits aber auch den glimmenden Docht nicht auslöscht und das gebrückte Rohr nicht bricht. Das Buch, das aus langjähriger Beobachtung herausgewachsen ist, bietet ungemein viel Lehrreiches und Anregendes; es kann allen, denen der Herrgott den schönen aber verantwortungsvollen Beruf gab, Menschen zu führen und zu erziehen, warm empfohlen werden. Dr. P. L. H.

*N e u g a r t*, P. Alphons O. S. B., **Handbuch der Liturgie für Kanzel, Schule und Haus. I. Die heiligen Zeiten.** Verlagsanstalt Benziger & Co., Einsiedeln 171 S.

Das schöne Buch, das ein tüchtiger Kenner der kirchlichen Liturgie uns hier schenkt, ist der erste Band einer für weite Kreise berechneten Einführung in die Gebetsweise der Kirche. Es behandelt in zwei Hauptabschnitten die kirchlichen Feste und Zeiten. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit dem Inhalt und Aufbau des eigentlichen Kirchenjahres, der zweite mit den nicht organisch mit dem Kirchenjahr verbundenen Sonderfesten. Mit großer Liebe hat der Verfasser sich seiner Aufgabe gewidmet und bietet dem Leser in klarer und übersichtlicher Darstellung eine Fülle wertvoller Mitteilungen über den Geist der kirchlichen Feiern. Als Quellen gibt der Verfasser in der Einleitung die mittelalterlichen Schriftsteller Durandus und Gavantus, sowie aus der neuern Zeit die Werke von Thalhofer und Eisenhofer, das Psalmenbuch von Wolter, sowie die legitimen Werke von Weizer-Welte und Buchberger an. Referent hätte es gern gesehen, wenn auch die wichtigen Publikationen der Laacher Mönche, sowie die hervorragenderen Vertreter der nichtdeutschen liturgischen Literatur herbeigezogen worden wären. Die Liturgiter des Mittelalters haben gewiß viel schöne Ideen, aber sie haben mit ihrer Symbolik doch auch manches in die Liturgie hineingetragen, das der Natürlichkeit und Frische der liturgischen Lieder Gewalt antut. So ist die Anwendung der drei Weihnachtsmessen auf die dreifache Geburt Christi in den wunderbaren Texten dieser Messen nicht begründet, die drei Geheimnisse sind nicht auf die drei Messen verteilt, sondern werden in jeder von ihnen gemeinsam besungen. Auch die Dreiteilung des Kirchenjahres, auf die der Verfasser übrigens nicht direkt schwört, die er aber doch beibehält, dürfte in einer Neuauflage ruhig fallen gelassen werden. Pfingsten gehört doch unbedingt in das Östermysterium hinein, fast ebenso gut wie die Epiphanie in

die Weihnachtsfeier. Die Sonntage nach Pfingsten gehen dadurch keineswegs verloren, sie sind die fortwährende Erneuerung und Entfaltung des Erlösergeheimnisses in Lehre und Mysterium. Für das Fest der Epiphanie sollte der irreführende Name „Dreikönigen“ nicht mehr gebraucht werden.

Sehr sympathisch wirkt die künstlerische Ausstattung des Buches, die den Text begleitet und erklärt. Im Kapitel über die Heiligenfeste würde zu der warmen Behandlung, die das liturgisch so wichtige und hohe Johannesfest gefunden hat, eine bildliche Darstellung des Täufers gut wirken, das Josephsbild brauchte deswegen nicht zu verschwinden.

Die gemachten Aussezungen sollen natürlich dem Wert des Buches keinen Eintrag tun. Es bedeutet eine sehr begrüßenswerte Bereicherung der Literatur über die Liturgie und ist geeignet, das Verständnis des Volkes und auch der Gebildeten für die verborgenen Schätze des liturgischen Jahres zu fördern und zu vertiefen. Möge ihm ein zahlreicher Leserkreis beschieden sein.

Dr. P. L. H.

*M i c h e l s Thomas und Winter* *s i g Athanasius O. S. B., Heilige Gabe.* Begleitete zum Offertorium, aus dem Antiphonar der römischen Kirche herausgegeben, übertragen und eingeleitet. Berlin, St. Augustinus-Verlag 1927. 248 S.

Nach einer kurzen, gediegenen Einleitung über Zweck und Eigenart des Opferungsgesanges in der Messe bietet das Buch der beiden durch andere liturgiewissenschaftliche Veröffentlichungen bereits vorteilhaft bekannten Laacher Mönche die Texte der Offertorien lateinisch und deutsch. In der Wiedergabe wird sehr glücklich deren rhythmischer Charakter hervorgehoben. Die Uebersetzung klingt flott und wird der künstlerischen Schönheit der Originale in wohltuender Weise gerecht. Die Offertorien werden nicht in der verkümmerten Form geboten, in der sie heute im Meßbuch stehen, sondern in der älteren Gestalt mit den entsprechenden anschließenden Psalmversen. Im Anhang werden Hinweise auf die zum Offertorium parallel laufenden liturgischen Lieder des Introitus und der Kommunion geboten; die das Ganze beschließenden Register enthalten eine Zusammenstellung der im Laufe des Kirchenjahres für diese Lieder verwendeten Texte.

Das duftige Buch enthält mehr Arbeit und Studium, als man vielfach auf den ersten Blick glauben möchte und wird allen Freunden der Liturgie, besonders jenen, welche auch auf deren künstlerische Schönheit und historische Entwicklung Wert legen, viel Freude machen.

Dr. P. L. H.

*H a n ß, Beispieldsammlung für den neuen Einheitskatechismus mit vollständigem Katechismustext.* 2. verm. und verb. Aufl. 1927. 480 S. Brosch. 6 M. in Ganzl. geb. 7.50 M. Limburg a. Lahn, Gebr. Steffen.

Die rasch erschienene 2. Auflage zeigt überall die Spuren der klug verbesserten Hand. Vor allem zu begrüßen ist die vermehrt moderne und aktuelle Einstellung in der Wahl der Beispiele. Das Werk wird vom Katecheten und Prediger mit Nutzen verwandt werden.

R. L.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhrer, Engelberg

Inhalt: Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbücher für schweizerische Mittelschulen — Eine neue griechische Literaturgeschichte — Kunstuhr — Bücherecke —

## Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbücher für schweizerische Mittelschulen

P. Leo Helsing, O.S.B., Freiburg  
(Fortsetzung.)

### II. Abgrenzung und Verteilung des Stoffes.

Nach dem Zweck des geschichtlichen Unterrichtes, wie wir ihn im ersten Teil unserer Arbeit umschrieben haben, ist nun auch die Auswahl des geschichtlichen Lehrstoffes für den Unterricht zu bestimmen.

Den Kern des geschichtlichen Unterrichtes bildet von jeher die politische Geschichte. Wie ein Staatswesen entstanden ist, sich seine Existenz sichert, wie sich die einzelnen Staaten durch Bündnisse aneinander setzen: gegenseitiger Rechtschutz und Rechtsbruch, Krieg und Frieden; die Verschiedenheit der Staatsformen, die Persönlichkeiten von Führern und Fürsten, die die politischen Schicksale durch ihren Einfluß, durch ihre Macht leiteten oder bestimmten: Das alles übt noch immer seine Anziehungskraft auf die Jungwelt aus. Es wird auch kaum jemand bestreiten, daß der politischen Geschichte ein bedeutsamer bildender Wert innewohnt. Geschichtsunterricht ohne politische Geschichte wäre ebenso widersinnig als eine Kirchengeschichte, die beispielsweise die großen Kernpunkte der ökumenischen Konzilien oder die Papstgeschichte außer acht lassen wollte. Die Behandlung der politischen Geschichte in der Schule ist die conditio sine qua non für das Verständnis der Vergangenheit. Diese Stellung wird man ihr auch in der Zukunft zu erkennen müssen, wenngleich nicht ausschließlich.

Im Verlauf des letzten Jahrhunderts trat nämlich immer wieder die Kulturgeschichte auf den Plan mit dem Anspruch, auch sie hätte ein Anrecht auf die Behandlung in der Schule, ja sie trüge mehr zur Bildung bei als die Kenntnis der unzähl-

lichen Schlachten und Regenten. Leider können wir nicht auf die einzelnen, hochinteressanten Phasen des sich nun entspinnenden Streites zwischen politischer und kultureller Geschichte um den Vorrang in der Schule eingehen. Weniger, „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichtes“, weist sehr eingehend nach, wie das Interesse an der Kulturgeschichte und die Betonung ihrer Werte jeweils in Zeiten hervortrat, die auf Fortschritt drängten, wie der Ruf nach vermehrter Betonung der Kulturgeschichte gewöhnlich aus Oppositionskreisen kam. Den herrschenden Meinungen und Auffassungen gegenüber wurde immer wieder hervorgehoben, daß es auch Zeiten gegeben, wo andere Zustände geherrscht hätten, wo nicht alles durch ein paar politische Machthaber zustande gebracht worden sei, wo das ganze Volk, der einzelne Arbeiter, jedes Glied der Gesellschaft, seinen verantwortungsvollen Beitrag zur Gestaltung der Geschichte geleistet habe.

Tatsächlich ist man heute so weit, daß überall der Wert der Kulturgeschichte anerkannt wird. Doch tun wir gut daran, auch hierin nicht zu übertreiben. Maßvoll und richtig urteilt Hadorn: „Beim Gegen- satz zwischen politischer und kultureller Geschichte kann für den Schulunterricht die Antwort nicht lauten, daß beide Faktoren gleichmäßig zu betonen seien. Will man nicht auf ein klares Entwicklungsbild verzichten, so muß einer der beiden Gesichtspunkte der führende sein. Und nun welcher? ... Ich glaube, man wird nicht davon abgehen können, die politische Geschichte in den Mittelpunkt zu stellen.“ (XLII. Jahrb. Ver. Schw. Gymnas. Lehrer, S. 38.)

Neben der politischen Geschichte und in inniger Verbindung mit ihr wird die Kulturgeschichte in das Verständnis der Vergangenheit einführen und die wirk samen, treibenden Kräfte offenbar machen. Gerade aus der tief erfaßten Kulturgeschichte sollen die fruchtbarsten Erkenntnisse für das Leben und für die Gegenwart gewonnen werden. „Das ist die große Gegenwartsbedeutung einer richtig und großzügig verstandenen Kultur- und Geistesgeschichte“, sagt Weniger (a. a. O. S. 180), „daß sie jeden Menschen und jede Gruppe zum geschichtlichen Bewußtsein und zu ihrer geschichtlichen Leistung bringen will“.

Die besondere pädagogische Bedeutung der Kulturgeschichte in diesem umfassenden Sinne liegt in der Begründung einer unmittelbaren sittlichen Verantwortung, die sie jedem einzelnen nahelegt. Auch die elementarsten Funktionen der moralischen Existenz des Menschen erhebt sie zu geschichtlicher Bedeutung u. ordnet sie in die größten Zusammenhänge der Menschheitsentwicklung ein. Aber indem sie so die Verbundenheit des einzelnen mit allen Mächten des Lebens, sein Eingebettetsein in den Strom des Geschehens zeigt, wahrt sie zugleich die menschliche Freiheit gegenüber allem Geschehen und allen geschichtlichen Bindungen, durch den ihr wessmäßig zukommenden Begriff der Humanität, der Mensch und Menschentum immer noch mehr sein läßt, als alle jeweils von den Menschen geschaffenen Gebilde und Einrichtungen, der über Leistung und Tat hinaus auf Gesinnung und seelische Haltung des Menschen zielt“. (Weniger, a. a. O. S. 184). Wenn wir dieser Formulierung auch nicht restlos beipflichten können, indem für uns das reine Menschentum nicht das Höchste ist, so müssen wir doch die tiefe Auffassung vom geschichtlichen Unterricht und von der Bedeutung der Kultur- und Geistesgeschichte für die Schule vollauf anerkennen; sie ist berufen, wesentlich zur Erreichung des im ersten Teil aufgestellten Zweckes beizutragen.

Bei dieser hohen Auffassung ist es klar, daß die kulturgeschichtlichen Abschnitte im Unterricht nicht bloße Sammelfästen von Antiquitäten und Kuriosa sein dürfen. Aufzählung und gedächtnismäßiges Einprägen von Einzelheiten hat auch hier nicht viel Wert, weil diese ebenso leicht dem Gedächtnis ent schwinden, wie die Zahlen von Schlachten und Königen. Treffend sagt Hadorn: „Nicht um des einzelnen Gemäldes oder Dramas willen ziehen wir diese Disziplinen (nämlich Kunst- und Literaturgeschichte, Kulturelles) bei, sondern um das einheitliche Wollen einer Zeit in seinen verschiedenen Ausstrahlungen zu erfassen. Es ist ja klar, daß die Erreichung dieses Ziels nur in sehr bescheidenen Grenzen möglich ist: die knappe Zeit, die Unreife des Schülers, die begrenzten Fähigkeiten des Leh-

ters sorgen dafür. Aber als Ziel muß es uns vor Augen stehen, sonst wird unser kulturgeschichtlicher Unterricht ein zerschlagenes Vielerlei“. Besonders fruchtbar erscheint uns nun die folgende Anregung Hadorns: „Ich glaube, dieses Ziel (das einheitliche Wollen einer bestimmten Zeit in seinen verschiedenen Ausstrahlungen zu erfassen), würde sich eher erreichen lassen, wenn die entscheidenden Linien, die die Kultur einer Epoche bestimmen, vor der Behandlung der betreffenden Periode der politischen Geschichte, als, wie es meistens geschieht, nach derselben gezogen würden. Dann würde die Kulturgeschichte nicht als eine Art Anhänger an die politische Geschichte, das man ohne Schaden auch weglassen könnte, erscheinen, sondern politische und kulturelle Geschichte würden als Auszüge gemeinsamen Lebens dastehens“ (a. a. O. S. 44).

Doch gegen diese lebendige Verbindung von politischer und Kulturgeschichte erhebt sich ein gewaltiger Widerspruch unter den Praktikern: wie soll alles dies behandelt werden in den wenigen Stunden, die dem Geschichtsunterricht an unsren Mittelschulen eingeräumt sind? Nun ist ja gewiß jeder Geschichtslehrer überzeugt, daß mindestens in den oberen Klassen eine 3. Geschichtsstunde durchaus kein Luxus ist. Aber auch mit drei und vier Wochenstunden, ja nicht einmal mit dem doppelten, könnte die ganze Weltgeschichte mit gründlicher Einlässlichkeit behandelt werden. Darum sind heutzutage so ziemlich alle darin einig, daß eine Auswahl des zu behandelnden Stoffes vorgenommen werden soll; nur über die Gesichtspunkte dieser Auswahl gehen die Meinungen stark auseinander. Hadorn will von der unter schiedlichen Wichtigkeit der einzelnen Perioden und Ereignisse ausgehen. „Der Begriff wichtig ist verstanden in dem für uns wichtigen Sinne. Denn der Gradmesser, nach dem wir die Wichtigkeit der Erscheinungen der Vergangenheit zu beurteilen haben, kann für die Schule nur die Gegenwart sein.“ (a. a. O. S. 36.) Steiner will besonders auf die fruchtbaren Momente in der Weltgeschichte und auf die allgemeinen Zusammenhänge Rücksicht nehmen. „Der Geschichtsunterricht, der das Ganze zerstückelt, der nicht über Bilder hinauskommt, wird niemals die Forderungen der Gegenwart erfüllen. Er wirkt höchstens für den Augenblick durch den Aufwand an Pathos. Nein, wir müssen immer wieder die Zusammenhänge herstellen; das geschieht durch Längs- und Querschnitte, das geschieht dadurch, daß wir den Ideengehalt für wertvoller erachten als zahlenmäßiges Wissen, daß wir den Mut haben, ganze Partien, die nur aus Gewohnheit mitgeschleppt werden, über Bord zu werfen, um dafür Zeit zu gewinnen für die fruchtbaren Augenblicke und für die allgemeinen Zusammenhänge.“ (47. Jahrb. Ber.

Schw. Gymnas. Lehrer 46/7.) Einen anderen Gesichtspunkt hebt P. Bonaventura Egger O. S. B. hervor: „Nicht die Reichweite des Stoffes ist das Entscheidende, sondern die Geistesbildung. Es wird also weniger darauf ankommen, daß alle Perioden der Weltgeschichte mit gleicher Einlässlichkeit durchgenommen werden, als vielmehr darauf, daß der Stoff eine Behandlung erfährt, die den Schüler zu einer ursächlichen Erfassung und sachlichen Beurteilung des Weltgeschehens anleitet“. (Mittelschule 1924, S. 62.) Jede dieser Auffassungen hat etwas Richtiges und wir werden sie alle irgendwie zu verwirklichen versuchen. Auf eine eingehende Würdigung derselben müssen wir an dieser Stelle verzichten; sie wollen hier mehr als Anregungen aufgefaßt werden. Einen meines Wissens ganz neuen Vorschlag macht Weniger: „Erster Gesichtspunkt für die Auswahl muß die Neigung des Lehrers sein. Da vielleicht muß die Auswahl noch weiter auf seine Fähigkeit eingeschränkt werden, denn die Neigungen entsprechen nicht immer der tatsächlichen Begabung und verführen zu allerhand Dilettantismus... Wir haben freilich schon, daß aus anderen Gründen das staatliche Leben nie ganz ausfallen darf, aber im übrigen darf sich der Lehrer durchaus damit begnügen, dort in die Tiefe zu dringen, wo er sich zu Hause fühlt, um den Geist der Zeit dort aufzuzeigen... Die anderen Gebiete sind dann nur vielleicht erleuchtend oder vergleichend heranzuziehen. Nur so kann die Wahrhaftigkeit erreicht werden, die dem Geschichtsunterricht allein seine erzieherische Bedeutung sichert, und der Lehrer von der größten Gefahr des Historikers bewahrt werden, über Dinge reden zu müssen, die er nicht versteht, nur weil sie einmal geschehen sind“. (Weniger 208/9). Und an anderer Stelle sagt er, die Auswahl der Stoffe habe nicht von der objektiven Gliederung der Kultur aus, sondern vom Kulturbewußtsein des Lehrers aus zu erfolgen, von dem, was er an Kulturgütern innerlich besitzt (S. 196). — Weniger schreibt offensichtlich vom Standpunkt der Arbeitsschulmethode aus, einem Standpunkt, der von uns doch nur in sehr beschränktem Maß anerkannt wird. (Wir kommen darauf zurück.) Deshalb kann auch für uns die Neigung und die Fähigkeit des Lehrers nicht oberstes Prinzip der Auswahl sein. Unsere Lehrpläne, die allerdings nicht alle von heute sind, lassen auch nicht zu viel Spielraum für das Gutfinden des Lehrers. Aber so weit sollten doch alle Geschichtslehrer sein, daß sie einen Stoff nicht nur deshalb eingehend und ausführlich behandeln, weil er im Lehrbuch ausführlich behandelt ist und umgekehrt. Das Richtige wird auch hier in der Mitte liegen. Es muß in erster Linie Wert darauf gelegt werden, daß die Hauptdaten und -ereignisse aus dem ganzen Bereich der Geschichte dargeboten werden. Wo aber eine Möglichkeit zu Kürzung oder Erweiterung

geboten ist, da soll einerseits der größere Nutzen für den Schüler, andererseits die Neigung und Befähigung des Lehrers wegleitend sein. Mit andern Worten: in solchen Fällen soll der Lehrer diesen Partien auswählen, die er für seine jeweiligen Schüler als am meisten wertvoll erachtet.

Somit wäre das Stoffgebiet abgegrenzt: politische Geschichte als Grundgerüst, das alles trägt, darin eingebaut Kultur- und Geistesgeschichte, alles unter dem einheitlichen Gedanken, das Bedeutsame herauszuheben, die einzelnen Perioden klar zu charakterisieren und vor dem Schüler lebendig, für sein eigenes Leben nutzbar zu machen. Doch nun erhebt sich die schwierige Frage nach der Aufteilung des Stoffes auf die einzelnen Altersstufen.

Zwei Ansichten stehen zunächst einander schroff gegenüber. Praktiker behandeln den gesamten Stoff der Weltgeschichte in einem einzigen Kursus durch die ganze Reihe der Gymnasiaklassen hinauf. In den zwei untersten Klassen nimmt man Schweizergeschichte, in den folgenden der Reihe nach Altertum, Mittelalter, Neuzeit, die letzte Klasse endet mit dem neunzehnten Jahrhundert, oder mit einer Generalrepetition im Eilschritt. Dieser Aufbau des Geschichtsunterrichtes wird aber von methodischen und pädagogischen Gesichtspunkten aus scharf angegriffen. Der ganze Stoff soll im Verlauf des Gymnasiums zwei oder drei Mal behandelt werden, wie es jetzt tatsächlich an vielen Schweizergymnasien gemacht wird, in Deutschland überall. Es handelt sich hier nicht um eine moderne Forderung. Das ganze neunzehnte Jahrhundert hat sich mit diesem Problem beschäftigt. Sehr zahlreiche Lösungsversuche waren das Resultat. (Vergl. Weniger an zahlreichen Stellen.) Die einzelnen Stufentheorien des neunzehnten Jahrhunderts waren abhängig von der verschiedenen Weltanschauung ihrer Urheber. Entweder wurde nur darum eine zwei- oder mehrmalige Behandlung des Lehrstoffes verlangt, damit er sich leichter und sicherer einpräge, oder dann, um das Ziel der politischen Bildung besser zu erreichen, um eine Weltanschauung tiefer zu begründen, um die Schüler besser auf den Universitätsbetrieb der Geschichte vorzubereiten. Die verschiedensten, einander oft diametral entgegengesetzten Lehrpläne waren das zweifelhafteste Ergebnis dieser Prämissen. Diesen gegenüber betont nun Weniger, der richende Ausgangspunkt für die Ausarbeitung des Stoffes sei der Schüler. Eine scharfsinnige Untersuchung erweist, daß die Schüler auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung jeweils eine grundverschiedene Einstellung zur Geschichte haben. Einem Knaben vor dem Pubertätsalter muß die Geschichte wesentlich anders beigebracht werden als einem, der zwischen der Pubertät und der werdenden Reife steht. Es geht

daher durchaus nicht an, etwa das Mittelalter in einer ganz anderen Weise zu behandeln, sagen wir einmal nach Knaben- oder nach Kinderart, die Neuzeit aber nach jener Art, die dem Jüngling, dem werdenden Manne ansteht. Denn die Geschichte ist eine Einheit, die nicht auf solch wesensfremde Weise auseinander gerissen werden darf. Das Resultat eines solchen geschichtlichen Unterrichtes müßte etwas Unharmonisches sein, etwas, das den Namen Bildung nicht verdiente. Um bei dem angeführten Beispiel zu bleiben, würde in dem Schüler der Eindruck erweckt, als hätte sich das Altertum in ganz anderem Rhythmus abgespielt als die Neuzeit. Von genetischen Zusammenhängen, von einem großartigen ineinandergreifen aller Kräfte würde er in der alten Geschichte keine oder nur eine sehr unbestimmte Ahnung haben, die Geschichte des Altertums würde sich in seiner Erinnerung als ein Produkt der Tätigkeit einiger großer Männer festsetzen, von wirtschaftlichen und sozialen Zuständen und Entwicklungen hörte er vielleicht im lateinischen oder griechischen Unterricht, aber die historische Einordnung wäre doch schwierig genug. Darum fordert Weniger durchaus eine Einteilung in drei Stufen. Auf der untersten handelt es sich um die Bereicherung und Vertiefung des kindlichen Daseins durch große Bilder, um Erweiterung des kleinen Ichs durch fremdes, vorbildliches Tun und Leben. Lebensstoff für den Augenblick soll auf dieser Stufe der Geschichtsunterricht geben, nicht Bildungsstoff für die Zukunft. Für die zweite Stufe kommt es darauf an, die Elemente darzubieten, und zwar mehr konkret als begrifflich. Diese Mittelstufe bedarf am stärksten der Zuführung des Stofflichen und Fakutiven, der geschichtlichen Einzelheiten. Auf der Oberstufe sollen inhaltliche Überzeugungen an die Jugend herangebracht werden, mit denen sie sich auseinandersetzen muß, an denen sie sich frisch schult und ihre eigene Idealstruktur läutert und klärt. Der Unterricht muß jedenfalls die Gelegenheit zur selbständigen Korrektur durch die Jugend, zu abweichender Stellungnahme und zu anderer Entscheidung offen lassen. Vom Lehrer aus gesehen ließe sich dieser Stufengang etwa so charakterisieren: auf der Unterstufe ist der Lehrer Genosse und Führer des kindlichen Lebens, seine Aufgabe ist es, den Lebenskreis des Kindes zu erweitern; auf der Mittelstufe ist er Lehrer im eigentlichen Sinne, er übermittelt Stoff und Wissen (natürlich nicht allein!); für die Oberstufe ist er dagegen Repräsentant eines objektiven Zusammenhangs, einer Lebensmacht, die aber neben anderen Mächten steht. Der Schüler wird hier zur Auseinandersetzung und zur Stellungnahme gezwungen, und „der Geschichtsunterricht ist dann eine Stätte des Lebenskampfes selber, eine der Formen, in denen geistiges Leben zu Bewußtsein und zur

Entscheidung kommen kann“. (Weniger 99 100.) Zu den hier behandelten psychologischen Gründen für eine zytische Behandlung der Geschichte kommen aber noch andere hinzu, die wir teilweise schon oben erwähnt haben. Einmal die Notwendigkeit, einen Stoff mehr als einmal dem Schüler vorlegen zu müssen, damit er vollständig von demselben Besitz ergreife. Wenn es sich nur um eine gedächtnismäßige Erfassung der geschichtlichen Tatsachen handele, könnte ja schließlich eine Generalrepetition auf der letzten Klasse genügen. Aber gerade die tiefsten bildenden Werte der Geschichte werden vom Schüler erst auf dieser Stufe erfaßt, und deshalb erscheint es als notwendig, daß man ihm Gelegenheit gebe, sich auf der sogenannten Oberstufe noch einmal mit dem bereits tatsächlich bekannten Stoff auseinanderzusetzen. In unseren Schweizerverhältnissen wird es ja vielleicht kaum möglich sein, einen dreifachen Zyklus durchzuführen, wie es in der Natur der Sache liegen würde. Ein zweimaliger Kursus aber dürfte überall möglich sein. Die Unterstufe müßte in diesem Fall hauptsächlich in die Kenntnis der Tatsachen einführen, Phantasie und Gemüt würden geziemend beigezogen, um in den Schülern Liebe und Freude an der Geschichte zu erwecken. Die Oberstufe dagegen würde sich dann mehr an den Verstand wenden: Verständnis der Vergangenheit, Eindringen in die Zusammenhänge, Erfassen des Wesentlichen wäre der Erfolg des Unterrichtes auf dieser Stufe. Man darf sich allerdings nicht verhehlen, daß eine solche Darbietung des geschichtlichen Stoffes in zwei Lehrgängen auch ihre Schwierigkeiten hat. Sie stellt vorab an den Lehrer der Geschichte keine kleinen Anforderungen. Wahrscheinlich nur ein Lehrer für das Fach der Geschichte wirkt, geht es noch leichter; wenn aber auf der Ober- und Unterstufe verschiedene Lehrkräfte tätig sind, kann nur durch einmütiges Zusammenarbeiten ein endgültiger Erfolg erreicht werden. Das Lehrbuch spielt in dieser Frage naturngemäß auch eine bedeutsame Rolle. Praktische, zahlentümliche Vorschläge möchten wir uns hier sparen. Denn unsere Schweizergymnasien sind derart voneinander verschieden, daß man für jede einzelne Anstalt wieder besondere Maßnahmen treffen muß. Für ein achtklassiges Gymnasium würde sich wohl eine Zweiteilung in je vier Klassen ergeben, wenn man nicht, gleichsam als Einführung in geschichtliche Erkenntnis, während der ersten Gymnasialklasse die Schweizergeschichte bis zur Reformation behandeln will.

Damit kommen wir kurz auf das Verhältnis von Welt- und Schweizergeschichte zu sprechen. Sollen beide getrennt behandelt werden? Tatsächlich ist das wohl in den meisten Schulen der Fall. Der Grund dafür wird hauptsächlich darin liegen, daß Lehrbücher, die beides

gut miteinander verbinden, sehr selten sind. Und doch wäre eine gemeinsame Behandlung dieser beiden Gebiete dringend zu wünschen. Es ist doch zum vornehmesten klar, daß die Geschichte unseres kleinen Landes vielfach bedingt ist durch das politische, kulturelle und geistige Leben unserer Nachbarländer. Eine Begründung dieses Postulates erscheint überflüssig. Schon die Entstehungsgeschichte der Eidgenossenschaft ist innig verquickt mit ähnlichen Vorgängen im Reiche. Andere Fäden spinnen sich über den Gotthard. Die Stellung der Schweiz in den Burgunderkriegen und in den italienischen Feldzügen ist wesentlich von weltgeschichtlicher Bedeutung, die schweizerische Reformation gewinnt ein ganz anderes Leben in der Darstellung, wenn sie

betrachtet wird in lebendiger Verbindung mit der deutschen Reformation usw. Und erst seit der theoretischen und praktischen Anerkennung der schweizerischen Neutralität, da konnten die geistigen und kulturellen Einflüsse der Nachbarländer umso leichter unser von verschiedenen Sprach- und Rassengruppen bewohntes Land überfluten und in seiner Entwicklung fördern oder bestimmen. Demgemäß erscheint es uns als Ideal, Welt- und Schweizergeschichte nicht in einem getrennten Kursus zu behandeln, sondern in lebendiger Verbindung mit einander. Wie das zu geschehen hat, wird sich zu einem großen Teil nach dem Lehrbuch richten müssen. Davon später.

(Fortsetzung folgt.)

## Eine neue griechische Literaturgeschichte

Von Univ.-Prof. Dr. A. Piccardt, Freiburg i. Ue.

**Vorberichtigung.** Die folgenden Zeilen wollen die Leser der „Mittelschule“ mit einem im letzten Herbst erschienenen Buch bekannt machen, das, nach dem bisher vorliegenden ersten Band zu schließen, bestimmt sein dürste, die bewährten älteren Darstellungen der griechischen Literaturgeschichte wie Christ-Schmid, Wilamowitz, Aly, Bethes aufs glücklichste zu ergänzen, von denen es sich in höherem oder geringerem Grade durch die anders gesteckten Ziele und die zum Teil neuartige Auffassung des Stoffes unterscheidet. Wer aber dem Verfasser auf den neuen Wegen, die er einschlägt, nicht folgen zu können glaubt, wird gleichwohl seine ebenso sorgfältig als kritisch gearbeitete, dabei erstaunlich vollständige Quellenkunde und Bibliographie, die ein Arbeitsinstrument ersten Ranges darstellt, von nun ab auf seinem Schreibtisch nicht mehr missen wollen.

Vor etwa anderthalb Jahren erschien in den „Götting. Gel. Anz.“ aus der Feder des Rostocker Ordinarius für klassische Philologie, Joh. Geffken, eine Besprechung zweier Neuerscheinungen auf dem Gebiete der griechischen Literaturgeschichte (W. Aly's „Geschichte der griechischen Literatur“ und E. Bethes „Griech. Dichtung“<sup>1)</sup>), die durch die gründliche Kenntnis der Texte und Beherrschung der Detailfragen, mehr noch aber durch ein bei klassischen Philologen seltenes Verständnis für Probleme und Strömungen der modernen literaturgeschichtlichen Forschung überraschte. Wer sie damals las, dem drängte sich wohl der Gedanke auf, dies möchte der rechte Mann sein, uns zu schenken, wessen wir längst bedurften, eine auf geistesgeschichtlicher Grundlage aufgebaute Darstellung der griechischen Literatur, die nicht bloß in großen Zügen, wie etwa Wilamo-

witz' meisterhafter Abriss in der „Kultur der Gegenwart“, das griechische Geistesleben an seinen hervorragendsten Trägern demonstrierte und in seiner mehr als tausendjährigen Entwicklung vor uns wiedererstehen ließe, sondern außerdem, sorglich die allgemeinen Strömungen und Faktoren herausarbeitend und liebevoll sich in die Einzelerscheinungen und Probleme versenkend, auch diese innerhalb des Gesamtbildes einer Geschichte des hellenischen Geistes, wie es uns dessen machtvolle Schöpfungen widerspiegeln, jeweils an ihren Platz stellte und jeglichem seine Funktion als Glied einer langen Kette anwiese.

Rascher als man ahnen konnte, hat Geffken den Wünschen, die er geweckt, die erfüllende Tat folgen lassen. Seit kurzem liegt von seiner Hand der 1. Band einer „Griechischen Literaturgeschichte“ vor<sup>2)</sup>, in zwei schmucken, vom Winterschen Verlag mit gewohnter Sorgfalt und Gediegenheit ausgestatteten Halbbänden, einem Textband, der die zusammenhängende Darstellung bildet, und einem Sonderband „Anmerkungen“, den ein dem Benutzer hochwillkommenes reichhaltiges Sach- und Namenregister zu beiden Teilen beschließt. Und dies ist erst der verheißungsvolle Beginn eines wahhaft groß angelegten Werkes, dessen Gesamtumfang auf drei oder richtiger vier solcher Doppelbände berechnet ist: reicht der vorliegende I. „von den Anfängen bis auf die Sophistenzeit“ (diese mitumfassend, aber ohne Sokrates), so soll der II. vor-

<sup>1)</sup> In O. Walzels Handbuch der Literaturwissenschaft.

<sup>2)</sup> Johannes Geffken, Griechische Literaturgeschichte. I. Band: Von den Anfängen bis auf die Sophistenzeit. Mit einem Sonderband Anmerkungen. Gr. 8° XII, 328 und VIII, 317 Seiten, Mf. 30.—, in 2 Bde. geb. Mf. 35.—. Heidelberg 1926, Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

nehmlich das 4. Jahrhundert, also das spätere attische Dichten und Denken (von Sokrates an), ferner Aristoteles und seine Zeit darstellen, der III. endlich in zwei Teilen die hellenistische und die römische Periode behandeln.

Das endgültige Urteil über die innere Berechtigung und äußere Zweckmäßigkeit der vom Verfasser getroffenen Abgrenzung der Bände I und II gegeneinander wird man besser bis nach Abschluß des Gesamtwerkes auffsparen; aber schon heute möchte ich einen ernsten Vorbehalt bezüglich eines Punktes machen, der von Geffcken selbst als mißlich empfunden wird: ich meine die Losreihung des in den II. Band verwiesenen Sokrates von der Sophistik, mit der er doch eng zusammengehört.

Da Text und Anmerkungen einander ergänzen und trotz der räumlichen Sonderung auch als ein Ganzes gedacht sind, so gilt die folgende Besprechung beider zusammen; am Schluß werde ich die Anmerkungen noch mit ein paar Worten besonders würdigen.

Dem Text ist eine Vorrede vorangestellt, welche in teils verkürzter, teils genauer ausgeführter Gestalt jene in den „Götting. Gel. Anz.“ veröffentlichten prinzipiellen Erörterungen wieder aufnimmt, in denen wir heute nachträglich Geffckens wohlhabgewogene Prolegomena zu einer eigenen, damals in der Hauptsache bereits fertigen Literaturgeschichte erkennen dürften. Deren Aufgabe wird von ihm bescheiden dahin formuliert, sie habe einen Beitrag zu liefern zur Kenntnis des griechischen Geistes. Zu genau ist er sich der Armut und Lückenhaftigkeit, aber auch der Besonderheit unseres Materials bewußt, als daß er sich vermäße, schon jetzt die Bahnen zu beschreiten, auf denen die neuere und neueste deutsche Literaturgeschichte ihren Zielen zustrebt, ohne indessen die Anregungen, die von dort kommen, abzulachen, soweit sie ihm für die Betrachtung des antiken Geisteslebens fruchtbar erscheinen. Hat auch die Stunde für eine wirkliche Geistesgeschichte Griechenlands noch nicht geschlagen, so viel glaubt der Verfasser — und wir mit ihm — schon heute von einer griechischen Literaturgeschichte verlangen zu dürfen, daß sie neben der Ergründung und Wertung der literarischen Tatsachen und Individuen auch die literarischen Zeitalter in ihren charakteristischen Existenz- und Entwicklungsformen erfaßt und die großen Strömungen und Ideen, die das hellenistische Geistesleben bestimmt haben, durch die Jahrhunderte verfolgt. Diese Zielsetzung hat auch die Gruppierung des Stoffes maßgebend beeinflußt: Geffcken hat sich für eine im allgemeinen synchronistische Darstellung entschieden, ohne jedoch, wie etwa Aln in seinem oben genannten Buch, in mechanisierende Uebertreibung dieses Grundsatzes zu verfallen, die schließlich nicht davor zurückstehrt, um des Prinzipes willen selbst eng Verwandtes un-

barmherzig auseinanderzureißen. Vielmehr stellt er die innere, entwicklungsgeschichtliche Zusammengehörigkeit durchaus über die zeitliche: so hat er mit Recht das Drama in einem einzigen großen Kapitel zusammengefaßt, obwohl es einen Zeitraum von mehr als 100 Jahren umspannt, nämlich jene letzte Periode des I. Bandes vom Ende des VI. bis zum Ende des V. Jahrhunderts, in der zum ersten Mal der Bestand unserer Ueberlieferung dem Forscher reichlicheres, mit jedem Jahrzehnt wachsendes Material aus den verschiedensten Gattungen von Poesie und Prosa an die Hand gibt. Für die vorausgehenden Jahrhunderte, das VI. und VII., liegen die Verhältnisse wesentlich ungünstiger. Wohl steht am Eingang des griechischen Schrifitums die gewaltige Masse der homerischen und hesiodischen Epen: aber von da an und durch zwei Jahrhunderte stellt alles was wir besitzen, nur zufällige, trümmerhafte Reste einer einst reichen literarischen Produktion dar, von der wir uns, eben infolge dieser Schicksalsungunst, nur ein sehr beiläufiges und unvollständiges Bild zu machen vermögen. Schon deshalb werben wir für diese Zeit eine Verwirklichung der vom Verfasser postulierten geistesgeschichtlichen Auffassung der Literaturgeschichte nur im allerbescheidensten Maß erwarten dürfen. In der Tat halten sich die hierher gehörigen Kapitel 1 bis 10, welche das Epos von seinen Vorstufen bis zu seinem Ausleben, die Prophetendichtung, Joniens Elegie und Jambus, die älteste Chorpoesie und das lesbische Lied, endlich die Anfänge der ionischen Prosa, namentlich der Historie, und die Naturphilosophie darstellen, im großen und ganzen noch auf den aligewohnten und alterprobten Pfaden. Womit nicht gesagt sein soll, daß man nicht bereits innerhalb dieses ersten Teiles das ehrliche Streben nach sauberer Herausarbeitung der leitenden Ideen und klarer Erfassung der einander bedingenden und ablösenden Probleme, auch der in der dichterischen Form gelegenen, allenfalls durchfühlt; so weiß Geffcken mit Glück ein bisher fast unbeachtetes Erzählungsprinzip der griechischen, ja der gesamten antiken Literatur hier zuerst nachzuweisen, um es von da ab nicht mehr aus den Augen zu verlieren: die Verlegung eines erzählten Ereignisses in mehrere einander folgende, ergänzende, erweiternde Darstellungen, eine Entdeckung, die er jüngst im „Hermes“ (1927, Heft 1) näher begründet und ausgeführt hat. Ebenso wenig fehlt es auch hier schon an ausgezeichneten Einzelportionen: ich nenne die feinsinnige und überzeugende Iliasanalyse, die schöne Charakteristik Hesiods, namentlich aber die Würdigung der Sappho, die bei aller Wärme der Einfühlung in diese einzigartige Dichterpersönlichkeit es doch verschmäht, ihre neuerdings Mode gewordene Idealisierung à tout prix mitzumachen. Hingegen scheint mir die Naturphilosophie wegen ihrer ungeheuern, durch die Jahrhunderte, ja Jahrtausende

fortwirkenden Kraft mit knapp 14 Seiten doch etwas stiefmütterlich behandelt.

Recht aus dem Vollen zu schöpfen beginnt Geffen dann mit dem 11. Kapitel, der Blüte des Chorgesangs, wo die überaus lebensvoll gezeichnete Gestalt des „Adelsmenschen“ Pindar eine Glanzpartie des Buches bildet.

Den Höhepunkt freilich erklimmt die Darstellung erst in dem nächsten (13.) Kapitel, das die sog. „attische Periode“ behandelt und hier ist es wieder der Abschnitt über das Drama, der nicht nur, der Bedeutung des Gegenstandes entsprechend, mit seinen 120 Seiten der umfangreichste des Buches ist, sondern auch der beste nach Anlage und Durchführung. In anschaulicher, wohldurchdachter Darstellung zieht zunächst Werden und Wirken des tragischen Dreigestirns Aischylos, Sophokles, Euripides an uns vorüber. Ein auf innige Vertrautheit mit den Texten gegründetes Verständnis weiß bei jedem der drei das Wesentliche und Neue herauszuschälen und zugleich mit sicherer Hand die nach oben und unten führenden und sich kreuzenden Fäden zu entwirren. Dadurch, daß er bei Sophokles und Euripides die jüngeren Stücke von den ältern absondert und die zeitlich zusammengehörige Produktion beider zusammen stellt, treten die gemeinsa-

men, aber auch die trennenden Züge in der Entwicklung der dramatischen Gattung kräftiger hervor: interessant ist dabei, daß auch Geffen die Palme des Sieges nicht mehr dem Euripides, sondern wie einst lieber wiederum der reinen, zeitlosen Klassik des Sophokles reichen möchte. Eine Fülle treffender Beobachtungen und fruchtbare Hinweise findet sich in den Analysen der einzelnen Stücke ausgestreut, und zwar nicht nur der vollständig überlieferten, sondern auch der bloß durch Fragmente bekannten, welch letztere hier wohl zum ersten Mal so systematisch und gründlich ausgenutzt und in die Entwicklungslinie der Dichterindividuen wie der Gattung hineingerückt sind. Weniger befriedigt, was über den Ursprung der Tragödie vorgetragen wird. Hier läßt mehrfach entweder die Beurteilung der Überlieferung oder die sprachliche Wiedergabe der gewonnenen Einsicht die wünschenswerte Klarheit und Präzision vermissen: so hätte man z. B. gern eine deutliche Antwort auf die allerdings knifflige Frage, wie die „exarchontes“ des Dithyrambs zum Chor stehen, ob sie wirklich „Vorsänger“ waren und nicht vielmehr mit dem Chor identisch, weil ja „exarchein“ auch „anstimmen“, nämlich ein Lied, heißt. (Fortsetzung folgt.)

## Zunftstube

### Der griechische Akzent in der Schule.

Über dieses Thema verbreitete sich in einem kurzen, sehr interessanten Referate Prof. Wackernagel-Basel in der Altphilologenversammlung anlässlich der Zürcher Gymnasiallehrerstagung vom 10. und 11. Juli abhin. Da von den Lesern der „Mittelschule“ nur ganz wenige an der Zusammenkunft teilgenommen haben und auch der genannte Vortrag im „Jahrbuch“ nicht veröffentlicht werden wird, möchten wir ihn in seinen Grundzügen hier festhalten.

Der Sprechende führte zunächst aus, daß die von unseren deutsch-schweizerischen Schulen geforderte Setzung des Akzentes in verschiedenen Ländern nicht mehr zu Recht besteht. So zeigt sich in Deutschland ein starkes Zurückweichen. Vor allem hat Paul Maas in seiner Griechischen Metrik dem Akzent den Kampf angestoßen. Daß auch die Schule ihre Stellung bereits etwas verändert hat, zeigen die neuen „Richtlinien“; nach ihnen braucht auf das Sehen des Akzentes kein großes Gewicht gelegt zu werden, außer bei den seltenen homonymen Ausdrücken, die sich nur durch den verschiedenen Akzent unterscheiden lassen (z. B. paideusai).

Auch der Spiritus lenis kann leicht weggelassen werden. Beim Lesen freilich darf auf den Akzent nicht ohne weiteres verzichtet werden, doch soll dieses Lesen keineswegs auf Kosten der Berücksichtigung der Quantitätsverhältnisse gehen. —

Auch in den Niederlanden hat man schon vor 25 Jahren mit dem Weglassen der Akzente begonnen und angefangen, das Griechische nach lateinischen (!) Betonungsregeln zu lesen. Ähnlich verhält sich England, während Amerika und Frankreich im Prinzip unserer Methode folgen, letzteres Land freilich in der Praxis nicht immer streng. (In der Westschweiz herrscht, wie die anschließende Diskussion ergab, die größte Ungleichheit. In Lausanne und Genf wird der Akzent gar nicht gelehrt; andererorts wechselt das Vorgehen nach dem Lehrer. Immerhin wird im allgemeinen das Griechische dort noch besser gelesen als das Lateinische).

Wenn wir nach dem Grunde dieser „Akzentflucht“ fragen, wird uns vor allem entgegnet, der herkömmliche Akzent stelle ja nur eine Spielerei der Alexandriner dar, enthalte also nichts Griechisches. Daher lohne sich sein Studium nicht, zumal die dafür angewandte Zeit viel besser für anderes (Formenlehre!) benutzt werde. Infolge ihrer Schwierigkeit für den Schüler sei die Akzentlehre zudem ein Hemmschuh des griechischen Unterrichtes.

Klar ist, daß die byzantinischen Akzentvorschriften uns eine unmittelbare und erschöpfende Kenntnis der Aussprache, wie etwa phonographische Platten sie vermitteln würden, nicht bieten können. Die Alexandriner waren auch, am Maßstab der

heutigen Wissenschaft gemessen, gewiß nur unvollkommene Beobachter. Aber gewissenhaft e Beobachter waren sie sicher. Wenn wir daher auch über die Tonbeschaffenheit der akzentuierten Silben keine absolute Sicherheit haben, so doch in Bezug auf die Tonstelle, denn diese ließ sich sehr leicht feststellen. Uebrigens fehlt es uns nicht an einer Kontrolle: Im Altindischen wie im Neugriechischen herrschte bezüglich der Akzentstelle im wesentlichen volle Übereinstimmung mit den Angaben der alten byzantinischen Grammatiker. Interessant ist auch, daß mit Noten versehene, alte delphische Inschriften den höchsten Ton immer bei Stellen zeigen, die nach der Ueberlieferung oxytoniert oder circumflektiert sind.

Diese Melodien erinnern uns freilich auch daran, daß der griechische Akzent nicht ein Stärke-, sondern ein Höhenakzent war. Diese musikalische Betonung ist nun allerdings etwas, was wir heute nicht mehr nachahmen können. Wir dürfen uns aber mit der Tatsache trösten, daß auch der moderne Griechen einen ausgesprochen exspiratorischen Akzent hat. Es geht aber doch nicht an, deswegen mit Ritschl den Circumflex frischweg eine Erfindung der Grammatiker zu nennen; wir können ihn ubrigens im Litauischen noch heute deutlich nachweisen. Auch die durch den Gravis bezeichnete schwache Endbetonung kann nicht einfach aus der Lust gegriffen sein. Meillet fand auch hierfür Vergleichspunkte im Altindischen, gestützt auf einen Text, wo die Endbetonung schwach ist, so oft das folgende Wort auf der ersten Silbe hochbetont war. Eine ähnliche Entwicklung dürfte der Gravis auch im Griechischen gehabt haben, wenn schon die Sache bis heute noch nicht abgeklärt ist.

Nach dem Grundsatz: *Tene, quod habes*, kam der Referent zum Schluß, daß wir wenigstens an der durch den Akzent verbürgten Tonstelle in Wort

und Schrift festhalten sollen. Gesezt, wir wollten die heutige Akzentuation aufgeben: Was werden wir an ihre Stelle setzen? Volle Anarchie? Oder nach niederländischem Vorbild die lateinische Aussprache, die uns zwingt, beim Lesen einer mit Akzenten versehenen Vorlage viele Wörter ganz anders zu betonen, als das Schriftbild es verlangt? Daß wir eine Reihe von alters her eingebürgerter griechischer Eigennamen und Fremdwörter nach lateinischen Betonungsgesetzen artikulieren, liegt darin begründet, daß diese Ausdrücke den Weg von Griechenland zu uns über Rom gemacht haben. Uebrigens wird auch hier in neuerer Zeit laut nach reinlicherer Scheidung gerufen; man vergleiche den Artikel: *Wer ist Ohlischell?* von Dr. H. Lamer i. „Wiener Blätter“ 1925, S. 77 ff.).

Bezüglich der Schwierigkeiten der Akzentlehre im Unterricht wollte der Referent mangels persönlicher Erfahrungen kein Urteil abgeben. Dem Schreibenden sei die Feststellung erlaubt, daß er in seiner bisherigen kurzen Lehrtätigkeit von einer übermäßigen Belastung der Schüler durch die Akzente nichts gespürt hat. Manches läßt sich jedenfalls motivieren, z. B. die Enklise, das Zurückwandern des Akzentes in den Allegroformen (Votativ, Imperativ). Für die „Zweigipfligkeit“ des Circumflex lassen sich aus den Dialektien unserer Länderkantone einleuchtende Parallelen aufweisen, wie überhaupt gerade bei der Lehre vom Akzent die beständige Fühlungnahme mit der Muttersprache den Unterricht aufs Schönste zu befriedigen vermag. Man unterlässe auch nicht, den Schülern immer wieder zu sagen, daß wir im Griechischen wie in keiner andern Sprache in der glücklichen Lage sind, vermöge der Akzente eine Reihe von Betonungseigentümlichkeiten nicht nur im Laut, sondern auch im Schriftbild zu beobachten.

R. L.

## Bücherecke

**Blümel, Einführung in die Syntax** (Indog. Bibl., II. Abt., VI. Bd.), Heidelberg 1914, Carl Winters Univ.-Buchhandlung. — XII und 283 S. Kart. Mt. 4.—

Der Verfasser behandelt zunächst das Wesen der Syntax, spricht dann über ihr Verhältnis zu den angrenzenden Disziplinen und die Tätigkeit der syntaktischen Forscher, gibt im fernern den Aufbau und die geschichtliche Entwicklung dieser Wissenschaft und endlich Winke für deren Studium und Unterricht. Eine erstaunliche Fülle richtiger und interessanter Bemerkungen ist in dem fleißigen Werke zu finden. Aber seine eigenartige Methode macht es zu einem schwer verdaulichen Buche. Das Ganze ist in ca. 1000 oft nur zwei oder drei Zeilen umfassende Paragraphen aufgeteilt. Dadurch wird der Stoff schon rein äußerlich ungebührlich zerhackt. Schlimmer ist, daß der Verfasser jeder synthetischen Formulierung der auf induktivem Wege gewonnenen Erkenntnisse ängstlich ausweicht: Nirgends die Spur einer Defi-

nition; alles bleibt in Einzelheiten — Beispiele und Beobachtungen — aufgelöst, bei denen allzu oft der Hinweis selbst auf die nächstliegenden Folgerungen unterbleibt. Die großen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen syntaktischen Erscheinungen werden nur selten beleuchtet, die unter den mechanischen sprachlichen Neuerungen waltenden Gesetze kaum je ausdrücklich fixiert. Dadurch wird die praktische Verwertung und Ausmünzung für den Unterricht ungemein erschwert, zumal auch kein alphabetischer Index das Überblicken der weitschichtigen Materie erleichtert. Wer jedoch den Mut und die Ausdauer aufbringt, sich durch diesen Wald von Einzelheiten hindurch zu arbeiten, der wird das Werk nicht ohne reiche sprachliche Förderung aus der Hand legen. Es sei noch bemerkt, daß unsere Auszeichnungen an Blümels Buch sich durchaus nicht auf die Sammlung als solche erstrecken. Vielmehr möchten wir dieselbe als unentbehrliches philologisches Rüstzeug den Kollegen aller Stufen warm empfehlen.

R. L.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhner, Engelberg

Inhalt: Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbücher für schweizerische Mittelschulen — Eine neue griechische Literaturgeschichte — Die römische Meile — Kunstuhr — Bücherecke —

## Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbücher für schweizerische Mittelschulen

P. Leo Helbling, O. S. B., Freiburg.  
(Schluß.)

### III. Lehrer, Lehrbuch und Methode.

Was vorausgegangen, war mehr der allgemeinen Orientierung, der Beleuchtung von Ziel und Stoff des geschichtlichen Unterrichtes an Mittelschulen gewidmet. Nun sollten wir konkret an die Probleme herantreten, die der Geschichtsunterricht stellt. Hier besonders kann es sich nur um Anregungen handeln, da gerade hier der subjektiven Einstellung des einzelnen weiter Spielraum gelassen werden muß, weil in didaktischen und pädagogischen Fragen dogmatisches Festsetzen überaus verderblich ist. Die praktische Gestaltung des Unterrichtes ist ja wirklich eine intime Frage; aber so heikel und delikat auch deren Behandlung ist, dürfen wir ihr doch in diesem Zusammenhange nicht absichtlich aus dem Wege gehen. Im folgenden werden wir uns wo immer möglich auf das Urteil erfahrener Männer stützen oder unsere Auffassung möglichst aus allgemein geltenden Grundsätzen zu entwickeln suchen.

Die Hauptache bei unserem Unterricht ist der Lehrer. Er muß den Schülern den Stoff vermitteln. Die primitivste Anforderung, die wir deshalb an ihn stellen müssen, ist die, daß er seinen Stoff beherrsche. Denn nur so kann er etwas aus ihm machen. Und er muß etwas aus ihm machen; er muß ihn gleichsam formen, um ihn für die Schüler fasslich und belebend zu gestalten. Er muß die ungeheure Vielheit zusammenfassen, einheitlich gliedern, denn nur so behält die Geschichte ihren bildenden Wert. Damit der Lehrer das kann, muß er, auch wenn er den Stoff beherrscht, sich auf jede Stunde vorbereiten. Ja, nicht bloß auf jede einzelne Stunde: schon vor Be-

ginn des Semesters oder Schuljahres sollte sich der Lehrer mit der zu behandelnden Periode befassen. Sehr wünschenswert ist, daß er schriftlich einen ziemlich detaillierten Lehrplan aufstellt. Nur so darf er hoffen, daß er den höchsten Zweck des Geschichtsunterrichtes erreicht, nämlich die Geschichte in Verbindung zu bringen mit dem Leben.

Die gründliche Vorbereitung und die vollkommene Beherrschung des Stoffes gibt dem Lehrer auch die Möglichkeit zu entscheiden und zu urteilen. Ein Lehrer, der nicht entscheiden kann, ist kein guter Lehrer. Er kann und soll selbstverständlich den Schülern die Freiheit lassen, seine Ansicht aufzunehmen oder zu verwiesen, aber er selber darf sich ein eigenes, klar formuliertes Urteil außer in seltenen Fällen nicht versagen. — Damit hängt die Frage der Objektivität im Geschichtsunterricht zusammen. Bis zum Ueberdruß hat man diese Forderung der Objektivität, der Voraussetzunglosigkeit, hören müssen. Heute ist man doch etwas ruhiger geworden. Ganz richtig sagt Hadorn: „Im Grunde kann es ja gar keine andere als eine subjektive Geschichtsschreibung geben (das Gleiche gilt vom Unterricht), und die Objektivität liegt mehr im Bestreben, das die Darstellung leitet, als in der Darstellung selber. Dieser Wille zur Wahrheit unterscheidet die subjektive Darstellung von der tendenziösen.“ (42. Jahrb. Ver. schw. Gymnas.-Lehrer, S. 54.) „Die Jugend ist ihrer Natur nach gegen die Objektivität gerichtet,“ bemerkt gut Weniger, „der Geschichtsunterricht muß sie zur Objektivität zwingen, weil sie nur so zu reisem und überlegenem Menschenkum gelangen kann, weil Objektivität allein zu verantwortlicher und

einsichtiger Tat führen und die Natur des geschicklichen Handelns aufdecken kann, schließlich weil unsere Lage uns zwingt, mit anderen Anschauungen friedlich zusammenzuwohnen und zusammenzuarbeiten.“ (S. 227.) Uns Katholiken aber nötigt die Objektivität, das Streben nach Wahrheit, überall auch die wesentlich katholischen Kräfte aufzuzeigen, die in der Geschichte wirksam gewesen sind. Damit verleihen wir niemanden, sondern wir dienen der Wahrheit, geben aber zugleich der Jugend die dauerhaftesten Werte mit auf den Lebensweg.

All diese Aufgaben kann aber ein Lehrer nur erfüllen, wenn er selber ein edler Mensch, eine Persönlichkeit ist. „Den Ausschlag gibt doch schließlich der innere Reichtum der Persönlichkeit, die Weite des Horizontes. Das macht im Grunde das aus, was wir unsern Schülern sind, nicht das Maß von Stoff, das wir ihnen mitteilen, und die gewandte Form, in der wir es tun. Ein Manko dieser Art lässt sich schließlich immer wieder ausgleichen, daß erstere nicht.“ (Hadorn, 42. Jahrb. schw. Gymn.-Lehrer, S. 83.) „Der Schüler muß spüren, daß der Lehrer ein persönliches Verhältnis zu seinem Stoffe hat, denn nur aus Leben kann wieder Leben entstehen. Er muß innerlich warm sein dabei. Unsere Natur auszuweiten, zu bereichern, zu vertiefen, das ist vielleicht die zentralste Forderung; denn unser ganzes Wesen schwingt mit im Unterricht. Es geht vom Lehrer eine geheimnisvolle Kraft aus, bei der nicht nur das Wissen, sondern auch der Charakter mitbestimmend ist. Diese Fäden, die von ihm ausgehen, sind freilich nicht messbar und nach außen nicht leicht nachweisbar, aber sie sind um nichts weniger vorhanden und wichtig.“ (Ebend. S. 53/4.)

Die Bedeutung des Lehrers kann aber auch übertrieben werden. Wir kommen damit auf die Lehrbuchfrage. Ist überhaupt ein Lehrbuch für den Geschichtsunterricht nötig oder wünschenswert? Es gibt Geschichtslehrer, und es brauchen nicht die schlechtesten zu sein, die in ihrer Klasse kein Lehrbuch verwenden. Ein Lehrer an einem hervorragenden städtischen Gymnasium hat die Gewohnheit, ohne Lehrbuch zu unterrichten. Er empfiehlt seinen Schülern, in einem guten Geschichtsbuch den Stoff nachzulesen, abgefragt wird nie; am Schluss des Semesters wird eine Klausurarbeit über ein vorher bekannt gegebenes Thema verlangt. Der Lehrer sei ein ausgezeichneter Erzähler, er mag unter Umständen ein ausgesprochenes Talent für den Beruf eines Geschichtslehrers haben; aber sein Unterricht kann doch niemals seinen Zweck voll erreichen, da es bei diesem Verfahren niemals möglich ist, die wichtigsten Tatsachen einzuprägen, ohne die eine geschichtliche Bildung undenkbar ist. — Von einem anderen Mittelschullehrer werden vor der Behandlung eines größeren Stoffes die wich-

tigsten Punkte andiskutiert, vielleicht etwa in der Form eines dürtigen Auszuges. Dann hält der Lehrer seinen Vortrag, der vorzüglich ausgearbeitet ist und seinen Eindruck auf die Klasse nicht verfehlt. Die Schüler dürfen Notizen machen, doch wird es lieber gesehen, wenn sie ruhig zuhören und die Worte des Lehrers auf sich wirken lassen. Das „lästige Abfragen“ wird Lehrer und Schüler bis am Ende des Semesters erspart. Auf diese Weise kann wohl Freude am Geschichtsunterricht erzielt werden; es ist aber weniger die Geschichte selber, die dem Schüler lieb wird, sondern der Vortrag des Lehrers. Erst wenn sich der Schüler zuhause selber mit dem Stoff auseinandersetzen kann, der für diese Altersstufe nicht bloß in einigen trockenen Punkten beschlossen sein darf, erst dann ersteht die eigentliche Freude an dem Fach der Geschichte. Eine andere richtige Einsicht aber muß diesem Lehrer zugesprochen werden. Er erkannte, daß das Notizmachen nichts Ideales ist. Der Durchschnitt der Schüler ist im Gymnasialalter durchaus nicht imstande, während des Lehrvortrages sich die Hauptsache aufzuschreiben. Viel Unnützes wird notiert, das Wesentliche aber nur zu oft beiseite gelassen, und, was am meisten zu bedauern ist, der Hauptwert des lebendigen Wortes, das „Von Seele zu Seele Sprechen“ ist unfehlbar verloren. Auch an Schulen, wo ein gutes Lehrbuch im Gebrauch ist, kann man in die Lage kommen, zu diesem Problem Stellung nehmen zu müssen. Wie oft versagt ein im übrigen ausgezeichnetes Buch in einem besonderen Punkt, der dem Lehrer besonders am Herzen liegt, oder in einer bestimmten Gegend besondere Bedeutung hat. Wie soll man da vorgehen? Soll man dictieren, Punkte angeben, Notizen machen lassen? Für solche Fälle sollte jeder Lehrer die Möglichkeit haben, das betreffende Kapitel zu vervielfältigen auf irgend eine der verschiedenen, brauchbaren Methoden, in kurzer, klarer, übersichtlicher Weise. Dann verliert er keine Zeit mit Dictieren, er muß seinen Vortrag nicht der Gefahr aussehen, daß er die Wirkung auf die Schüler vollständig einbüßt, die Schüler aber haben etwas Faßbares in der Hand und somit die Möglichkeit, den Stoff sich zuhause einzuprägen. Hiemit haben wir auch die wichtigsten Gründe dafür aufgeführt, die für die Notwendigkeit eines Lehrbuches sprechen. Das Ergebnis des Geschichtsunterrichtes muß ein Wissen sein. Wenn den Schülern nur unsichere und dürtige Notizen zur Verfügung stehen, wird ihre Geschichtskenntnis nie ein Wissen und darum auch nie ein Verstehen sein können, außer der Lehrer unterbricht seinen Vortrag immer wieder mit der Bemerkung: „Das schreibt jetzt auf!“ oder er verliere mit Dictieren eine Unsumme von Zeit, die doch nicht zu reichlich bemessen ist. Aber auch für den Lehrer

hat das Lehrbuch seinen Nutzen. Ein tüchtiger, erfahrener Mann mit ausgesprochenem Lehrtalent für das Fach der Geschichte mag schließlich zeitweise ohne Lehrbuch auskommen, aber die große Zahl jener, die nicht mit einer außerordentlichen Begabung gesegnet sind, die vielleicht sogar ohne eine persönliche Freude das Fach der Geschichte lehren müssen, werden ein Lehrbuch ohne nachhaltigen Schaden nicht entbehren können. Auch den fähigen Lehrer bewahrt das Buch vor der Gefahr, im Stoff zu versinken, da es seiner Ausdehnung nach leicht eine Berechnung des Jahres- und Monatspensums erlaubt. Ein gutes Lehrbuch gibt überdies dem Lehrer manch wertvolle Anregung zur schulmäßigen Formung und Verarbeitung des Stoffes. Als allgemeine Regel ist darum unbedingt daran festzuhalten, daß dem Unterricht ein Lehrbuch zugrunde gelegt werden soll.

Über die innere Artung des Lehrbuches gehen nun allerdings die Ansichten auch wieder stark auseinander. Die Kernpunkte der langwierigen Kontroversen lassen sich markieren durch die Schlagworte Lehrbuch, Lernbuch und Lesebuch. Praktisch genommen wird die hier genannte Unterscheidung schwierig anzuwenden sein. Das Lehrbuch soll den Stoff in guter, faßlicher Form darbieten. Es soll dem Schüler möglich sein, anhand des Lehrbuches auch ohne vorherige Erzählung des Lehrers sich für die Schulstunde vorzubereiten. Der Text darf also nicht zu knapp gehalten sein, er muß das Wesentliche gut hervorheben, übersichtlich geordnet sein, um dem Schüler die Aneignung des Wissenswerten zu ermöglichen. Die genetische Darbietung wird hier zu ihrem vollen Rechte kommen müssen. Das Lernbuch oder der Leitsfaden, wie man diese Gattung bezeichnet, soll dem Schüler gleichsam den dünnen Faden in die Hand geben, mit dem er sich den Weg durch das Gebiet der Geschichte sucht. Vom Vortrag des Lehrers, der hier als notwendig vorausgesetzt wird, soll noch so viel Lebendiges im Schüler wirksam sein, daß er anhand des Leitsfadens sich den Verlauf der Ereignisse gedächtnishaft und zugleich verstehtend aneignen kann. Der Vorteil soll hier darin liegen, daß sich der Studierende mehr auf das Wesentliche beschränkt und sich nicht in die Einzelheiten verliert. Auf der anderen Seite besteht aber die nicht zu unterschätzende Gefahr, daß das Lernen zu einem bloßen Auswendiglernen wird. Das Lesebuch ist mehr unterhaltend gedacht. Es soll für den Schüler eine Freude sein, im Geschichtsbuch zu lesen. Spannend und begeistert soll dargestellt werden, sodaß sich alles leicht und tief einprägt. Besonders für die Unterstufe, wie sie bei einem dreifachen Zyklus gedacht ist, erfüllt diese Gattung ihren Zweck.

Jede dieser drei Arten hat ihre Berechtigung: das Lehrbuch als Denkbuch, das Lernbuch als Gedächtnisbuch, das Lesebuch als Unterhaltungsbuch. In weitgehender Weise lassen sich aber die Vorteile der einzelnen Gattungen miteinander vereinen in einem Lehrbuch, das flüssig und jugendgemäß geschrieben ist, ohne je in Phrasé oder poetische Verstiegenheit sich zu verlieren, das übersichtlich und mit einem Auszug am Rand den Gedankengang gut heraushebt. Zur Begründung dieser Ansicht mag ein Mann angeführt werden, der in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts eine führende Rolle in der Didaktik der Geschichte gespielt hat: Kohlrausch. Er schreibt 1828 im Vorwort zur achten Auflage seiner deutschen Geschichte: „Mein Buch hat recht eigentlich die Bestimmung, die Liebe der vaterländischen Geschichte in die Herzen der Jugend zu pflanzen . . . Daher die Form zusammenhängender, das Allgemeine durch das Einzelne bezeichnender, möglichst lebhafte Erzählung, untermischt mit Betrachtungen, Übersichten und Vergleichungen . . . Ich hatte die Jugend mit ihrer gemütlichen (gemüthaften) Lernbegierde und ihrer regen Phantasie, nicht die schon Kundigeren mit ihren höheren Bedürfnissen vor Augen. Es sind nach und nach (d. h. nach der ersten Auflage von Kohlrausch) viele andere Lehrbücher der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch erschienen. Die meisten Verfasser derselben haben mehr die Form der Kompendien gewählt, haben durch Übersichten und Andeutungen in der Weise der akademischen Lehrer nur den Inhalt des Vorgunehmenden angegeben und dem mündlichen Vortrage die Ausführung des Einzelnen überlassen . . . Nach ihrer Meinung soll das Buch in des Schülers Hand ihn nicht vollständig befriedigen; es soll ihn vielmehr, indem er es vor der Stunde liest, auf die Ausführung des Lehrers begierig machen; indem er es in der Stunde vor sich liegen hat, ihm den Gang dessen, was vorgetragen wird, kurz anzeigen; und zuletzt, nach dem Unterricht zur Wiederholung dienen . . . Allein ich fürchte, diese ganze Berechnung wird sich nicht bewähren. Der Schüler von zwölf bis fünfzehn Jahren (wir dürfen wohl zuverlässig einsetzen der Durchschnittsgymnasiast) liest sein Kompendium nicht vor der Stunde, um sich dadurch auf den Vortrag des Lehrers zu spannen; in der Stunde soll er gar nichts vor sich haben, sondern ganz Ohr sein, und der Lehrer es verstehen, ihn so zu fesseln; zur Repetition nachher wird ihn aber das Handbuch in Kompendienform auch nicht anregen. Die kurzen Sentenzen und Übersichten prägen sich nicht ein, weil sie kein anschauliches Bild geben . . . Wir versäumen es nur zu häufig, in den Schulen den Knaben sprechen zu lehren, mögen denn wenigstens die Geschichtsrepetitionen dazu benutzt wer-

den . . . Die Jugend in unseren Schulen hat so vielerlei zu lernen (was würde Kohlrausch erst heute sagen!) daß wir darauf wohl sinnen mögen, ihr durch jedes Erleichterungsmittel zu Hilfe zu kommen, und im mündlichen wie schriftlichen Vortrage da die Farben stärker aufzutragen, wo der stärkste Eindruck gemacht werden soll". (Vorrede S. IV—V.)

Für die Oberstufe ist aber noch eine andere Möglichkeit vorhanden, und damit kommen wir auf eine eigentlich methodische Frage. In neuerer Zeit ist die Forderung der Arbeitschule immer beliebter geworden. Für die Geschichte wird verlangt, daß der wissenswerte Stoff von den Schülern aus den Quellen erarbeitet werde. Darum sind dann die Lehrbücher äußerst kurz und knapp gefasst, oft in Lapidarstil, nur die Hauptsache stichwortartig aneinander gereiht. Einen Einblick in die Auffassung dieser Richtung erhalten wir durch die preußischen Richtlinien (Weidmann, Berlin, 1925), die im Verhältnis zu anderen Vorschlägen noch sehr zurückhaltend sind. Wir lesen im grundsätzlichen Teil der ministeriellen Bestimmungen S. 7: „Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht. Er fordert vom Lehrer, daß er bei der Stoffauswahl niemals die Stoffübermittlung allein als Ziel seiner Arbeit betrachtet, sondern stets prüft, welche Kräfte des Jünglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbstständigkeit des Urteils, Gemüt, Phantasie und Wille . . . Die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb sicheren Wissens, ohne das höhere, geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbstständigen Arbeitens, ohne die bloße Wissen unfruchtbare bleibt, zu überbrücken, ist die ernste und große Aufgabe des Arbeitsunterrichtes“. Bei uns in der Schweiz ist man im allgemeinen diesen Neuerungen gegenüber ziemlich zurückhaltend, und uns scheint mit Recht, wenigstens für das Fach der Geschichte. Für die Literatur z. B. dürfte die Arbeitsmethode entschieden ihre großen Vorteile haben; Quellenlektüre ist dort eine Anforderung, der man auch in der Vergangenheit wenigstens in beschränktem Umfange gefolgt ist. Das, worauf es in der Literaturgeschichte ankommt, sind letzten Endes die Werke der Literatur, wie sie uns erhalten sind ihrer Form wegen. Im Geschichtsunterricht aber kommt es gerade nicht auf die Überreste der Vergangenheit an, sondern auf das Werden und Sein der Vergangenheit, auf das Leben, wie es sich entwickelt und abgespielt hat. Der Hauptbildungswert der Geschichte besteht unseres Erachtens nicht darin, daß man an einem einzigen Vorgang geschichtliches Werden und Vergehen studiert, sondern darin, daß der große Verlauf der Weltgeschichte in seinen Grundlinien und Höhepunkten erfaßt wird. Nur zur Veranschaulichung, zur Cha-

rakterisierung, zur Illustration sind Quellen heranzuziehen. Etwa an einem Beispiel mag einmal die geschichtliche Methode erläutert werden. Dazu können die Quellenheftchen, die von verschiedenen Verlagen herausgegeben werden, gute Dienste leisten. Diese Arbeit, die eine nicht zu häufige Würze des Geschichtsunterrichtes bilden kann, hat auch hervorragenden bildenden Wert. „Die Fähigkeit, einen von außen gegebenen Stoff überhaupt nur mit einem Minimum von Selbstständigkeit durchzudenken, und dann in klarer und sauberer Produktion darzustellen, ist bei unseren Schülern überraschend gering entwickelt. Hier hat neben dem Deutschen der Geschichtsunterricht eine große Aufgabe zu lösen.“ (Haldorn, Schw. Päd. Zeitsch. 1917 S. 77.) Für gewöhnlich wird sich, trotz aller Modernen (wenn sich die neuen Methoden in der Folgezeit wirklich glänzend bewähren sollten, können wir ja immer noch Folge leisten), der alte bewährte Modus procedendi empfehlen. Den Anfang der Geschichtsstunde soll in der Regel die Repetition des Stoffes der vorausgehenden Stunde bilden. Auf der Oberstufe kann man ja wohl ab u. zu den Versuch machen, die Schüler einen neuen Abschnitt unmittelbar aus dem Buch lernen zu lassen, und dann mit dem gerührten Stoff in der Stunde zu operieren versuchen. Dieses Auffagen soll aber nicht ein „Abfragen“ sein. Die Jugend soll daran gewöhnt werden, kurz und bündig, aber klar geordnet und sachlich zu erzählen. Erst nachher, seltener zwischen hinein, kann der Bericht durch Fragen vervollständigt und erweitert werden. Bei diesen Repetitionen, wie auch bei denjenigen über größere Abschnitte, wird man dann häufig die so wichtigen Längs- und Querschnitte anwenden. Damit hält man die Schüler zu scharfem Nachdenken an und erzielt eine ausgezeichnete Vertiefung des geschichtlichen Wissens, der geschichtlichen Bildung. Diese Verarbeitung und Einordnung des Stoffes in die großen Zusammenhänge wird dann oft die beste Ueberleitung zum Vortrag des Lehrers über den neuen Stoff bilden. Es ist eine sehr wohl begründete Forderung aller älteren Geschichtslehrer, daß dieser Vortrag für gewöhnlich nie fehlen darf. Nichts prägt sich den jugendlichen Gedächtnissen und Gemütern so sehr ein, als das frei gesprochene Wort, wenn es nur jugendgemäß, das heißt begeistert, aber klar vorgetragen wird. Nach dem Vortrag erst wird im Buch nachgeschaut, damit der Schüler weiß, was er zu lernen hat. Der Vortrag des Lehrers wird allerdings nicht die ganze Stunde ausfüllen; er wird vielmehr durch gelegentliche Zwischenfragen des Lehrers oder auch der Schüler unterbrochen werden. Wenn genügend Zeit vorhanden ist, kann man auch in dialogischer Form aus bereits Bekanntem gemeinsam mit den Schülern eine neue Gruppierung oder Zusammenfassung entwickeln.

Daß der Lehrer der Geschichte auch mit anderen Fächern und Fachlehrern Fühlung zu nehmen hat, braucht eigentlich nicht gesagt zu werden. Besonders kommen hier Geographie, Literatur, Kunstgeschichte, Philosophie und Religion in Betracht. Näher auf diese Fragen einzugehen, die übrigens im Bann der jeweiligen Verhältnisse doch nicht so einfach sind, würde in diesem Zusammenhang zu weit führen. Eine Spezialuntersuchung darüber wäre sehr zu begrüßen.

In methodischen Fragen tun wir gut, wenn wir die Bemerkung des geistvollen Professors Hadorn

wohl in Erwägung ziehen: „Das ist das Merkwürdigste: je besser eine Methodik ist, desto größer ist die Gefahr, daß sie zum Formalismus wird, der das Leben ertötet; denn das Leben ist stärker als alle Formen und wir müssen dafür sorgen, daß unsere Formen uns nie zum Selbstzweck werden. Die wildeste Methodik, der einseitigste Unterricht, hinter dem eine ganze Persönlichkeit steht, ist tausendmal mehr wert, als die beste Methodik, die nicht von innerem Leben erfüllt ist.“ (42. Jahresbericht Verband schweizer. Gymnasial-Lehrer, Seite 55.)

## Eine neue griechische Literaturgeschichte

Von Univ.-Prof. Dr. A. Piccardt, Freiburg i. Br.

Auf die Tragödie läßt Geßden als zweiten Abschnitt des dem attischen Drama gewidmeten Kapitels eine gleichfalls sehr lesenswerte Geschichte der alten Komödie folgen (S. 221—264). Hier, wo durch Jahrzehntelanges glückliches Zusammenarbeiten der philosophischen u. archäologischen Forschung, deren Material und Hauptergebnisse man heute in dem prächtigen Abbildungswerk von Marg. Bieber „Die Denkmäler zum Theaterwesen des Altertums“ (Berlin 1920) so bequem beisammen hat, die Schleier, die früher auch über den Anfängen des komischen Spiels lagen, sich weit gründlicher gelichtet haben, als bei der Schwestergattung, erhalten wir auch eine viel klarere Vorstellung von den ältesten Entwicklungsphasen. Mit sichern Strichen wird hernach ein anschauliches Bild von Epicharms gewaltiger Dichterpersönlichkeit entworfen und uns die Größe seines Verlustes zum Bewußtsein gebracht. Im Mittelpunkt der Darstellung steht dann die attische Komödie und innerhalb dieser natürlich Aristophanes, der ja allein von allen griechischen Komikern mit ganzen Stücken, und zwar gleich mit elf, auf uns gekommen ist. Knapp, aber eindringlich werden die einzelnen Komödien besprochen, neben den erhaltenen wiederum auch die bloß durch Titel und Bruchstücke bekannten berücksichtigt. Mit besonderem Vergnügen habe ich die feinen Charakteristiken der späteren Stücke von den „Bögeln“ abwärts gelesen, nicht ohne ein leises Bedauern freilich, daß dem Verfasser die soeben erschienene meisterhafte Lyssistrate-Ausgabe von Wilamowitz mit dem wichtigen Anhang über die „Ekklesiazusen“ damals noch nicht zur Verfügung gestanden hat. Bei aller Bewunderung aber für den „ungezogenen Liebling der Grazien“ (Goethe) ist Geßden doch nicht blind für seine Einseitigkeiten und Schwächen, namentlich für sein mitunter maßloses Selbstgefühl und für den unleugbar vorhandenen Mangel an sicherem Empfinden dafür, was ein Patriot, und sei er auch ein Komödiendichter, in der Stunde schwerster Gefährdung des Vaterlandes von der Bühne

herab seinem Volk zumutien darf; in diesem Punkt hat Geßden wohl mit Recht entschiedener, als es bisher geschah, dem astrateutos Aristophanes die mit besonderer Liebe gezeichnete Gestalt des im höheren Sinn patriotischen Eupolis gegenübergestellt, welcher für seine so oft und energisch im Theater verlündete Vaterlandsliebe auf der Höhe seines Daseins durch den Tod auf dem Schlachtfeld glänzend Zeugenschaft abgelegt hat.

Von einem genaueren Eingehen auf die äußere Geschichte der athenischen Theateraufführungen ließ den Verfasser die Rücksicht auf den oben gekennzeichneten Hauptzweck seines Werkes absehen, wenn auch Einzelheiten oft genug berührt werden, namentlich in den Anmerkungen. Wer sich über diese Dinge näher unterrichten will, findet jetzt gediegene Belehrung in dem ebenso gründlich als übersichtlich gearbeiteten Artikel Skenikoi agones (in Paulys Wissowas Realencyklopädie, II. Reihe, Bd. 3, Sp. 492—513) von Prof. Dr. Karl Schneider (St. Gallen), einem langjährigen Mitarbeiter des rühmlichst bekannten Unternehmens, auf dessen zahlreiche treffliche Bearbeitungen mannigfacher Gegenstände aus dem Gebiet der griechischen und römischen Altertümer ich bei dieser Gelegenheit nachdrücklich aufmerksam machen möchte.

Doch nun zurück zu dem Geßdenschen Buch. An das Drama schließt sich die attische Prosa des V. Jahrhunderts (die Geschichtsschreibung mit Herodot und Thukydides, die Sophistik, die Thorie und Praxis der Rede), und da bietet vor allem die glänzende, aus voller Kenntnis der modernen Geschichtsforschung schöpfende Würdigung Herodots und seines Werkes einen erlebten Genuss; ebenso überraschend als überzeugend ist die Charakteristik der religiösen Einstellung des „Vaters der Geschichte“, die Geßden als merkwürdige Mischung des neuen, kritischen Nationalismus jener Zeit mit der alten, starken Gläubigkeit des Volkes erweist, wie man denn überhaupt an den Stellen, wo Religion, Kult, Volksglaube oder Mythologie berührt wird, ganz

deutlich spürt, daß dort der Verfasser sich auf seinem eigensten, seit Jahrzehnten unermüdlich und erfolgreich bebauten Arbeitsfelde bewegt. Doch kommen daneben die übrigen Erscheinungsformen des geistigen Lebens der Nation, an denen eine griechische Literaturgeschichte in modernem Sinne nicht vorübergehen darf, keineswegs zu kurz: mit ihnen allen sucht sich der Verfasser auseinanderzusetzen, und überall merkt man das heiße Bemühen, auf Grund eigenen Studiums und eigenen Urteils den Dingen gerecht zu werden. Mit weitem Blick umfängt er dabei auch die Literaturen anderer Völker und Zeiten, aus denen er dank einer erstaunlichen Belesenheit gelegentlich treffend gewählte Analogien und Beispiele heranzieht; besonders anregend wirken die nicht seltenen Hinweise auf das erstmalige Vorkommen eines Motivs oder Phänomens, sei es in der Weltliteratur, sei es innerhalb des engeren Gebiets des hellenischen Schrifttums. Höchst willkommen ist endlich die ständige klug abwägende Berücksichtigung des formalen Moments nach Sprache und Stil, Komposition und Metrum, die Geissens Darstellung vor so mancher andern dieser Art auszeichnet.

Ein Unternehmen von solchen Ausmaßen, das durch Masse und Buntheit des Stoffes nicht weniger als durch Zahl und Schwierigkeit der Probleme an Arbeitkraft, Anpassungsfähigkeit, Gedächtnis und Urteilsschärfe eines Mannes die größten Anforderungen stellt, wird in Einzelheiten natürlich immer gewisse Mängel und Lücken aufweisen: diesen hier nachzuspüren würde indessen angesichts der Größe der Gesamtleistung als kleinliche Nörgelei erscheinen. Nur bezüglich des 1. Kapitels, der „Einleitung“, kann ich eine Kritik nicht unterdrücken. Es ist zweifellos das Schwächste des Buches. Daß gerade in einer solchen Grundlegung, die notwendigerweise immer nur mit einer Auswahl aus der Fülle der tatsächlich wirksamen Bedingungen des literarischen Lebens einer Nation sich wird begnügen müssen, dem straffen Zusammenschluß des Mitgeteilten erhebliche Schwierigkeiten entgegenstehen, verkenne ich keineswegs. Allein, was wir hier in bunter Folge über Griechenlands Klima und Gie-

derung, über Volk, Sprache und Schrift, Religion und Charakter der Hellenen, auf ein paar Seiten zusammengedrängt, zu lesen bekommen, enthält einerseits zu viele — an sich gewiß interessante — Details, während anderseits diese zahlreichen Faktoren untereinander so wenig fest verknüpft sind, daß die ganze Einleitung sich in eine Reihe selbstständiger, nur äußerlich lose verbundener Stücke auflöst.

Neben dem Textband steht, ihm an Umfang und Wert ebenbürtig, als hochwillkommene Zugabe der stattliche Anmerkungsband. Er liefert die fortlaufende Begründung des im Text Vorgebrachten, dazu vielfach noch wichtige Ergänzungen (vgl. den Erfurts über die Geschichte der homerischen Frage auf S. 43—65), kurz, das gelehrt Beweismaterial, dessen Fernhaltung vom Text indessen, so sehr sie im allgemeinen zu billigen ist, hier doch mit übertriebener Uenglichkeit durchgeführt scheint. Die Anmerkungen bieten also, und zwar in großer Reichhaltigkeit und sorgfältiger Zusammenstellung, die antiken und modernen Belegstellen, lehrreiche Übersichten über die führenden Handschriften und bedeutsamen Ausgaben, dazu in einer von überlegener Sachkenntnis bestimmten Auswahl reichliche Angaben über die gelehrt Forschung und Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts bis auf unsere Tage. Damit verbindet der Verfasser öfters in knapper, schlagwortartiger Form treffende Kennzeichnungen der Vorzüge und Fehler der einzelnen Arbeiten; für diese Wegweisung müssen ihm vor allen unsere jungen Philologiestudenten dankbar sein. Daß unter der Menge von Gelehrtennamen, die dabei zitiert werden, keiner auch nur annähernd so oft erscheint wie der von Wilamowitz, zeigt vielleicht besser als sonst etwas, wie ungeheuer viel die griechische Geistesgeschichte dem Berliner Altmeister zu danken hat, zu dem heute Generationen von Altertumsfreunden, in und außer der Kunst, mit der gleichen Berechnung aufblühen wie der Verfasser dieser jüngsten griechischen Literaturgeschichte, deren Fortsetzung wir mit hochgespannten Erwartungen entgegenhen.

## Die römische Meile

Dr. Karl Schneider, St. Gallen.

August Dré veröffentlicht in den Bonner Jahrbüchern, Heft 131, S. 213—244, eine lehrreiche Studie unter dem Titel: „Die römische Meile, eine griechische Schöpfung.“ Ich will hier die Hauptergebnisse der Arbeit mitteilen, bitte aber die Leser dringend, den Aufsatz Drés wenn immer möglich selber zu lesen und zu studieren. Die Bonner Jahrbücher sind ja in allen größeren Bibliotheken zu haben.

Die ältesten Maße sind Fingerbreite, Fingerlänge, Handbreite, Handspanne, Elle und Klafter oder Faden, d. h. das Maß der ausgestreckten Arme. Fuß- und Schrittmaß entstanden erst, als der Mensch sesshaft wurde; die altorientalischen Völker kannten es nicht, und bei den Griechen rechnete Homer noch meistens mit Klaftern und Ellen, selten mit Fuß. Von Hesiod an trat die

Fuß-Rechnung in den Vordergrund; aber die Klafter- oder Faden-Rechnung erhielt sich trotzdem besonders im Seemannswesen und zwar bis auf den heutigen Tag. Das Schrittmaß kam vermutlich erst unter Alexander dem Großen auf, unter dem die Soldaten Entfernungen abschreiten ( $\beta \eta \mu a t i z e i v$ ) lernten. Die Römer lernten dieses Abschreiten vielleicht von der Armee des Pyrrhus, und sie gewöhnten die Soldaten, in 2 Schritten gerade einen Faden abzuschreiten; passus bedeutet nämlich ursprünglich „Das Ausbreiten der beiden Arme“; die Bedeutung „Doppelschritt“ ist sekundär. Das Fußmaß war in Rom schon in den 12 Tafeln bekannt; in der Meilenrechnung aber spielte es keine Rolle, weil dort das Fadenmaß herrschend blieb. Der passus ist in 4 Ellen eingeteilt, wie sich aus script. metrol. II 125,4. 129,14 mit kleiner Aenderung ergibt. Es heißt dort: passus habet p (edes) V, ulnas IV (überliefert ulna p IV). So ergibt sich nach Dré folgendes Urbild der römischen Meile:

4000	1000	$\chi i l i a s$	$\delta \sigma \gamma \nu i \omega n$	mille	passus, Meile	1,48 km
400	100	$\Sigma \tau \alpha d i o v$		stadium,	Strecke	148 m
4	1	$\delta \sigma \gamma \nu i \alpha$	passus,	Faden od.	Klafter	1,48 m
1	$\frac{1}{4}$	$\Pi \nu \gamma \omega n$	$\omega \lambda \epsilon \nu \eta$	ulna,	Elle	0,37 m

Die Einteilung der Meile in 10 Abschnitte oder Stadien ist keine bloße Annahme, sondern von Strabon und Plutarch für die Landschaft Latium belegt. Dies wird die älteste Meilengliederung sein, die aber nicht über Latium hinaus angewendet wurde. Im ganzen übrigen Römerreiche ist nämlich die Meile in 8 Abschnitte geteilt, was, von der festgestellten Elle von 37 Zentimetern aus gerechnet, zu folgenden Schlüssen führt:

$$\begin{aligned} 5000 \text{ ulnae} &= 1000 \text{ passus} = 1,85 \text{ km} \\ 500 \text{ " } &= 100 \text{ " } = 185 \text{ m} \\ 5 \text{ " } &= 1 \text{ " } = 1,85 \text{ m} \\ 1 \text{ ulna} &= \frac{1}{5} \text{ " } = 0,37 \text{ m} \end{aligned}$$

Diese Meile von 1,85 Kilometer hat im Altertum nachweisbar bestanden; nach Hygin de conditionibus agrorum 122 La. 85 Thu. waren die Weizengefilde Kyrenes nach dem Großmaße einer Quadratmeile von 1,85—1,855 Kilometer einge-

teilt. Und sie ist heute noch bekannt unter dem Namen italische Seemeile oder englische geographische Meile. Diese Meile macht ungefähr einen Breitengrad aus und ist der 21600. Teil des Erdumfangs. Sie ist aus der Erdmessung des Eratosthenes von Kyrene (ungef. 280—200 v. Chr.) hervorgegangen, der den Kreis in 60 Grade, den Grad in 60 Minuten und die Minute in 60 Sekunden eingeteilt hat. Sehen wir für den Erdumfang (u) den heute gültigen Wert 40070 Kilometer ein, so erhalten wir

$$\begin{aligned} u &= 60^\circ = 3600' = 21600'' = 40070 \text{ km} \\ 1^\circ &= 60' = 3600'' = 667,63 \text{ " } \\ 1' &= 60'' = 11,127 \text{ " } \\ 1'' &= 185,45 \text{ m} \end{aligned}$$

Also eine Sekunde ergibt die Größe eines Achtels der römischen Meile. Damit ist klar bewiesen, daß die römische Einteilung der Meile in 8 Abschnitte auf die Erdmessung des Eratosthenes zurückgeht. Aber die Römer haben nur das „Stadion“ übernommen, das sich gut in ihre alte Meile einordnen ließ; eine Meile von 1,85 Kilometer und ein passus von 1,85 Meter waren bei ihnen nie üblich. Dieser „Erdenstadion“ von 185 Metern drang wahrscheinlich etwa in der Gracchenseit in Rom ein, in welcher die Römer von einem wahren „Straßenbau- und Vermessungsfeier“ besessen waren und an das den Erdkreis umspannende Straßennetz das „Erdenstadion“ anbrachten.

Die römische Urmeile mit ihren Unterabteilungen, die Dré auf griechische Vorbilder zurückführt, ist meines Erachtens eine Hypothese von großer Wahrscheinlichkeit, da der  $H u \gamma \omega r$  von 37 Zentimetern = ulna neben dem  $H \dot{\eta} z u s$  von 44,4 Zentimetern = cubitus auch in Athen existierte. Die Ableitung der Einteilung der Meile in 8 Strecken oder Stadien vom eratosthenischen Erdstadion halte ich für schlagend bewiesen.

Ich möchte aber die Leser der Mittelschule nochmals ersuchen, die Ausführungen Drés selber nachzulesen. Sie werden darin viel Interessantes auch von Meilensteinen, Straßenbauten etc. erfahren, Unsicheres nur an wenigen Stellen. Vielleicht ist ein in der Metrologie erfahrener Kollege auch im Falle, die Resultate Drés rechnerisch nachzuprüfen. Mir lag einzig daran, von Ihnen Kenntnis zu geben.

## Zunftstube

### Quecksilber und „Queckbaum“.

In Nummer 5 der „Mittelschule“ (math.-naturwissenschaftl. Abtlg.) war eine chemische Plauderei über das Quecksilber zu lesen. Ihr Verfasser meinte nach einem „Etymologen“, das Wort sei als „flüssiges Silber, Wassersilber“ zu erklären, weil quick

„wässrig“ bedeute und mit lat. aqua, ahd. aha, dem nordischen avia (Standinavia) zusammenhänge.

Diese Deutung ist natürlich sprachlich ganz unmöglich. Kaum kann man glauben, daß es je einen so sorglosen Springinsfeld von einem „Etymologen“ gegeben habe. Auf jeden Fall muß man den ge-

schätzten Verfasser des Beitrages vor dieser trüben Quelle warnen.

Die richtige Erklärung des Bestimmungswortes liegt gerade einem Luzerner sehr nahe, denn er hat ja in seiner Mundart das Wort „häch“, schriftl. *teck*, d. h. lebhaft, munter, das ja auch als Familiennname bekannt ist. Es weist im mhd. die Formen *quec*, *fec*, *foc* auf; dementsprechend finden sich die mhd. Zusammensetzungen: *quecsilber*, *fecis*, *föls* und *tächsilber*. *Quedsilber* bedeutet also höchst einfach und natürlich „leicht bewegliches, gleichsam lebendiges Silber“, ganz wie das latein. *argentum vivum* und das franz. *vif-argent*. In den german. Sprachen des Nordens zeigt das Wort den Vokal i. Gleich wie engl. *quicksilver* einem *luzern*, „hächsilber“, oder einem jurassischen „gwäggisilber“, so entspricht ein niederdeutscher „*Quickeborn*“ einem schweizerischen „*Chächbrunn*“, d. h. lebhaft sprudelnde Quelle.

Ableitung von mhd. *quec* ist „erquicken“, wieder frisch, lebhaft machen (mit gesetzmäßigem Umlaut: e zu i). Die Ableitung „*verquißen*“ scheint aus der Sprache des Chemikers zu stammen und bedeutet „vermittelst des Quecksilbers auflösen und dadurch lebendig, flüssig machen“. Ein solches mit Quec-

silber verbundenes, d. h. „verquictes“ Metall, heißt griechisch-arabisch *Amalgam*.

Nach den deutschen Wörterbüchern (z. B. Weigand-Hirt) heißt ein schwer ausrottbares, also lebenskräftiges Unkraut *Quede*. Derselbe Begriff der immergrünen Lebensfrische liegt wohl auch dem Namen des *Wacholders* zugrunde. Er setzt sich nämlich zusammen aus ahd. *wach*, das sich vielleicht aus *wach* ableitet, und dem bekannten Grundwort von Baumnamen —ter (got. *triu*, altengl. *treo*), das sich auch in den Ortsnamen *Woffstern* (= Apfelbäumen), *Bucholtern*, *Eicholtern* findet. Dazu stellt sich die noch deutlichere Zusammensetzung mhd. *queckster*, altengl. *quickebam*. In die Vorstellung der Lebenskraft mischt sich hier noch die der Heilkraft. Der Glaube und Übergläubigkeit sie ist alt und weitverbreitet, z. T. sicher auch berechtigt (Vergleiche darüber das feine Büchlein von Franz Söhns, „*Unsere Pflanzen*“, bei Teubner, Leipzig 1920).

Unrichtig ist im genannten Beitrag auch die Gleichsetzung von ahd. *aha* mit dem nord. *avia* in Skandinavia. Doch ist das ein kleines Thema für sich. Ein anderes Mal! Dr. G. Saladin.

## Bücherrecke

**Dante Alighieri, Die göttliche Komödie.** Übersetzt und erläutert von August Bezin. 1123 Seiten. Preis brosch. Mf. 12.—, in Ganzleinen geb. Mf. 15.—. Verlag Kösel & Pustet K.-G., München.

Unter den 42 bis heute erschienenen deutschen Übersetzungen der *Divina Comedia* stammte nur die des Philalethes (Pseudonym des Königs Joh. von Sachsen) aus katholischer Feder. Die Bezin'sche füllt also eine schmerzlich empfundene Lücke endlich aus. Und zwar stellt sie sich gleich mit einem Schlage in die vorderste Reihe aller bisherigen deutschen Übersetzungen der Göttlichen Komödie. Schon rein äußerlich führt sich das Buch mit seinem vornehmen Leinwandeinband, dem edlen Zwei-farbendruck und Dünndruckpapier aufs vorteilhafteste ein. Der Preis ist angesichts dieser tadellosen Ausstattung und der heutigen Buchteuerung überraschend billig zu nennen.

Der Übersetzung geht eine 256 Seiten starke gediegene Einleitung voraus, die zum Verständnis des Dichters wie des Gedichtes die nötige Grundlage schafft. Dazu wird den einzelnen Gesängen eine erläuternde Übersicht vorangestellt, die in deren Gedanken- und Stimmungsgehalt trefflich einführt. Unterm Text finden sich zahlreiche Parallelstellen aus der hl. Schrift, aus geistlichen und weltlichen Schriftstellern. Endlich nimmt der Verfasser in einem Anhang Stellung zu verschiedenen Fragen der Lebensgeschichte Dantes und der Symbolik der Ko-

mödie und vertieft seine Ausführungen durch Übersetzungen aus andern Werken des Meisters. Sehr willkommen sind auch das sorgfältige Orts- und Personenregister und die Zusammenstellung der übersetzten Sonette, Kanzonen und Hymnen.

Wie sich der Übersetzer in den genannten Beiträgen als gründlichen Kenner der theologischen und philosophischen Voraussetzungen des Gedichtes ausweist, so zeigt er sich in der Übersetzung selbst als gewissenhaften, feinsinnigen Interpreten des großen Florentiners und als Meister der Sprache. Seine Absicht, Dantes Werk so gut als möglich „sinn- und tongetreu in ein reines und durchsichtiges Deutsch umzugießen“ (Vorwort), hat er in hohem Grade erreicht. Überall begegnen wir den danteschen Anaphern und Reimschlüssen; die Reime selbst sind durchwegs rein und oft von packender Wirkung; Assonanzen und Alliterationen sind wie im Urtext sehr reich verwandt, ohne indes der Kraft der Sprache Eintrag zu tun. Dass aber Bezin diese Tontreue mit einer absoluten Sinnestreue zu paaren wußte, macht sein eigentliches Verdienst und den Hauptwert seiner Arbeit aus. Er schenkt uns wirklich eine Übersetzung, nicht eine bloße Bearbeitung, wie Geisow und andere unter oft unverantwortlicher Vergewaltigung der Vorlage sie bieten. Möge drum die prächtige Gabe vom katholischen gebildeten Volke mit dem entsprechenden dankbaren Verständnis aufgenommen werden!

R. L.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhner, Engelberg

Inhalt: Eine Ballade unter Horazens Liedern? — Zur Datierung des odysseischen Freiermordes — Drei Urteile über die Gotik — Göthe als Freimaurer — Richtig betonen! — Der Bibelverbrauch der Welt — Kunstuhr — Bücherecke —

## Eine Ballade unter Horazens Liedern?

Eduard von Tunk, Immensee.

„Eine Anschauung von dem eigentlichen und typischen Wesen der Ballade gewinnt man am sichersten aus sich selbst, aus der eigenen Seele, aus den Stimmungsmomenten, die das Denken an den Begriff „Ballade“ („balladest“) unwillkürlich erweckt. Seit altersher ist die balladeske Stimmung, das Wesen des Balladesken der menschlichen Seele vertraut. Daz̄ der Begriff „Ballade“ als Vorstellung einen gewissen Komplex von Stimmungen umfaßt, von zunächst phantastisch-mystischen oder heroischen Bildern und Empfindungen, wird mir daher ohne weiteres zugegeben werden. Es ist charakteristisch, daß diese große, merkwürdig bannende, undefinierbare und doch deutlich empfundene Stimmung, die das Wort „Ballade“ an sich erweckt, auch bei dem Anhören gewisser Tonwerke in ganz ähnlicher Weise, ja oft noch intensiver empfunden wird. Ich erinnere an Chopins Balladen, an Schuberts „Erlkönig“, an die Löwischen Balladen. Auch Werke der bildenden Kunst, wie z. B. Böcklins „Abenteuer“, „Der Lebersall“, „Schweigen im Walde“, „Toteninsel“ erwecken ähnliche tragisch-heroische, mysteriöse Stimmungen. Diese Stimmung ist also eine eminent menschliche. Das Wesen der Ballade entspricht unmittelbar einer gewissen Stimmung, einem Zustande, einer Veranlagung der menschlichen Seele. Daher ist die suggestive Wirkung des Balladesken zu erläutern. Daher ist die Ballade als eine natürliche Kunstrform zu bezeichnen. Die typische Ballade wird also die sein, die dieser Vorstellung, dieser Stimmung am besten entspricht.“<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Die deutsche Ballade, eine Auslese aus der gesamten deutschen Balladen-, Romanzen- und Legenden-Dichtung unter besonderer Berücksichtigung

Diese Umschreibung des Begriffes „Ballade“, diese Einstimmung, möchte ich sagen, in das, was wir balladest nennen, war mir noch nicht bekannt, als ich schon längst im stillen die Überzeugung gewonnen hatte, daß uns im 15. Gedicht des ersten Odenbuches Horazens eine antike Ballade erhalten wurde. Und erst als ich auf der Suche nach einer Begründung dieser inneren Überzeugung war, fand ich so schön mein Empfinden bestätigt. Ich könnte mich also auch fürderhin diesem Empfinden hingeben — denn eben ward uns ja gesagt, daß gewisse Stimmungen genügen, um eine Ballade als Ballade zu erkennen — und mich damit begnügen, die Leser dieser Zeitschrift aufzufordern, das gesamte horazische Gedicht zu lesen, vorher allerdings den Grundsatz zu vergessen, der wie ein ungeschriebenes Gesetz in uns zu wohnen scheint, daß es nämlich in der antiken Literatur Balladen nicht gebe. Weil aber eben die Behauptung, es gebe — trotz jenem Axiom — eine antike Ballade, höchstens einige Verwunderung erregen würde, schien es mir der Mühe wert, theoretisch, so weit dies möglich erscheint, und durch Vergleich meine gewiß kühn erscheinende Behauptung zu stützen.

Theoretisch wird nicht viel zu sagen sein, deshalb schon, weil es, wie mir wenigstens scheint, keine allgemein anerkannte Definition der Ballade gibt, dann aber auch aus dem Grunde, weil theoretische Erörterungen auf dem Gebiete der ästhetischen Literaturbetrachtung kaum je ihr Ziel erreichen.

des Volksliedes, herausgegeben von Hans Benzmann. 1. Band: Von den ältesten Zeiten bis zur Romantik. 2. Aufl. Hesse & Becker Verlag, Leipzig 1925, Seite XIV ff.

chen. Denn entweder zerstören sie uns die Empfänglichkeit des Gemütes für das, was der Dichter uns sagen will, oder sie lassen uns den Eindruck zurück, daß mit mehr oder weniger Gewalt eine vorgefaßte Meinung an einem zufällig ergriffenen Objekt vordemonstriert werden soll.

Immerhin, Benzmann soll noch einmal zitiert werden: „Die typische Ballade wird also die sein, die dieser Vorstellung, dieser Stimmung am besten entspricht. Von welcher Eigenart sind nun diese Bilder, diese Vorstellungen? Ich möchte sie durch folgende Momente konkretisieren: Meer, Harsenklang, Gesang des Sturmes, heldenhafte Menschen, heroische Schicksale, tragischer Ausklang eines großen Lebens, — der König von Thule, König Lear . . . Oder: düstere Heide, Nacht, Rauschen uralter Eichen, Erwachen der dämonischen Naturkräfte, der Geister und Gespenster, bannende Angst und Grauen — Der Erlkönig . . .“<sup>2)</sup>

Wenn wir nun diese Bilder und Vorstellungen in unserer Horaz-Ode suchen, werden wir die angenehme Überraschung erleben, daß sie uns in reichster Fülle entgegentreten. Gewiß, das Meermotiv (*pastor cum traheret per freta navibus*), der Harsenklang (*ut caneret*), der Gesang des Sturmes (*singrato otio ventos*) sind nur angedeutet und als große Menschen werden wir Paris und Helena kaum bezeichnen wollen, aber eine gewisse Tragik liegt doch auch im Schicksal dieser beiden, und hievon erfahren wir durch die Prophezeiung des Nereus; das tragische Motiv ist das am stärksten anstossende, ja es ist das Hauptmotiv des Gedichtes, wie es Horaz verfaßt hat.

Und Benzmann kann wieder als der Zeuge unserer Empfindung angerufen werden: „Das Wesen der Ballade ist also eine tragisch-heondoische oder mystriöse Stimmung, die sich zu einem entsprechenden Vorgang konkretisiert, der nunmehr seine Stimmung mehr und mehr steigert bis zu einer tragischen Katastrophe; die Stimmung ist Schicksal geworden, Einzelschicksal und doch allgemeines Schicksal, Schicksal des Menschen; nichts Zufälliges spielt sich ab, sondern ein aus den Urempfindungen der Menschenseele, aus Leidenschaft, aus Haß, Liebe, Furcht, aus nicht zu bannenden dämonischen Mächten und Naturkräften sich heraus gestaltendes, sich selbst konkretisierendes Schicksal. Durch diesen Stimmungs- und Empfindungscharakter unterscheidet sich die Ballade von der epischen Erzählung, aus diesem Charakter erklärt sich ihr lyrisches Wesen einerseits und ihre Verwandtschaft mit der Tragödie ander-

seits. Hieraus erklärt sich der lyrische und dramatische Stil der Ballade.“<sup>3)</sup>

Diese also für die Ballade geforderte dramatische Steigerung wollen wir rasch an einigen Stellen aus Horaz darstellen. Das erste Wort des Nereus bedeutet Unheil: *mala avi* (5) und bald erfahren wir das Ende: *tuas rumpere nuptias et regnum Priami vetus* (7—8). Das eindringliche *quantus-quantus-qua* der nächsten Strophe führt uns immer mehr hinein in die grausige Zukunft, grausig für Paris selbst, von dem es heißt: *serus adulteros crinis pulvere conlines* (19—20), der also den ganzen Jammer, den er über sein Vaterland gebracht hat, erleben soll, ehe er spät hinab sinkt in die Schatten des Todes. Und in großartiger Vision, von einem Vergleich unterbrochen — hier also das epische Moment! —, wird uns das Unglück Trojas und des troischen Prinzen vorgeführt, so daß wir es tief ergriffen miterleben und förmlich aufatmen, wenn es am Schluß heißt: *uret Achaicus ignis Iliacas domos* (35—36). Denn wir spüren wenigstens, daß in den Flammen nicht nur alles Lebende verbrennt und ersticht, sondern mit den Menschen auch all ihr Leid und Weh.

Damit sind wir aber auch bereits zum Formproblem der Ballade gelangt, worüber uns Benzmann folgendermaßen belehrt: „Auch die Form ist ihr durch ihr Wesen unmittelbar gegeben. Die Ballade, die in der Seele Stimmungen von der unendlichen Größe ewiger Mächte und menschlicher Leiden erwacht, von dem Rauschen nordischer Meere, von dem Gesang des Sturmes auf endloser Heide, erfüllt den sich ihrem Wesen hingelegenden gleichsam auch mit der Macht und Kraft ihrer fortreißenden, die Stimmung steigernden Rhythmen, ihrer mystischen Harmonien und ihrer abrupten Dissonanzen, ihrer den Lauten und Geräuschen der Natur, dem Gesange des Sturmes und der Meere nachgebildeten Sprache, mit der Wucht ihrer realistischen Bilder, mit der Flucht ihrer Landschaften und Szenerien. Wir erleben Besonderes: Das kündet sich auch durch eine besondere, unsere tiefsten Lebensgeister erweckende Sprache an, die sich sofort und direkt an uns wendet, — das fesselt uns, indem es sich türmend aufbaut, sich sprunghaft entfaltet, grell ausschreit, sich wieder und wieder steigert; das benimmt uns den Atem, bis die Katastrophe erfolgt und damit die Erlösung von dem Zauberbanne. Auch der Form, dem Aufbau und den Ausdrucksmitteln, dem Dialog usw. nach ist die Ballade der Tragödie wesentlich verwandt.“<sup>4)</sup>

<sup>2)</sup> A. a. O. Seite XV. (Das Gesperrte hier und in späteren Zitaten von Benzmann gesperrt.)

<sup>3)</sup> A. a. O. Seite XV.

<sup>2)</sup> A. a. O. Seite XV.

Der knappe Raum dieser Zeitschrift hindert uns daran, näher einzugehen auf das angegebene Formproblem; wir haben aber, so hoffen wir, im Vorstehenden den Weg hiezu gewiesen und geben uns der Meinung hin, daß jeder Leser unseres Gedichtes ohne Schwierigkeit die Sache wird weiter verfolgen können. Dagegen wollen wir es uns nicht versagen, auch auf dem Wege des Vergleiches die 15. Ode des 1. Liederbuches Horazens als Ballade zu erweisen. Zum Vergleiche diene uns Platen's Gedicht „Columbos Geist.“<sup>5)</sup>

In ähnlicher Weise wie Horaz eröffnet Platen seine Poesie:

„Durch die Fluten bahnte, durch die dunkeln,  
Sich das Schiff die feuchte Straße leicht;  
Stürme ruhen und alle Sterne funkeln,  
Als den Wendepunkt die Nacht erreicht.“

Was aber Horaz in wenigen Worten abtut, die Schilderung der Insassen des Schiffes, spinnt Platen in längeren Strophen aus. Während ferner der Römer einen Meergott als Künster der Zukunft beruft, zitiert der deutsche Dichter den Heldengeist Columbos, des Entdeckers Amerikas. Und wie sich dadurch der Schauplatz des Geschehens sozusagen zum ganzen Erdball erweitert, so wird auch das Schicksal des „neuenthronten Kaisers“ erweitert zum Schicksal Europas. Vergessen wir aber nicht, daß für Horaz Hellas und Troja ungefähr daselbe bedeutet wie für Platen Europa und die neue Welt. Ja, was das Tragische und die Befreiung aus Furcht und Schrecken angeht, scheint uns Ho-

raz das Balladeske besser getroffen zu haben; denn bei seinem Gedicht ist mit dem letzten Vers die Spannung überwunden, während Platen ein Zukunftsbild zeichnet, nicht nur für den Helden seines Gedichtes, sondern auch für den Leser, wobei aber der Held eher der Erlöste ist denn wir. Wir müssen, um dies zu begründen, nur die Schlußverse hierher setzen:

„Sprach das Schattenbild und schien vergangen,  
Wie ein Stern, der im Verlöschen blinkt:  
Freude färbt des großen Würgers Wangen,  
Weil Europa hinter ihm versinkt.“

Wenn wir nun noch die Frage aufwerfen wollen, welche genauere Bezeichnung Horazens Gedicht verdient, so braucht es zur Antwort nur des Hinweises auf die beiden Gleichungen Paris-Antonius, Helena-Kleopatra und der Charakter der politischen Ballade ist klar herausgestellt. Freilich, andere Fragen sind jetzt aufgeworfen, die zu beantworten weder Aufgabe dieses Artikels ist, noch in meinem Plane oder in meiner Kraft liegt. Ange deutet sollen aber diese Probleme dennoch werden: wie steht es um das Balladeske bei Bachylides, dem unzweifelhaften Vorbilde Horazens für das besprochene Gedicht? Und ferner: führt eine Brücke von dieser Horazode zur spätern allgemein als solcher anerkannten Ballade? Anders gestellt, hieße die Frage auch so: ist diese horazische Ballade eine Einzelerscheinung in der antiken Literatur oder ein Glied in einer längeren Kette, die bei Bachylides ihren Anfang nimmt und ihr Ende erst bei den Dichtern der modernen Ballade findet?

## Zur Datierung des odysseischen Freiermordes

Prof. Dr. F. A. Herzog, Luzern.

Vor einiger Zeit machte folgende wissenschaftliche Notiz die Runde durch die Zeitungen:

**Wann war der trojanische Krieg?** Er begann 1197 vor Christus und das berühmte Holzpferd, das den Weg zur Zerstörung der Stadt öffnete, wurde 1187 durch die Bauern gezogen. 10 Jahre nachher kam Odysseus in seine Heimat Ithaka zurück und um 119 Uhr abends, am 16. April 1177 v. Chr., fand sein Bogenschießen vor den Freiern statt, die seine Frau Penelope belästigten. Diese genauen Angaben über Dinge, die mehr als 3000 Jahre zurückliegen, sind durch die Berechnungen des Astronomen Schöch in Heidelberg möglich geworden. Im 20. Buch der Odyssee ist von einer Sonnenfinsternis die Rede, die als total angesehen wird. Im Jahrhundert von 1240 bis 1140 v. Chr., in das der trojanische Krieg verlegt werden muß, kommt hiervor

nur die Finsternis von 1177 in Frage, bei der Ithaka um 11.41 vormittags Ortszeit in der Zone der totalen Verfinsternis lag. Die Rechnungen von Dr. Schöch ergänzen von einer anderen Seite her die bisher lediglich sich auf archäologisches Material stützenden Versuche zur Festlegung des Datums des trojanischen Krieges. Vor einigen Jahren wurden in Boghaz-Köi in Kleinasien Keilschrifttafeln gefunden, die in der Sprache der Hettiter abgesetzt waren. Nach dem Schweizer Philologen Forrer handelt eine davon von einem Einfall in Kleinasien während der Regierungszeit eines Hettiterkönigs, der etwa 50 Jahre vor dem trojanischen Krieg regierte. Vor den Schöch'schen Berechnungen setzte man dies auf 1172 v. Chr. an. Die Angreifer waren als Achäer beschrieben, deren Führer Atreus war, der Vater von Agamemnon und Menelaus. Wenn Forrer die Tontafeln von Boghaz-Köi richtig entzifferte, hat es den Anschein, als ob die Griechen die Besetzung verschiedener Gegenden in Kleinasien planten. Die schöne Helena wäre also nur ein Vorwand für einen Krieg mit Troja gewesen.

<sup>5)</sup> August Graf von Platen-Hallermünde (1790 bis 1835). Das Gedicht findet sich u. a. im zitierten Werke Benzmanns, im 2. Band: Von der Romantik bis zur Gegenwart. Seite 51.

Wie man sieht, sah Schöch die in den Versen 351—357 und Vers 362 des 20. Buches der Odyssee geschilderte Finsternis als totale Sonnenfinsternis auf und berechnete sie.

Es kann sich also hier bloß darum handeln, ob die in Betracht fallende Finsternis wirklich als Sonnenfinsternis gedeutet werden darf und muß. Nach dem Zusammenhang scheint aber eine Verfinsterung der weinbetörten Lebensgeister der Freier gemeint zu sein, da Pallas Athene deren Gedanken verwirrte, sie mit Lachkrämpfen und mit Frezslust schlug.

Immerhin ist der Zustand als Sonnenfinsternis geschildert und die Annahme einer wirklichen Sonnenfinsternis fiele in die gleiche Linie wie die zweimalige Erwähnung eines Donnerschalles vom klaren Himmel.

Es wäre wohl auch denkbar, daß ursprünglich auch wirklich von einer Sonnenfinsternis die Rede war, daß dann aber spätere Bearbeiter den Vorgang in der äußern Natur ethisch umdeuteten.

Es wäre mindestens anzunehmen, daß die Finsternis vom 16. April 1177 irgendwie den Dichter beeinflußt hätte.

Auf bessern Grundlagen ruht das aus den hettitischen Inschriften über Atreus gesagte.

Die Hettiter bildeten ein großes kleinasiatisches Reich, das seine Macht weit über den Halys hinüber und bis unter den Libanon hinab ausübt. Die Hauptstadt des Reiches war Hattu, heute Boghazköi. Hugo Winckler hat sie im Jahre 1905 im Spätherbst entdeckt und im folgenden Sommer auszubeuten angefangen. Es wurden gewaltige Mengen Tontafeln in babylonischer und hettitischer Keilschrift ausgegraben, deren Übersetzung und Bearbeitung alsbald an die Hand genommen wurden.

Während die ägyptischen und assyrisch-babylonischen Entdeckungen besonders durch ihre Beziehungen zur Bibel interessant sind, finden die hettitischen Denkmäler besondere Beachtung wegen ihrer Beziehungen zu Griechenland. Es stellt sich mehr und mehr heraus, daß die Hettiter, selber Indo-germanen, das Bindeglied zwischen den Ost- und Westindogermanen und zugleich zwischen semitischer und indogermanischer Kultur darstellen.

Zur Sache:

Im Jahre 1336 v. Chr. wiegelte der König der Urzava-Länder das Land Millawanda (Milas) gegen den König des Landes Achisawa auf.

Einige Jahre später führte der Hattikönig Mursilis Krieg mit dem König Tawagalawas von Achisawa, der auch König der Ajawalas genannt wird.

Achisawa ist ohne Zweifel Achaia, Tawagalawas ist Eteokles, und die Ajawalas sind die Aeolier.

Dieser Achäer- und Aeolierkönig muß eine Großmacht hinter sich haben, denn der Hattikönig nennt ihn Bruder, eine Benennung, die der Hattikönig nur Königen von Großmächten spendet. Da, in einem Vertrage des Hattikönigs Tudhalias mit dem Könige von Amurru (Mittelsyrien) erscheint der König von Achaia ausgesprochen als ebenbürtig neben den Königen von Babel, Assur und Ägypten. (Zwischen 1263 und 1225).

Zu eben dieser Zeit wurde der König Maduatas von Zippasla (im westlichen Lykien) von Attarsijas von Achaia bedrängt. Der Angegriffene floh zum Hattikönig Tudhalija und erhielt von diesem Hilfe. Attarsijas, der mit 100 Schiffen neuerdings den Maduatas angriff, wurde zurückgeschlagen und zur Heimkehr in sein Land gezwungen.

Attarsijas machte gemäß einer Nachricht aus den Keilschriften Arnuwandas, des Nachfolgers Tudhalias (1225—1200 cc) einen Plünderungszug nach Alasia, Kypern. Bei dieser Gelegenheit wird er als einer der Kuirvanies genannt, Mehrzahl von Kuirwanas = koiranos.

E. Forrer sieht, gewiß richtig, in Attarsijas, oder auch Attarissias geschrieben, den Achäerkönig Atreus, den Vater der Atreiden Agamemnon und Menelaus, denn Attarsijas und Atreus fallen chronologisch so ziemlich zusammen. Nach den Keilschriften regierte Attarsijas ungefähr 1245—1210; nach den Berechnungen des alten Eratosthenes aber begann der trojanische Krieg 1194 oder nach Schöchs astronomischer Berechnung 1197, sodäß der Vater der Atreiden etwas vor 1200 gestorben sein muß.\*)

Die Bedeutung der Griechen jener Zeit tritt in noch helleres Licht, wenn wir an jenen Einfall denken, den die verbündeten Achäer, Sikuler, Gardiner und Libyer zwischen 1225—1215 gegen den Pharao Merenptah in Ägypten unternahmen. Die vereinigten Seevölker wurden allerdings geschlagen, aber die große Zahl der Gefallenen weist auf ihre Bedeutung und Tapferkeit hin. (Auffallend ist, daß diese Achäer, Sikuler und Gardiner beschnitten waren, während die Libyer ihre Vorhäute hatten.)

Chronologisch kann der Führer der Achäer in diesem Kriegszuge gegen Ägypten nur Atreus gewesen sein; leider sind in den ägyptischen Quellen keine Führernamen genannt. (Siehe Breasted, Ancient Records of Egypt 3,569—617.)

\*) Siehe Orientalistische Literaturzeitung 1924, 113—118.

Ein indirektes Zeugnis für den trojanischen Krieg und seine Folgen für die achäische Königsfamilie möchte man vielleicht auch darin finden, daß unter den griechischen Stämmen, die gegen Ramses III. Krieg führten, wohl die Sardiner und

Sikuler vertreten sind, nicht aber die Achäer. Diese Kämpfe fallen 1198—1167. Die Lücken, die durch das Fehlen der Achäer entstanden, wurden unter andern von den Philistern ausgefüllt, die in jener Zeit die Israeliten zu bedrängen begannen.

## Drei Urteile über die Gotik

Prof. Dr. F. A. Herzog, Luzern.

Die Liturgik ist eine Wissenschaft und ist nicht Gefühlssache. Es handelt sich nicht darum, ist's ansprechend, ist's mir passend. Da geben auch nicht Phrasen und mystische Deutungen den Ausschlag (da man allem eine gute Seite abgewinnen kann). Es handelt sich darum, was ist die Idee und wie lautet das Gesetz. Hier möge ein Zeitungsausschnitt aus dem „Vaterland“ Platz finden:

Anlässlich des 5. Zentenariums des Berner Münsters hielt der Pfarrer am Berner Münster auch eine Ansprache, in welcher er seine Zuhörer mit der Entdeckung überraschte, die Gotik — bekanntlich ist ja auch das Berner Münster im gotischen Stile gebaut — sei die Vorbotin der kommenden Reformation gewesen, gleichsam das ahnungsvolle Symbol der bevorstehenden großen abendländischen „Kirchenerneuerung“. Die Unumstößlichkeit dieser Thesis wurde vom Festredner fundiert mit dem Hinweis auf ein besonders charakteristisches Merkmal des gotischen Stiles, nämlich „daß es ihm eigen sei, große, breite Lichtströme von oben ins Kircheninnere fluten zu lassen.“ So die neue Offenbarung des Festredners. Aber der Herr Bundesstadt-Korrespondent des „Vaterland“ hat dann in fein ironischer Weise diese wunderbarschöf gewinkelte Kunst- und Kirchengeschichts-Konstruktion des Münsterpfarrers wieder ins Lot gestellt. Wir lesen gerade das herrliche Buch von Wilhelm Schmidt: „Der deutschen Seele Not und Heil.“ Im achten Abschnitt dieses Buches — das Hochamt des hl. Geistes — trafen wir auf eine sehr interessante Zitation aus dem Werke eines protestantischen Liturgikers, Dekan Karl Lechler (Heil-

bronn): „Die Konfessionen in ihrem Verhältnis zu Christus“. Heilbronn, Gebr. Henninger, 1877. S. 166 sagt nun der protestantische Fachmann über die mittelalterlichen Kirchenbaustile folgendes: „Aus der Messe ist die tiefsinnige Pracht und geistvolle Fülle des katholischen Kirchenbaustyles herausgewachsen, des germanischen insonderheit. Nur aus diesem Gottesdienst begreift sich die stolze Majestät eines gotischen Domes mit seinen wunderbaren, die schwere Steinmasse in lauter Leben auflösenden Motiven in Konstruktion und Ornamentik, mit der Farbenglut des Lichtes in den Glasmalereien, mit den himmelanstrebenden Pyramiden ihrer Doppeltürme. Messe und gotischer Dom decken sich vollständig, beleuchten einander gegenseitig. Von jeher hat in der Kunst die Regel gegolten, daß man ein Bildwerk nicht anders als in der Beleuchtung sehen soll, in der es geschaffen worden ist. Die Beleuchtung, in welcher die Gotik gearbeitet hat, ist die Messe . . . Die Gotik ist nur da heimisch, wo das Mäzglöcklein tönt. Der katholischen Kirche liegt sie an, wie das nasse Gewand den Gliedern der griechischen Antike . . .“

In merkwürdigem Gegensatz zu diesen letztern Gedanken scheint der Satz zu sein, den Joseph Kreitmeier in seinem Aufsatz: Expressionistische Kirchenkunst in den „Stimmen der Zeit“, Band 51, Seite 38 niederschrieb. Dieser Satz lautet: Liturgisch war schon die Kunst der Gotik nicht mehr.

Wer hat nun recht? Der Berner Münsterpfarrer oder Lechler oder Kreitmeier S. J.?

## Goethe als Freimaurer

Schon am 13. Februar 1780 suchte Goethe um Aufnahme in die Weimarer Loge nach, die im Jahre 1764 eröffnet und der Herzogin zuliebe „Anna Amalia“ genannt wurde. Das Schriftstück, das er zu diesem Zwecke an Fritsch, den damaligen „Meister vom Stuhl“ in Weimar, richtete, hatte folgenden Wortlaut:

„Ew. Exzellenz  
nehme ich mir die Freiheit mit einer Bitte zu behilfigen. Schon lange hatte ich einige Veranlassung, zu wünschen, daß ich mit zur Gesellschaft der Freimaurer gehören möchte; dieses Verlangen ist auf unserer letzten Reise (durch die Schweiz) viel leb-

hafter geworden. Es hat mir nur an diesem Titel gefehlt, um mit Personen, die ich schätzen lernte, in nähere Verbindung zu treten — und dieses gesellige Gefühl ist es allein, was mich um die Aufnahme nachsuchen läßt. Wem könnte ich dieses Anliegen besser empfehlen, als Ew. Exzellenz? Ich erwarte, was Sie der Sache für eine gefällige Leitung zu geben gerufen werden, erwarte darüber gütige Winke und unterzeichne mich ehrfurchtsvoll

Weimar, den 13. Februar 1780.

Ew. Exzellenz  
gehorsamster Diener  
Goethe.“

Am 23. Juni, dem Vorabend des Johannisfestes, wurde Goethe in die Loge aufgenommen. Bode führt den Hammer. Die Brüderlichkeit scheint Goethe ganz gut gefallen zu haben; denn sehr bald bat er um *Beförderung*. Schon am 31. März des folgenden Jahres schrieb er wieder an Fritsch (und dieses Altenstück ist noch wertvoller als das erste):

„Darf ich Ew. Exzellenz bei der nahen Aussicht auf die Zusammenkunft einer Loge auch meine eigenen kleinen Angelegenheiten empfehlen? So sehr ich mich allen mir unbekannten Regeln des Ordens unterwerfe (!), so wünsche ich doch auch, wenn es den Gesetzen nicht zuwider wäre, weitere Schritte zu tun, um mich dem Wesentlichen mehr zu nähern. Ich wünsche es sowohl um meiner selbst, als um der Brüder willen, die manchmal in Verlegenheit kommen, mich als einen Fremden traktieren zu müssen. Sollte es nützlich sein, mich gelegentlich bis zu dem Meistergrade hinaufzuführen, so würde ichs dankbarlichst anerkennen. Die Bemühungen, die ich mir bisher in nützlichen Ordenskenntnissen gegeben, haben mich vielleicht nicht ganz eines solchen Grades unwürdig gemacht.

Der ich jedoch alles Ew. Exzellenz gefälligster Einleitung und bessern Einsicht lediglich überlasse und mich mit unverbindbarer Hochachtung unterzeichne.

Den 31. März 1781.

Ew. Exzellenz  
ganz gehorsamster  
Goethe.“

Die Ortschaftsnamen aus dem Kanton Graubünden machen uns hinsichtlich ihrer Aussprache oft Schwierigkeiten. Nachfolgende Anleitung, die wir dem „Echo“ entnehmen, dürfte darum nicht ganz unangebracht sein.

Die erste Silbe wird betont in: Vilters, Berschis, Pfäfers, Bättis, Schuders, Riederis, Küblis, Conters, Marmels, Tgis, Zizers, Trimmis, Kunfels, Fellers, Ruis, Brigels, Cumbels, Igels, Bevers, Medels, Uvers, Stürvis, Solis, Paspels, Julier, Albula, Septimer, Safien.

Die zweite Silbe wird betont in: Sargans, Ragaz, Valens, Laret, Jenins, Malans, Fanas, Denaz, Luzein, Pany, Serneus, Mombiel, Davos, Sertig, Dischma, Monstein, Saluz, Reams, Campsut, Mastrils, Masans, Malix, Parpan, Castiel, Schanfigg, Domleschg, Tavetsch, Rhäzüns, Ta-

Der blonde Gehorsam, den der große Goethe, „der erste deutsche Mann“, hier gelobte, wurde dankbar anerkannt und belohnt. Konnte man doch auch den wichtigsten Mann des ganzen Herzogtums nicht gut unter den „Kamelen“ belassen. Am 23. Juni ward er schon zum Gesellen befördert und am 2. März des folgenden Jahres stieg er bereits zum Meister auf; damit stand er auch über seinem Herzog.

Goethe dichtete mehrere Freimaurerlieder, welche unter der Rubrik „Loge“ einen Bestandteil seiner Gedichte bilden. Lassen wir eines folgen:

„Heil uns! Wir verbund'ne Brüder  
Wissen doch, was Keiner weiß,  
Ja, sogar bekannte Lieder  
Hüllen sich in unsren Kreis.  
Niemand soll und wird es schauen,  
Was einander wir vertraut:  
Denn auf Schweigen und Vertrauen  
Ist der Tempel aufgebaut.“

Diese reizende „Verschwiegtheit“ hat Goethe nicht erlaubt, die eigentlichen Lebensgedanken der Loge so anschaulich zu besingen, wie es sonst seine Art war. Seine Logenlieder sind überhaupt fast das Nebelhafteste, was er gedichtet. Trotzdem aber ließen es die Brüder an Dank nicht fehlen; sie schlossen sich zusammen, um seine Werke über alles zu loben und deren Meister endlich zu jenem Welt- ruf hinaufzurühmen, der unsere ganze deutsche Literatur und damit auch unsere ganze Bildung bis zum heutigen Tage beherrscht. („Augsbg. Postzg.“)

## Richtig betonen!

mins, Almens, Tomils, Scharans, Urmein, Portein, Versam, Sagens, Ruschein, Andest, Sombix, Tscha- mut, Riein, Durin, Vigens, Lumbrein, Lugnez, Zernez, Lavin, Garsun, Arder, Fetan, Tarasp, Remüs, Manas, Compatsch, Samnaun, Pitasch, Bergün, Bergell.

Die dritte, also letzte Silbe wird betont in: Bonaduz, Valendas, Vazerol, Clavadel, Filisur, Alvaschein, Madulein, Alveneu.

Rueras will die Betonung auf e, Lunschania auf i, Maladers auf das zweite a gelegt haben.

Disentis (romanisch Mustèr) hat die Mittelsilbe schwach betont; es liegt im politischen Kreis der Cadi (zweite Silbe betont!), welcher Ausdruck sich ableitet von Casa Dei Gotteshaus.

Vicosoprano und Sombix würden verdeutlicht einfacher Oberdorf heißen.

## Der Bibelverbrauch der Welt

(10,128,087 Stück in einem Jahr). In der letzten Gesellschaftsversammlung der Britischen Bibelgesellschaft, die die halbe Welt mit Bi-

beln versorgt, wurde der Abschluß für das abgelaufene Geschäftsjahr vorgelegt. Der Bericht weist einen Absatz von 10,128,087 Bibern auf, die in 593

verschiedenen Sprachen erschienen sind. Im abgelaufenen Jahr sind zu diesen noch 14 neue Sprachen hinzugekommen, in die die Bibel übersetzt wurde. Von den 10,13 Millionen Bibeln wurden allein 4,14 Millionen in China verkauft. Trotz den Kriegswirren ist der Bibelabsatz in China gegenüber dem des Vorjahres nur um 3 Prozent zurückgegangen. In der Hauptsache ist dieser Rückgang auf die schwierigen Verkehrsverhältnisse zurückzuführen. Wie der Vorsitzende in der Versammlung

ausführte, haben die Bemühungen der Britischen Bibelgesellschaft, ihren Agenten den Eintritt in Russland zu ermöglichen, guten Erfolg gehabt. Es wurde auch eine kleine Zahl von Bibeln in Russland eingeführt, und es war sogar möglich, 25,000 russische Bibeln in Petersburg selbst zu drucken. Nach den Ausführungen des Vorsitzenden ist die Nachfrage nach Bibeln in Russland außerordentlich stark.

R. Z. Z., 1927, 791.

## Zunftstube

### Griechische Unterrichtswerke.

Im Verlag von Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M., ist dieses Jahr unter dem Titel *Gymnasium* ein neues griechisches Unterrichtswerk erschienen, herausgegeben von Dr. H. Weinstock. Die Sprachlehre ist verfaßt von Dr. A. Walter unter Mitwirkung von Prof. Dr. Hermann Hirt. (Mk. 4.20.) Wenn wir von dem Ueberstand absehen, daß die Zeiten des Verbuns infolge der konsequent historischen Behandlungsweise etwas stark auseinander gerissen sind (das Hauptparadigma folgt erst S. 114), darf die Grammatik unbedenklich ein vorzügliches Buch genannt werden. Die Paradigmata sind zahlreich, übersichtlich (discrete Anwendung von Fett- event. Rotdruck!) und immer aufs eingehendste erläutert. Prachtvoll ist die Uebersichtstabelle über die Stammformen. Auch die Behandlung der Syntax darf geradezu glänzend genannt werden. Durch beständige Verweisen behält der Benutzer zudem stets den Kontakt mit der sehr verständlich gehaltenen und trotzdem gediegenen Lautlehre zu Anfang des Buches. Sämtliche philologische und grammatischen Termini werden lichtvoll erklärt. Die ausführlichen alphabeticen Inhaltsverzeichnisse erleichtern wesentlich die Benützung für den Anfänger. Auch das Lese- und Uebungsbuch von Erwin Schiering empfiehlt sich durch eine Reihe von Vorzügen. Schade nur, daß ihm kein deutsch-griechisches Vocabular beigegeben ist. Daz sich die jungen Leute schon auf der untersten Stufe beständig mit dem Dictionnaire herumschlagen, ist sicher nicht von Gutem. — Die beiden Bände werden ergänzt durch das „Griechische Lesebuch für die Mittelstufen“ von H. v. Holst, das wir noch nicht zu Gesicht bekommen haben. Das neue Unterrichts-

werk sei dem Studium der Fachlehrer bestens empfohlen!

Der genannte Verlag gibt seit kurzem auch eine Sammlung „Griechisch-Lateinische Lesehefte zur Kultur des Altertums“ heraus, die den Zweck verfolgen, die umfangreichen und kostspieligen Anthologien und Florilegia zu ersetzen und die eigentlichen Schulschriftsteller zu ergänzen. Sie bieten Ausschnitte aus sachlich-inhaltlich oder zeitlich geschlossenen Themen und berücksichtigen die verschiedensten Kreise der antiken Kultur. Wir nennen nur die uns vorliegenden Hefte: „Der Römer in Haus und Familie“ (Ernst Klages); „Die Zeitenwende im Spiegel von Seneca's moralischen Briefen an Lucilius“ (Ulr. Voß); „Aus der heiteren Ecke der römischen Literatur, Parodien und Schnurren“ (Walther Leich); „Antike Erzähler I. Griech. Novellen und Schwänke“ (Gerh. Salomon). Daz diese Hefte je nach ihrem Gegenstand und der Art ihrer Behandlung für eine in Frage kommende Schulstufe sorgfältig auszuwählen sind, versteht sich wohl von selbst.

R. L.

### Zum humanistischen Bildungsideal.

Aus einer Kundgebung des Präsidenten von Amerika, Calvin Coolidge: „Es braucht keinen großen Aufwand von Nachweisen, um darzutun, daß die Gesellschaft der abendländischen Welt wenig Bildung und Kultur besitzt, die sich nicht auf die griechisch-römische gründet . . . Wenn es das Ziel der Erziehung ist, Ideale aufzustellen und Charaktere zu bilden, so sind die Klassiker unentbehrlich, nicht nur weil die klassischen Methoden in der Evolution unserer Kultur als Muster gedient haben, sondern weil das Studium des Griechischen und Lateinischen als Methode der Geistesdissziplin unübertroffen ist.“

## Bücherecke

*Thassilo von Scheffer*, Homer. Ilias (Drei- turmbücherei 22/23); Homers Odyssee (Das. 24/25). — Verlag R. Oldenbourg, München und Berlin 1925, je Mk. 2.—

Für den Lehrer, der Teile der homer. Epen den Schülern in guter Uebersetzung vorlesen will, sind die beiden schmucken Bändchen eine willkommene

Gabe. Sie umfassen etwa einen Drittels des Urtextes, verstehen es aber, „alles Uiewesentliche oder nur breiter Ausschmückende auszulassen und den Kern der episch fortlaufenden Handlung derart herauszuschälen, daß die Dichtungen scheinbar läufiglos fortlaufen und nur dem genauen Kerner der Wegfall einzelner Verse oder größerer Stücke fühlbar wird.“ (Vorwort.)

R. L.

**Plasberg, Otto:** Cicero in seinen Werken und Briefen. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Wilh. Ag. (Das Erbe der Alten, 2. Reihe, H. 11). Mit einem Bildnis. Gr. 8° (X und 180). Leipzig 1926, Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung; Mf. 5.—, geb. Mf. 7.—.

Verfasser stellt sich das Ziel, aus den Werken und Briefen Ciceros „die geistigen und seelischen Werte herauszustellen, die er ererbt oder erarbeitet hat und die doch eben das im höchsten Sinne Menschliche in ihm ausmachen“ (S. 32). Jede Seite des Buches verrät den gründlichen Kenner und vorurteilslosen Wissenschaftler, der aus der Fülle langjähriger Studien schöpfend, uns in Cicero nicht den unglücklichen Staatsmann, sondern den edlen Menschen und glänzenden Schriftsteller zeichnet. Kein Lehrer, der Cicero doziert, sollte sich die Lektüre dieses fesselnden Buches entgehen lassen, das seinen Unterricht nach mancher Seite korrigieren und befruchten wird. R. L.

**Durch die Eucharistie zur Dreifaltigkeit**, von P. Vincenz Bernadot O. P. Mit einem Geleitwort von Peter Lippert S. J. „Urs sacra“, München.

P. Lippert hat hier mit feinem Sinn eine kleine, aber vornehme Frucht der theologisch gediegenen französischen Erbauungsliteratur ausfindig gemacht und in trefflicher Uebersezung dem deutschen Leserfreize dargeboten. Besonders wertvoll sind neben den ebenso schlicht natürlichen wie tiefen Ausführungen die sorgfältig gewählten Texte aus den Werken von Gertrud, Katharina, Newmann usw. Dazt der in der ganzen Schweiz noch viel zu wenig bekannte und beachtete Verlag „Urs sacra“ dem Büchlein die gewohnt vornehme Ausstattung verliehen hat, versteht sich von selbst. P. K. S.

**Musik im Unterricht der höheren Lehranstalten**, von P. Mies. VIII und 173 Seiten. Tonger, Köln 1925.

Das bereits in vielen Zeitschriften aufgerollte Problem der Einbeziehung der Musikwissenschaft in den Lehrplan höherer Schulen erhält durch dieses Buch wertvolle Beiträge. Man könnte sich dem Problem gegenüber skeptisch verhalten, wenn man die überladenen Lehrpläne der Gymnasien durchgeht. Der Verfasser will aber keine neuen Disziplinen einführen, sondern nur wichtige Daten und Erscheinungen der Musikwissenschaft festgehalten wissen, wie es ja, wenn auch in bescheidenstem Rahmen, das Geschichtslehrbuch von Stein bereits getan hat. Dazu böten Gelegenheit die Stunden der Physik (Akustik), Kirchengeschichte (Greg. Choral), Deutsch (Hans Sachs, Volkslied) und vor allem naturgemäß die Geschichtsstunden.

Das vorliegende Buch will Anleitung geben, in den einschlägigen Lehrstunden Fäden zu spannen zu jener Kunst, der man in den Lehrplänen des griechischen Altertums und des humanistischen Mittelalters eine zentrale Stellung einräumte. Von den interessanten Auffäßen des Verfassers seien hervorgehoben: Wanderungen und Wandlungen deutscher Volkslieder, Das Konzil von Trient und die Kirchenmusik, Friedrich der Große und sein Musiker-

kreis, Der Einfluß der französischen Revolution auf Musikleben und Musikstil. In der zweiten Hälfte des Buches läßt Mies Musiker und Komponisten selbst zu Worte kommen. Bach, Beethoven, Gluck, Mozart, Wagner, Strauß u. a. sprechen in unmittelbarer Ursprünglichkeit zu uns und liefern reichen Stoff zum behandelten Problem.

Es fragt sich, ob es nicht angebracht wäre, ein paar Jahresstunden des Ästhetikunterrichtes unserer Lyzealklassen den Gedankengängen dieses Buches zu opfern, damit unsere Jungen über Inhalt und Form wahrer Musik aufgeklärt und in den Stand gesetzt werden, künstlerische Wertgüter von leichter Mache zu unterscheiden.

Das vom Verlage hervorragend ausgestattete Werk sei bestens empfohlen. E. B.

**Deubig Georg**, Hilfsbuch zum neuen Einheitskatechismus. Bearbeitet nach den Prinzipien der religiösen Lebensschule. Band II: Von den Geboten. 80, 400 S. Preis brosch. Mf. 6.—, in Ganzleinen Mf. 7.50. Limburg a. d. Lahn, Gebr. Steffen, 1927.

Rasch ist dem ersten Bande, der vom Glauben handelt, der zweite gefolgt, der sich mit den Geboten beschäftigt. Auch dieser Band enthält in Form von Lehrgesprächen sehr viel Material, so daß der Katechet aus dem Vollen schöpfen und bei seiner großen Inanspruchnahme die Zeit der Vorbereitung auf ein Minimum beschränken kann. Die Lehrgespräche sind voll lebendiger anschaulichkeit, da der Verfasser immer ins volle Menschenleben hineingreift. Die Bewertung der Glaubenswahrheiten für das religiöse Leben und Streben des Kindes und die Leichtigkeit der Darstellung gereichen dem Buche zur Empfehlung. Besonders sei noch auf die treffliche Katechese über das sechste Gebot hingewiesen, in der Deubig „nicht einer lageren, wohl aber einer korrekteren Behandlung“ dieses heiklen Gegenstandes das Wort redet. E. B.

**Bolbach, Dr. Fritz**, Handbuch der Musikwissenschaften, I. Band (Musikgeschichte, Kulturquerschnitte, Formenlehre, Tonwerkzeuge und Partitur). 4°, XIV und 353 S. Münster i. W., Aschendorff, 1926.

Dazt der vor uns liegende stattliche Band in erster Linie ein Handbuch für Schulmusikunterricht ist, hätte im Titel nicht verschwiegen werden sollen. Natürlich wendet sich der Verfasser auch an weitere Kreise, unter steter populärwissenschaftlicher Grundhaltung. Trotz des riesigen Stoffes weiß sich der Verfasser kurz und klar auszudrücken. Es läßt sich natürlich immer über Wesentliches und Unwesentliches streiten. Besonders lobend hervorzuheben sind die jedem Kapitel beigegebene reiche Literaturangabe, die der Musikgeschichte beigefügten interessanten Kulturquerschnitte und die wohlgetroffenen Porträts der größten Tonheroen. Etwas knapp ausgefallen ist die Behandlung der Partitur. Wer sich dieses Buch zur Grundlage des Studiums macht, kann gut weiterbauen. Mit Interesse erwarten wir den zweiten (Schluß-) Band, der sich mit Akustik, Ästhetik, Tonphysiologie und Psychologie befassen wird und noch dieses Jahr erscheinen soll. E. B.

# Mittelschule

Beilage zur „Schweizer-Schule“

Philologisch-historische Ausgabe

Schriftleitung: Dr. P. Robert Löhrer, Engelberg

Inhalt: Lehrbücher für Geschichte an schweizerischen Mittelschulen — Kunststube — Auf den Weihnachtstisch.

## Lehrbücher für Geschichte an schweizerischen Mittelschulen

Ein Literaturbericht. \*)

So klein unser Vaterland ist, so sind doch die Geschichtslehrbücher, die an unseren verschiedenen Mittelschulen gebraucht werden oder wenigstens für den Schulgebrauch in Betracht kommen, recht zahlreich. Es wurde darum der Wunsch laut, einmal eine Uebersicht über die vorhandene Schulbüchlerliteratur zu bieten. Wenn das hier unternommen wird, so soll es eben nichts mehr als ein Versuch sein. Denn die vielen Publikationen auf diesem Gebiet sind für den Privatmann oft nicht leicht zu beschaffen. Zudem kann im Grunde genommen nur praktische, schulmäßige Vertrautheit das Recht geben, zu jedem einzelnen Lehrmittel sich kritisch zu äußern. Doch mag vielleicht auch ein lückenhafter, unvollständiger Hinweis, der von allgemeinen Gesichtspunkten ausgeht, von Nutzen sein. Denn in Tat und Wahrheit haben die wenigsten Lehrer Kenntnis von einer größeren Anzahl von Lehrbüchern; sie kennen dasjenige, das sie selber benützen, aus gut bewährter Erfahrung, das eine oder andere an Nachbarschulen aus der Schilderung von Kollegen, oder auch etwa eine Neuerscheinung aus einer mehr oder weniger einseitigen Rezension.

Bevor wir nun unsere gedrängte Uebersicht über die Lehrbücher bieten, sei noch ein Wort gestattet über die Anforderungen, die man im allgemeinen an ein Geschichtslehrbuch für Mittelschulen stellen kann. Wir können dann in der Einzelbesprechung auf diese allgemeinen Prinzipien hinweisen.

Vor allem muß klar unterschieden werden zwis-

schen den einzelnen Stufen. Für kaum der Primarschule Entlassene kann nicht das gleiche Lehrbuch gebraucht werden, wie für Gymnasiasten vor der Reifeprüfung. Die deutschen Verlage haben darum meist drei verschiedene Lehrgänge herausgegeben, einen für die Unterstufe in erzählender, spannender, mehr biographischer Form, einen für die Mittelstufe, der die Ereignisse ziemlich ausführlich entwickelt vorsieht, endlich einen für die Oberstufe, der den Stoff nicht sehr viel erweitert, sondern mehr nach der Tiefe hin ausbaut. Für Schweizerverhältnisse müßten mindestens zwei verschiedene Lehrbücher zur Verfügung stehen, eines für die Unter- und eines für die Oberstufe.

Bezüglich der äußeren Beschaffenheit des Buches ist zu sagen, daß der Schüler lieber ein Buch zur Hand nimmt, das auf gutes Papier gedruckt ist, als eines, dem die Kriegsnote noch auf die Stirne geschrieben ist. Doch bemühen sich heute die verschiedenen Verlage mehr denn je, in dieser Beziehung einander zu überbieten. — Nicht ohne Bedeutung ist dann ferner, daß das Buch sich auf jeder einzelnen Druckseite dem Auge gefällig darbietet. Den Buben in den Flegelsjahren liegt zwar dieser Vorzug kaum besonders am Herzen; aber für die Bildung der Mittelschüler ist selbst der stille Einfluß eines Lehrbuches nicht bedeutungslos. Wichtiger als das angenehme, ästhetische Bild ist die Uebersichtlichkeit. Leicht läßt sich ein Unterschied in der Schrift durch Groß- und Kleindruck erreichen. Bedeutsame Namen oder Tatsachen sollen gesperrt oder fett gedruckt sein. Reichen und schähenwerten Vorteil bieten Stichworte am Rand, die womöglich den Auszug des Gedankenganges wiedergeben sollen. Die wichtigsten Jahrzahlen sollen mäßig hervortreten, damit sie sich leichter einprägen. Das buchtechnische Ideal

\*) Der Bericht ist gedacht als Ergänzung zu unseren Ausführungen in den Nummern 4—6 der „Mittelschule“. Aus praktischen Gründen war es damals nicht möglich, diesen speziellen Teil den systematischen Ausführungen unmittelbar anzuschließen.

wird ein Lehrmittel sein, das ein angenehmes äußeres Bild mit klarer Übersichtlichkeit verbindet.

Sehr wertvoll sind Literaturangaben zu Beginn jedes Abschnittes. Es soll das nicht eine wissenschaftliche Biographie für den Lehrer sein, sondern eine Anregung für intelligente Schüler, die Interesse an der Geschichte haben. In dieses Literaturverzeichnis sollen aufgenommen werden geschichtliche Darstellungen, die gemeinverständlich sind, die dem verständigen Schüler etwas bieten können; daneben leicht erreichbare Ausgaben von Quellschriften, für die Frühzeit beispielsweise Märtyrerakten, mittelalterliche Annalen von Klöstern, wie Ausschnitte aus den Casus sancti Galli usw., für die spätere Zeit Memoiren u. dgl. Ob auch poetische und rein unterhalende Erzählungen, etwa Heldenepen und sog. historische Romane in dieses Literaturverzeichnis aufgenommen werden sollen, ist fraglich. Wenn solche Werke auch nicht selten ziemlich gut in den Geist einer Zeit einführen, so sind sie doch sehr oft in Einzelheiten durchaus unhistorisch, ja fälschen nur zu oft die geschichtliche Wahrheit und geben ein vollständig falsches Bild von hervorragenden Persönlichkeiten. Andererseits mag doch wieder manch ein Schüler reiche Anregung gerade aus solcher Lektüre schöpfen. Wenn diese unter der Leitung des Lehrers stünde, wären auch die schädigenden Einflüsse verhältnismäßig leicht zu überwinden oder gar für die Schärfung des kritischen Sinnes bei den Jungen nutzbar zu machen. Viel bessere Anregungen geben allerdings gut geschriebene Biographien großer Männer, für die man im Unterricht Verständnis schaffen sollte.

Sind Illustrationen wünschenswert? Im allgemeinen dürfen und müssen wir diese Frage durchaus bejahen. Gute Illustrationen sind nicht nur ein Schmuck des Buches und machen es darum dem Schüler lieber, sie geben dem Lehrer auch Gelegenheit, dieselben im Unterricht zu benützen. Das Portrait erleichtert oft die Charakteristik ganz bedeutend. An die Darstellung eines gotischen Domes lassen sich die fruchtbarsten Gedanken über den Geist jenes Zeitalters knüpfen; der Prunksaal eines Rokokopalastes gibt Gelegenheit, die ganze Rokokokultur anschaulich zu machen. Auch die moderne Kunst ist auf das innigste mit dem Geist der Moderne verwachsen, ja sie spiegelt ihn vielleicht für den Schüler faszinierender als die Theorien der neueren und neuesten Philosophen. Wenn das Buch hier aus finanziellen Rücksichten nur wenig oder auch gar nichts bieten kann, muß sich der Lehrer anderweitig Anschauungsmaterial für den Unterricht verschaffen: ohne dieses wird er nicht auskommen. Ein Schulzimmer ohne Bilder ist ein trauriges Zimmer; umso schwieriger würde

es unter solchen Umständen dem Lehrer, seine Klasse in Stimmung zu versetzen. Auch Karten dürfen im Unterricht nicht fehlen. Besser als im Text oder am Schluss des Lehrbuches werden die für den Gebrauch notwendigen Karten in einem eigenen Geschichtsatlas vereinigt. Der neue Puhger (Schweizerausgabe) wird den meisten Ansprüchen genügen.

Ins Lehrbuch gehören dagegen die wichtigsten Stammtafeln. Zwar muß der Lehrer solche, wo sie zum Verständnis der Ereignisse und der Entwicklung notwendig sind, immer an der Wandtafel selber darstellen, die Schüler sollen dieselben nachzeichnen; aber zur größeren Sicherheit ist doch zu wünschen, daß dieselben auch ins Lehrbuch aufgenommen werden: sie erleichtern die Orientierung und bieten auch dem Gedächtnis eine gute Stütze.

Soll das Lehrbuch auch Tabellen bringen? Es ist hier zu unterscheiden zwischen rein chronologischen und sogenannten synchronistischen oder Zeittafeln. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn die Schüler sich selber solche Tabellen anlegten. Es sollte jeder Gymnasiast schon in den oberen Klassen der Unterstufe imstande sein, eine chronologische Tabelle der Ereignisse eines Landes sich anzulegen. Auf der Oberstufe kämen dann bereits selbstangelegte Zeittafeln in Frage. Der Nutzen einer solchen Zusammenstellung wäre sehr groß. Beim Gebrauch von Lehrbüchern, die keine Tabellen enthalten, sind solche Übungen, die als Hausaufgabe anstatt einer Repetition gegeben werden können, um sie dann in der Schule zu vergleichen und zu vervollständigen, sehr zu empfehlen, weil sie dem Schüler Freude bereiten (er kann dabei seine kleinen Entdeckungen machen) und seine Kenntnis im Gedächtnis gut verankern. Doch — quia paucorum est ista virtus — weil die Willenskraft der Gymnasiasten kaum imstande sein wird, diese Tabellen fortlaufend zu führen, ist es Sache eines guten Lehrbuches, hier auszuholzen.

Für dieses ganze Gebiet der äußeren Beihilfen des Lehrbuches ist es von Bedeutung, welche Einstellung der jeweilige Lehrer hat. Dem einen sind gute Illustrationen sehr wichtig, einem andern Tabellen, wieder einem der Auszug am Rand der Darstellung oder die Literaturangaben und Verweise auf Quellenbücher. Wenn die Mittel der Anstalt oder der Schüler es erlauben, wird einem Lehrbuch der Vorzug gegeben werden, das möglichst alle Vorteile vereinigt. —

So wichtig aber die äußere Ausstattung des Buches ist, so ist doch die innere Anlage und Gestaltung die Hauptfäche bei der Lehrbuchfrage. Zu dem früher Gesagten sei hier nur noch hingewiesen auf die Wichtigkeit von Übersichten und Überblicken zu Anfang oder Ende jedes Abschnittes. Sie verknüpfen den neuen Stoff mit be-

reits bekanntem, sie arbeiten die großen Linien und die leitenden Gesichtspunkte heraus und vertiefen so das Verständnis. Das ganze Buch muß getragen sein von einem großen Zug, von führenden Ideen. Nichts ist ermüdender und weniger fruchtbar als eine Aneinanderreihung von Tatsachen und Einzelheiten ohne inneren, großen Zusammenhang, ohne großzügige, alles beherrschende Ordnung. Kultur- und politische Geschichte müssen im Lehrbuch zu einer Einheit zusammenwachsen: dann erst erschließt das Buch seinen Zweck. Bezuglich der Objektivität ist zu bemerken, daß das Lehrbuch noch zurückhaltender sein muß im Herausstellen einer bestimmten Weltanschauung, als der Vortrag des Lehrers; es muß eine ruhige, wahrheitsgetreue Darstellung der politischen und religiösen Bewegungen und Entwicklungen erstrebt werden. Der Verfasser braucht aber seinen Standpunkt durchaus nicht zu verbergen. Ein Lehrbuch, dem man seine Herkunft auch gar nicht anmerkt, scheint uns keineswegs ideal. Wir glauben, eine wirkliche, lebensvolle Überzeugung sollte sich zur Schaffung eines guten Lehrbuches verbinden mit aufrichtigem Streben nach Sachlichkeit und Zurückhaltung im Urteil. Von einer „Weltanschauung“ möchte man doch die hiezu nötigen Eigenschaften der Gerechtigkeit, Bescheidenheit und eines edlen Taktes erwarten. Solche Lehrbücher könnte man auch an gemischten Schulen ohne Beleidigung irgend eines Schülers gebrauchen. Das Verstehenwollen ist auch hier das Primäre!

Wenn wir nun die Charakterisierung der einzelnen Lehrbücher versuchen wollen, so geschieht das in erster Linie vom schulpädagogischen Standpunkt aus. Es ist das nicht der allein mögliche. Es wäre im Gegenteil sehr lohnend, unsere Geschichtslehrbücher auch vom Standpunkt der Wissenschaft, der modernen Methodenfragen, der philosophischen Grundrichtungen aus zu untersuchen. Uns ist das hier nicht möglich; nur auf die weltanschauliche Richtung, werden wir jeweils kurz hinweisen.

Bücher, die Welt- und Schweizergeschichte zusammen behandeln, wie das nach unserer Auffassung zu wünschen wäre, sind wenig zahlreich. Schelling-Dierauer<sup>1)</sup> ist für Sekundar-, Real- und Bezirksschulen gedacht. Für Gymnasien bietet er zu wenig Stoff. Die Weltgeschichte gibt kaum den Rahmen zur Schweizergeschichte, und auch diese ist ziemlich kurz. Am ausführlichsten kommt allerdings das XIX. Jahrhundert zur Sprache, was für Sekundarschulen zu begrüßen ist. Kulturgeschichte wird in angehängten Kapiteln geboten, kurz, aber nicht schlecht. Die Darstellung ist hier und da jedoch etwas ungerecht, die Auswahl der Tatsachen erscheint fast tendenziös. Die Sprache, leicht verständlich, bewegt sich in einem ruhigen Tatsachenstil. Linien sind schein-

bar gar nicht herausgearbeitet; auch mangelt die rechte Übersicht.

Ähnlich aufgebaut sind einige andere Lehrbücher, die auch auf kleinere Territorien abgestimmt sind, so das Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte für bernische Sekundarschulen und Progymnasien von Gruner und Brugger<sup>2)</sup>, daneben das Geschichtslesebuch der gleichen Verfasser mit sehr gut gewählten Texten, (diese Bernerbücher lassen durch historische Ungenauigkeiten und Irrtümer nahezu auf polemische Tendenz schließen); auch das illustrierte Zürcherlehrbuch von Dr. Ulrich Ernst<sup>3)</sup>, das mit der Kürze eine beachtenswerte Klarheit der Darstellung verbindet. Doch ist auch hier der Standpunkt sehr einseitig. Praktisch sind die Fragen am Schluss jedes Abschnittes. Das Geschichtslehrmittel von Robert Wirs<sup>4)</sup> für Sekundarschulen (in Zürich obligatorisch) vereinigt Leitfaden und Leseteil in einem Band. Die gute Zusammenfassung bewahrt auch hier nicht vor Einseitigkeiten, auch dürfte die Auswahl für Unreife oft etwas kühn sein.

Auf katholischer Seite liegt für Sekundarschulen der Grundriß der Welt- und Schweizergeschichte von Helg<sup>5)</sup> vor. (Zwei kleine Bände 1912 bei Benziger). Leider ist die Darstellung oft nicht zuverlässig, auch stellenweise zu kurz für die unterste Stufe des Gymnasiums; besonders die Weltgeschichte ist ungenügend. Doch hat das Buch auch seine Vorteile. Die Sprache ist klar und anschaulich, vielleicht hier und da zu kinderhaft; in richtigem Verständnis für diese Altersstufe sind biographische Partien häufig und lebendig geschrieben, auch die Kulturgeschichte ist weitgehend berücksichtigt. Man vermisst allerdings die Hervorhebung des besonders Charakteristischen; auch die Übersicht ist mangelhaft — kurz ein Werk, dem eine ganz gründliche Umarbeitung, vor allem auch Ausbau der Weltgeschichte, zu wünschen ist, eine Neubearbeitung, die auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage sich aufbaut, die den großen Zug ins Ganze hineinbringt. Ein solches Buch würde auf der Unterstufe die besten Dienste tun. Die Illustrationen sind außerordentlich gut und reichhaltig, besonders diesen im Anhang, wie sie unseres Wissens in keinem anderen schweizerischen Lehrbuch so zahlreich und gediegen sich finden.

Für die Oberstufe ist mir nur ein einziges Lehrbuch bekannt, das die Weltgeschichte mit derjenigen unseres Vaterlandes verbindet, und auch dieses behandelt nur das Mittelalter. Es ist das bekannte Werk von Dr. Pater Ignaz Staub O. S. B.<sup>6)</sup> Auch dieses Lehrbuch wird nicht allen Lehrern gefallen: ein nach jeder Hinsicht ideales Geschichtslehrbuch ist wohl kaum möglich. Als Hauptfehler dieses Werkes gilt seine Größe. Tatsächlich äußert auch der Verfasser in der Einlei-

tung seine Bedenken über den Umfang: er wollte und sollte ein Buch schaffen, das auch dem Universitätstudenten als Grundlage und Führer beim Studium dienen könnte. Voraussetzung dafür, daß dieses Lehrbuch auf der Oberstufe des Gymnasiums benutzt werden kann, ist, daß der betreffende Lehrer den Stoff wirklich beherrscht. Wenn er das tut, wird er, trotz der großen Stoffmenge, dank der Übersichtlichkeit, die man mustergültig nennen möchte, den Unterricht anregend und nutzbringend gestalten und auch den Schülern das Studium nicht bloß nicht schwer, sondern geradezu leicht machen. Die Sprache ist zudem dem Bedürfnis des Gymnasiasten angepaßt, so sehr, daß ältere Leser anfangs fast stutzig werden. Doch leidet die Klarheit und die scharfe genetische Entwicklung nicht unter diesem Umstand. Auf die Herausarbeitung der leitenden Gedankengänge ist alle Sorgfalt verwendet. Diesem Zweck dienen auch die Überschriften am Anfang jedes Abschnittes und der fortlaufende Auszug am Rand. Die kulturgehistlichen Kapitel zeugen von einer tiefen Einsicht in die verschiedenen Gebiete und vernachlässigen trotz der vielen Einzelheiten nicht einen hervortretenden Gedankengang. Das Buch soll nach dem Wunsch des Verfassers den Schüler ins Leben hinaus begleiten, und so behält auch die etwas weitreichende Stoffmenge ihr Recht, weil sie die Möglichkeit gewährt, das vertraute Schulbuch im Berufsleben als ausschlußreiches Nachschlagewerk zu benutzen. — Der Wunsch, dieses Werk über die folgenden Perioden fortgesetzt und vollendet zu sehen, ist allgemein und sehr wohl begründet. Möglicherweise erlauben bessere Zeiten und ein wachsendes Verständnis und Interesse auf unserer Seite eine getrennte Ausgabe für die Oberstufe des Gymnasiums einerseits und andererseits für den Gebrauch auf der Universität und im praktischen Leben des Gebildeten. Auch ein angemessener Bilderschmuck wäre zu begrüßen.

Die Lehrbücher für Schweizergeschichte\*) sind recht zahlreich. Bekannt ist die Schweizergeschichte für Schule und Haus von Dr. Suter<sup>7)</sup> bei Benziger. Der katholische Standpunkt kommt in diesem Buch ausgiebig zum Ausdruck, jedoch ohne daß Andersgläubige mit Recht daran Anstoß nehmen könnten. Die Ausstattung mit Bildern ist reichhaltig und gut, fast überladen. Das Werk entbehrt nicht der wissenschaftlichen Grundlage, doch vermäßt man einen großen Zug: es ist alles in gleichmäßige Kapitelchen zerlegt. Die Einzelheiten sind sehr viele. Für den Schulunterricht hat das Buch den Nachteil, daß es auch gar

\*) Wir verweisen hier auf den Aufsatz von Dr. Hans Dommann in Nr. 44 und 45 des laufenden Jahrganges der „Schweizerische“.

keine Übersicht bietet; die vielen eingestreuten Bilder hindern dieselbe stark. Auch vom pädagogisch-didaktischen Standpunkt aus wurden Einwendungen gemacht. Bezeichnend genug ist, daß uns auf die Frage, ob das Buch mehr für die Unter- oder die Oberstufe des Gymnasiums in Betracht komme, die Antwort nicht eben leicht wird.

Aus dieser Erwägung heraus unternahm Prof. Troxler<sup>8)</sup> eine Umarbeitung für Schulzwecke. Das neue Buch ist bedeutend kürzer (224 statt 350 Seiten); es ist viel übersichtlicher, in der Illustration gleich ausgezeichnet. Es bietet allerdings auch noch viele Einzelheiten, die nicht einem großen Zusammenhang untergeordnet sind und sich deshalb schwer einprägen. Doch ist die Kulturgegeschichte in weitem Maß einbezogen, die Schlachtenbilderungen sind sehr gekürzt, und dafür wird mehr Mühe auf die Darstellung der Ursachen und Folgen verwandt. Auch die neuere und neueste Zeit sind gut behandelt. Ein besonderer Vorzug dieser Schulausgabe sind die Karten, die am Schluß des Buches zusammengestellt sind. Ein recht gutes und brauchbares Lehrmittel!

Wenn dieser Bericht gedruckt vorliegt, wird auch bereits eine neue französische Ausgabe von Suter erschienen sein. Professor Castella, Freiburg, hat das Buch ganz neu bearbeitet; sein Name bürgt dafür, daß das neue französische Lehrmittel hohe Ansprüche befriedigen kann. Darum dürfen wir hier von einer Besprechung der andern französischen Geschichtslehrbücher absiehen.

Die Schweizergeschichte von Dechsl<sup>9)</sup> ist leider sehr tendenziös und aggressiv; darum kann sie für katholische Schulen nicht in Betracht kommen, so gut sie an sich aufgebaut ist. Auch an gemischten Schulen sollte ein solches Lehrbuch nie verwendet werden. Besser ist die illustrierte Schweizergeschichte von von Arx<sup>10)</sup>. Der Verfasser sucht gewiß objektiv zu sein. Es werden allerdings eine ganze Reihe bedeutsamer Tatsachen, die für die Katholiken sprechen, außer acht gelassen. Auch wären einige kleinere sachliche Irrichtigkeiten zu rügen. Stark wird auf die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend hingearbeitet. Die Darstellung ist leicht und fließend, doch fast zu wenig lebendig für diese Stufe. Die kulturhistorischen Partien sind etwas mager geraten. Übersicht bietet das Lehrmittel fast keine; am Schluß findet sich eine recht gute Tabelle. Die Illustrationen sind gut und mit Maß angewendet. Das entsprechende Lehrmittel könnte nur auf der unteren Stufe des Gymnasiums verwendet werden. Raum für diese wird Wigets<sup>12)</sup> im übrigen ganz ausgezeichnete Schweizergeschichte vom Dreiländerbund bis zum Böllerbund genügen. Einfache, anschauliche Sprache und zum Teil vorzügliche Illu-

strationen, Pläne und Karten, die sehr instruktiv sind, wie auch ein im allgemeinen ruhiger Standpunkt, empfehlen das Büchlein vor allem für Sekundarschulen. — Für Bündner Schulen liegt eine Schweizergeschichte vor von P i e t h<sup>12)</sup>). Der Verfasser sucht beiden Konfessionen gerecht zu werden. Das staatsbürgerliche Element ist stark berücksichtigt, ebenso in ganz großem Ausmaß die Kultur- und Wirtschaftsgeschichte. Untergeordnete Partien sind oft weit ausgesponnen; aber alles ist lebendig und interessant erzählt; ein Muster wie man Kulturgeschichte auch auf der Unterstufe darbieten kann. Die Geschichte der Schweiz für Mittelschulen von L u g i n b ü h l<sup>13)</sup> ist für Baslerverhältnisse angelegt und offenbart Streben nach Objektivität.

Dass für die Oberstufe kein ideales Lehrmittel der Schweizergeschichte existiert, geht daraus hervor, dass an einem schweizerischen Gymnasium das Werk von G a g l i a r d i<sup>14)</sup> gebraucht wird, ein Buch, das doch nach der Absicht des Verfassers sicher nicht für den Schulbetrieb eingerichtet ist.

**L e h r b ü c h e r d e r W e l t g e s c h i c h t e .** Dechsli<sup>15)</sup>, Bilder aus der Weltgeschichte, ist wohl das verbreitetste Lehrmittel für schweizerische Mittelschulen. Es ist bekannt, dass der alte Dechsli starren Widerstand gesunden hat, besonders bei den Katholiken, aber auch bei rechtlich denkenden Protestanten und Andersgläubigen, wegen seiner äußerst heftigen Stellungnahme zu allem, was katholisch und kirchlich ist, im Mittelalter und in der Neuzeit. Wenn auch die Darstellung nicht ungeeignet ist für den Unterricht, (Dechsli selber war ein sehr geschätzter Gymnasiallehrer), so konnte das Buch doch nicht mit Grund den Anspruch machen, an schweizerischen Schulen überhaupt verwendet zu werden, wegen seiner offensichtlichen Parteilichkeit. Prof. G r e y e r z<sup>16)</sup> in Frauenfeld hat es nun unternommen, eine Neubearbeitung zu besorgen. In drei mässigen Bänden wird die ganze Weltgeschichte bewältigt. Der Verfasser hat sich alle Mühe gegeben, die Andersgläubigen nicht abzustoßen; er hat bewusst vom protestantischen Standpunkt aus geschrieben, aber er würdigte auch die Gegenseite mit vornehmer Objektivität. Es mag an der einen oder andern Stelle noch ein Missverständnis vorliegen; aber der alte Dechsli hat doch seine Aggressivität und Ungerechtigkeit verloren, was dem Buch nur zum Vorteil gereicht; farblos ist es dadurch nicht geworden. Die lebhafte Art zu erzählen und zu fesseln eignet auch der neuen Bearbeitung; leider fehlt die Übersichtlichkeit — das Buch will mehr Lesebuch sein. Anregend sind die Literaturangaben, die aber noch mehr auf die Jugend eingestellt sein sollten. Die neuesten Ereignisse sind bis auf die Diktatur Mussolinis einzbezogen. Bewusst und vorzüglich ist darauf hingearbeitet, Weltgeschichte zu bieten, nicht bloß

deutsche oder französische Geschichte. Die Kulturgeschichte kommt zu ihrem Recht; auch ein Kapitel über die soziale Frage, ein wenig einseitig, ist eingefügt. Es ist kein schlechtes Zeichen, dass der alte Dechsli in so anderer Art auftritt und auftreten kann, sodass man ihn für gemischte, fälschlich neutral genannte Schulen empfehlen kann.

Die Mehrzahl der schweizerischen Geschichtslehrer an Mittelschulen hate allerdings an Stelle des alten Dechsli ein anderes Lehrbuch erwartet: Professor H a d o r n<sup>17)</sup> war beauftragt gewesen, eine Weltgeschichte für die Oberstufe der Mittelschulen zu verfassen. Er starb leider über der Arbeit. 1920 veröffentlichte er eine Probe in der schweizerischen pädagogischen Zeitschrift: Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Nach dem Tod Hadorns gab Dr. Pestalozzi-Küller aus dem Nachlass die Geschichte des frühen und hohen Mittelalters heraus, die im Entwurf vollendet war. Es ist das keine Schulausgabe, sondern eine Ehrung des verstorbenen Autors, da das Werk so ziemlich dem Ideal entsprach, das die Mehrheit der schweizerischen Geschichtslehrer erstrebte. Es ist vor allem viel Gewicht darauf verlegt, die großen Gedankengänge herauszuarbeiten. Einzelheiten werden wohl dem einen und andern zu fürg eingestreut erscheinen. Die Darstellung ist sehr ruhig und nobel gehalten und eignet sich deshalb für die Oberstufe. Kultur- und Wirtschaftsgeschichte kommen zu ihrem vollen Rechte, alles ist großzügig miteinander verbunden. Der Standpunkt ist der einer edlen Objektivität. Für eine Schulausgabe müsste allerdings viel mehr auf die übersichtliche Anordnung verwandet werden, wozu aber die Darstellung selbst drängt. Es ist aufrichtig zu bedauern, dass sich nach dem Tod des Zürcher Professors kein Bearbeiter fand, der die begonnene Arbeit fortführen konnte und wollte.

Die Weltgeschichte von L u g i n b ü h l<sup>18)</sup> ist für Sekundarschulen berechnet und eignet sich dank ihrer vorzüglich biographischen Form sehr gut für die Unterstufe an einem Gymnasium mit drei Stufen, obwohl in diesem Fall zu viel Stoff geboten wird. Der Standpunkt ist einseitig, aber nicht gehässig. Einige Karten sind dem Buch beigegeben.  
(Schluss folgt.)

<sup>1)</sup> Schelling-Dierauer, Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte im Zusammenhang. Fehr, St. Gallen, 1911. — <sup>2)</sup> Grunder und Brugger, Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte für bernische Sekundarschulen und Progymnasien. Frände, Bern, 1920. — <sup>3)</sup> Ernst, Dr. Ulrich, Illustriertes Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte für Sekundar-, Real- und Bezirksschulen, sowie für die obere Stufe der allgemeinen Volkschule. Ziegler, Winterthur, 1905. — <sup>4)</sup> Witt, Robert, Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen. Zürich, 1926. — <sup>5)</sup> Helg, Dr. J., Grundriss der

Welt- und Schweizergeschichte. 2 Bde. Benziger, Einsiedeln, 1912. — <sup>8)</sup> Staub, Dr. P. Ignaz, Geschichte des Mittelalters. Einsiedeln, 1922, Kommissionsverlag: „Theodosiusdruckerei“ Ingenbohl. — <sup>9)</sup> Suter, Schweizergeschichte für Schule und Haus. Benziger, Einsiedeln, 1924. — <sup>10)</sup> Troxler, Illustrierte Schweizergeschichte für Sekundar- und Mittelschulen. Benziger, Einsiedeln, 1923. — <sup>11)</sup> Dechsl, Schweizergeschichte für Sekundar-, Real- und Mittelschulen. Zürich, 1894. — <sup>12)</sup> v. Arx, Illustrierte Schweizergeschichte für Schule und Haus. Orell Füssli, Zürich, 1917. — <sup>13)</sup> Wiget, Gustav, Schweizergeschichte vom Dreiländerbund bis zum Völkerbund. Huber, Frauenfeld, 1921. — <sup>14)</sup> Pietz, Schweizergeschichte für Bündner-

schulen. Schuler, Chur, 1919—26. — <sup>15)</sup> Lugibühl, Geschichte der Schweiz für Mittelschulen. Helbling & Lichtenhahn, Basel, 1926. — <sup>16)</sup> Gagliardi, Geschichte der Schweiz, 3 Bde. Orell Füssli, Zürich, 1926. — <sup>17)</sup> Dechsl, Wilh., Bilder aus der Weltgeschichte. 7. Aufl. von Dr. Theodor Greyerz. 3 Bde. Alb. Höster, Winterthur, 1926/27. — <sup>18)</sup> Hadorn, Dr. Walter, Geschichte des frühen und hohen Mittelalters, herausgeg. von Dr. Th. Pestalozzi-Kutter. Sauerländer, Aarau, 1925. — <sup>19)</sup> Weltgeschichte, 25 Illustr. Helbling & Lichtenhahn, Basel, 1926. Vgl. dazu eine Mädchenausgabe. — <sup>20)</sup> Gagnol, Cours d'histoire. Edition abrégé. Gigord, Paris, 1903. —

## Zunftstube

### Mysterienbühne.

Zu diesem Wort findet sich im Real-Lexikon der deutsichen Literaturgeschichte, herausgegeben von Paul Merker und Wolfgang Stammel bei Walter de Gruyter, Berlin 1927, eine Erklärung, die wieder einmal deutlich zeugt, wie die Unkenntnis katholischer Dinge zu ganz falschen Ergebnissen führt.

Dort liest man nämlich: „Mysterium hat keinen Zusammenhang mit mystisch oder ähnlichem, sondern ist entstanden aus ministerium = richtig vollführte Handlung.“ Und dazu wird als Beweis gebracht: „Die Mysterienspiele haben auch gar nichts Geheimnisvolles zum Gegenstand, sondern die biblische und Heiligen-Geschichte.“ Man sieht auf den ersten Blick, daß der Mann den katholischen Begriff des Mysteriums nicht kennt, sonst müßte er wissen, daß wir gerade die großen Heilstatsachen der Menschwerdung und Erlösung Mysterien nennen, und daß somit der Name Mysterienspiel wie kein anderer den Inhalt dieser Spiele kennzeichnet. Freilich hat sich der Name dann auch auf andere Stoffe ausgedehnt, die mit dem eigentlichen Mysterium nichts oder nicht mehr viel zu tun haben. Aber die Benennung ging immerhin vom Hauptgegenstand aus. Was vollends das Wort Ministerium = „richtig vollführte Handlung“ mit dem Mysterienspiel zu tun hat, ist wirklich nicht ersichtlich und bedeutet fast eine Ableitung wie „lucus“ von „non lucendo“.

Nicht viel besser steht es mit der Erklärung der Mysterienbühne. Die zuerst in Ed. Devrients „Geschichte der deutschen Schauspielkunst“ gebotene Dreiteilung der Mysterienbühne wird als ein bauliches Monstrum hingestellt und darauf bestanden, daß die dreistöckige Mysterienbühne ins Reich der Legende gehören. Wir kennen Devrients Darstellung nicht

näher, aber etwas solider läßt sich seine Ansicht doch begründen, als H. Kundsen, der Verfasser des Artikels, annimmt. Denn dieser führt als Grund nur an: „Offenbar aus der Tatsache, daß es im französischen Mysterienspiel erhöhte Standorte gab (lores) und auch in Deutschland Gott Vater und die Engel erhöhte Plätze hatten, ist der Schluß gezogen worden, die Mysterienbühne sei dreistöckig gewesen.“

Wenn man auch eine förmliche dreistöckige Bühne nicht annehmen kann und eine Korrektur von Devrients Ansicht hier am Platze ist, so sind doch die geschichtlichen Nachrichten hierüber derart, daß man um eine gewisse Dreiteilung, und zwar in vertikaler Linie, nicht herumkommt. So wissen wir aus den genauen Aufzeichnungen Cysats über das Zürcher Passions- und Österspiel, daß der Himmel zwischen den beiden Ecken des Hauses zur Sonne angebracht war in Form eines Balkons, der vom Theater aus durch eine Treppe erreichbar war. Ebenso ist der Hölle ein unterster Raum angewiesen. An der untersten Seite des Spielplatzes gelangte man durch das sog. Höllenmaul in die rings zugedeckte und geschlossene Hölle hinein. In der Mitte von beiden spielten sich die übrigen Szenen ab. Auch Felix Platter bezeugt für die Spiele in Zürich eine ähnliche Bühneneinrichtung. Beim Spiel „Paulus Bekehrung“ von Valentin Voltz war „der hergoth in eim runden himmel, der hieng oben am Psiuwen, darus der strol schoß, ein fürtige racketen.“

Beim katholischen Barocktheater, das vielfach die mittelalterliche Bühne übernahm, finden wir gelegentlich eine zweistöckige Bühne. So für Jakob Biedermann „Cenodoxus, der Doctor von Paris“, wo auf einer Doppelbühne unten die Borgänge auf der Erde, oben das Gericht sich abspielt.

Stans.

P. Alban Stöckli.

## Auf den Weihnachtstisch

Niederhuber, Dr. Johann Ev.: Die vier Evangelien für religiös Gebildete. Nach dem Griechischen übersetzt und erläutert. XII und 336 S. Lex. 8°. (Holzfreies Papier). 3.—, geb. in Leinen 4.—,

Geschenkausgabe mit 28 teils farb. Bildtafeln geb. in Leinen 6.—, in Halbleder 8.—.

Der mutige und idealgesinnte Verlag überreicht hier dem finanziell meist nicht auf Rosen gebetteten

Gebildeten zu erstaunlich billigem Preis eine Ausgabe der hl. Evangelien, die auch verwöhnten Ansprüchen gerecht werden dürfte. Die Uebersetzung entzückt den Philologen durch die treue Wiedergabe aller sprachlichen Feinheiten des griechischen Originals, den Stilisten durch Kraft und harmonischen Fluss. Der Begleittext bietet in holzschnittartig anmutender Knappheit und Schlichtheit das Wichtigste aus der Auslegungsliteratur, die notwendigen wissenschaftlichen Voraussetzungen zur Schriftlektüre, sowie Anleitungen zur Fruchtbarmachung fürs eigene Leben. Kaum konnte auf so knappem Raum mehr und Besseres gesagt werden. Der Druck ist übersichtlich und von vollendeter Sauberkeit. Die Geschenkausgabe bringt neben Reproduktionen der berühmtesten Meister eine Serie von farbigen Tafeln von Felix Baumhauer mit Darstellungen aus dem Leben Jesu, die zum Wichtigsten und Ergreifendsten gehören, was wir an moderner Malerei gesehen. Eine wertvolle Weihnachtsgabe!

R. L.

**Adam, Karl, Glaube und Liebe.** Regensburg, Josef Hahnel. Kart. 50 Pf., geb. in Leinen RM. 1.—

Immer wieder wird der katholischen Kirche vorgeworfen, durch den „starren Dogmenzwang“ erfülle und töte sie die Liebe. In begeisternder Weise zeigt der Verfasser demgegenüber, wie der Glaube zur Liebe wesenhaft und unlöslich gehört: „Er begründet die Liebe, er schützt die Liebe, er reinigt die Liebe, er macht die Liebe stark“. Dann weist er siegreich nach, wie Dogma, Sakrament, Kult, Verfassung der Kirche ihre tiefe Wesensbezogenheit zur Liebe haben. Wenn das im konkreten Gläubigen nicht immer sichtbar wird, so liegt das Versehen an uns. Möchten gerade unsere Gebildeten den berühmten Vortrag des gelehrten Tübinger Dogmatikers sich zu Herzen und ins Gewissen reden lassen!

R. L.

**Weiß, Danken und Dienen aus Liebe zur Jugend, zur Familie, zur Pfarrei.** Einsiedeln. Benziniger A.-G.

Die Schriften von Prälat Franz Weiß bedürfen jüher keiner Empfehlung mehr. In unserm Blatte soll indes ausdrücklich betont werden, daß diese Bändchen sehr geeignet sind, den reichen Samen ihrer Ideen auszustreuen aufs Ackerfeld der studierenden Jungen, damit diese die Schulfrage in ihrer ganzen katholischen Tiefe und Weite, das Familienproblem in seiner heutigen Verworrenheit und seiner prinzipiellen Einfachheit, die christliche Gemeinschaftsidee in ihrem urchristlichen Vor- und heutigen Nachbilde in der Pfarrei erfassen lerne und sich bewußt werde, daß sie Träger dieser Ideen, Bindeglieder zwischen Chor und Schiff der Pfarrkirche sein muß. Danken wollen wir darum diesen Büchlein und ihrem edlen Verfasser, der uns in ihnen wieder sein Bestes gelehrt, indem wir den Ideen in bereitwilliger Liebe dienen. Die künstlerisch vornehme Ausstattung, die der Verlag dem Werke gegeben, schließt sich dem Inhalte würdig an.

R. S.

**Unser Herr Jesus Christus nach den Evangelien** von L. Cl. Gillon, Priester an St. Sulpis in Paris, Berater der päpstl. Bibelkommission. Von der Akademie preisgekrönt. Berechtigte Ueberzeugung von Prof. Dr. A. Mühlau, 8°, 440 S. mit 5 Bildern, 1927. Preis brosch. 6.—, in Ganzleinen geb. 7.50. Limburg a. Lahn, Verlag von Gedr. Steffen.

Der als Gelehrte und Schriftsteller gleich berühmte Verfasser, der in seinen weit über 20 Bände umfassenden früheren Publikationen sozusagen Wort für Wort die hl. Evangelien übersetzt und erklärt hat, wollte auf mehrfache Bitte hin ein einfacheres, einer größeren Leserzahl angepaßtes Leben Jesu verfassen, das „die jungen Schüler wie die Studenten, die Leute aus dem Volke wie die Gebildeten zu fesseln“ vermöchte. Das ist ihm in einer Weise gelungen, die Bewunderung verdient. Sprache und Darstellung sind von bezaubernder Frische und Klarheit, die durch die mühevolle Arbeit des Uebersetzers nichts von ihrem Duft eingeblüht zu haben scheint. Tiefgründige Gelehrsamkeit und enorme Vertrautheit mit den hl. Büchern paaren sich mit einem kindlich frommen und zarten Gemüte, sodaß eine eigene Weihe über dem Ganzen ausgegossen liegt. Auch der Verlag hat punkto Ausstattung sein Bestes geleistet; nur möchten wir es begrüßen, wenn späteren Auflagen auch eine Karte von Palästina beigegeben werden könnte. Möge dem edlen Unternehmen auch in deutschen Landen ein voller Erfolg beschieden sein!

R. L.

**Die kirchlichen Hymnen und Sequenzen.** Deutsche Nachdichtungen mit den lateinischen Texten, einer Einleitung und Anmerkungen. Von Prof. Dr. O. Hellinghaus. 545 Seiten. Pappeband mit Rotschnitt RM. 4.—, Ganzleinen RM. 5.— Volksvereins-Verlag G. m. b. H., M.-Gladbach (Rhld.). 1926.

Nachdem selbst protestantische Verlage in ihren lateinischen Uebungsbüchern und Lesehesten längst die Scheu vor spät- und kirchenlateinischen Texten abgestreift haben, nachdem neben der „klassischen“ Form auch der Standpunkt der geschichtlichen Entwicklung und vor allem die Gediegenheit des Inhalts steigende Berücksichtigung findet, darf ein Unternehmen wie das obige gewiß aufs Lebhafteste begrüßt werden. Die Zusammenstellung ist ja freilich nicht zunächst für die Schule berechnet (dazu eignet sich in vorzülicher Weise die für Aschendorffs Klassikerausgaben ebenfalls von Hellinghaus besorgte kommentierte „Auswahl von 50 lateinischen Hymnen des Altertums und Mittelalters“). Aber viele Lehrer, die in der dankbaren Lage sind, Schülern höherer Gymnasialklassen einen Einblick in diese erhabenste Seite kirchlicher Dichtkunst zu eröffnen, werden gern nach dem handlichen Bändchen greifen. Sie finden darin vorerst eine mit reichen Literaturangaben versehene Einführung in Wort und Bedeutung der kirchlichen Hymnen, in das Verhältnis der letztern zur Liturgie, in die Entwicklung der heutigen Liturgie, sowie in Sprache und Metrum der Hymnendichtung. Dann folgen sämtliche Hymnen und Sequenzen der heutigen Litur-

gie des Breviers und Missales (159 Nummern) in sorgfältiger Textgestaltung, mit kurzen, treffenden Anmerkungen versehen. Die Uebertragungen sind durchwegs würdig und genau, wenn auch an poetischer Kraft naturgemäß oft stark hinter ihren Vorbildern zurückbleibend.

R. L.

**Hundert lateinische Marienhymnen** mit den Nachbildungen deutscher Dichter, einer Einleitung und kurzen Anmerkungen. Herausgegeben von Prof. Dr. O. Hellinghaus, M.-Gladbach 1921, Volksvereinsverlag. 8° (412) Pappband RM. 2.40, Halbl. RM. 3.20.

Eine höchst willkommene Ergänzung zur vorhergehenden Sammlung, die mit gleicher Anlage die gleichen Vorteile verbindet. Die Einleitung enthält in kurzer Zusammenfassung das Wichtigste aus der oben skizzierten Einführung zu den „Kirchlichen Hymnen“ und verbreitet sich daneben in interessanten Ausführungen über das Verhältnis von Mariologie und Hymnendichtung. Obwohl gerade unter den lateinischen Marienhymnen des Mittelalters und der nachfolgenden Jahrhunderte sich die wertvollsten Perlen der damaligen Lyrik befinden, sind nur verhältnismäßig wenige von ihnen einem weiten Kreise bekannt. Die Veröffentlichung einer passenden Auswahl füllt also eine Lücke aus. — Bei diesem Anlaß möchten wir unsere Leser auch aufmerksam machen auf die ebenso gründliche wie feinsinnige Abhandlung von Prof. Dr. K. Kündig in Schwyz: Lyrische Poesie im Dienste katholischer Liturgie (Selbstverlag des Verfassers). Der bebildete Gelehrte gibt darin Proben einer vollen Klaren und sinngetreuen Uebersetzungskunst, die sich ruhig neben jene unserer besten Hymnenübersetzer stellen darf.

R. L.

**Wasserzieher.** Dr. Ernst, Woher? Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache. 7. Auflage (51. bis 61. Tausend). M. 7.— Berlin, 1927. Ferd. Dümmler.

„Woher“ hat sich im Sturm einen gewaltigen Freundeskreis erobert, was bei einem auf streng wissenschaftlicher Grundlage aufgebauten Werk nicht eben häufig eintritt und der sicherste Gradmesser für die Gediegenheit des Buches ist. Be treffs seiner Anlage und seiner Vorteile verweisen wir auf unsere Besprechung der 6. Auflage in Nr. 3 des laufenden Jahrganges der „Mittelschule“. Trotzdem die Seitenzahl sich seither nicht vermehrt hat, begegnet der aufmerksame Beobachter doch fast auf jeder Seite der ergänzenden und verbesserten Hand des Verfassers. Der Einband ist hübsch und — was für ein Nachschlagewerk besonders wichtig ist — äußerst solid.

R. L.

**Wasserzieher,** Dr. Ernst, Bilderbuch der deutschen Sprache, 2 verb. Auflage. Berlin, 1925. Kart. M. 4.—, geb. M. 5.— Ferd. Dümmler.

Dto., Sprachgeschichtliche Plaudereien, Berlin 1922. Kart. M. 4.—, geb. M. 5.— Ferd. Dümmler.

Eine zwanglose Folge der in „Leben und Wesen der Sprache“ (4. Aufl. 1924) veröffentlichten sprachgeschichtlichen Exkurse des Verfassers. Der in „Woher?“ systematisch verarbeitete Wortschatz wird

in rund 200 kürzern Aufsätzen volkstümlich ausgezünzt. Man fragt sich, welcher der beiden Titel bezeichnender ist, denn interessanter als das spannendste Bilderbuch sind diese Streifzüge durch das Wunderland unserer Muttersprache, und dabei gewahrt man im Banne des liebenswürdigen Plaudertones kaum, welche Menge sprachwissenschaftlicher Kenntnisse der kundige Führer uns Schritt für Schritt übermittelt. Staunenswert ist die Fülle der behandelten Probleme. Jedem gebildeten Deutschen möchte man diese Bände in die Hand legen. Vor allem aber wird der Lehrer daraus reichen Nutzen für Schule und Leben ziehen.

R. L.

**Ludwig van Beethoven** von Anton Schindler. Fünfte Auflage, neu herausgegeben, mit Einleitung und Anmerkungen versehen und mit weiteren Bildern und Faksimiles ausgestattet, von Fritz Volbach. 2 Teile in einem Bande, 716 Seiten. 1 Stahlstich, 8 Tafeln und Faksimiles. Aschendorff, Münster 1927. Geh. Mf. 6.—, geb. Mf. 8.50, Halbleder Mf. 11.—

Die älteste zusammenhängende Biographie Beethovens liegt in Neuauflage vor uns. Im Jahre 1860 erschien sie zum ersten Male in dem Verlage, der nun anlässlich der Jubiläumsfeierkeiten keine Mühe gescheut hat, das Buch seinem Inhalt entsprechend würdig auszustatten. „Die Art, wie Schindler für sein Ideal, seinen Beethoven gekämpft und gelitten hat, wie er ihm sein eigenes Sein geoffenbart und ihm die höchste Treue bis zum Tode gewahrt hat, das hebt seinen Namen hoch heraus und macht ihn unvergänglich.“ (Volbach.) Mögen uns andere Lebensbeschreibungen Beethovens durch Entdeckung von Neuland interessieren, durch die Akribie der Forschung verblüffen, durch ihren glänzenden Stil zur Begeisterung hinreissen: Schindlers Darstellung ist „erlebt in jahrelangem Freundschaftsverkehr des Verfassers mit dem Meister, von Mund zu Mund, von Ohr zu Ohr“ (Volbach). So liest man mit Andacht in dem Buche, das in der Tat berufen ist, als Volksbuch über Beethoven in weiteste Kreise zu dringen.

E. B.

## Humor

Kulturhistorische Entdeckungen der „Jugend“.

Schachturnier bei den Hebreern.

Da die Männer Israels matt waren (desjewigen Tages) . . .

(1 Sam. 14, 24.)

Vitisäule bei den Römern.

I puer, et citus haec aliqua propone columnam

Lauf, Sklave, und schlag' dies schleunig an irgend einer Säule an!

(Propert. 3, 22, 23.)

Telephon bei den Hebreern.

Laß los, welche Du unrecht verbunden hast!

(Jesaias 58, 6.)

Uebersetzungskünste.

Domus nostra vetus firma est.

Unser Haus ist eine alte Firma.

Ventum est ad deserta.

Man kam zum Dessert.