

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 18 (1932)
Heft: 52

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

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 30.01.2026

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

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH - HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Das griechische Bildungswesen zur Zeit des Isokrates — Le sens du jeu — Lateinischer Humor — Die ältesten Münzen — Gottesurteile im Altertum — Bücherdecke

Das griechische Bildungswesen zur Zeit des Isokrates

R. L.

Der gewaltige *äussere Aufschwung* Griechenlands nach den Perserkriegen musste auch das Bildungswesen nachhaltig beeinflussen. Der Sieg über den alten Erbfeind hatte den Wohlstand der verschiedenen Kleinstaaten und vor allem Athens mächtig gehoben und in allen Bevölkerungsschichten ein stolzes Selbstgefühl geweckt. Der gewöhnliche Mann, der unter Einsetzung seines Lebens den Triumph über die Barbaren miterstritten hatte, durfte in seiner Mitarbeit am staatlichen Leben nicht länger beeinträchtigt werden. So erlebte der demokratische Gedanke immer weitere Entfaltung, und bald stand auch dem einfachen Bürger ein fast unbegrenztes Feld offen in Verwaltung und Volksgericht. Ein fieberhafter Wettstreit aller geistigen Kräfte setzte ein. Dabei drang die Erkenntnis rasch durch, dass der bisherige Unterricht den neuen Forderungen nicht gewachsen war, beschränkte er sich doch auf Lesen, Schreiben und Rechnen, neben Musik und Gymnastik; für alles andere musste das Elternhaus und der Kreis der Freunde, kurz die Schule des praktischen Lebens sorgen.

Mit der *äusseren Lebenshaltung und -gestaltung* war auch die *innere Lebensanschauung und -auffassung* vielfach eine andere geworden. Tatenfrohe Unternehmungslust, mutwilliger Freiheitsdrang waren allenthalben erwacht. Das naivgläubige Annehmen des Althergebrachten wich vielfach der Kritik und dem Zweifel. Neue Probleme drängten und überholten sich. Zu all dem musste die Wissenschaft Stellung nehmen. Während sie bis jetzt in der Zurückgezogenheit ihrer Berufsverbände fast ausschliesslich mit physikalischer Naturerkenntnis sich beschäftigt hatte, sah sie sich plötzlich ins wilde Getriebe der Öffentlichkeit geworfen, ein Faktor im bürgerlich-sozialen Leben! In ihren Mittelpunkt trat nun der Mensch, das denkende und wollende Subjekt. Damit wurde die kosmologische Wissenschaft zur anthropologischen; an Stelle der „Gelehrten“ traten die „Lehrer“, die sich anheischig machten, allen, die es wollten, die *σοφία* und *πολιτική ἀρετή* beizubringen.

Die Anschauungen und Anlagen, die Methoden und Erfolge dieser Jugendbildner waren natürlich die aller verschiedensten. Dennoch lassen sich gewisse *gemeinsame Züge* an ihnen nachweisen. Eine solche Universalität des gesamten damaligen Bildungswesens ist die ausgeprägt *utilitaristische Abzweckung* des Unterrichts. Praktische Lebenskunst, vor allem bürgerliche Tüchtigkeit ist das allgemeine Bildungsideal von Lehrern und Schülern. Man darf nicht vergessen, dass in Griechenland der Staat für den einzelnen ungleich höhere Bedeutung hatte als bei uns. Charakteristisch für diese Periode ist ferner der allgemein erhobene Anspruch, die Gesamtsumme des praktischen Wissens mitzuteilen, eine Art *Allerweltsbildung* zu vermitteln. Je höher eben das Angebot desto sicherer und reicher die Nachfrage bei der lernbegierigen Jugend! Endlich

ist dieser ganzen Geistesbewegung eigen, dass sie sich zum grössten Teil im *mündlichen Unterricht* erschöpft — begreiflich zu einer Zeit, die statt des heutigen Druckes nur die mühselige Vervielfältigung durch Abschreiber kannte und den für reich anschaute, der sich den Luxus einer eigenen Bibliothek leisten konnte.

Wollen wir nach dieser allgemeinen Würdigung die *einzelnen Richtungen* unter diesen Jugendbildnern näher charakterisieren, so haben wir uns zunächst auseinanderzusetzen mit der

Sophistik.

Eine heikle Aufgabe! Denn wie der Name Sophist schon im Altertum einen starken Bedeutungswandel durchgemacht, so sind auch die Auffassungen vom *Wesen* der Sophistik bis heute sehr verschieden.

Das Wort *σοφιστής* (von *σοφίζομαι* etwas künstlich ersinnen) bezeichnet ursprünglich einen verständigen, in irgend einer Kunst erfahrenen Mann. Es ermangelte somit anfänglich jeder üblen Nebenbedeutung, war vielmehr eine Benennung, die wahrhaft grossen und weisen Männern von ihren Zeitgenossen und Verehrern oft beigelegt wurde. So erscheinen die sieben Weisen, Solon, Pythagoras, ja sogar Prometheus als „Sophisten“. In begreiflicher Absicht legten sich die Jugendbildner des ausgehenden 5. Jahrhunderts diesen klingenden Namen zu, denn wer andern Weisheit mitteilen will, muss selber Weisheit besitzen. Ja sie erreichten es, dass diese ehrende Benennung mit der Zeit gleichsam in ihren Besitz überging und der auszeichnende Sammelname für die Gesamtzunft der Weisheitslehrer wurde. Freilich war damit auch das spätere Schicksal dieses Ausdrucks besiegelt. Sokrates und vor allem Plato bedienten sich seiner als sarkastische Waffe gegen ihre Gegner, von denen einige ihn wirklich in vorlauter und unberufener Weise für sich in Anspruch nahmen. Teils infolge dieser Polemik, teils infolge ihres eigenen unwürdigen Treibens verloren dann diese „Sophisten“ immer mehr an Achtung und Bedeutung, und so wurde mit dem Träger schliesslich auch der Name selber für immer diskreditiert.

Welches ist nun aber das eigentliche Gemeinschaftsband, das die nach Herkunft und Begabung so verschiedenen Vertreter dieser geistigen Strömung zusammenschliesst? Wo liegt das innere Merkmal ihrer Zusammengehörigkeit, mit andern Worten: Worin besteht der *Geist* und das *Wesen* der Sophistik? Wir finden es mit Willmann¹⁾ in der „Leugnung eines den Worten und Namen objektiv zugrunde liegenden Inhaltes“. Daraus erklärt sich ihre Stärke wie ihre Schwäche. Auf *sprachlich-grammatischem* Gebiet haben die Sophisten bahnbrechend gewirkt. Man darf sie wohl die Begründer unserer Grammatikwissenschaft nennen. Ihre philologischen Studien waren nicht ohne Einfluss auf die Begriffsphilosophie eines Plato und Aristoteles und bildeten zugleich die Voraussetzung für die rhetorischen Leistungen jener Zeit. In ihrer Behandlung Homers und anderer Dichter ersetzten sie die frühere Methode des blossen Auswendiglernens in der Schule durch wissenschaftlich-ästhetische Interpretation. Freilich verführte die einseitige Beschäftigung

mit der sprachlichen Form sie auch zu hohlem Pathos und prunkender Deklamation, zur Ueberschätzung und zum Missbrauch der Rhetorik überhaupt.

Ein weiteres Verdienst der Sophisten ist die Erstrebung und Betonung eines *formalen Bildungszieles*. Weckung und Entwicklung der Geisteskräfte, Anleitung zur Selbsthilfe in den verschiedensten Bedürfnissen wird und muss ja immer der Hauptzweck jeder Bildung und Erziehung bleiben. Leider gingen sie aber auch hierin zu weit, indem sie die materielle Bildung zugunsten der formalen arg vernachlässigten. „Die formale Bildung aber“, sagt Burk mit Recht, „ohne wissenschaftliche Erkenntnis ist eine Utopie . . . Bildung ist Formung des innern Menschen; dieses Formen kann nicht geschehen, ohne dass der Seele ein Inhalt zugeführt wird.“²⁾

Wir haben bereits angedeutet, dass die sophistischen Einseitigkeiten zutiefst begründet liegen in ihrer falschen philosophischen Einstellung, ihrem *erkenntnistheoretischen und ethischen Skeptizismus*. Darin wurzelt letzten Endes ihre geringe Einschätzung der materialen Bildung und damit der übertriebene Stilkult und der rhetorische Formalismus. Wir halten an dieser Auffassung fest trotz der neuern Rettungsversuche von H. Gomperz und andern Apologeten der Sophisten. Dabei wissen wir uns einig mit Willmann, Zeller, Ueberweg, Windelband, Schwegler, um nur einige Autoritäten auf dem Gebiete der griechischen Philosophiegeschichte zu nennen. Auch die ungeheure sittliche Entrüstung Sokrates' und Platos gegen die Sophisten lässt sich nur voll erklären unter der Annahme, dass der Kampf um die höchsten ethischen Weltanschauungsfragen gegangen.

Als Skeptiker werden übrigens die Sophisten vor allem durch ihre eigenen Schriften überwiesen. Der Fundamentalsatz des Protagoras, des Altmeisters unter den Sophisten, lautet: *πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἀνθρώπου* (Homomensurasatz).³⁾ Also Subjektivismus und Relativismus in einer Formel! „Eine allgemein gültige Wahrheit ist hiernach nicht möglich, nicht einmal für denselben Menschen ist dasselbe zu verschiedenen Zeiten wahr . . . es ist nichts an und für sich, sondern alles ist ein Relatives, ein *πρός τι*, es ist nur für das wahrnehmende Subjekt.“⁴⁾ Die sogenannten *ἀντιλογίαι* sind nur eine natürliche Folgerung aus diesem System. Denn wenn die Erkenntnis der objektiven Wahrheit geleugnet wird, können eben über ein und dasselbe Ding verschiedene, ja sich durchaus widersprechende Aussagen als „wahr“ aufgestellt werden. Auch das *τὸν ἥττω λόγον κρείττω ποιεῖν* wird Protagoras zugeschrieben.⁵⁾ Man darf aber annehmen, dass er diesem Wort noch nicht die Unmoralität gegeben hat, die es durch die spätern Sophisten erhielt. Tatsächlich hat der Abderite in glücklicher Inkonsistenz seinen erkenntnistheoretischen Irrtum nicht voll ins moralische Gebiet übertragen.

Eine zweite Grösse der Sophistik ist Gorgias aus Leontinoi, bekannt durch seine nihilistische These: 1. Es ist nichts. 2. Wenn aber etwas wäre, so wäre es nicht erkennbar. 3. Wenn auch etwas wäre und man es erkennen könnte, so wäre es doch nicht mitteilbar.⁶⁾ Die Auffassung von H. Gomperz, es fehle Gorgias an jedem sachlich philosophischem Interesse, und seine ganze „Philosophie“ sei weiter nichts als „eine Redeführung an einem philosophischen Stoff“⁷⁾ wird von Ueberweg aus guten Gründen abgelehnt.⁸⁾

Viel weiter als die Führer gingen dann in ihren ethischen Konsequenzen die jüngern Sophisten. „Sie waren grösstenteils Freigeister, welche vaterländische Religion, Gesetz und Sitten zugrunde richteten“, sagt

Schwegler.⁹⁾ Eine Erklärung und teilweise Entschuldigung dafür bieten allerdings die Zeitverhältnisse, die die aufklärerische Skepsis förderten und begünstigten. Die Sophisten hatten nicht die Kraft, sich dem verderblichen Zug der Zeit entgegenzustemmen, sie suchten ihn vielmehr geschäftstüchtig auszunutzen und für ihre Zwecke dienstbar zu machen.

Sollen wir daher über die Sophisten als Jugendbildner ein abschliessendes Urteil fällen, so kann dasselbe nur ablehnend lauten. So sehr manche aus ihnen bona fide gewesen sein mögen, so sehr die meisten sich um die Sprache und das geistige Leben überhaupt hohe Verdienste erworben haben: Ihre Aeusserlichkeit und Eitelkeit, ihre seichte Aufklärungssucht, die Hohlheit und Unehrlichkeit ihres rhetorischen Vorgehens, vor allem aber ihr verhängnisvoller Subjektivismus und Skeptizismus machten sie nicht geeignet für die hohe Aufgabe, der griechischen Jugend Führer zu Weisheit und Tugend zu sein. (Fortsetzung folgt.)

- 1) Geschichte des Idealismus, Braunschweig 1907, I. 356.
- 2) Die Pädagogik des Isokrates, Würzburg 1923, S. 10 f. 3) Ueberweg, Geschichte der Philosophie des Altertums, Berlin 1920, 130; Diels, Fragmente der Vorsokratiker, Berlin 1907, 74 a 1.
- 4) Ueberweg 130. 5) Diels, Vorsokr. 74 a 21. 6) Diels, Vorsokr. 74 b 4. 7) Sophistik und Rhetorik, Leipzig 1912, 46. 8) 135 f., vgl. Zeller, Die Philosophie der Griechen, Leipzig I. 2. 1104 n. 1.
- 9) Geschichte der Philosophie im Umriss, 55 f.

Le sens du jeu

Par Isidore Daflon, Pringy (Gruyère).

La vie est un jeu, ou devrait être un jeu, si l'on se souvenait qu'elle prépare au grand Jeu de l'amour éternel. Or, l'amour est gratuit ou il n'est pas amour; et le sens du jeu c'est le sens de la gratuité, c'est le sens de l'amour. Celui qui ne comprend pas le sens du jeu ne connaît pas l'amour.

Et pourtant l'amour c'est la vie, c'est la seule raison de vivre; nous ne sommes faits que pour l'Amour. Malheur à celui qui n'y croit pas, qui ne sait rien faire gratuitement, par jeu, car il a perdu son bien, toute sa beauté, toute sa grandeur, toute la transparence de Celui qui s'appelle lui-même l'Amour.

L'amour est un jeu; c'est le don de soi. C'est aussi la joie, parce que le jeu est une joie de se donner; tout don de soi est source de joie.

Aimer et jouer, c'est vivre. L'enfant, pour qui la vie n'est que jeu, s'y donne pleinement et il est heureux. L'art, avec son caractère d'inutilité, immédiate au moins, scandalise toujours le monde utilitaire. La nature est le champ clos des poètes; ces gens inutiles, ces parasites sont dignes de tout le mépris des bourgeois, et c'est là un de leurs plus beaux titres de noblesse. Et les saints, les contemplatifs! A eux revient l'honneur de recevoir le plus de critiques, et c'est souvent dans le cœur très charitable des catholiques qu'ils cueillent le plus superbe dédain; signe de la plus haute distinction, de l'aristocratie des âmes supérieures que hait la médiocrité du grand nombre. Eux possèdent au plus haut degré le sens du jeu; par là ils ressemblent aux enfants et s'assurent une place dans le royaume de Dieu. C'est par la sublime gratuité de leur contemplation qu'ils s'éloignent le plus de tous ceux qui n'ont pas voulu rester des enfants et qui maintenant se traînent dans la triste stérilité où les a conduits le mépris de tout ce qui n'est pas immédiatement utile, la passion des faits, des chiffres, la froide raison, l'incompréhension du jeu libérateur.

Car le jeu délivre de soi-même en livrant à l'objet aimé. Le jeu est pure gratuité; il ne sert à rien, précisé-

ment parce qu'il est déjà son but à lui-même : c'est la possession par l'amour. L'enfant joue et vit sans autre but que de jouer et de vivre. L'artiste contemple et crée la beauté pour elle-même, pour y trouver sa joie et son repos, comme un amoureux qu'il est. Plus n'est besoin de moyens puisqu'on possède. C'est dans ce sens également que la contemplation des saints est inutile, parce qu'elle est déjà une possession. Le contemplatif possède Dieu plus que personne et il a la joie la plus élevée possible en ce monde ; c'est aussi lui qui semble le plus inactif et le plus inutile ; il est le plus près du But suprême, de ce Repos éternel que l'on interprète parfois naïvement par l'ennui.

Contemplation mystique, art, jeu ou vie, toutes choses où, à des degrés divers, on trouve une satiété, un repos, dans la fin conquise, et donc une absence proportionnée de la préoccupation des moyens. L'utile est ce qui est le plus éloigné de la possession, de la joie ; c'est ce qui a le plus raison de moyen, comme le mot l'indique. C'est pourquoi aussi il se rapporte surtout à des choses matérielles. Les utilitaires sont en même temps des matérialistes. L'incompréhension de la primauté du spirituel et de la vraie fin de l'homme amène le mépris de tout ce qui est jeu et gratuité.

Certains esprits dévoyés ont découvert que parmi les erreurs de la création on pouvait compter l'imagination et la sensibilité de l'homme, son besoin d'amour et de merveilleux. Il n'ont foi qu'en la raison et dans les seuls faits positifs et matériels. A notre époque, disent-ils, il nous faut des hommes pratiques, capables de se débrouiller dans le dur combat de la vie ; des hommes aptes à tenir un volant, à diriger un commerce, à connaître la valeur de l'argent. Le temps est passé des rêveurs et des fainéants qu'on nomme artistes ; l'Eglise est en marge du progrès en tolérant encore les ordres contemplatifs ; il faut habituer les enfants très jeunes à la vie positive, qui n'est ni un roman ni un conte de fée ; l'imagination est une folle, et les fous on les enferme ; le cœur de l'enfant n'a plus le temps de battre pour des chimères ; il faut qu'il se trempe pour la lutte ; l'amour n'a d'utilité que pour la reproduction de l'espèce. A quoi sert dans la vie de savoir peindre ou faire des vers ? A quoi servent le latin et le grec pour gagner son pain ? La nature est faite pour nous servir, c'est-à-dire pour nous livrer ses produits : tout le reste n'est bon que pour des romantiques attardés !

A ces réflexions matérialistes et utilitaires, qu'on entend si souvent, on peut faire une concession : L'art et la science désintéressée ne sont guère un moyen de vivre à encourager comme tel. Mais c'est à la honte du monde, qui ne connaît pas la valeur des choses, et il ne vaut pas la peine de mourir de faim pour le plaisir de lui prouver qu'il a tort. Il ne connaît pas même son intérêt, tout utilitaire qu'il est (l'erreur fourmille ainsi de contradictions), car ce qu'il tient pour inutile ne l'est qu'immédiatement, en apparence. L'art, le jeu, la contemplation sont même éminemment utiles, par leur spiritualité d'abord, sans laquelle l'humanité serait immédiatement précipitée dans le néant, en dépit de tout son système utilitaire, et par leur gratuité elle-même, qui laisse entrevoir et réaliser quelque peu le but, le bonheur.

Les inutiles sont ainsi les plus utiles à l'humanité. Ils lui font voir où est sa fin, sa joie, dans l'amour désintéressé, le jeu, la possession. Ils sont les gardiens de l'esprit, de l'idéal et de la joie dans le monde.

L'utile a son rôle, mais restreint et subordonné comme le moyen à la fin. Il doit simplement permettre le travail de l'esprit et préparer la contemplation. S'il s'en tient là, c'est bien ; mais les utilitaires font de l'utile une fin et n'ont dès lors plus que faire de tout but véritable. Tout est supprimé qui, à leur yeux, ne sert à rien. Ils négligent

l'essentiel et par là-même se privent de toute vraie joie.

Rien de si lamentable ni de si laid qu'une âme de jeune homme où toute tendance à l'inutile a été impitoyablement refoulée. C'est un défi au Dieu Créateur ; l'imagination, le cœur, la sensibilité sont ses créatures ; les mépriser dans l'éducation c'est priver l'homme, non seulement d'une grande part de son activité et des biens auxquels il a droit, mais c'est déséquilibrer sa nature et sa vie tout entières, en faisant de l'utile l'essentiel, en provoquant ainsi la sécheresse, le vide, le dégoût dans l'âme, qui malgré tout se sent faite pour l'Amour, pour la Vérité et pour la Beauté.

Lateinischer Humor*

Nova Interpretatio.

Auri sacra fames — Die Kirchensteuer
Lauri sacra fames — Der Dichterehrgeiz
Calumniare audacter — Der Wahlkampf
Conditio sine qua non — Die Schwiegermutter
Exurge domine — Der Wecker
Fiat lux — Der Lichtschalter
Nulla dies sine linea — Der Lippenstift
Panem et circenses — Die Arbeitslosenfürsorge
Saepe stilum veritas — Die Mode
Quos ego — Der Verkehrsschutzmann
Quousque tandem — Der Aufenthalt
Trahit sua quemque voluptas — Das Wochenende
Tandem audite — Die Hupe

Komparation.

Mai — Mensis Maius; Meier — Villicus; Meister — Magister.

Ob — Num; Ober — Puer; Oberst — Praefectus.

Sieg — Victoria; Sieger — Victor; Sigrist — Sacrista.

Nomina sunt odiosa; verba sunt odiosiora; verba anomala sunt odiosissima.

Potus — einer, der getrunken hat; potior — einer, der zuviel getrunken hat; potissimum — den schwer Betrunkenen (dieser Steigerungsgrad kommt nur in einem casus obliquus vor; casus rectus ist nicht möglich).

Communia.

Wörter mit schwankendem Geschlecht: Amor — der Schatz; Deliciae — der Liebling; Coniunx — die Ehehälfte.

Wörter, die bezeichnen, was allen gemeinsam ist: famines, sitis, pecunia, inopia.

Deminutiva.

Furunculus — der jugendliche Dieb; Regulus — der Zaunkönig; Caligula — Bubi; Filiola — Mädi; Paterculus — der Zar; Matercula — Mutti.

Mobilia.

Columna — die Säule; suilla — das Säule.

Annus — das Jahr; Anna — das Mädchen von Tharau.

Synonyma.

Bis — morsus; Flo — pulex; Laus — pediculus; Liber — carissime; Mel — farina; Simia — aspice me!

Latein empfiehlt sich durch seine Kürze.

Zwei Gelehrte stritten sich, wer den kürzesten Satz bilden könnte, „Eo“, sagte der eine. Der andere aber übertrumpfte ihn mit der Antwort: „I!“.

Inscript an einem ungarischen Gymnasium

Praesens imperfectum, perfectum futurum —

Die Gegenwart ist noch unvollendet. Vollendung wird erst die Zukunft bringen.

* Textproben aus Dr. Juxicus, *Der lustige Lateiner*. 2. stark veränderte Aufl., besorgt von Dr. W. Becher. Mk. 2.50. Berlin und Bonn 1931, Ferd. Dümmler.

Die ältesten Münzen (nach OLZ 1918, 276 ff)

Der älteste Verkehr mit Wertmetallen geschah durch Darwägen: die Worte für Bezahlen heissen zunächst einfach „darwägen“. Aus praktischen Gründen ging man schon früh dazu über, Gold und Silber in Stücken von bestimmtem Gewicht und vermutlich auch bestimmter Form und Qualität in Verkehr zu bringen.

Ausser länglichen Barren begegnen wir z. B. Zungen (Josua 7, 21—24) und besonders häufig Ringen. Gold in Ringen findet sich in ägyptischen Reliefs häufig dargestellt. Als Scheidemünze diente in Aegypten ein unten genanntes Stück Kupferdraht von 91 g Gewicht. In Babylonien hört man schon früh von gestempeltem Silber. Auch aus Mykenai besitzen wir Goldblättchen mit ornamentalem Schmuck, die man als Geldstücke deuten möchte.

So kamen also schon früh die Edelmetalle nach Form und Gewicht verschieden in Verkehr, und von da zur Münze ist nur ein kleiner Schritt. Dieser scheint zuerst in Assyrien getan worden zu sein. Um 700 herum sagt der assyrische König Senacherib: „Lehmformen machte ich und goss Bronze hinein; entsprechend der Herstellung von Halbsekeln vollendete ich ihre Herstellung.“ Damit sagt der König, dass zu seiner Zeit Halbsekel gegossen wurden und dass er die Art, *Bilder* herzustellen, nun auch auf grössere Scheiben anwenden liess. So ist ferner zu schliessen, dass die Münzprägung oder besser der Münzguss damals schon bekannt, also älter als Senacherib war.

So verwundert es nicht, wenn um 800 schon (2. Könige 12, 5—13) in Israel Münzen im Umlauf waren.

Diese Münzen hiessen in Assyrien Zuzu, und diese Bezeichnung verbreitet sich auch in allen von Assur abhängigen Ländern als Zusa.

Im Westen wurden die Münzen der Lyder bekannter, die aus einer Elektron genannten Legierung von Gold und Silber bestanden; besonders bekannt wurden die Münzen des Königs Krösus, Kreiseioi genannt. Noch bekannter wurden dann die Dareiken des Perserkönigs Darius, die als Drachmen in der Bibel weltbekannt wurden. F. A. H.

Gottesurteile im Altertum

„Man hält die Ordalien für eine Einführung des Mittelalters. Aber wie so vielmals übernahm das Mittelalter nur antike Bräuche. Das Feuerordal belegt die bekannte Stelle in der Antigone des Sophokles (264), wo die Wächter in volkstümlicher Weise erklären, als sie wegen der verschwundenen Leiche des Polyneikes hart angelassen werden: „Wir sind bereit, heissen Stahl mit den Händen zu fassen und durchs Feuer zu gehen“... Eine Probe war das *Judicium aquae*. Auch hierfür gibt uns Plinius (28,12) ein antikes Beispiel. Extat Tucciae vestalis incestae precatio, qua usa aquam in cribro (Sieb) tulit... Ein drittes Reinigungsorakel lesen wir beim antiken Erklärer zu Horaz (ep. 1, 10, 9). Zur Zeit des Horaz sei es üblich gewesen, dass der Herr, der seinen Sklaven des Diebstahls verdächtigte, diesen zu einem Priester führte, der ihm mit Zaubersprüchen geweihte Kuchenstücke zu essen gab. Blieb ihm ein Stück im Schlunde stecken, so war er überführt.“ (Probe des geweihten Bissens. Red.)

Aus Stemplinger, Antiker Aberglaube in modernen Ausstrahlungen, S. 56 f.

Bücherecke

Wörterbuch „Holtze“, Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch (1930), von Dr. Herbert Schöffler, Univ.-Prof. Köln; Verlag Otto Holtzes Nachf., Leipzig C, Ganzleinen je 3.75 R.-M.

In gleichem Format und äusserem Umfang wie Langenscheidts handliche Taschen-Wörterbücher, bietet das vorliegende Werk einen reichen Wortschatz, der auch dadurch wertvoll ist, dass überraschend viele Wendungen angeführt werden. Ferner sind neuere gebräuchliche Ausdrücke aus Literatur, Wissenschaft und Technik aufgenommen. Aussprachebezeichnung des Englischen nach dem Weltlautsystem. Als Neuschöpfung konnte sich das Buch den heutigen Bedürfnissen ungehemmt anpassen und bildet für Schule wie Privatgebrauch ein wirklich erfreuliches Hilfsmittel. Th.

Engel, Eduard, *Deutsche Stilkunde*. XII und 530 S. 31. neu bearbeitete Auflage. In künstlerischem Ganzleinenband RM. 12.— Leipzig. G. Freytag 1931.

Trotz seiner 80 Jahre schreibt Engel mit jugendlicher Frische und sprühendem Temperament. An Hand überreicher Beispiele aus Werken bekannter, ja berühmter Schriftsteller und sonstiger bedeutender Männer geisselt er die im deutschen Schrifttum herrschende Stilverwirrung. Nie langweilig und gelehrt, aber stets geschickt und praktisch, wird das Buch trotz gelegentlicher allzudecker Ausfälle und einseitiger Urteile an der Spitze aller ähnlichen Versuche bleiben. Mit vollem Recht hat man es das «deutsche Sprachgewissen» genannt. R. L.

Algermisen, Dr. Konrad, *Freidenkertum, Arbeiterschaft und Seelsorge*. 151 Seiten. Steif broschiert RM. 2.—. Verlag Josef Giesel, Hannover 1930.

Algermisen vereint in hohem Grade die Vorzüge des gründlichen Forschers und warmführenden Seelsorgers. Auch verbissene Gegner haben seiner überragenden Sachkenntnis, seiner unbestechlichen Wahrheitsliebe, seiner klugen und vornehmen Argumentation wiederholt unumwundene Anerkennung gezollt. Das grosse statistische Material und sehr zahlreiche Literaturnachweise zeugen von gediegenem Quellenstudium. Der erste Teil zeigt die Entwicklung und Organisation der proletarischen Freidenkerverbände und ihre grundsätzlichen Arbeitsmethoden, ihre Ziele und Erfolge. Im zweiten Teil wird das Problem «Sozialismus und Seelsorge» in fesselnder und sehr aktueller Art gestaltet. Das Buch wird in jeder Hand Segen stiften und verdient daher weiteste Verbreitung. R. L.

Algermisen, Dr. Konrad, *Sozialistische und christliche Kinderfreundebeziehung*. 222 Seiten. Steif broschiert RM. 2.50. Verlag Jos. Giesel, Hannover 1931.

Dieses Buch bildet in gewissem Sinn eine Ergänzung zum oben besprochenen Werk des gleichen Verfassers, indem es eine der einschneidendsten Fragen moderner, sozial orientierter Seelsorge nach der theoretischen und praktischen Seite behandelt. Es ist in der gleichen überzeugten, ansprechenden Art geschrieben und ebenso mit Belegen reich ausgestattet. Der Autor spricht zunächst über die sozialistische (kommunistische) Kinderfreundebeziehung nach ihrem Wesen und ihren Zielen, ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihrem heutigen Stand. Weiter werden gewürdigt ihre Stellung im Gesamtsozialismus, ihre Erziehungsgrundsätze und -forderungen und endlich die praktische Erziehungsarbeit. Dann wendet der Verfasser sich den Grundlagen und Aufgaben der katholischen Kinderfreundebeziehung zu. Im Kapitel: Musterbeispiele katholischer Kinderarbeit erhält man bedeutsame Fingerzeige für eigenes Vorgehen. Auch für Erzieher und Leiter an unsern Mittelschulen finden sich hier wertvolle organisatorische Anregungen. Dem Seelsorger zu Stadt und Land und überhaupt allen, die auf dem Felde der Jugendbildung arbeiten, sei das Buch aufrichtig empfohlen. R. L.

Bernard Shaw, *The Devil's Disciple* — *Candida* — *The Man of Destiny* — *Arms and the Man*. Sammlung Tauchnitz 1931. — Jeder Band RM. 1.20.

Bernard Shaw, der destruktive, das bisher Geachtete und Heilige verspottende irische Sozialist, macht sich in *The Devil's Disciple* über das schablonisierte Christentum eines verrosteten Puritanismus, der ihm Symbol der Religion überhaupt ist, in *Candida* über die Kanzelrhetorik eines Pastors, in *The Man of Destiny* über scheinbare, in Wirklichkeit sehr verschwindende Grössen, in *Arms and the Man* über die eingebilddete Romantik des Soldatenstandes als eine Erfindung derer, die nie Soldaten gewesen, lustig. Sein Englisch ist nicht das klassische, sondern dasjenige des Alltags. Inhaltlich bieten die Stücke, ohne unmoralisch zu sein, zwar nicht moralischen Gewinn, wohl aber eine Apologie gegenwärtig schulemachender destruktiver Ideen. Die Lektüre kann nur für philosophisch vorgebildete Leser in Betracht kommen. J. R.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTLEITUNG: DR. P. ROBERT LÖHNER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Das griechische Bildungswesen zur Zeit des Sokrates - Gratuité et spiritualité de l'art - Hellenismus und modernes Weltbürgertum - Bücherecke.

Das griechische Bildungswesen zur Zeit des Sokrates

(Fortsetzung.)

Die Sokratik.

Als ausgesprochene Reaktionsbewegung gegenüber der Sophistik tritt die Sokratik auf den Plan. Sokrates verdient in der Tat, dass sein Name für immer mit dem neuen Bildungsideal verknüpft bleibt. Wenn er auch persönlich nicht den Höhepunkt der nach ihm getauften Richtung darstellt, sondern diese Ehre Plato und Aristoteles überlassen muss, so ist er doch der erste, der das sophistische Idol klar durchschaut und seiner Glorie entkleidet hat. Zudem wusste er für seine Ueberzeugung nicht nur zu streiten, sondern auch zu sterben und hat durch seine Persönlichkeit auch nach dem Tode noch die Vertreter seiner Idee aufs Mächtigste beeinflusst.

Wenn wir von einer sokratischen Reaktion sprechen, so wollen wir nicht sagen, dass Sokrates mit den Sophisten gar nichts gemein hätte. Er steht vielmehr in wichtigen Punkten auf gleichem Boden wie diese. Vor allem teilt er mit ihnen die ausgesprochen anthropologische Grundlage und damit die Abwendung von der Physik. Auch in seiner Methode, vor allem in Bezug auf die Dialektik, hat er von den Sophisten gelernt. Das berechtigt uns aber noch nicht, ihn selbst unter die Sophisten zu zählen. So sehr auch Sokrates in seinem Philosophieren sich aufs denkende Subjekt konzentriert, kommt er doch nicht zum Subjektivismus und Relativismus; an Stelle des Meinens tritt bei ihm vielmehr das Wissen, an Stelle des subjektiven Scheins das objektive Sein, an Stelle der blossen Ueberredung die Ueberzeugung. Den Zweifel benützt er zwar auch, aber nur, um unter Ueberwindung der eitlen Wissens- einbildung und des wahllosen Hinnehmens zu geläuterter Erkenntnis zu führen. Seine Dialektik hat nicht, wie die sophistische, den Zweck, die Vernunft zu überlisten und gleichsam in ihren eigenen Netzen zu verstricken, vielmehr will sie dieselbe entbinden und frei machen. Vielfach auch hat Sokrates sich sophistischer Taktik bedient in der Absicht, seine Gegner mit ihren eigenen Waffen um so sicherer zu schlagen. Also selbst beim scheinbar Gemeinsamen schwerwiegende Gegensätze! Verschieden sind die Zwecke, verschieden die Resultate, um nicht zu reden von dem Vielen und Grossen, das Sokrates an positiv Eigenem aufweist. Es heisst also das Wesen beider Richtungen verkennen, wenn man sie einiger gemeinsamer Züge wegen zu identifizieren sucht, wie das immer wieder geschieht.

Convertir à la vertu par le savoir ist nach Piat¹⁾ die Idée maitresse, der Fundamentalgedanke und das praktische Ziel der ganzen sokratischen Philosophie. Wir bezeichnen das heute mit dem Ausdruck „*ethischer Intellektualismus*“. Wissen und Tugend, theoretische Einsicht und praktische Tüchtigkeit sind eins, d. h. aus dem Wissen um die Tugend geht ohne weiteres auch der Wille zur Tugend und das tugendhafte Handeln hervor. Warum das? Die Tugend ist nach Sokrates

nichts anderes als die Wissenschaft vom richtigen Handeln. Richtig ist aber nur jenes Handeln, das zur Eudämonie, zur Glückseligkeit und damit zum wahren Nutzen führt. Nun wird aber niemand freiwillig gegen seinen eigenen Vorteil handeln, also kann auch niemand wirklich schlecht sein: *Oûdeis ἐκὼν πονηρός!* Das Laster ist wesentlich Unwissenheit. Es kommt also alles darauf an, dass der Mensch ein Wissender werde, dann wird er notwendig auch gut sein. Es gilt, die Vernunft in ihm mündig zu machen, sie aus ihrer Indolenz herauszureissen, durch eine Art geistiger Gymnastik sie Schritt für Schritt zur vollen Entfaltung zu bringen.

In dieser Beleuchtung nur können wir die *Methode* Sokrates' richtig verstehen und einschätzen. Sie hat eine doppelte Seite, eine positive und eine negative. Die letztere ist die *Ironie*. „Indem sich der Philosoph unwissend stellt und sich scheinbar von denen, mit welchen er sich unterredet, belehren lassen will, verwirrt er vielmehr das vermeintliche Wissen der andern durch fortgesetztes Ausfragen, durch die unerwarteten Konsequenzen, die sich herausstellen, u. die Widersprüche, in denen sich die Unterredenden verwickeln“²⁾. Aber bei diesem rein negativen Resultat blieb Sokrates nicht stehen. Auf dem positiven Wege der *Mäeutik*, der „Entbindungskunst“, versucht er an Stelle des vernichteten Scheinwissens das wahre Wissen aufzubauen. Das geschieht durch die *Induktion* und *Definition*. „Indem nämlich der Philosoph von einzelnen konkreten Fällen ausging, dabei an die gewöhnlichsten Vorstellungen anknüpfte, die alltäglichsten und trivialsten Erscheinungen zu Hilfe nahm, wusste er, das Einzelne unter sich vergleichend und so das Zufällige und Akzidentelle vom Wesentlichen absondernd, eine allgemeine Wahrheit, eine allgemeine Bestimmung zum Ausdruck zu bringen, Begriffe zu bilden“³⁾. Diese Induktion mündet schliesslich in die Definition, die den gefundenen Begriff seinem Wesen und Inhalt nach genau festlegt. Durch diese Begriffsbestimmungen, die zunächst nur ethische Fragen betreffen, hat Sokrates das Fundament auch für die übrigen Geisteswissenschaften gelegt. Nicht mehr die formale Schulung des Geistes ist jetzt die Hauptsache, sondern das Gewinnen neuer Erkenntnisse, der *Bildungsinhalt*. Dabei legt er aber auf die *persönliche Arbeit* des Lernenden stets das Hauptgewicht. Indem er zum erstenmal eine systematische Anleitung gibt, wie der Mensch durch eigenes Nachdenken und durch Selbstprüfung zur Erkenntnis sittlicher Begriffe kommen kann, wird er vor allem auch für das Gebiet der *Didaktik* bahnbrechend.

Wie Sokrates sich zeitlebens der Physik gegenüber abschloss, weil er sie als ein unnützes und wegernes Spekulieren über dem Menschen unergründliche Dinge erachtete, so hat er sich mit religiöser Reflexion verhältnismässig wenig abgegeben. Er steht zwar im allgemeinen zum traditionellen Götterglauben. sucht aber an einigen Orten die volkstümliche Auffassung zu läutern und zu vertiefen. Ueber jeden Zweifel fest steht sein Vertrauen auf die Vollkommenheit der göttlichen Weltordnung und Weltregierung. Wenn wir dazu sein schlichtes Auftreten, seine echt

philosophische Bedürfnislosigkeit und sein ausgeprägtes sittliches Verantwortlichkeitsgefühl betrachten, müssen wir gewiss den gewaltigen Abstand anerkennen, der ihn von den Sophisten trennt. Durch wahres Wissen zu wahrer Tugend und zu wahrem Glück, so lautet die Formel für sein Bildungsideal, das trotz seiner Einseitigkeit und gelegentlicher Härten wohlthätig absticht von jenem der Sophisten, die versuchen, durch blosses Scheinwissen und mit Hilfe rein formaler Fertigkeiten zu äusserer Macht und Tüchtigkeit zu führen.

Da es uns in erster Linie auf klare Abgrenzung der einzelnen pädagogischen Richtungen ankommt, genügt eine kurze Zusammenfassung der Punkte, in denen Sokrates'Hauptanhänger von ihm abgewichen, bzw. über ihn hinausgegangen sind. Plato hat als erster ein bis ins Einzelne durchgeführtes *Erziehungsprogramm* aufgestellt, und zwar gleich in doppelter Ausführung: einmal, utopisch und überschwänglich, im „Staat“, und dann, mehr der Wirklichkeit angepasst, in den „Gesetzen“. Auch sein Ziel ist die Tugend, wobei er der gleichen intellektuellen Einseitigkeit unterliegt wie Sokrates. „Zwar erkennt er die auf Gewöhnung beruhende Tugend wenigstens als Vorstufe an, aber vollkommen wird sie erst, wenn sie aus klarer Einsicht hervorgeht. Alles Sittlich-Schlechte schreibt er dem Mangel an Erziehung zu und erwartet das sittliche Verhalten mit Sicherheit aus der durch Unterricht vermittelten Erkenntnis (Einsicht, Wissen)“¹.

Was ihn aber dem nüchternen, realistisch veranlagten Sokrates gegenüber charakterisiert, ist sein Zug ins Jenseits, ins Ideale. „Nicht in der den Sinnen vorliegenden Körperwelt und in einem von materiellen Interessen bewegten Leben erblickt er das wahre Sein und die wahren Wahrheiten, sondern in einer höhern geistigen Wirklichkeit, den ‚Ideen‘ . . . und in einer diesen idealen Massstäben entsprechenden Regelung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens“². Die Einzeldinge sind nur ausserhalb der Idee liegende Abbilder und Nachahmungen (*εἰδωλα, μιμήματα*) dieser Urbilder. Damit ergibt sich auch die Natur des Lernens: Es ist eine Rückbesinnung, ein sich wieder Erinnern an die einst in der Präexistenz der Seele geschauten Urbilder aller Dinge, die Ideen. Der Unterricht hat dabei die Aufgabe, diesen Prozess der *ἀνάμνησις* zu lenken und organisieren zu entfalten. — Auf der gleichen unwirklichen Höhe abwegiger Spekulation bewegt sich Platos Auffassung vom idealen Staat. Wie dieser für ihn „der Mensch im Grossen“ ist, so geht ihm umgekehrt die Aufgabe des einzelnen Menschen darin auf, dem gemeinsamen Interesse des Staates sich einzugliedern. Darum soll die Erziehung nur vom Staat und für den Staat erfolgen.

Den Gipfel des platonischen Erziehungs- und Bildungsprogramms bildet die *Dialektik*. Sie bezeichnet bei ihm einerseits die Philosophie überhaupt, dann aber insbesondere ihre eigentümliche Methode. Plato hat die sokratische Heuristik weitergebildet, indem er sich vom Gemeinverständlichen in das Spekulative erhob und überdies den von Sokrates verwandten logischen Operationen: der Induktion und Definition, die Einteilung oder Begriffsgliederung hinzufügte.

Ihren vollen Ausbau aber erhielt die Dialektik erst durch *Aristoteles*, der ihr das Schluss- und Beweisverfahren lieferte. Vom Konkreten und Individuellen aus sucht er durch Induktion und Definition das Allgemeine zu finden. Er geht aber darin über Sokrates hinaus, dass er diese zersplitterten Begriffsbestimmungen zu einem systematischen Ganzen zusammenfasst und vor allem, dass er in genialer Universalität nicht auf dem Felde der Ethik stehen bleibt, sondern alle Gebiete

menschlichen Wissens in den Bereich seiner Forschung zieht. Auch der Rhetorik lässt er in dieser Verbindung ihre Berechtigung, doch tritt er dem sophistischen Scheinwissen entschieden entgegen. Aber auch den Transzendentalismus der platonischen Ideenlehre bekämpft Aristoteles konsequent. Seine Pädagogik hat Plato gegenüber statt der rein politischen eine mehr soziale Einstellung. Der Tugendbegriff des Aristoteles wahr neben dem intellektuellen Element zum erstenmal auch dem voluntaristischen den gebührenden Einfluss. „Gut und tugendhaft wird der Mensch durch drei Dinge; die drei aber sind: Natur, Gewöhnung, Einsicht“³. Während also bei Sokrates das sittliche Handeln erst als *Folge* der vernünftigen Einsicht eintritt, ist es bei Aristoteles vielmehr die Voraussetzung und notwendige *Vorstufe* der Tugend. Erst durch wiederholte Übung kommt diese sittliche Fertigkeit der Seele zustande. Die Tugend selbst findet ihren Zweck in der Eudämonie, nach Aristoteles „die vernünftige oder tugendgemässe Tätigkeit der Seele in der vollen Dauer des Lebens“⁴. Freilich muss zu ihrer vollen Verwirklichung auch der Besitz äusserer Güter hinzukommen.

Stellen wir zum Schluss Sophistik und Sokratik zusammen, so können wir sagen: Dort ethischer und erkenntnistheoretischer Relativismus, hier Anleitung zu wahrer Seelenbildung und klarer Begriffsschulung; dort rhetorischer Formalismus, hier solider Wissensinhalt; dort Abrichtung für die Welt des Tages und platter Utilitarismus, hier Streben nach Tugend und Eudämonie; dort oberflächliche Allgemeinbildung, hier Philosophie. Mit der letztern freilich ist die Sokratik unter Plato und Aristoteles über das allgemeine Ziel des Jugendunterrichts hinaus zur *Gelehrtschule* geworden. (Schluss folgt!)

¹ Socrate, Paris 1900, 87. ² a. a. O., 71. ³ Burk. a. a. O., 31. ⁴ Roloff, Lexikon der Pädagogik, Herder 1921, III, 1320. Artikel Platon v. Baumeier. ⁵ Pol. 7, 13. ⁶ Ueberweg, a. a. O., 404.

Gratuité et spiritualité de l'art

L'art est une des choses qui tendent le plus à spiritualiser l'homme, à lui donner la joie de vivre, parce qu'il lui apprend un peu le sens de la beauté, le sens du jeu et du désintéressement.

Est-ce pour cette raison qu'il est si peu en honneur dans le monde, dans l'éducation et dans les programmes scolaires ?

Les artistes sont, aux yeux des bourgeois et des sots, les gens les plus inutiles de la création. C'est presque une injure de traiter quelqu'un de « poète » ! Un artiste, pour beaucoup, c'est un original à large cravate noire et à perruque désordonnée. Un artiste, ça ne sert à rien, ça ne connaît rien à la politique, aux affaires, ça ne sait pas le prix de l'argent, ça crève toujours de faim, ça n'est pas capable d'élever une famille, de se ranger, de faire comme tout le monde ! . . . Pour beaucoup, l'art est tolérable comme passe-temps. Mais ce n'est là qu'une demi-concession à sa gratuité, car le mot lui-même de passe-temps indique une utilité : éviter l'ennui quand on ne sait plus que faire ! Mais cultiver l'art pour lui-même, c'est ce qui n'entre pas dans le cerveau d'un grand nombre de gens, si profondément utilitaires et matérialistes que le sens du jeu leur est totalement inconnu. Ils ne comprennent pas une chose en laquelle on se repose sans se demander si cela sert directement à quelque chose.

Les artistes, parce qu'ils sont des contemplateurs, sont taxés d'inutiles. Et pourtant la Beauté est un des noms de Dieu. L'artiste contemple Dieu dans le miroir de ses créa-

tures. Et c'est inutile d'apprendre à connaître l'Auteur dans ses œuvres, la Beauté infinie dans ses reflets sur les choses visibles?

L'artiste qui mérite ce nom est un grand désintéressé ; il crée par pur jeu, par amour. Il livre quelque chose de lui-même, de sa pensée, de son rêve, et cela gratuitement, par besoin de se donner. S'il réclame une compensation pécuniaire, c'est qu'il est soumis, plus que d'autres peut-être, aux dures nécessités de la vie.

Le vrai artiste ne se contente pas de contempler pour lui-même ; il crée la beauté pour les autres. Il s'élève et veut élever les autres. Et cela encore est inutile ?

L'art, comme tout ce qui a apparence d'inutilité, développe le sens du jeu, le sens de la gratuité, et par là le désintéressement et la générosité.

Il semble que voilà des résultats précieux. L'inutilité de l'art est donc bien relative. Son utilité est simplement moins immédiate, moins visible, mais plus haute et plus vaste.

Les détracteurs de l'art et des artistes exhalent contre le matérialisme, la médiocrité et l'utilitarisme modernes des plaintes bien illogiques et vaines. Avec infiniment plus de succès, moins de tapage et plus de courage aussi, car leurs services sont très souvent méconnus, les artistes et tous les amis de l'art luttent contre ces diverses déchéances modernes. Ce sont eux qui aident à relever le niveau intellectuel et spirituel de l'humanité. Et comme l'humanité ne peut vivre et valoir que dans la mesure de sa spiritualité, les artistes, ces êtres inutiles, sont pourtant parmi les plus dignes de sa reconnaissance.

L'art est plus utile à l'homme, à la société, que le commerce, l'industrie et l'agriculture, qui ne servent qu'au bien-être matériel. L'art est une nécessité foncière dans la cité humaine. Combien de magistrats, de sociologues et d'éducateurs n'y pensent pas ou n'y croient même pas du tout !

Dans son Art et Scolastique, Jacques Maritain dit ceci : « Toutes nos valeurs dépendent de la nature de notre Dieu. Or Dieu est Esprit. Progresser (ce qui signifie pour toute nature tendre à son Principe), c'est donc passer du sensible au rationnel, du rationnel au spirituel et du moins spirituel au plus spirituel ; civiliser, c'est spiritualiser. Le progrès matériel peut y concourir, dans la mesure où il permet à l'homme le loisir de l'âme. Mais s'il n'est employé qu'à servir la volonté de puissance, et à combler une cupidité qui ouvre une gueule infinie, il ramène le monde au chaos avec une vitesse accélérée. C'est sa manière de tendre au principe ! »

Ainsi donc l'homme retourne au néant par le mépris de ses facultés spirituelles et avec une vitesse proportionnée. Le mépris de l'art est donc une course à la mort. Les artistes empêchent puissamment l'humanité de se suicider, en rappelant à l'homme son intelligence et les lois supérieures de l'amour. Ce mépris de l'art est d'autant plus sot et incompréhensible que l'art spiritualise par la Beauté, c'est-à-dire par un attrait, par une délectation sensible et intellectuelle : « L'art apprend aux hommes les délectations de l'esprit, dit encore Maritain, et parce qu'il est sensible lui-même et adapté à leur nature, il peut le mieux les conduire à plus noble que lui. »

I. Dafflon.

Hellenismus und modernes Weltbürgertum

Schon in der höchsten Blüte einer Kultur finden sich Keime des Verfalls. Wie schnell wird der Bogen überspannt! Besonders dann, wenn die starken, wirklich schaffenden Kräfte erlahmen und die grosse äussere Form nicht mehr dem innern Gehalt entspricht. Die Kultur

gleichet dann einem riesenhaften Organismus, der, dank der gewaltigen angehäuften Lebensstoffe, noch lange besteht, doch bedenklich einem Wirtschaftskörper ähnlich wird, der nicht mehr mit den Ueberschüssen seines Kapitals arbeitet, sondern von der Substanz selbst zehrt. Aeusserlich scheint die Kultur ihre Blüte an Fülle und Reichtum noch zu überbieten, aber es ist der Herbst der Kultur mit dem alle Sommerherrlichkeit überstrahlenden Goldschmuck, der über den langsamen Verfall hinwegtäuscht. Damit ist die Kultur zur Zivilisation geworden.

Es ist hier der Ort, die Schüler an eines der bedeutendsten Probleme aller Weltgeschichte heranzuführen, für jeden modernen Menschen interessant, weil er selbst ohne Zweifel in einer solchen Epoche „leuchtenden Verfalls“ sich befindet, für den humanistisch erzogenen Menschen aber besonders interessant, weil er ein ziemlich geschlossenes Vorbild einer derartigen Kultur in der hellenistischen Zeit kennen lernt.

Spengler hat aus der Gegenüberstellung der modernen Zivilisation mit der des Hellenismus die schlimmsten Folgerungen für das weitere abendländische Schicksal gezogen. Es scheint mir sehr wesentlich, die Primaner an dieser Stelle einmal ernstlich in den Kampf für oder gegen Spengler zu ziehen. Das gesunde Urteil der jungen Menschen, um deren eigenes Schicksal es sich hier handelt, kann dabei den Lehrer auf manchen richtigen Gedanken bringen, der ihm selbst vielleicht nicht einmal zum Bewusstsein gekommen ist.

Spengler bezeichnet die Zivilisation als das unausweichliche Schicksal jeder Kultur. Zivilisation sind für ihn die äussersten und künstlichsten Zustände, deren eine höhere Art Mensch fähig ist. Den Uebergang von der Kultur zur Zivilisation sieht er in der Antike im 4. Jahrhundert, im Abendland im 19. Jahrhundert. Politisch ist die Epoche gekennzeichnet durch das Auftreten Alexanders des Grossen und Napoleons. Beide haben versucht, die auseinanderstrebenden Kräfte einer nach Herkunft, Rasse, Gemütsanlage, geistiger Leistung verschieden gegliederten Menschheit in einem einzigen, zentralistisch regierten Weltreich zu vereinigen. Die Tatsache eines weltumspannenden Imperialismus in der Figur zweier Feldherren von übermenschlichen Ausmassen ist sicher nicht zu leugnen, und der Vergleich mag ein interessantes Beispiel bieten für geniales Führertum und die Dämonie einer vor menschlichen Grenzen nicht zurückschreckenden Persönlichkeit. Aber man wird die Schüler zugleich auch auf bedeutsame Unterschiede hinlenken müssen. In Alexander waren sicher tiefere geistige, in der hellenischen Kultur wurzelnde Strebungen wirksam, während Napoleon weit stärker von machtpolitischen Tendenzen getrieben wurde. So war denn der Erfolg auch ein ganz anderer. Alexander gelang es, die damals bekannte Welt wirklich zu hellenisieren, auch die das Erbe Alexanders antretenden Römer waren als Kulturträger von hellenischem Geiste erfüllt. Napoleons Imperialismus hat gerade die Völker zum Bewusstsein ihrer nationalen Eigenart gebracht. Der Zerfall des Alexanderreiches bleibt unberührt von einem Zerfall der Kultur; im Gegenteil, die griechische Kultur wird immer mehr das Bindeglied politischer Zersplitterung. Die nationale Opposition der abendländischen Völker besiegelte nur die im 18. Jahrhundert vollzogene geistige Loslösung von der beherrschenden französischen Kultur. Die französische Sprache spielte unter Friedrich dem Grossen noch die Rolle einer abendländischen Koiné; mit Alexander wird das Griechische erst Weltsprache. Schon diese Tatsachen genügen, um die historische Stellung Alexanders und Napoleons verschieden bewerten zu lassen.

Stärker wird der Schüler dem Spenglerschen Gedanken folgen, wenn es sich darum handelt, die allgemeinen geistigen Kräfte zu beleuchten, die im Hellenismus und

der modernen Zivilisation wirken. Spengler sieht einen wesentlichen Zug der Zeit in dem Hervortreten der grossstädtischen und der Abnahme der provinziellen Kultur. An Stelle des beschaulichen, mit dem Boden und der Kultur seines Landes verwachsenen Provinzbewohners tritt der hastende, nüchterne, intelligente, eigentlich kulturlose, irreligiöse Tatsachenmensch der Grossstädte. Typische Merkmale dieser Grossstadtkultur sind Spekulantentum, Mietskasernen, Massengräber, Schmutz, Lärm, Schnelldampfer, Stahlwerke, Maschinen, Journalistentum, Wolkenkratzer. Und wie der staatliche Imperialismus von dem Willen nach extensiver Macht beseelt ist, so auch der Zivilisationsmensch in seinem wahnsinnigen Trieb nach materieller Beherrschung. Mit dem Geld will er den Weltmarkt beherrschen, mit Flugmotoren die Luft, mit Schnelldampfern das Wasser, mit der Zeitung die Massen und so fort. Der Ueberwindung des Raumes dienen antike Alpenstrassen wie kontinentale Eisenbahnen, römische Lanzen wie preussische Bajonette, pergamenische Gewölbbauten wie moderne Wolkenkratzer. „Panem et circenses“ schreit die Menge noch heute in Lohnkampf und Sportlust. Die Antike hatte ihre Gladiatorenspiele, ihre Amphitheater, ihre Triumphzüge, die Moderne hat ihre Fussballwettspiele, ihre Ausstellungen, ihre Kinos. Die antike Grossindustrie erzog leibliche Sklaven, die moderne geistige. Der Hellenismus begründete eine aus griechischen, ägyptischen und asiatischen Anschauungen gemischte Weltreligion; das moderne Christentum taucht unter in buddhistischen, konfuzianischen und altpersischen Anschauungen.

So etwa sieht Spengler die antike und moderne Zivilisation. Vieles ist sicher richtig, wenn auch Spengler allzusehr geneigt ist, die Verhältnisse antiken und modernen Grossstadtlebens gleichzusetzen. Wer aber das Leben von der rein geistigen, künstlerischen Seite aus zu erfassen sucht, wird in allem eine Oberflächenkultur der Unruhe und Hast erkennen, die innerlich nicht befriedigt. Aber damit ist doch nur die eine Seite des Zivilisationsmenschen berührt. Spengler verkennt dabei vollständig die starken geistigen Kräfte, die letzten Endes auch hinter einer derartigen materiellen Kultur stehen. Wer mit einem Ozeanriesen des norddeutschen Lloyd oder der Hamburg-Süd gefahren ist, der neigt sich vor der geistigen Schöpferkraft, die hinter einem solchen Werke steht. Und zweitens verkennt Spengler die Kräfte, die im stillen wirken, jene gewaltige Arbeit des Sammelns und Ordnnens, in Wissenschaft und Kunst, in Religion und Philosophie, die versucht, die ganze Fülle vieltausendjähriger Entwicklung geistig zu beherrschen. Und drittens ist der Zivilisationsmensch original-schöpferisch gerade da, wo die künstlerischen Kräfte in ihm mit den praktischen sich verschwistern.

Zur Widerlegung von Spengler seien nur zwei, auch für die Schule sehr geeignete Erscheinungen der hellenistischen wie der modernen Kultur herausgegriffen: der künstlerische und der wissenschaftliche Stil der Epoche.

Der Stil der hellenistischen wie der modernen Kunst zeigt sich in dem die ganze Kultur beherrschenden Willen zur Macht. Mit einer vor nichts zurückschreckenden Technik will man die Materie, mit einer machtvollen Gebärdensprache die Gemüter meistern. Man stelle den farnesischen Stier oder die Laokoongruppe neben Bildwerke von Hodler oder Barlach. Wie wirken sie durch die glänzende Technik und die Wucht der ausdrucksvollen Gebärde! Noch zwingender wird der künstlerische Ausdruck dort, wo das Kunstwerk gleichsam aus einem praktischen Bedürfnis herauswächst. Welche ungeheure Gebärdensprache reden Bauten wie das flavische Amphitheater, die Caracallathermen oder ein römi-

scher Aquädukt! Hier schwingt die Seele des antiken Zivilisationsmenschen. Wie ausdrucksvoll sind moderne Zivilisationsbauten wie die Kölner Hängebrücke, das Planetarium in Düsseldorf oder das Chilehaus in Hamburg! Wie praktisch endlich spricht der Geist der Epoche aus dem Pharosturm in Alexandria und einem modernen Hochhaus! Es ist der höchste Ausdruck eines durch die Kunst der Technik bezwungenen Machtwillens. Hier ist die Technik geradezu zum Kunstwerk geworden. Und das ist bezeichnend für die ganze Zeit. Eine römische Wasserleitung erscheint mir in ihrer Gebärdensprache, als Ausdruckswille der Epoche, ebenso gewaltig wie eine horazische Ode, und der Eiffelturm im gleichen Sinne vielleicht grossartiger als die ganze moderne Lyrik.

Neben dem Weltbürgertum der Künstler steht das Weltbürgertum der Gelehrten. Man lasse die Schüler den Abschnitt „das alexandrinische Museum“ in Birts Alexanderwerk lesen. Auf Schritt und Tritt lassen sich Parallelen zur Gegenwart anführen: moderner Forschungs- und Sammeleifer, Streben nach Systematik, nach Literaturgeschichte, nach Chronologie, nach Statistik, nach Vertiefung und Sichtung philosophischer Probleme, lebhaftes Studium der Medizin und Anatomie, daneben immer stärkere Versuche zu einer Mechanisierung des Daseins (Ktesibios' Automaten), Trieb zu technischen Erfindungen und über allem eine Weltgültigkeit der Wissenschaft, ein Gedankenaustausch der Gelehrten von Syrakus und Alexandria, von Rom und Athen, wie auch heute vor der Stimme der Wissenschaft alle nationalen Schranken fallen.

Nach diesen Darlegungen wird der Schüler selber eine Antwort auf Spenglers Schlussfolgerungen geben. Er wird sich nicht in den Spenglerschen Pessimismus hineindrängen lassen: denn die Jugend ist zukunftsfröh. Wo aber liegen die zukunftsfröhlichen Kräfte des Hellenismus? Eben darin, dass seine Struktur die Möglichkeit bot, in Verbindung mit dem Christentum den neuen abendländischen Menschen zu formen. So enthält der Zerfall der antiken Kultur zugleich die Keime einer neuen Menschheit. Hier kann man dem Schüler zeigen, wie es im grossen Weltgeschehen kein Sterben gibt. Wenn irgendwie, so heisst die Lösung der Weltgeschichte: Stirb und Werde! Was sich wandelt, sind nur die Formen, und im Gang der Entwicklung sind die einzelnen Kulturen wieder Abbilder eines dumpf empfundenen, oft geahnten, aber nie klar geschauten Willens zur Formung, den wir Leben nennen. Wenn der Lehrer seine Schüler dahin bringt, sich in den Rhythmus dieses Lebens einzuschwingen, dann verbindet er sie durch die Gegenwart mit der Vergangenheit und der Zukunft.

Aus Roesler, Gedanken zur vergleichenden kulturgeschichtlichen Betrachtung auf der Oberstufe des humanistischen Gymnasiums, S. 45 ff. (Siehe Besprechung in dieser Nummer!)

Bücherecke

Roesler, Dr. Karl, Gedanken zur vergleichenden kulturgeschichtlichen Betrachtung auf der Oberstufe des humanistischen Gymnasiums. (Neuzeitlicher Unterricht an höhern Schulen, Heft 4). Düsseldorf, Verlag L. Schwann. 60 S. mit 6 Kunstdrucktafeln. Kart. M. 2.40.

Dieses Büchlein kann den Lehrern unserer obern Klassen nicht warm genug empfohlen werden. Trotz des knappen Umfanges bringt es wertvolle stoffliche Bereicherung und ausgezeichnete pädagogisch-methodische Winke. Veranlasst durch Spenglers „Untergang des Abendlandes“, kommt es teilweise zu verschiedenen Ergebnissen und Folgerungen und wird so zu einer kurzen, aber überzeugenden Kritik dieses Werkes, zumal seiner pessimistischen Grundhaltung. Wir hoffen, die in unserer Nummer gebotene Textprobe werde manchen Kollegen zur Anschaffung des Büchleins bewegen.

R. L.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Das griechische Bildungswesen zur Zeit des Isokrates — Egregium vita famaue — Platons Stil im Urteil der Kirchenväter — Bücherecke — Humor.

Das griechische Bildungswesen zur Zeit des Isokrates

(Schluss.)

Isokrates.

In seinem Isokratesartikel in Roloffs Lexikon ruft Otto Willmann nach einer eingehenderen Würdigung der pädagogischen Verdienste dieses bis in die jüngste Zeit zu wenig gekannten und anerkannten Jugendbildners. Burk hat das Versäumte in seiner von uns bereits zitierten Monographie nachgeholt. Wir geben im folgenden zur Hauptsache Ergebnisse seiner wertvollen Studie wieder, wobei wir uns der Mühe der beständigen Stellennachweise entheben, freilich uns auch das Recht zu gelegentlicher abweichender Darstellung wahren.

Das Leben des Isokrates (436—338 v. Chr.) umfasste ein ganzes Jahrhundert griechischer Geschichte. Er war Zeitgenosse der führenden Sophisten und Sokratiker. Der Idealismus und die teilweise Weltfremdheit der letztern sagte dem wenig philosophischen, durchaus praktisch gerichteten Manne nicht zu. Wenn er auch, was er Passendes bei ihnen fand, in steigendem Masse in seinem Unterricht und seinen Schriften verwertete, fühlte er sich doch seinem innersten Wesen nach den *Sophisten* zugehörig, von denen Gorgias, Thrasymachos von Chalkedon, Teisias, Theramenes, Prodikos als seine Lehrer genannt werden. Er erbte von ihnen neben methodisch Wertvollem die Ueberschätzung der rednerischen Form und die gewöhnlich damit verbundene übertriebene Selbstgefälligkeit. Auch das überzeugte Eintreten für die panhellenische Idee teilte er mit ihnen. Als echten Sohn der Sophistik erwies er sich aber vor allem durch seinen Skeptizismus. Freilich steht er in seinen Zielen und Erfolgen so hoch über seinen Vorgängern, dass sich eine gesonderte Behandlung rechtfertigt.

Werfen wir zunächst einen kurzen Blick auf den *äussern Schulbetrieb* bei Isokrates, so sehen wir, dass er auch für die höhere Schule den in der Elementarschule gebräuchlichen stationären Unterricht einführt; nicht in Form von Wanderkursen, auf freien Plätzen und in öffentlichen Anlagen lehrte er, auch nicht bei Symposien daheim oder in Häusern vornehmer Freunde, sondern im geschlossenen Schulzimmer seiner Wohnung. Das Alter seiner Schüler war 15 bis 18 Jahre, die Zeit zwischen Elementarschule und Militärdienst (Ephebie). Sein Lehrkurs dauerte gewöhnlich drei Jahre; der gelegentliche vierte Jahrgang diente wohl hauptsächlich der Wiederholung und praktischen Uebungen. Einen Stundenplan in unserem Sinne gab es nicht; der Lehrer entschied, wie viele Stunden er sich seinen Schülern widmen wollte. Für den Unterricht kam besonders der frühe Vormittag in Betracht, doch dürfte auch am Nachmittag Schule erteilt worden sein; auch Aristoteles hielt seine Rhetorikvorlesungen am Nachmittag. Das Fehlen eigentlicher Ferien wurde ersetzt durch die vielen schulfreien

Tage, die durch die religiösen, nationalen und lokalen Feste veranlasst wurden. Während der genügsame Sokrates und die aristokratischen, zudem mit Glücksgütern reich gesegneten Philosophen Plato und Aristoteles keinerlei Schulgeld bezogen, verlangte Isokrates nach dem Beispiel der Sophisten ein Honorar, dessen Höhe von Fall zu Fall vereinbart wurde. Mehr als ein Dutzend Schüler wird der Meister auch in seinen glücklichsten Zeiten nicht um sich gehabt haben; das ist übrigens, an seinen Kollegen gemessen, eine sehr hohe Zahl.

Als *Erziehungstheoretiker* ist Isokrates zu keinem selbständigen System gekommen. Er macht bei den andern Richtungen Anleihen, ohne sich einer derselben ausschliesslich zu verschreiben. Bei den Sophisten vermisst er die sittliche Seite der Bildung, bei den Sokratikern das Verständnis für die praktischen Aufgaben des Lebens. So sucht er zwischen Utilitarismus und Idealismus die richtige Mitte zu finden, den Forderungen des Tages und dem Streben nach allgemeinen Menschheits- und Kulturwerten gerecht zu werden. Sein Zweifel an der Möglichkeit absoluter Erkenntnis hindert ihn nicht, auf die Aneignung eines möglichst umfang- und inhaltsreichen „Wissens“ zu dringen.

In der Ethik will er dazu anleiten, durch Vermutung [*δόξαις*] den beim Handeln jeweils einzuschlagenden Weg zu finden; ein Wissen hierüber, wie die Philosophen es postulieren, lehnt er ab. Er ist aber trotz seiner skeptischen Grundeinstellung weit entfernt, den unsittlichen Folgerungen der spätern Sophisten beizupflichten. Ja er geht selbst über Sokrates und Plato hinaus, wenn er in der ethischen Erziehung das Hauptgewicht auf den *Willen* verlegt, bewusstes *Handeln* und sittliche *Gewöhnung* über alles stellt. Zur *Naturanlage* [*φύσις*] muss nach ihm notwendig die *μελέτη* [*ἄσκησις*], die intensive *Uebung* treten; die theoretische Unterweisung [*ἐπιστήμη*] kommt erst an letzter Stelle. Diese bescheidene Auffassung der durch Unterricht erreichbaren Möglichkeiten verdient unsere Anerkennung umso mehr, als alle seine Konkurrenten den Anspruch erhoben, Tugend „lehren“ zu können. Leider ist Isokrates in den Zielen und Motiven seiner Ethik von platter Lohnsucht nicht freizusprechen; der *Nutzen* ist und bleibt ihm Massstab für alles sittliche Geschehen.

Formale Disziplinierung des Geistes ist das erste Bildungsziel des Isokrates. Er glaubt es erreichen zu können durch das theoretisch und praktisch auf eine breite Grundlage gestellte Studium der *Rhetorik*. Sie ist für ihn nicht bloss Rede- und Stilkunst; sie will vielmehr Trägerin der höhern Bildung, der „Wissenschaft fürs Leben“ sein, Erzieherin zum reinen Menschentum. Sie verschafft aber zugleich den notwendigen positiven Wissensstoff. Die Rhetorik ist eigentlich das einzige Fach, das Isokrates doziert, aber eine ganze Reihe unserer modernen Unterrichtszweige sind darin eingeschlossen: Grammatik, Stil, Aufsatz- und Vortragslehre, Heimatkunde, Geschichte und Archäo-

logie, Jurisprudenz auf ihren verschiedenen Gebieten, Religionslehre, „Philosophie“, staatsbürgerlicher Unterricht. Letzterer ist ein Hauptziel der isokratischen Schule. Die Grundlage dazu bietet die Verfassungsentwicklung einer Reihe von griechischen Staaten, insbesondere Athens und Spartas; kein anderes Volk der Erde hat ja in so kurzer Zeit und auf so engem Raum fast sämtliche denkbaren Verfassungen und Regierungsarten praktisch erprobt. Dass Isokrates dabei im Gegensatz zu den Utopien eines Plato stets auf dem Boden der realen Möglichkeiten bleibt, darf ihm besonders angerechnet werden. Für die von Plato hochgeschätzte Mathematik freilich und die von Aristoteles eifrig betriebenen Naturwissenschaften hat unser Meister wenig Verständnis.

Was die *Charakterbildung* anbetrifft, haben wir bereits gesehen, dass die Erziehung des Willens Isokrates als wichtigste Aufgabe erscheint. Wenn er von seinen Schülern Selbstbeherrschung, Besonnenheit und Mässigkeit, Beharrlichkeit und Freimut verlangt, so geht er selber mit gutem Beispiel voran. Sein Verhältnis zur Jugend ist jederzeit frei von Sentimentalität oder gar niederer Sinnlichkeit, welches Lob leider nicht manchem Erzieher jener Zeit gemacht werden kann. Ebenso gibt es wenige unter den damaligen Lehrern, die wie er den erzieherischen Wert der Arbeit zu schätzen wissen. Die Not des Lebens und der damit verbundene Arbeitszwang gelten ihm als erstes und wichtigstes Bildungsmittel des ganzen Volkes. Indem er die Selbstbetätigung des Schülers in diskreter Weise weckt und fördert, verwirklicht er bereits das Ideal der modernen Arbeitsschule in hohem Masse.

Schliesslich bleibt auch die *ästhetische Bildung* nicht vergessen. Was der Musik-, Turn- u. Zeichenunterricht in der Elementarschule vorgebaut, führt er durch sorgfältigste Pflege der Sprache weiter. Allerdings täuscht er sich, wenn er glaubt, durch seine an Klangschönheiten überreichen Reden Homer und Pindar ersetzen zu können.

Ihren krönenden Abschluss findet die Erzieherfähigkeit unseres Meisters in der Weckung der *patriotischen Gefühle*. Die Jugend mit einem klaren und tatkräftigen Nationalitätsbewusstsein zu erfüllen, erachtete er als eine seiner wichtigsten Aufgaben. Man mag über die Richtigkeit und Opportunität seiner politischen Einstellung denken wie man will: an seiner ehrlichen Vaterlandsliebe darf niemand zweifeln. Unserer Meinung nach sollte kein Kollege versäumen, bei der Behandlung des Demosthenes auch den politischen Standpunkt des Isokrates objektiv zu würdigen.

Leider gestattet uns der zur Verfügung stehende Raum nicht, den dritten Teil der Studie Burks, das *Nachleben der isokratischen Pädagogik*, auch nur zu streifen. Wenn aber S. P. Widmann im Pädagogischen Lexikon (II. 473) schreibt: „Neben Plato und Aristoteles fällt einem Erzieher wie Isokrates trotz des ihm von Cicero gespendeten Lobes eine nur unbedeutende Rolle zu“, so mag das in bezug auf rein wissenschaftliche Leistungen und wissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb seine Geltung haben. Für das praktische Leben aber dürfte das Verhältnis eher das umgekehrte sein. Freuen wir uns, dass unser humanistisches Gymnasium das Gute und Beste der isokratischen Sophistik wie der platonisch-aristotelischen Sokratik überliefert, doch geklärt und ergänzt durch jahrhundertalte Erfahrung und durchsonnt vom Licht der christlichen Weltanschauung!

Egregium vita famaue

(Zur Taciteischen Tiberius-Charakteristik.)

Eduard v. Tunk, Immensee.

Es ist allgemein bekannt, dass Tacitus sich nicht damit begnügt, die Schicksale seiner Helden zu berichten, sondern er versucht auch, ihr Wachsen und Werden psychologisch zu verstehen und zu erklären. Solchem Zwecke dient auch die Charakteristik des Tiberius, die er uns im Anschluss an die Erzählung seines Sterbens und seiner äusseren Lebensumstände im zweiten Teil des 51. Kapitels im sechsten Buch der Annalen bietet. Schon längst — und je öfter ich diese Charakterschilderung lese, desto stärker — habe ich den Eindruck erhalten, dass, was unser Historiker hier gibt, nicht nur *versucht*, sondern geradezu *gesucht* ist.

Wie schon erwähnt, schliesst sich die Charakterschilderung an die Erzählung der äusseren Lebensumstände an. *Morum quoque tempora illi diversa* — auch sein Charakter blieb nicht immer gleich. *Egregium vita famaue, quoad privatus vel in imperiis sub Augusto fuit* — solange Tiberius Privatmann war, bzw. amtlich betraut, aber doch unter Augustus, war sein Leben und sein Ruf ausgezeichnet. Das kann doch nur heissen, Tiberius hielt Leben und Ruf in reinen Händen bis zu seines Vorgängers Tod. Augustus aber starb 14 n. Chr.; Tiberius war also damals, da er 42 v. Chr. geboren wurde, 55—56 Jahre alt, somit ein Mann, der doch wohl zu einer gewissen Festigkeit seines Wesens gelangt sein musste. Doch ehe wir näher eingehen auf die Ueberschrift dieses Lebensabschnittes, wollen wir Tacitus weiter vernehmen.

Occultum ac subdolum fingendis virtutibus, donec Germanicus ac Drusus superfuere — heimlich und maskiert lief seines Lebens Bahn, um Tugend zu heucheln, solange noch Germanicus und Drusus unter den Lebenden weilten. Der Prinz, den Tacitus — mit wenig Recht wohl — zur Lichtgestalt erhebt gegenüber dem finsternen Schatten des Princeps, starb 19 n. Chr., als Tiberius ungefähr 60 Jahre zählte; Drusus, des Kaisers eigener Sohn, — denn um den bereits 9. v. Chr., also vor Augustus verstorbenen Bruder des Caesaren kann es sich hier nicht handeln — entschwebt dem Hoffen des Vaters vier Jahre später, da dieser 65 war, also die Schwelle des Greisenalters überschritten hatte. Diese zehn Jahre nun, fünf vor und fünf nach jener Grenze, die der Mann überschreitet, um daran zum Greis zu werden, sind — nach Tacitus — die entscheidenden Jahre dieses sonderbaren Menschen. In diesen zehn Jahren verlässt sein Leben die geradlinige Bahn der Jugend- und Mannesjahre, und nur der gute Ruf, der sonst doch wohl eher verloren geht, dauert an, weil die vorge-setzte Maske das bereits entstellte Antlitz noch verbirgt. Ich verstehe es, wenn ein Mensch, der heuchelt, um zur Macht zu gelangen, seine Heuchelei noch eine Weile fortsetzt, sobald er sein Ziel erreicht hat, weil die Rolle, die er spielt, zum zweiten Ich geworden ist — aber solcher Deutung steht des Autors Wort entgegen: *egregium vita famaue*. Auch lässt es sich umgekehrt denken, dass ein Mensch, dem all sein Mühen zerschellt an der Gemeinheit seiner Mitmenschen, die nichts Gutes an ihm gelten lassen, die alles, was er tut, missdeuten, in allem Edlen nur verhüllte Niedertracht erkennen, alles Ungeschickte als seines Wesens wahre Art erklären — ja, das lässt sich verstehen, dass ein solcher Mensch dadurch auf *Abwege* gerät, sich denkend: so will ich denn sein, wie ihr mich haben wollt — aber auch diesen Entwicklungsgang schliessen die Worte des Tacitus aus: *egregium vita famaue*.

In dieser Art entwickelt sich aber Tiberius weiter: *idem inter bona malaue mixtus incolumi matre* — noch schwankt sein Schiff zwischen Gut und Böse, solange die Mutter am Leben. Livia aber stirbt erst 29 n. Chr., und der Sohn, den sie als Waise zurücklässt, hat ein Alter von

bereits 70 Jahren. Zweifellos war ihr Einfluss auf ihn gross, und Tiberius dürfte wohl gewusst haben, was er ihr zu danken hatte. Doch er wusste ebensogut, dass schliesslich er der Kaiser war; so berichtet Tacitus selbst im 14. Kapitel des ersten Annalenbuches: *multa patrum et in Augustam adulatio. Alii parentem, alii matrem patriae appellandam, plerique ut, nomini Caesaris ascriberetur „Juliae filius“ censebant. Ille moderandos feminarum honores dictitans eademque se temperantia usurum in iis, quae sibi tribuerentur, ceterum anxius invidia et muliebri fastigium in deminutionem sui accipiens ne licitorem quidem ei decerni passus est aramque adoptionis et alia huiusce modi prohibuit.*

Instabilis saevitia, sed obtectis libidinibus, dum Seianum dilexit timuitque — üblen Ruf brachte ihm seine Grausamkeit, doch seine bösen Lüste blieben noch verborgen, solange Seian in ihm Liebe oder Furcht erzeugte. Dieser Kanzler, seines Chefs böser Schatten, findet sein wohlverdientes Ende 31 n. Chr., da Tiberius 72 Jahre alt ist. Die Grausamkeit, die man dem Kaiser zur Last legt, belastet indes — so viel dürfen wir heute wohl ruhig sagen — den Obersten seiner Garde; wenn er dann freilich durch den Mann enttäuscht, dem er — wider sein sonstiges Misstrauen — sein ganzes Vertrauen geschenkt hatte, wenn er einsam, alt und verbittert geworden, nun keine Grenze mehr kennt in Menschenverachtung, in masslosem Strafen wirklicher oder vermeintlicher Verbrechen, darf er auf unsere Verzeihung zwar nicht, aber doch auf unser Verstehen rechnen. Aber so deutet sein Werden nicht der römische Historiker, der ein Psychologe sein will, sondern der deutsche Dichter, der ein Psychologe ist, Emmanuel Geibel, der in seiner Ballade „Der Tod des Tiberius“ den sterbenden Herrscher bekennen lässt:

Auch ich war jung einst, traut' auf meinen Stern
Und glaubt' an Menschen. Doch der Wahn der Jugend
Zerstob zu bald nur; und, ins Innre lugend,
Verfault erfand ich alles Wesens Kern.
Da war kein Ding so hoch und bar der Rüge,
Der Wurm sass drin; aus jeder Grosstat sah'n
Der Selbstsucht Züge mich versteinert an.
Lieb', Ehre, Tugend, alles Schein und Lüge!
Nichts unterschied vom reissenden Getier
Dies Kotgeschlecht, als im ehrlosen Munde
Der Falschheit Honig und im Herzensgrunde
Die grössre Feigheit und die wildre Gier.
Wo war ein Freund, der nicht den Freund verriet?
Ein Bruder, der nicht Brudermord gestiftet?
Ein Weib, das lächelnd nicht den Mann vergiftet?
Nichtswürdig alle — stets dasselbe Lied.
Da ward auch ich wie sie . . .

Tacitus aber sieht kein Werden im Innern seines Helden, nur ein Sinken äusserer Stützmauern: *postremo in scelera simul ac dedecora prorupit, postquam remoto pudore et metu suo tantum ingenio utebatur* — schliesslich bricht vollends aus seine Gier nach Blut und böser Lust, nachdem einmal, da alle Scham und Furcht gewichen, sein eigentliches Selbst über ihn Macht gewonnen. Scham, Furcht vor wem? Vor denen, die ihm einst nahegestanden: Augustus, sein oberster Kriegsherr, von dem es abhing, ob Tiberius Kaiser würde — Germanicus, der aufgezwungene Adoptivsohn, des Volkes Liebling, ein Widersacher auch wider seinen Willen — Drusus, der Sohn, vor dem ein Vater etwa noch rot werden könnte — Livia, die Mutter, die ihn geboren und auf den Thron erhoben hatte — Seianus, der einst sein Leben für ihn zu opfern bereit war, bis er sich entschloss, wenn es gelänge, des Kaisers Leben für sich selbst zu opfern. Und das Merkwürdigste an allem bleibt doch, dass Schein und Sein in diesem Leben erst auseinanderklafften, als eine Krone das Haupt zierte, dessen Augen bereits 55 Jahre gesehen

hatten. Denn, ich muss es wiederholen, diese ersten 55 Jahre, diese weitaus längere Hälfte der Lebenszeit des Tiberius tragen nach Tacitus die Ueberschrift: *egregium vita famaque*.

Aber eben — noch zur Zeit, da Augustus lebt, wenn gleich sein hohes Alter Anlass zu Sorgen gibt, raunt das Volk von den künftigen Herren des Reiches — und Tacitus hat dieses Raunen vernommen und gibt davon Kunde im ersten Buch der Annalen, im 4. Kapitel: *pars multo maxima imminentes dominos variis rumoribus differebant; trucem Agrippam et ignominia accensum non aetate neque rerum experientia tantae moli parem, Tiberium Neronem maturum annis, spectatum bello, sed vetere atque insita Claudia familiae superbia, multaue iudicia saevitiae, quamquam premantur, erumpere. Hunc et prima ab infantia eductum in domo regnatrice; congestos iuveni consulatus, triumphos; ne iis quidem annis, quibus Rhodi specie secessus exsul egerit, aliud quam iram et simulationem et secretas libidines meditatum.* Wer findet nicht hier bereits die Hauptgedanken der späteren Charakteristik? Nur bleibt der Unterschied anzumerken, dass, was dort erst allmählich zum Vorschein kommt, hier bereits sorgenvoll von den künftigen Untertanen besprochen wird, — und jener zweite Unterschied, dass die Charakteristik über die Zeit vor dem Regierungsantritt die Worte schreibt: *egregium vita famaque*, während das erste Annalenbuch nichts davon weiss, wenigstens soweit die fama in Frage kommt (wofür sich übrigens die Beispiele vermehren liessen).

So ist — ich kann nicht anders — die psychologisierende Konstruktion Herr geworden nicht nur über den Psychologen, sondern auch über den Historiker Tacitus, der am Ende des sechsten Annalenbuches vergessen hat, was er am Anfang des ersten zu berichten wusste.

Platons Stil im Urteil der Kirchenväter

Dr. Emil Orth, Studienrat, Saarbrücken.

In der Schrift von Friedrich Walsdorff „die antiken Urteile über Platons Stil“ (Leipzig 1927) findet sich ziemlich viel Material zu dem Thema; doch ist die Arbeit nicht organisch aus dem Stoff erwachsen, sondern nach vorausbestimmter, einseitiger Richtung und Beschränkung gemacht und ohne den Willen zu klar chronologischer und ungefähr vollständiger Mitteilung der Belege unternommen. Hier seien nun etliche Kirchenväter angeführt, die Walsdorff nur zum kleinsten Teil und noch mit Druckfehlern anhangsweise nennt.

Origenes (185—254) spricht mehrfach von Platons Stil: 11,680 B, 696 B, 1089 C, 1176 D, 1289 C, 1292 B, 1296 D, 1297 B. Origenes hängt dabei wohl von dem Neuplatoniker Ammonios Sakkas ab, dann vom Platoniker Kelsos, endlich von seiner eigenen Lektüre Platons. Klemens von Alexandrien, einer der Hauptlehrer des Origenes, hat sich, wie es scheint, nicht über Platons Sprache geäussert.

Gregor v. Nazianz (329—390) erwähnt Platons Sprachgewandtheit 36, 201 C, 37,684 A vs 43 und 1188 A vs 305. Gregor v. Nazianz war Freund und Mitschüler des Basileios in Athen. Dort war wohl für beide die gemeinsame Quelle ihres Urteils über Platon.

Basileios (330—379) spricht ep. 135 = 32,572 C von Platons anmutigem Stil. Der Heilige war Schüler des Sophisten Himerios, der in seinem Urteil über die platonische Sprache ecl. 10,1 gleichfalls die Reize der Darstellungskunst des alten Philosophen hervorhebt. Danach kann Basileios die Bewertung der platonischen Grazien von Himerios übernommen haben.

Gregor v. Nyssa (331—394) berührt zweimal in seinem Werke „contra Eunomium“ Platons Sprachkunst: 45,813 C, 1045 D. Gregor v. Nyssa war ein Bruder des Basileios und in seiner Schule gebildet. Woher Gregor für

seine beiden Urteile jedesmal „Kalliphonia“ genommen hat, ob von einem Sophisten oder einem Christen (etwa von Basileios selber), ist nicht festzustellen.

Johannes Chrysostomos (345—407) rühmt Platons Erhabenheit 48,669; die feierliche Wortfülle 60,407; endlich stellt er 61,27 die Beredsamkeit des Apostels Paulus über die Platons. Johannes Chrysostomos war vom Rhetor Libanios (314—393) ausgebildet, der auffälligerweise ziemlich selten auf Platons Stil hinweist. Doch stimmen der christliche Schüler und der heidnische Lehrer in ihren Platon-Urteilen nicht so überein, dass von einer unmittelbaren Abhängigkeit in diesem Punkt die Rede sein könnte.

Isidor v. Pelusion (370—440) spricht, genau wie sein Lehrer Johannes Chrysostomos, 77, 1613 D von Platons erhabenem Stile.

Theodoret von Kyros (390—458) gedenkt 82, 1192 A der platonischen Wortkunst. Theodoret, ebenfalls Chrysostomos-Schüler, preist wie sein Lehrer die platonische Sprache, ohne in der Form des Urteils von ihm abzuhängen.

Prokop v. Gaza (c. 495 — c. 557), ein christlicher Schriftsteller und Redelehrer, gedenkt ep. 33 p 544 Hercher der platonischen Anmut.

Aineias v. Gaza (c. 500) bringt 85,884 B einen Hinweis auf die deutliche Sprache Platons.

Zacharias v. Mytilene († vor 553), der zweimal von Platons Stil (85, 1016 A und 1037 A) redet, ist wahrscheinlich ein Bruder des Prokop v. Gaza und gehört mit ihm und Aineias zu den drei berühmten Gazäern, die in ihrer Rhetorschule Platons Stil bewunderten.

Die Urteile einiger Kirchenväter über die platonische Sprache, die wir oben erwähnt haben, besitzen eine gewisse Bedeutung nach verschiedenen Seiten. Nicht alle Kirchenväter sprechen von Platon, und nicht alle, die ihn nennen, reden von seiner Formkunst. Die patristischen Urteile über den platonischen Stil sind also mehr zufälliger Natur, vielleicht durch Vorlagen, z. B. durch Gagner, hervorgerufen, gegen die sich die Kirchenväter wehren. Die Väter schrieben die Urteile nicht aus Kompromissgründen, sondern aus Ueberzeugung und dem wirklichen Gefühl der Freude am platonischen Wortkunstwerk. Sie anerkannten gerechterweise die Sprachgewalt des alten Philosophen, aber nicht seine Lehre. Die Väter bewiesen damit die Fähigkeit objektiver Kritik an Platons Schriftstellerei. Diese Urteile sind stets allgemein und kurz gehalten; nur beim christlichen Rhetor Aineias v. Gaza finden wir einige äusserliche Einteilungsbegriffe der Stillehre, doch ohne Belege. Die Urteile scheinen selbständig zu sein, da keine Gewährsmänner oder Vorlagen genannt sind; es sind Nebenbemerkungen; sie bilden nie ein besonderes Kapitel mit dem Ziel einer bewusst eindringlichen Sprachbetrachtung. Die Urteile lauten immer nur günstig; ohne Einschränkung liest sich das Lob auf den Stil des Akademikers, wohl auch darum, weil die Väter bei der Ablehnung und Bekämpfung platonischer Lehren nicht als unfreundlich oder gehässig erscheinen wollten.

Die christlichen Schriftsteller machen deshalb keine breiten Stilbemerkungen über Platon, weil sie sich in ihren vorliegenden Werken nicht als berufsmässige Rhetoren oder als Stilkritiker betätigen. Daher verlieren sie sich auch nicht in lehrbuchhafte Einzelheiten. Sie stellen Platon allerdings nicht als den Gipfel der griechischen Kunstprosa hin, sondern sie heben an seiner Sprache bloss eine bemerkenswert charakteristische Seite hervor; in den meisten Fällen rühmen sie allgemein die Schönheit des platonischen Ausdrucks; die patristischen Hauptbegriffe der „lexis“ oder „phrasis“ Platons heissen: „euglotia, eupoeia, kalliphonia, charis, kompos, hypsos.“

Möglicherweise waren die kirchenväterlichen Urteile über den platonischen Stil durch heidnische Lehrer der

Kirchenväter, durch neuplatonische Sophisten, vorgeformt. Ein gemeinsamer, etwa christlicher Ursprung der patristischen Bemerkungen über die platonische Sprache lässt sich nicht feststellen; sie entstammen der allgemeinen klassischen (damals heidnischen) Bildung. Spätere Christen (wie Photios, Michael Psellos oder Eustathios), die ebenfalls Platons Kunst bewerten, können ihr Urteil von den klassischen Kirchenvätern übernommen haben. Aber eine besondere Begeisterung für das Studium und die Erklärung des platonischen Stiles zeigen die Christen nicht. Platon als Stilist hatte für sie keine einzigartige Stelle mehr die alle andern Autoren des Altertums überragte.

Bücherecke

Die sozialen Rundschreiben Leos XIII. und Pius XI. Text und deutsche Uebersetzung samt systematischen Inhaltsübersichten und einheitlichem Sachregister, im Auftrag der Sektion für Sozial- und Wirtschaftswissenschaft der Görresgesellschaft herausgegeben von Gustav Gundlach S. J., Paderborn, 1931, Ferd. Schöningh. Geh. Mk. 8.—.

Wer sich schon geärgert hat über die schwerfällige und altmodische muttersprachliche Fassung, in der uns päpstliche Erlasse gewöhnlich übermittelt werden, muss an der vorliegenden Ausgabe von *Rerum Novarum* und *Quadragesimo Anno* seine helle Freude haben. Die Uebersetzung ist klar, kraftvoll und im besten Sinne modern. Dass ihr Seite für Seite der lateinische Text gegenübergestellt ist, macht ihre Benützung besonders reizvoll. Ausführliche Ueberblicke und ein sorgfältiges Stichwortregister erhöhen die praktische Brauchbarkeit ungemein. Nachdem unsere Verlage damit begonnen haben, *Rerum Novarum* auch der Schule zugänglich zu machen, wird mancher Lehrer mit Freude nach diesem wertvollen Hilfsmittel greifen. R. L.

Schoiko, Dr. Coelestin, Lateinisches Vokabular in etymologischer Ordnung. 113 S. Melk, 1926, Verlag Franz Wedl.

Zum Gebrauch für den Lehrer dürfen wir dieses Büchlein rückhaltlos empfehlen. Dagegen scheint es uns für die Hand des Schülers, zumal der untern Klassen, weniger zu passen. Es enthält allzuvielen Unsichere, mit Fragezeichen versehene Deutungen, die mehr Verwirrung als Nutzen stiften werden. Auch ist es nicht eben übersichtlich gedruckt, offenbar aus Gründen der Sparsamkeit; wenn immer möglich sind zwei Formen nebeneinander in eine Zeile gedrängt, was das Lernen und selbst das Auffinden wesentlich erschwert. Was die Reichhaltigkeit betrifft, steht das Büchlein weit über der „Lat. Wortkunde“ von Linde-Schlossarek und kann selbst mit jener von Schwerdtfeger-Troll konkurrieren. Letztere beiden haben aber wieder die häufige Hinweisung auf die modernen Fremdsprachen voraus, was wir für das Memorieren des Wortschatzes als grossen Vorteil erachten. R. L.

Philippe Quinche: Mon troisième livre de français. A. Francke S. A., éditeur, Berne. In Leinen Fr. 4.50.

Auch das dritte Buch von Philippe Quinche wird unter den Fachkollegen gute Aufnahme finden, da auch dieser Band die Vorteile des ersten und zweiten teilt: Sorgfältige Auswahl und Bearbeitung praktischen Lesestoffes in übersichtlicher Anordnung, gewandte Ausbeutung desselben für Grammatik und Konversation, mit Anregung zu selbständigem Schaffen der Schüler. Anerkennend erwähnt seien auch die Einfügung von Übungen für das Uebersetzen vom Deutschen ins Französische, der Anhang, umfassend ein nach Gebieten bearbeitetes Wörterverzeichnis, Konjugationstabellen der Hilfszeitwörter, der regelmässigen Zeitwörter und endlich ein alphabetisches Wörterverzeichnis. J. R.

Humor

Der horazkundige Gast.

Ein Leipziger Buchhändler hatte sich die beiden städtischen Gymnasialrektoren, Eckstein und Vogel, zur vertrauten Dreimännerzusammenkunft eingeladen. Vogel musste absagen, weil er zur königlichen Tafel befohlen wurde. Eckstein kam und führte sich bei dem Gastgeber ein mit dem Horazitate:

Me cenas, at avis edit e regibus — Mich speisest du, aber Vogel isst bei Königs.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH - HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTLEITUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Seneca saepe noster — Réflexions sur la littérature — Bücherecke.

Seneca saepe noster

Dr. Paul Keseling, Lingen (Ems).

Dass der römische Philosoph L. Annaeus Seneca in seinen ethischen Anschauungen und Forderungen mit der biblisch-christlichen Sittenlehre oft auffallend übereinstimmt, ist allgemein bekannt. Schon Tertullian nimmt den heidnischen Weisen für das Christentum als Kronzeugen in Anspruch¹⁾. Aus dieser Atmosphäre vertrauensvoller Sympathie ist der schon den grossen Kirchenlehrern Augustinus und Hieronymus bekannte, aber sicher unechte Briefwechsel zwischen dem Apostel Paulus und Seneca herausgewachsen; wegen dieser engen Gesinnungsgemeinschaft hat man schon mehr als einmal den Erzieher und Kanzler Neros zum halben oder ganzen Christen stempeln wollen; zum mindesten glaubte man in seinen Schriften unverkennbare Anzeichen zu finden für eine gewisse Verwandtheit mit der biblischen Gedankenwelt, d. h. dem Schrifttum des Alten und Neuen Testaments, ob nun diese Kenntnis auf eigener Lektüre beruhe oder nur auf gelegentlicher mündlicher Vermittlung. Dass rein zeitlich genommen eine direkte oder indirekte Beeinflussung des Römers durch jüdische und christliche Gedanken durchaus möglich ist, bedarf keiner weiteren Erörterung, wenn man sich vor Augen hält, dass der Aufenthalt und die Wirksamkeit der Apostel Petrus und Paulus in Rom gerade in jene entscheidenden Jahre des 7. Dezenniums unserer Zeitrechnung fällt, in denen Seneca teils als allmächtiger Minister, teils als vielseitiger und tiefer Denker auf dem Scheitelpunkte seiner bewegten Lebensbahn stand.

Im folgenden sind einige Parallelen zusammengestellt, die sich bei der Lektüre der Dialoge des Seneca zwanglos ergeben zu bekannten Stellen des Alten und Neuen Testamentes, wobei von letzteren infolge Raum mangels jeweilen nur die Fundstelle angegeben werden kann. Ad Marc. de consol. 21 sucht der geistvolle Tröster Seneca der schwer getroffenen Mutter über den so schnellen und allzufrühen Tod des Sohnes hinwegzuhelfen durch den Hinweis auf die Kürze jedes Menschenlebens, auch des ausgedehntesten, im Vergleich zur Ewigkeit. Da heisst es: ad Marc. de consol. 21, 1: *Ad brevissimum tempus editi, cito cessuri loco venienti in pactum hoc prospicimus hospitium . . . omnia humana brevia et caduca sunt et infiniti temporis nullam partem occupantia.* — Vgl. dazu Job. 14, 1. 5; I. Petr. 2, 11; Hebr. 13, 14.

In Kapitel 24 derselben Trostschrift ergeht die dringende Mahnung, das Leben des teuren Verstorbenen nicht äusserlich nach der Zahl der Jahre abzuschätzen, sondern nach seinem geistigen Gehalt an Tugenden und Vorzügen. Ad Marc. de consol. 24, 1: *Incipe virtutibus illum, non annis aestimare: satis diu vixit.* — Vgl. dazu Sap. 4, 8. 9. 13.

Ein früher und scheinbar vorzeitiger Tod kann in

Wirklichkeit für den Betroffenen eine Auszeichnung und die grösste Wohltat bedeuten, weil man nie im voraus wissen kann, ob seine weitere Entwicklung nicht enttäuscht hätte. Ad Marc. de consol. 22, 1. 2. 3.: *unde enim scis an diutius illi expedierit vivere? An illi hac morte consultum sit? Ideoque felicissimis optanda mors est. Neque enim recta ingenia, qualem in adulescentia spem sui fecerant, usque in senectutem pertulerunt, sed interversa plerumque sunt. Proximum est, puto, brevi aetate defunctos cito in integrum restitui.* — Vgl. dazu Sap. 4, 10 sqq.; Hebr. 11, 5.

Dass der Leib eine schwere, niederziehende Bürde und sozusagen eine Fessel für den hochstrebenden Geist des Menschen bildet, ist für den Stoiker natürlich ein ganz geläufiger Gedanke. Ad Marc. de consol. 24, 5: *. . . haec quae vides circumdata nobis . . . vincula animorum tenebraeque sunt, obruitur his, offuscatur, inficitur, arceatur a veris et suis in falsa coniectus, omne illi cum hac gravi carne certamen est, ne abstrahatur et sidat; nititur illo, unde demissus est.* — Vgl. dazu Sap. 9, 15.

Diese selbe Stelle erinnert übrigens in ihrer äusseren Beschreibung des menschlichen Körpers an ein aus dem Totenoffizium bekanntes Wort des Dulders Job: *Ibid.: haec quae vides circumdata nobis ossa, nervos et obducitam cutem vultumque et ministras manus et cetera quibus involuti sumus.* — Vgl. dazu Job. 10, 11.

Es sind also die späteren Lehrschriften des A. T., mit denen sich der römische Philosoph sachlich und mitunter sogar sprachlich mehr oder weniger eng berührt. Wenn wir von dem absehen, was einfach der allgemeinemenschlichen Natur und Lebenserfahrung aufs Konto zu setzen ist, würde vielleicht zur Erklärung der Parallelen die gemeinsame hellenische Geistesatmosphäre ausreichen. Doch wenden wir uns den Berührungen zu, die mit Stellen des N. T. uns aufgestossen sind.

Als rein äusserlich und ohne weitere Bedeutung dürfte der Zusammenklang erscheinen, der sich in folgendem offenbart: ad Marc. de consol. 24, 1: *. . . pupillus relictus sub tutorum cura usque ad XIV. annum fuit.* — Vgl. dazu Gal. 4, 2.

Aber beachtlich und ins Gewicht fallend ist es, wenn auch der heidnische Weise ganz im Sinne der Bergpredigt die übermässige Sorge für Speise und Trank als menschenunwürdig verhöhnt. Ad Marc. de consol. 22, 3: *summaque illis curarum fuit, quid essent, quid biberent.* — Vgl. dazu Mt. 6, 31 sq.; Luc. 12, 29 sq.

Allein nicht nur die Trostschrift an Marcia, auf die wir uns bisher beschränkten, sondern auch u. a. die drei Bücher „Ueber den Zorn“ liefern ergiebige Vergleichsmaterial für unsern Zweck. Wie man z. B. Fehlende und Irrende zurechtweisen und bessern soll, darüber sind sich der römische Sittenprediger und das Evangelium weithin einig: de ira I, 16, 2: *tu adhuc in prima parte versaris errorum nec graviter laberis sed frequenter: obiurgatio te primum secreta deinde publicata emendare temptabit.* — Vgl. dazu Mt. 18, 15 sqq.

¹⁾ De anima c. 20: *sicut et Seneca saepe noster.*

Kein Wunder, dass Seneca, der feine Kenner der menschlichen Natur, auch an der unseligen Neigung der Menschen nicht vorbeigeht, die eigenen Fehler zu übersehen, dagegen die des Mitmenschen über Gebühr in Rechnung zu stellen: de ira II, 28, 8: *aliena vitia in oculis habemus, a tergo nostra sunt.* — Vgl. dazu Mt. 7, 13 sqq.

Tief durchdrungen ist der ehrliche Geist von der Tatsache der allgemeinen Sündhaftigkeit und Fehlerhaftigkeit: de ira II, 28, 1: . . . *hoc primum nobis persuadeamus neminem nostrum esse sine culpa; hinc enim maxima indignatio oritur: „nihil peccavi et nihil feci.“ Immo nihil fateris! . . . Quis est iste qui se profitetur omnibus legibus innocentem?* — Vgl. dazu Joh. 8, 7; I. Joh. 1, 8, 10; Jac. 3, 2; Rom. 3, 23; Prov. 20, 8 sq.; Sir. 17, 29 sq.

Auch die Weisen sind von diesem verhängnisvollen Verdikt nicht ausgenommen. De ira III, 24, 4: *pro quocumque illud nobis respondeamus sapientissimos quoque viros multa delinquere, neminem esse tam circumspexit, cuius non diligentia aliquando sibi ipsa excidat, neminem tam maturum, cuius non gravitatem in aliquod fervidius factum casus impingat, neminem tam timidum offensarum, qui non illas, dum vitat, incidat.* — Vgl. dazu Rom. 3, 23; Prov. 24, 26; Eccles. 7, 21; III. Reg. 8, 46; II. Chron. 6, 36.

Ganz im Sinne des Herrn, der die Pharisäer ob ihrer Ehrsucht tadelt, erscheint auch dem stoischen Weisen die äussere Rangordnung z. B. bei Gastmählern belanglos für den inneren Wert des Menschen: de ira III, 37, 4: *minus honorato loco positus irasci coepisti convivatori, vocatori, ipsi qui tibi praeferebatur: demens, quid interest, quam lecti premas partem? honestiorem te aut turpiorem potest facere pulvinus?* — Vgl. dazu Mt. 23, 5; Marc. 12, 39; Luc. 20, 64; 14, 8 sqq.

Bedürfnislosigkeit ist nach Seneca die Vorbedingung für Glück und Zufriedenheit des Menschen. Das lehrt des Kynikers Diogenes unerreichtes Vorbild, das lehren die unsterblichen Götter, die weder Landbesitz noch zinstragendes Kapital haben. Schändlich ist also das ehrfürchtige Staunen vor dem Reichtum. De tranqu. an. 8, 5: *respicere aedum mundum: nudos videbis deos, omnia dantes, nihil habentes.* — Vgl. II. Cor. 6, 10.

Mit eindringlicher Beredsamkeit weiss der römische Sittenprediger seine Zuhörer zum sittlichen Lebenskampf wider alle feindlichen Gewalten aufzurufen und anzueifern durch den Hinweis auf das ermutigende Zuschauen der Götter. De prov. 2, 7—9: *si aliquando impetum capiunt, spectant di magnos viros conculcantes cum aliqua calamitate. . . . ecce spectaculum dignum ad quod respiciat intentus operi suo deus, ecce par deo dignum, vir fortis cum fortuna mala compositus, utique si et provocavit.* — Vgl. I. Cor. 4, 9.

Uns ganz vertraute Saiten aber schlägt der philosophische Seelenarzt an, wenn er nach dem Vorbilde des römischen Philosophen Sextius zur strengen Selbstprüfung allabendlich mit allem Ernst und Freimut mahnt. Nur einige markante Sätze seien aus dem ganzen einschlägigen Kapitel hier herausgehoben. De ira III, 36, 1: . . . *qui (sc. animus) cotidie ad rationem reddendam vocandus est . . . quicquam ergo pulchrius hac consuetudine excutiendi totum diem? . . . totum diem meum scrutor factaque ac dicta mea remetior; nihil mihi ipse abscondo, nihil transeo.* — Vgl. Gal. 6, 4; II. Cor. 13, 5; I. Tim. 4, 16; Sir. 37, 30³⁾.

³⁾ Ueber die Uebung der täglichen Gewissensforschung bei den Philosophen vgl. G. Nisch. Geschichte der Autobiographie I. (Leipzig 1907), S. 268 f.

Selbst für die katholische Lehre von dem Dasein eines Reinigungsortes im Jenseits haben wir an Seneca einen Eideshelfer. In der öfter zitierten Trostschrift ad Marciam will er der untröstlichen Mutter die befreiende Erkenntnis vermitteln, dass ihr Sohn in seinem eigentlichen Wesen und Sein durch den körperlichen Tod nicht berührt ist. Nur die wertlose äussere Hülle liegt im Grab: *pessima eius et ipsi molestissima istic jacent, ossa cineresque; non magis illius partes quam vestes aliaque tegimenta corporum. Integer ille nihilque in terris relinquens sui fugit et totus excessit; paulumque supra nos commoratus, dum expurgatur et inhaerentia vitia situmque omnem mortalis aevi excutit, deinde ad excelsa sublatus inter felices currit animas, excepit illum coetus sacer . . .* (I. c. 25, 1). Unmittelbar vor diesem Abschnitt heisst es in demselben Sinne: *ibi illum aeterna requies manet* (I. c. 24, 5) und gleich nachher, nachdem die Scipionen und Catonen, die Heroen römischer Nationaltugenden, und der eigene Grossvater den Verblichenen als einen der Ihrigen in Empfang genommen, wird von eben dem Grossvater mit Beziehung auf den Enkel gesagt: *adplicat sibi nova luce gaudentem* (ibid. 25, 2). Wem fällt da nicht sofort der fromme Fürbitruf der Kirche pro defunctis ein: *Requiem aeternam . . . lux perpetua!*

Auch andere durch ihre kultisch-liturgische oder dogmatische Verwendung später geheiligte und uns geläufige Wortverbindungen begegnen schon bei dem heidnischen Weisen. Mehrfach spricht er von einem salutare praecipuum (z. B. de ira III, 6, 3) bzw. einer praecipuum salutarium adsidua meditatio (ibid. III, 41, 1) und erinnert damit unwillkürlich an das Invitatorium zum Pater noster in der Messe: *Praeceptis salutaribus moniti . . .*

Wenn der ehrwürdige Martyrerbischof Ignatius von Antiochien in seinem Briefe an die Epheser (c. 20, 2) auf das eucharistische Brot den auch vorher schon in der medizinischen Fachsprache bekannten Ausdruck *φάρμακον ἀθανασίας* überträgt (Vgl. W. Bauer, Wörterbuch zum N. T., Giessen 1928 s. v. *φάρμακον*), so nennt Seneca den Giftbecher des Sokrates in dessen Sinn ein medicamentum immortalitatis (de provid. 3, 12). Wenn der Römische Katechismus „ein hochedles Gefolge sämtlicher Tugenden“ der heiligmachenden Gnade zuschreibt (additur nobilissimus omnium virtutum comitatus P. II. c. 2 qu. 50), so steht er in der sprachlichen Formgebung klärlich auf den Schultern des Römers, der in der anderen Consolatio ad Helviam matrem 9, 3 die Worte prägt: *Nullus angustus est locus, qui hanc tam magnarum virtutum turbam capit; nullum exilium grave est, in quod licet cum hoc ire comitatu.*

Wenn wir zum Schlusse nochmals einen prüfenden Rückblick werfen auf all die zusammengetragenen Parallelen und sie unter dem Gesichtspunkte der eingangs aufgeworfenen Abhängigkeitsfrage kritisch durchmustern, so bleibt u. E. nach nicht eine einzige übrig, die einen Einfluss der biblischen jüdisch-christlichen Literatur oder Gedankenwelt auf den gelehrten Römer zwingend erwiese. Die Uebereinstimmungen und Bemühungen, seien sie nun rein gedanklicher Art oder mögen sie selbst in die formalsprachliche Sphäre hinübergreifen, lassen sich hinreichend erklären entweder aus den ewig sich gleich bleibenden Nöten und Bedürfnissen sowie den immer und allzeit gültigen Erkenntnissen und Strebungen des Menschenwesens, oder sie sind bestenfalls ein gleichlautender Exponent der geistigen Atmosphäre des ausgehenden Altertums. Es geht also nicht an, Seneca zu einem Schü-

ler der Apostel zu machen, sowenig im Ernste davon die Rede sein kann, dass etwa ein Platon, wie manche Kirchenväter wollten, aus Moses oder den Propheten seine erhabenen Gedanken geschöpft hätte.

Aber deshalb ist die Feststellung, dass stoische Philosophie und biblisch-christliche Lehre ein gutes Stück Weges zusammengehen, so wie sie hier in concreto an Senecas Schrifttum anschaulich geworden ist, um nichts weniger bedeutsam und reizvoll. Gerade heute, im Zeichen der Konzentration der Unterrichtsbücher, wo nicht zuletzt auch der Religionsunterricht aus seiner splendid isolation heraustreten muss, will er nicht zur Unwirksamkeit verurteilt sein, gerade jetzt dürfte es ein Gebot der Stunde sein, haltbare Brücken zu profanen Lehrgebieten, wirkliche, echte Querverbindungen aufzuzeigen und auszunützen. Dazu soll diese anspruchlose Zusammenstellung ein bescheidener Beitrag sein³⁾.

Réflexions sur la littérature

La littérature est un moyen de s'exprimer, d'extérioriser sa pensée, ses sentiments par des mots, de faire resplendir sur la matière verbale la vérité ou la beauté. Or, cela signifie en premier lieu personnalité, sincérité, deux choses essentielles à tout art, et qui ne vont du reste pas l'une sans l'autre. Les idées sont le produit de la réflexion et non d'une « remémorisation » ; la mémoire n'est que l'humble servante de l'intelligence. La littérature doit apprendre à réfléchir et à sentir, puis à trouver les mots qui rendront possible la communication de ces idées et de ces sentiments sans les trahir.

Le maître aura donc avant tout un grand respect pour la personnalité de l'élève. S'il prétend s'imposer, il se trompe gravement ; car il a la charge d'un être qui n'est pas lui-même, et à qui il doit donc avant tout la soumission. Eduquer, n'est-ce pas favoriser l'épanouissement de facultés qui déjà sont dans l'homme comme la rose dans le bouton ? Le devoir du maître est d'aider l'élève à trouver son âme et à la livrer, et non de se contenter de travaux tout pensés par d'autres. Devoir d'abnégation, d'amour, de patience, d'intelligence. Tâche difficile et que beaucoup négligent.

D'où l'armée de clichés, de phrases toutes faites, de sentiments imposés en petits paquets étiquetés, dont on a peuplé notre mémoire à l'école primaire, et que huit années de collège n'ont pas réussi à mettre en déroute. Dans nos devoirs on ne trouve presque pas une pensée personnelle, pas un détail senti, pas un sentiment vrai. Tout est faux, plaqué, insipide, tout est mort. Tout est tiré, non d'une intelligence active, d'une imagination vivifiée, d'une sensibilité joyeuse, mais d'un vaste et triste musée d'antiquités scolaires.

Ainsi tous les prés doivent être verdoyants, les précipices insondables, les vallées riantes, les torrents impétueux. Les montagnes escarpées doivent toujours être assises, si elles ne dressent pas vers le ciel leur tête altière. Le soleil doit être radieux et la lune toujours d'argent. Les forêts, en automne, doivent se contenter de mille couleurs variées ! Les qualificatifs charmant, merveilleux, admirable, superbe sont de très commodes passe-partout. Il faudrait parler des fades descriptions, qui ne sont que des énumérations ; du ton sermonneur employé par beaucoup d'élèves, vrai masque de carnaval ; de la fausseté des sen-

timents : invariablement la tristesse de la mort, le sérieux de la vie, la joie des bons, le remords des méchants, la beauté de la pitié, etc., et pour finir toute composition la reconnaissance envers Dieu ; sentiments faciles et vagues, qui ne risquent pas de compromettre l'élève et de trahir son âme.

Mais impossible de s'attarder ; tout a le même goût de moisissure et de mensonge. Et cette prose vomitive est imposée ou du moins acceptée. Il n'y a qu'à revoir nos vieux cahiers de compositions françaises, dont les marges sont vierges de toute annotation, sauf pour ce qui concerne l'orthographe. Et je me souviens que presque aucune remarque orale ne suppléait à cette scandaleuse insouciance. Inutile d'objecter qu'il s'agit d'un petit nombre d'élèves sans intelligence et avec qui il n'y a rien à faire ; la plupart sont dépourvus de personnalité et le demeurent jusqu'à la fin. Or, je ne crois pas qu'il faille en conclure qu'une si grande majorité soient ce qu'on appelle des « minus habens » ; ce ne serait pas faire honneur au Créateur, ni au corps enseignant lui-même, qui fit un jour partie de la gent enseignée !

Ce n'est du reste pas partout que cela se passe ainsi. Je sais un collège où beaucoup de gamins de 12 à 15 ans arrivent au bout d'une année à faire de petits devoirs dans lesquels on trouve déjà beaucoup d'originalité, de l'émotion et une absence presque totale de mots inutiles. C'est dire qu'on peut y arriver. Je connais par contre d'autres établissements où la plupart des bacheliers seraient incapables d'en faire autant !

Mieux vaut ne pas faire de littérature que d'acquiescer l'habitude de l'impersonnel et du faux. Souvent on se prend à souhaiter que l'enfant s'ébatte dans la rue ou les champs, qu'il ait des chèvres à garder au lieu de fréquenter l'école ! Il aurait des chances, au contact de la nature, de s'enrichir d'impressions vraies et personnelles, parce qu'elles ne seraient pas imposées aveuglément ; et il risquerait moins de perdre sa sincérité native. Car il est intéressant de constater que c'est à partir du premier jour d'école que l'enfant cesse de questionner sur toutes choses, de s'intéresser à tout. Il n'en éprouve plus le besoin, parce que quelqu'un se charge de réfléchir et de sentir à sa place !

Ces méthodes contre nature, collectives et tyranniques, empêchent l'intelligence, l'imagination et la sensibilité de se développer, ne leur permettant qu'une vie ralentie, illusoire, dont la mémoire fait presque tous les frais. On peut arriver à créer une façade de convention, une admiration de commande pour les auteurs ; mais jamais un vrai goût de lire, encore moins d'écrire. Et ce serait pourtant la première condition. Car un amour forcé n'est pas un amour ; et l'on voudrait que l'élève se donne à une chose qu'on n'a pas su lui faire aimer, parce qu'on ne lui en a pas fait voir la beauté. Le maître est obligé d'employer la contrainte, et le résultat est encore moindre : l'indifférence fait place au dégoût. Jamais la tyrannie n'a rien produit de bon. On est forcé de mépriser la liberté de l'homme parce qu'on a méprisé son intelligence (et cela se vérifie dans toutes les branches de l'éducation). Je me souviens du mécontentement qui remuait toute la classe, au collège, quand on nous annonçait une composition française. Et nous attendions le dernier jour pour la bâcler avec la seule joie triste de s'en débarrasser.

On comprend dès lors qu'il est tant d'étudiants blasés, qui n'ont plus goût à rien. Ils n'ont pas senti la beauté, qui pourtant suffirait à faire aimer la vie. Ils ne connaissent pas la joie de produire quelque chose, la joie du travail libre ; ils sont routiniers et impersonnels. Très souvent pourtant, dans ces ratés, il y a de grandes ressources ; mais personne n'a voulu les y découvrir et eux-mêmes

³⁾ Zur Ergänzung vgl. B. A. Betzinger, Seneca-Album, Frbg. 1899, bes. Anhang II: S. und das Christentum, S. 197 ff. und R. Schneider, Christliche Klänge aus den griechischen und römischen Klassikern, 2. Ausgabe, Leipzig 1877.

n'en ont pas conscience; ils s'ignorent et c'est pourquoi ils sont dégoûtés. Ils sentent pourtant que leur intelligence et leur volonté sont atrophiées, et leur impuissance les conduit au désespoir. Leurs facultés supérieures deviennent un fardeau, au lieu d'être une source de vie plus haute.

Et dire que des hommes sont payés pour obtenir ce beau résultat! Bien sûr, ces conséquences douloureuses ne sont pas imputables entièrement à une mauvaise formation littéraire, mais en même temps à toute éducation, intellectuelle, morale ou religieuse, basée sur le même mépris de l'intelligence et de la volonté de l'homme.

Ce qu'il faut c'est commencer par demander à l'élève de très courts devoirs; il a bien assez à se dépouiller de ce qui n'est pas lui-même, et c'est d'abord presque tout. Il ne faut pas s'effrayer de la pauvreté qui se révélera au début; mieux vaut une seule ligne où se reflète une intelligence et une sensibilité, une personnalité, qu'un volume de clichés. Et ce n'est pas sans beaucoup de douceur et d'indulgence qu'on arrive à obtenir l'âme d'un enfant; il suffit parfois d'un peu de rudesse ou d'une moquerie pour la lui fermer à tout jamais.

Que l'élève suive la réalité de très près; c'est le pain de l'intelligence. Mais que son imagination pourtant se donne libre cours; le devoir du maître est de la diriger dans des voies raisonnables et non de l'étouffer. Qu'il ne fasse ni morale ni sentimentalité. S'il est ému par une ligne de montagne, un jeu de couleurs, une attitude, qu'il s'attache à rendre fidèlement ce qu'il voit; son émotion passera dans ses mots sans qu'il ait besoin d'en parler.

Sincérité de l'émotion et fidélité de l'expression: tout est là, mais c'est beaucoup. C'est un gros travail demandé au maître et à l'élève. Les gamins regimber d'abord. Mais quand ils voient la petite étincelle de beauté qu'ils ont réussi à faire briller dans leurs phrases, où ils reconnaissent leur propre visage, ils en éprouvent une grande joie. Ils comprennent qu'ils peuvent faire quelque chose, alors qu'on leur a peut-être toujours dit le contraire, ils se sentent devenir quelqu'un, ils prennent conscience de leur force, de leur personnalité, de leurs talents, ils affermissent leur caractère et leur confiance, ils acquièrent un peu du désintéressement et de la spiritualité que donne toute occupation artistique, ils prennent courage et goût au travail; leur intelligence se développe par la réflexion, la vérité et la beauté apparaissent, et la volonté se livre joyeusement et librement.

Ainsi la littérature, ou plutôt la Poésie (ce mot indique mieux le caractère de création que doit avoir toute œuvre littéraire) révèle l'homme à lui-même et l'aide à écarter les ténèbres de sa déchéance pour lui laisser entrevoir dans la Joie un peu de la Lumière créée.

I. Dafflon.

Bücherecke

„Die soziale Frage und der Katholizismus“. Festschrift zum 40jährigen Jubiläum der Enzyklika „Rerum Novarum“. Herausgegeben von der Sektion für Sozial- und Wirtschaftswissenschaft der Görres-Gesellschaft. Paderborn 1931. 488 S. Br. Mk. 16.—, geb. Mk. 18.—.

Diese Festschrift ist die bedeutendste Publikation, die bei Anlass des Jubiläums von „Rerum Novarum“ im deutschen Sprachgebiet erschien und kann als ganz hervorragender Wurf gewertet werden. Das zeigen und beweisen Ziel, Aufgabe und Mitarbeiter des Werkes. Es will die „geschichtliche und systematische Darlegung der sozialen Frage vom Standpunkt der Katholiken des deutschen Sprachgebietes, vor allem Deutschlands und Oesterreichs,“ geben (Dr. Wick), also eine Orientierung auch der Laien über die Hauptfragen des sozialen Riesenproblems. Diesem

Zweck dient die Gliederung des Stoffes in 4 grosse Fragegebiete, die ungefähr zeigen mögen, um was es geht: 1. Zur Geschichte der katholisch-sozialen Bewegung. 2. Der sozialethische und sozialökonomische Gehalt des Rundschreibens. 3. Der soziale Gedanke in der kapitalistischen Welt. 4. Zur Problematik der katholischen Soziallehre der Gegenwart.

Die 27 Autoren gehören zum grossen Teil zu den Führern der Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften und der sozialen Bewegung. Th. Brauer, Götz Briefs, Adolf und Heinrich Weber, Molitor, Nell-Breuning, die wir beispielsweise anführen, sind Namen mit bestem Klang, die nur Gutes verbürgen.

Die verschiedenen Arbeiten behandeln die katholischen Sozialauffassungen und -lehren, deren Grundlage „Rerum Novarum“ ist, nicht als Radikal- oder Allheilmittel, sondern als das, was sie in der wirklichen Welt darstellten und noch darstellen. Brauers Aufsatz: „Das Rundschreiben im Lichte der wissenschaftlichen Nationalökonomie“ ist in dieser Beziehung fast klassisch zu nennen. Es ist auch nicht ohne innere Berechtigung, wenn ein Aufsatz speziell auf „zeitbedingte Elemente im Rundschreiben Rerum Novarum“ (Wilhelm Schwer) hinweist, und wenn ein letzter Abschnitt die „Problematik der katholischen Soziallehre der Gegenwart“ behandelt.

Das Buch ist nicht nur für den Fachmann bestimmt, sondern für einen weiten Kreis von solchen, die sich mit den Fragen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens ernst auseinandersetzen. Und gerade solchen kann es viel bieten um seiner Qualität und seines Reichtums wegen. Der katholische Laie sollte es nicht auf der Seite lassen, wenn er sich über soziale Fragen orientiert.

W. B.

Crusius, Friedr., *Römische Metrik*. 163 S. Gbd. RM. 4.—, brosch. RM. 3.—. Max Hueber, Verlag, München 1929.

Ein Gegenstück zu der 1924 im gleichen Verlag erschienenen „Einführung in die griechische Metrik“ von K. Rupprecht, aber viel reichhaltiger und praktisch verwendbarer. Klare Definitionen, etymologische Erklärung der verschiedenen technischen Ausdrücke, beständige Verweisungen machen das Büchlein besonders auch für Anfänger wertvoll. Dazu ist der Preis angesichts der sehr zahlreichen Klischees und Beispiele recht annehmbar.

R. L.

Students-Series Neue Folge. — Bernhard Tauchnitz, Leipzig. Nr. 27. Willa Cather, *Tom Outland's Story*. Der Held entdeckt als Cowboy in der Prairie eine verlassene, aber kulturell hochstehende Indianersiedlung, deren Erforschung er seine ganze Kraft und Begeisterung, selbst seine Freundschaft mit Rodney opfert. Inhaltlich edel und abwechslungsreich, in der Form einfach und ansprechend. Viele Amerikanismen. Wörterbuch und Anmerkungen sind gründlich bearbeitet. Preis: M. 1.60.

Nr. 28. Joseph Conrad, *Youth*. — Seemannstage in westlichen und östlichen Gewässern mit allen ihren Abenteuern, treuer Freundschaft in der Not und jugendlichem Idealismus. Die kurze, lakonische Seemannssprache macht den Wortschatz überreich. Doch steht ein sorgfältig bearbeitetes Wörter- und Realienverzeichnis zur Verfügung. Preis: M. 1.60.

Nr. 29. John M. Synge, *Plays*. — Zwei dem Volksleben abgelauchte Theaterstücke eines feurigen irischen Nationalisten, die sich für den Schulbetrieb, weil vom irischen Idiom durchsetzt, weniger eignen. Preis: M. 1.40.

Nr. 30. Jack London, *The Call of the Wild*. — Dieses Beispiel englisch-amerikanischen Schrifttums enthält vor allem im ersten Teile hervorragend schöne und lebhaft geschilderte Szenen aus dem Leben eines Hundes, der seinem Herrn mehrmals das Leben rettet, schliesslich aber doch dem Rufe der Natur nicht widerstehen kann und in seine Urwelt, zu Wolf und Wildnis, zurückkehrt. Anmerkungen und Wörterbuch meisterhaft bearbeitet, erleichtern das Auffinden des reichen, stark amerikanisch gefärbten Wortschatzes, der syntaktischen Eigentümlichkeiten und der Realien. Preis: M. 1.60.

Nr. 31. J. M. Barrie, *The admirable Crichton*. — Der Verfasser, aus dem Kreise der schottischen Heimatdichter, hat mit diesem Stücke in vierzehn Tagen eine dramatisierte Satyre auf den Liberalismus eines englischen Lord geschrieben. Ein laudator temporis acti. Das Wörterbuch ist auf das Nötigste beschränkt, den sprachlichen und sachlichen Erklärungen ist mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden.

J. R.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH - HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Die Nasale im Französischunterricht — Latein als Weltsprache — Budget und Börse — Bücherecke.

Die Nasale im Französischunterricht

Paul Holenstein, Sek.-Lehrer, Gossau (St. Gallen).

Der Wert einer phonetischen Einführung in eine Fremdsprache wird wohl heute kaum mehr bezweifelt. Denn das Erste ist der Laut! Aber diese Lautschulung nimmt sehr viel Zeit in Anspruch, so dass mancher dieses Hilfsmittel doch wieder unbenutzt lässt. Und wieder ein anderer, der sich zu Versuchen aufgerafft hat, wendet sich wieder ab, wenn ein Kollege, der nichts von Phonetik wissen will, bereits bei der x-ten Lektion angelangt ist, während der erste überhaupt noch nicht mit dem Lehrbuch angefangen hat. „Da wallt dem Christen auch das Blut!“ Rasselnd springt der Motor seines Arbeitseifers an; er lässt die systematische Lautschulung fahren, um den vermeintlichen Vorsprung des andern einzuholen. Zu Unrecht, denn es sei zum vornherein gesagt: die aufgewendete Zeit wird wieder eingebracht, Aerger und Verdruss verhütet, die ja zur Hauptsache aus dem nervenzernagenden „Immer das Gleiche korrigieren“ herühren.

Nicht dass die phonetische Einführung Wunder wirke und die Blüten des Erfolges wie üppige Treibhauspflanzen emporschiessen lasse! Unverdrossen muss die Arbeit sein; steil und steinig windet sich der Pfad zum Erfolge aufwärts. Aber — und das ist die Hauptsache — er führt empor, sicher, zielbewusst und Umwege sparend, weil man dem Schüler zeigen kann, wie er es machen muss.

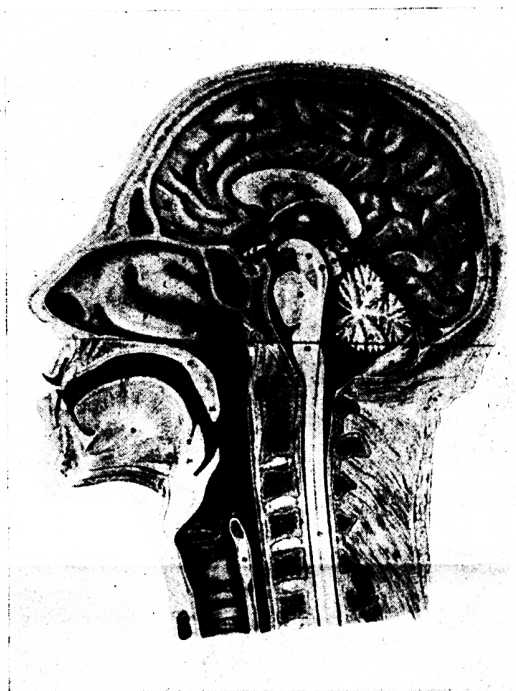
Man soll sich doch einmal so einen hilflosen Mund begucken, die hin- und herfahrende Zunge, die verwunderten und unglücklichen Augen eines rettungsheischenden Krächzers, der Nasale sprechen soll. Dabei weiss er auf der lieben Welt nicht, was er eigentlich mit dem ihm von Gott gegebenen, ach so vielfältigen und schwer zu beherrschenden Muskelapparat seiner Artikulationsorgane machen soll. Was nützt es ihm da, wenn es aufmunternd oder tadelnd heisst: „Es ist doch ein Nasal! Mund aufmachen!“ Das Aufsperrn allein nützt nichts, der Hinweis: Nasal! noch weniger. Gerade das Problem der Nasale, oder besser gesagt, der Vermittlung der Nasale, muss den Französischlehrer veranlassen, sich der Schwierigkeiten klar zu werden, die der Schüler zu überwinden hat. Es gibt ja solche, die für die fremden Laute sprachlich besonders begabt sind; aber wir müssen allen, auch den Unbeholfenen, die guten Willens sind, zum Erfolge verhelfen. Viele Versuche haben mich einen Weg gewiesen, wie man's anpacken kann.

Nach der Zielangabe: Wir üben heute die Nasale, machen wir folgende Übungen. Wir sprechen im Chor „n“, und klemmen dann auf einen Wink die Nase zu. Erfolg: der Laut ist wie abgeschnitten! Dann probieren wir dasselbe mit dem reinen Vokal „a“. Auch hier klemmen wir die Nase zu, mit dem Resultate: der Laut klingt weiter!

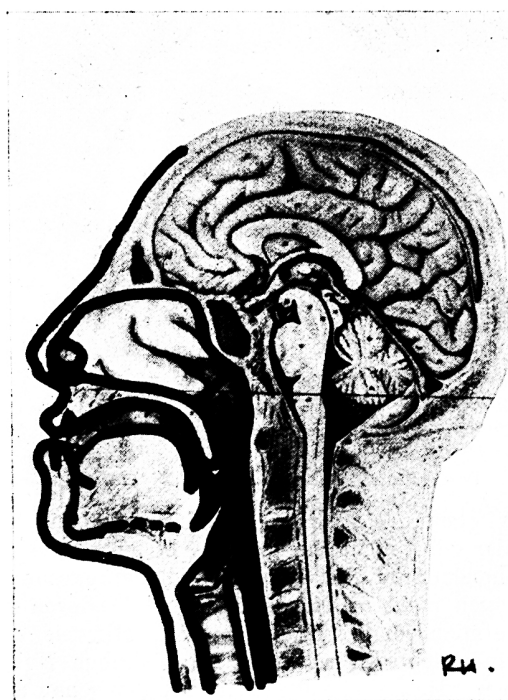
Zunächst machen wir diese Feststellungen, ohne uns um das Warum zu kümmern. Bei der Wiederholung werden die Schüler zur Beobachtung der spürbaren Veränderungen angehalten, und sie sollen erklären, was sie empfinden, spüren. Dabei wird man wahrnehmen, dass die Schüler nur mit Mühe die Vorgänge im Artikulationsraum feststellen können.

Dazu müssen uns die Tabellen helfen, die ich mir selber mit Redisschuh, Tusch und Farben hergestellt habe.

Wir repetieren kurz anhand des Bildes aus dem Verlage Wachsmuth, Leipzig, nochmals die Organe, die für die Artikulation in Betracht fallen.

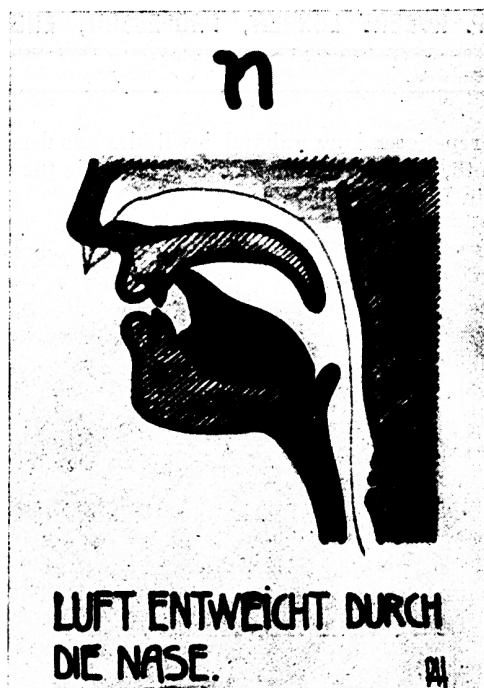


Photogr. Wiedergabe des Wachsmuth'schen Bildes.



Die für uns wichtigen Teile durch Umrahmung hervorgehoben.

Nachher wenden wir uns wieder dem „n“ zu und merken uns mit Hilfe der Tabelle die charakteristischen Merkmale für die Artikulation von „n“. Wir stellen dabei die Lage der Zunge und des Gaumensegels fest und merken uns den Weg des Luftstromes.



Die Artikulation von „a“ wird auf die gleiche Art wieder geübt und die Zungenlage und Stellung des Gaumensegels festgestellt.

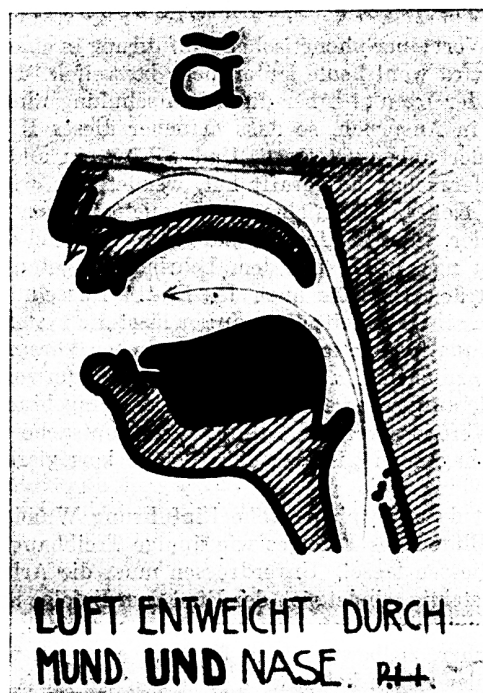


Nun kommt das Schwierigste: der nasale Laut „an“, den die Schüler selbst nicht ohne weiteres bilden können, so dass sie die muskulären Bewegungen und Veränderungen der Organe auch nicht an sich spüren und klarlegen können. Ich stelle mich vor die Klasse mit dem Hinweis, dass ich ihnen zunächst einen richtigen französischen Nasal vorsprechen werde. Dabei müssen die Schüler genau auf meinen Mund achten. Ich spreche langsam und klar den Vokal „a“ und gehe plötzlich, ohne Unterbruch im Klang,

zum nasalen „an“ über. Wenn ich nachher frage, was die Schüler an Veränderungen in der Lippen- und Zungenstellung wahrgenommen hätten, dann wird sich herausstellen, dass niemand eine Veränderung bemerkt hat. (Ich rate allerdings, vor den ersten Versuchen zu Hause Vorübungen zu machen!)

Damit kommen wir zum Kern der Sache. Wir ziehen zur Erklärung nunmehr die dritte Tabelle heran:

Die Schüler werden selbst rasch genug feststellen, dass in dieser dritten Zeichnung die Lage des Gaumensegels gleich ist wie in „n“, und die Zungenlage wie bei „a“.



Die Artikulation des Nasals „an“ ist also in gewissem Sinne eine zusammengesetzte. Damit gewinnen wir überdies die wertvolle Erkenntnis für die Vermittlung der übrigen Vokale, dass wir immer von dem betreffenden reinen Vokale auszugehen haben. Wir vermeiden dadurch diese unreinen, trüben Nasale, bei denen mit Mühe „in“, „im“ und „un“, „um“ auseinander gehalten werden. Man weise darauf hin, dass die Artikulationsbasis des betr. Vokals nicht mehr verändert werden darf, sondern dass die Nasalisierung durch die veränderte Stellung des weichen Gaumens bewirkt werden muss!

Wird auch der „dümmste“ Schüler zu einer restlos klaren Erkenntnis des Vorganges kommen? Ganz gewiss nicht sicher; aber merken muss er's jetzt, fühlen, worauf es ankommt. Mit dem Können ist es freilich noch nicht weit her! Das muss zuerst erworben werden durch fleissiges, unermüdliches Ueben. Allerdings unter Kontrolle. Wenn der Schüler nun auch weiss, wie man's macht, so schliesst diese Tatsache nicht ohne weiteres die Gewissheit in sich, dass er es auch recht macht. Die ganze Klasse gemeinsam üben zu lassen, nützt freilich nicht viel: die einen sprechen „a“, die andern „n“, die dritten gar „ng“, und das ganze Gemisch hört sich aus der „sichern Entfernung des Lehrerpultes“ wie das verlangte nasale „an“ an.

Man muss sich die Mühe nehmen, von Schüler zu Schüler zu gehen und wird dann die Vielgestaltigkeit der falschen und halbrichtigen Aussprachen erkennen. Aber wenn wir jedem einzelnen immer wieder den Grundgedanken unserer Ausführungen über das Wesen des Nasals klar machen und seine individuellen Fehler auch individuell verbessern, ist die Mühe gar nicht so gross. Man vergesse doch eines nicht: die Geduld, die wir da anwenden, ist im Grunde

genommen nichts als ein Akt der Gerechtigkeit gegenüber dem Schüler!

Man vergegenwärtige sich einmal die Mühe, die das kleine Kind beim Sprechenlernen hat, und werde sich darüber klar, wie es erst allmählich das Gefühl für die Lage der Sprechorgane sich erwerben muss! Im genau gleichen Verhältnis befindet sich der Schüler gegenüber der Fremdsprache. Er hat einen Vorteil gegenüber dem Kinde: weil seine Erkenntnis grösser ist, kann man ihm bei der Ueberwindung der Schwierigkeiten durch die Erkenntnis helfen. Deswegen bleibt die Tatsache aber doch bestehen: Er muss sich dieses Lagegefühl für die Fremdsprache erarbeiten! Darum: Geduld einerseits und klar abgewogene, wohlberrechnete Hilfe anderseits.

Und noch eine Grundwahrheit müssen sich Schüler und Lehrer einprägen: die entscheidende Rolle der Analogie bei der Sprachempfindung. Dr. Elise Richter erklärt diese Analogie als „die Neigung, eine zu machende Sprachbewegung so ablaufen zu lassen, wie eine früher gemachte schon empfunden worden ist“. Mit etwas nüchternen Worten gesagt: Wenn der Schüler nicht von allem Anfang an die Technik der Nasale richtig beherrscht, wird er sie immer falsch aussprechen. Die Analogie spielt daher als Fehlerquelle eine nicht zu unterschätzende Rolle, besonders weil sie eine ausserordentlich nahe Verwandte der „loi du moindre effort“ ist — wir Deutschsprechenden nennen's etwas derber „Trägheitsgesetz“! —

Neben den Uebungen in der Schule müssen auch die Uebungen zu Hause gepflogen werden; denn alles und das Letzte kann nicht in der Schule gemacht werden. Aber das hapert's, wird man einwenden; wenn zu Hause niemand französisch kann oder Lust hat, diese Uebungen anzuhören und mitzumachen? Da hat der Schüler eben Selbstkontrolle zu üben, wozu wir ihm die Mittel in die Hand geben. Zunächst kann er die in der Schule gemachten Uebungen mit dem Zuklemmen der Nase weiterprobieren. Er weiss ja, dass ein richtig gesprochenes „an“ weiterklingen muss mit etwas veränderter Klangfarbe. Die Gefahr, den reinen Vokal mit dem Nasal zu verwechseln, ist nicht gross. Bei „an“ mit der weiten Mundöffnung soll er überdies mit dem Spiegel das Zurückziehen und Heben des weichen Gaumens beobachten. Die Uebung der weiten Nasale — in einer folgenden Stunde — kann er zu Hause ebenfalls mit dem Spiegel selbst kontrollierend vornehmen. Er muss systematisch dazu angehalten werden, von den sog. Vokalreihen auszugehen; aus der Reihe: i — e — æ — a — a, oder ü — ö — œ — a geht er bis zum unterstrichenen Laut, so dass er Lippen, Zunge richtig einstellt (Spiegel!). Dann muss er nur mit unveränderter Stellung dieser Artikulationsorgane den weichen Gaumen senken, und der Laut ist richtig nasalisiert. Dadurch lernt er auch sauber zu unterscheiden zwischen „in“, „im“ und „un“, „um“, oder zwischen „an“ und „on“. Gerade weil man dem Schüler Kontrollmittel in die Hand gibt, wird in ihm die Freude daran wach, diese Uebungen zu machen. Lust und Liebe zu einem Ding sind aber schon der halbe Weg zum Ziel und zum Erfolg.

Dass bei allem das richtige Hören eine Rolle spielt, glaube ich nicht besonders betonen zu müssen; das gehört ja in erster Linie dazu!

Zu weiterer Kontrollmöglichkeit zeige ich zum Schlusse der Besprechung der Nasale auch das Klinghardt'sche Experiment: Der Schüler presst ein zwischen Nase und Mund geklemmtes Lineal an die Fensterscheibe. Artikuliert und spricht er richtig „n“, dann belegt sich das Glas oberhalb des Lineals mit einem Hauch, bei „a“ unterhalb und beim nasalen „an“ sowohl über als auch unter dem Lineal. Das Experiment macht den Schülern viel Freude.

Noch eine Schlussbemerkung, die man nicht vergessen darf:

Diese mehr mechanische Einübung muss nach und nach zur Freiheit führen. Die Schönheit des Lautes, der Sprache, auch der Fremdsprache kommt erst zur Geltung, wenn sie frei wird, unbeschwert von dem bewussten Willen, der die muskulären Bewegungen am Anfang auslösen muss. Der Schüler soll soweit geführt und gefördert werden, dass er sich die richtige und korrekte Aussprache gewissermassen in Fleisch und Blut übergehen lässt und dass die Muskeln in freiem, in ihnen selbst ruhendem Kräftespiel die nötigen Lagen erzielen. Die steten mündlichen Uebungen und das Hören müssen den Schüler dahin führen, dass er später der Krücken entbehren kann.

Dann erfüllt sich an ihm auch in der zuerst so ungewohnten Fremdsprache das Wort des Dichters der „Dreizehnlinden“:

„Freiheit ist der Zweck des Zwanges!
Wie man eine Rebe bindet,
Dass sie, statt im Staub zu kriechen,
Froh sich in die Lüfte windet!“

Latein als Weltsprache

In der letzten Nummer der „Wiener-Blätter“ (VIII. Jahrg., Juli 1932) lesen wir hiezu:

„Das Bedürfnis nach einer internationalen Verständigungssprache wird von Jahr zu Jahr dringender. Weder eine moderne Nationalsprache hat Aussicht auf allgemeine Anerkennung, noch eine künstlich geschaffene (Occidental, Anglik, Novial, Latino sine flexione usw.), selbst Esperanto nicht trotz seiner weltumspannenden Organisation. Nur das Lateinische kann der Sprachennot ein Ende machen.“

Schon heute sind bei verschiedenen Nationen, bei verschiedenen Berufsgruppen, besonders Aerzten und Naturforschern, Bestrebungen im Gange, das Lateinische wieder zur Weltsprache zu machen. In Italien erscheint seit 18 Jahren die lateinische Monatsschrift „Alma Roma“, in Brooklyn seit 2 Jahren die lateinisch-englische Zeitschrift „Auxilium Latinum“. Wer die in Neuyork erschienene Uebersetzung des Seeräuberromans „Die Schatzinsel“ von Stevenson gelesen hat, der wird — vielleicht mit Staunen — zugestehen, dass es nichts gibt, was nicht lateinisch geradezu elegant ausgedrückt werden kann.

Zur praktischen Anwendung kann und soll das Lateinische kommen:

a) Im internationalen Verkehr zwischen Einzelpersonen, Körperschaften und Behörden, z. B. Bibliotheken, Archivverwaltungen, Akademien, Sammlungen usw.

b) Bei internationalen Tagungen, gleichberechtigt mit modernen Sprachen, für Vorträge, für Angabe von Leitsätzen und für die Diskussion sowie als Sprache der Versammlungsleitung.

c) In internationalen Zeitschriften, gleichberechtigt mit modernen Sprachen, für Abhandlungen und für zusammenfassende kurze Inhaltsangaben.

d) Für Radiosendungen.

Zur Verwirklichung dieser Absichten wurde am 4. Mai in München für das deutsche Sprachgebiet der Verein Societas Latina gegründet. In einer eigenen Zeitschrift will die bereits bei der Gründung an 100 Mitglieder zählende Societas durch fortgesetzte Erörterung aller einschlägigen Fragen eine Klärung des Weltsprachenproblems herbeiführen und gleichzeitig an praktischen Beispielen die Anpassungsfähigkeit des Lateinischen beweisen.

Die Vorstandschaft bilden: 1. Vorsitzender: Privatdozent Dr. Hermann Weller, Tübingen, der mehrfach preisgekrönte lateinische Dichter. 2. (geschäftsführender) Vorsitzender: Oberstudiendirektor Dr. Georg Lurz, München. Kassenswart: Geh. Studienrat Oberstudiendirektor Gebhard Himmeler, München. Schriftführer: Studienprofessor Eduard von Welz, München. Mitgliedsbeitrag: 2.— RM. jährlich. Postcheckkonto: Societas Latina, München 28888. Geschäftsstelle: München 2 NO, Thierschstrasse 46.

Nur eine grosse Mitgliederzahl gewährleistet entsprechenden Ausbau der Zeitschrift und erfolgreiche Aufnahme der praktischen Arbeit, z. B. die Vorbereitung eines neuzeitlichen lateinischen Wörterbuches. Mögen recht viele die Bewegung unterstützen und für sie werben.»

In der gleichen Nummer der «Wiener-Blätter» lesen wir folgende Notiz: «Paul Nagel hält die Verwendung einer vereinfachten Chinesenschrift als Weltschrift in Verbindung mit einem vereinfachten Latein als Weltsprache unter der Voraussetzung für möglich, dass die Zahl der jedem Zeichen der Weltschrift entsprechenden Wortwurzeln der Weltsprache höchstens 1500 beträgt. Vgl. Ostriatische Rundschau, 12. Jhg. (1930), Heft 14, S. 457—459.»

Endlich sei noch eine Mitteilung erwähnt, die «Die Ostschweiz» (Nr. 540 vom 20. Nov. 1931) aus Warschau brachte: «Unter dem Vorsitz des berühmten Literaturprofessors Zielinski hat sich hier unter Mitwirkung namhafter geistlicher und weltlicher Freunde der lateinischen Sprache eine Liga gebildet zum Zwecke, die lateinische Sprache als internationale Umgangssprache wieder einzubürgern. Das Ziel der Liga ist, die lateinische Sprache in der Politik, in den Wissenschaften, in den kulturellen Beziehungen nicht bloss der gelehrten Gesellschaften, sondern auch der sonstigen internationalen Austauschmöglichkeiten wieder in Aufnahme zu bringen. Man verhehlt sich dabei die Schwierigkeiten nicht, aber solche stunden auch dem Volapük und dem Esperanto im Wege, ohne dass letztere die grossen Vorteile des Lateins besässen. Man will mit freudigem Enthusiasmus sich der Latein-Bewegung widmen.»

Wenn man von diesen mutigen Bestrebungen liest, muss man Hermann Bahr recht geben, der schreibt: «Latein ist die einzige lebende Weltsprache; wir haben allen Grund, dafür zu sorgen, dass sie sich immer von neuem wieder belebt.» R. L.

Budget und Börse*

Ein interessantes Wortpaar stellen die wirtschaftlichen Fachausdrücke Budget und Börse dar, die beide derselben sinnlichen Anschauung entsprossen sind: Das lat. *bulga*, von dem Budget stammt, bedeutete ursprünglich Balg, dann Ledersack und erhielt in altfranz. *bougette* den Sinn Geldbeutel, Börse. Denselben Sinn erhielt mittellat. *bursa* (vom griech. *βύρσα*), das ursprünglich Rindschaut, Fell bedeutete; ich erinnere an die ätiologische Sage von der Gründung der Byrsa, der Burg Karthagos, durch Didos List.

Die weitere Bedeutungsentwicklung der beiden Wörter ging aber getrennte Wege: *bougette* ging ins Englische über und wurde hier zu *budget*, das zunächst noch Ledertasche bedeutete. Dann wurde es zum Portefeuille, das zur Aufbewahrung der Staatsrechnungen diente, weiterhin zum Verzeichnis der für die Staatsausgaben nötigen Steuern, und schliesslich hiess so jeder Voranschlag des Jahresbedarfs in Finanzverwaltungen.

Das Wort *bursa* erlebte im mittelhochdeutschen *burse* einen weitgespannten Sinnwandel. Aus der Grundbedeutung Geldbeutel wurde Kasse, dann die aus gemeinsamer Kasse lebende Zechgesellschaft, besonders die Studentenverbindung, welche schliesslich auch das Verbindungshaus. Die Mitglieder einer solchen Burse hiessen *bursarii* oder *Bursner*, *Bürsener*. Daher stammt unsere Redensart: *wie die Bürstenbinder saufen*. Das Volk lehnte das ihm unbekannte Wort *Bürsener* an *Bürstner* (=Bürstenbinder) an, während die Redewendung ursprünglich auf die Studenten zielte.

Nach dem Kollektivum die Burse (Bursche) bildete man die Einzahl der Bursche und davon die Mehrzahl die Burschen. Noch hat sich in der Dichtung und Mundart der Plural die Bursche noch erhalten. Bursche bezeichnete zunächst den Studenten im allgemeinen, dann besonders den älteren; schliesslich jeden jungen Menschen: Handwerks-, Wanderbursche usw.

Unser Wort Börse stammt aus dem Niederländischen (*börs*); in Brügge bezeichnete man zuerst damit die Versammlungsstätte der Kaufleute. Ende des 18. Jh. erhielt das Wort auch die Bedeutung Geldbeutel (meist aus Leder), und damit kehrte es wieder zur Bedeutung des lat. Urwortes *bursa* zurück.

* Aus dem Artikel «Stamm- und Sinnreihen», von E. Müller-Graupa, in «Wiener-Blätter», H. 6, 1932, S. 145 f.

Bücherecke

Fry, Karl, Giovanni Antonio Volpe, seine erste Nuntiatur in der Schweiz. 1560—1564. (Freiburger Veröffentlichungen aus dem Gebiete von Kirche und Staat, herausgegeben von Prof. Dr. jur. Ulrich Lampert. Band I.) Freiburg 1931. Gebr. J. & F. Hess A.-G. XXXII und 255 Seiten. Fr. 10.80 geh.

In dieser durch den hochverdienten Kirchen- und Staatsrechtslehrer der Freiburger Hochschule begründeten und durch namhafte Stiftungsmittel ermöglichten Sammlung bildet die Dissertation Karl Fry den vielversprechenden Anfang. Das Werk geht seinem Umfang wie seiner Bedeutung nach weit über den Rahmen einer gewöhnlichen Doktorarbeit hinaus und ist aufs beste geeignet, eine bisher oft empfundene Lücke in der Literatur über die Geschichte der schweiz. Gegenreformation auszufüllen.

Ein geradezu seltenes Forscherglück liess den Verfasser die lange vermutete und gesuchte Korrespondenz des als Humanist wie als letzter politischer Nuntius in der Schweiz gleich bedeutsamen Kirchenfürsten Volpe im Museo Civico in Como finden. Gegen 800 meist noch gänzlich unbekannte Depeschen dieses diplomatischen Verkehrs setzten Fry in den Stand, die päpstliche Politik in der Schweiz um die Mitte des 16. Jahrhunderts in einem Masse aufzuzeigen, wie es noch einem Caspar Wirz, Feller, Oechsli, Dierauer, auch Steffens und Reinhardt nicht möglich war. Der Glarnerhandel, die schweiz. Bündnispolitik der 1560 Jahre mit Savoyen und mit Pius IV. und vor allem das Konzil von Trient erfahren hier eine zum Teil ganz neue Beleuchtung in gewandter, nie ermüdender Form. Das Buch verdient daher uneingeschränkte Empfehlung; für die Kenntnis der nachreformatorischen schweiz. Kirchengeschichte gehört es mit Steffens' «Bonhomini», zu dem es die notwendige Verbindung herstellt, zu den unerlässlichen Bibliothekbeständen. Dem Verlag, Gebr. Hess, gebührt für die Uebnahme und gefällige Ausstattung des Buches wie der ganzen Sammlung unser Dank und Glückwunsch. G. H.

Aschendorffs Lesehefte zur Deutschkunde und Geschichte. Vom Geiste des Mittelalters, v. Dr. Ursula Ried. 122 S. RM. 1.50.

Wie der m. a. Mensch betete und büsste, dachte und hoffte, zeigt diese Darstellung m. a. Frömmigkeitsformen. Die Kapitelüberschriften zeugen vom Reichtum des Gebotenen: Kreuzzugslieder, Aus den Schriften der Mystiker, m. a. Ordensregeln, Aus m. a. Bibelübersetzungen und biblischen Dichtungen, m. a. Volkspredigten, m. a. Herz-Jesu-Verehrung, Wallfahrten und Bussfahrten, Marienlob, Gott und die Seele, Zeit und Ewigkeit. Da keinerlei Kommentar oder sprachl. Erklärung beigegeben, ist man für die sorgfältige Quellenangabe doppelt dankbar.

Karl der Grosse und seine Zeit, v. Dr. L a m a y, 54 S. RM. -.63.

Wertvolle Ausschnitte aus alten Quellen, aus Darstellungen von Geschichtschreibern und Forschern und aus Beschreibungen neuerer Schriftsteller geben ein anschauliches Bild von Kriegen, Verwaltung, Recht und Wirtschaft, Geistesleben und Persönlichkeit Karls des Grossen.

Eine Wikingerschlacht um Thron und Reich. Aus dem Altisländischen übertragen von L. Meyn. Mit einem Vorbericht über die Wikinger. 29 S. RM. -.45.

Schilderung des Heldentodes König Olafs, niedergeschrieben kaum 100 Jahre nach dem Ereignis durch Snorri Sturluson in der Heimskringla. Das Wesen der Wikingerzüge als einer zweiten Völkerwanderung mit bestimmter Kulturmission und das alt nordische Volkstum überhaupt werden durch dieses verdienstliche Heft unserm Verständnis näher gebracht.

Römer und Germanen, v. Dr. Alexander K a b z a, 52 S. RM. -.68.

Eine anschauliche und zuverlässige Illustration zur Entstehung der romanischen Nationen und der abendländischen Kultur.

Aus der Welt des griechischen Altertums, v. Th. Geisel, 64 S., RM. -.72.

Ein kurzer Führer in die Geisteswelt des griechischen Altertums, zunächst für Schüler ohne Griechisch berechnet; doch wird auch der humanistisch Geschulte für die ansprechende Zusammenstellung dankbar sein. R. L.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH - HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Seneca saepe noster — Le dessin et l'éducation — Bücherecke.

Seneca saepe noster

Dr. Paul Keseling, Lingen (Ems).

II.

Nicht allein in den 12 Büchern der sog. Dialoge, zu denen auch die früher angezogenen Schriften ad Marciam de consolatione und de ira gerechnet werden, finden sich bei Seneca bemerkenswerte Parallelen zu der biblisch-christlichen Sittenlehre; eine ganz ergiebige Fundgrube für diese Beziehungen stellt das umfangreiche Werk de beneficiis dar¹⁾.

Ein tragender Grundpfeiler des stoischen Gedankenbaus ist der Vorsehungsglaube, und der bricht sich z. B. de benef. IV, 5 und 6 mit elementarer Wucht Bahn: Es handelt sich darum, den törichten Einwand Non dat deus beneficia klärlich ad absurdum zu führen. Daher die entrüstete Apostrophe des fingierten Gegners! Unde ergo ista quae possides? quae das? quae negas? quae servas? quae rapis? unde haec innumerabilia oculos, aures, animum mulcentia? unde illa quoque luxuriam instruens copia (neque enim necessitatibus tantummodo nostris provisum est: usque in deliciis amamur)? (IV, 5, 1). Die Pflanzenwelt mit all' ihren nützlichen Bäumen und Sträuchern und Kräutern, die Tiere zu Lande, Wasser und in der Luft, ut omnis rerum naturae pars tributum aliquod nobis conferret, die Flüsse und Quellen, die Ländereien und Bodenschätze, der ganze Weltenbau mit all' seiner Pracht, das alles ist für den Menschen da, und der will es in seiner schändlichen Undankbarkeit nicht anerkennen und wahr haben? Negas te ullum munus accepisse? Et cum ista, quae habes, magno aestimes, quod est ingrati hominis, nulli debere te iudicas? (IV, 6, 3). Man ist geradezu versucht, I. Cor. 4, 7. Quid autem habes, quod non accepisti? Si autem accepisti, quid gloriaris, quasi non acceperis? daneben zu stellen, wenngleich hier derselbe Grundgedanke nach einer anderen Richtung ausgemünzt ist. Aber der philosophische Sittenprediger ist noch nicht zu Ende mit seiner eindringlichen Exhorte zur Dankbarkeit: Auch der Odem des Lebens, die köstliche Himmels-gabe des Lichtes der Augen, der Kreislauf des Blutes und die von ihm bedingte Körperwärme, selbst alle Freuden der Sinne nebst Ruhe und Musse sind Gottes Geschenke, so dass der dankbare Mensch mit Verg. Eclog. I. 6 bekennen muss: Deus nobis haec otia fecit (de benef. IV, 6). Ja die Fürsorge Gottes erstreckt sich auch auf die vernunftlose Kreatur: Ille deus est, non qui paucas boves, sed qui per totum orbem armenta dimisit, qui gregibus ubique passim vagantibus pabulum praestat, qui pascua hibernis aestiva substituit etc. (IV, 6, 5). Zum Vergleich stellen sich ungesucht ein u. a. Ps. 144, 15., 146, 8 ff. oder aus der Bergpredigt etwa Mt. 6, 25—30, wo der Herr von den Vögeln des Himmels und den Lilien des Feldes so tröstliche Vergleiche nimmt. Gott also ist auch nach dem Heiden Seneca der provisor universalis, wie die christliche Dogmatik es formuliert hat und wie es aus dem Alten und Neuen

Testament durch eine Wolke von Zeugnissen sich erhärten lässt.

Daraus ergibt sich aber mit zwingender Gewalt die Lehre von Gottes Allgegenwart, und auch in diesem Punkte findet der antike Philosoph Worte, die einem christlichen Schriftsteller wohl anstehen könnten. Quocumque te flexeris, ibi illum videbis occurrentem tibi. Nihil ab illo vacat: opus suum ipse implet (IV, 8, 2). Der Hinweis auf Ps. 138, 7 ff. oder Act. Apost. 17, 27 f. liegt wohl nicht weit ab. Wiederum verlangt es die logische Folgerichtigkeit, dass dieser allgütige und allgegenwärtige Gott den Menschen völlig unabhängig gegenübersteht, in keiner Weise auch nur im geringsten auf sie angewiesen ist: plurima beneficia ac maxima in nos deus defert sine spe recipiendi, quoniam nec ille collato eget nec nos ei quidquam conferre possumus (IV, 9, 1; vgl. auch II, 30, 2, wo es von den Göttern heisst quibus nullius rei indigentibus, positis extra desiderium, referre nihilominus gratiam possumus, oder IV, 3, 2, wo mit Berufung auf die in sich selbst glückseligen Götter — in omnia enim illis natura sua sufficit plenosque et tutos et inviolabiles praestat — die Ansicht zurückgewiesen wird, als sei der zu erhoffende eigene Vorteil der eigentliche Beweggrund zum Wohltun.) Also Gott bedarf unser nicht: Deus meus es tu, quoniam bonorum meorum non eges. Ps. 15, 2. Vielleicht könnte man auf Grund der skizzierten Gedankengänge betr. Gottes Vorsehung, Allgegenwart und Erhabenheit versucht sein, Seneca, wie schon öfter geschehen, als heimlichen, zum mindesten als unbewussten Christen zu betrachten. Allein das würde doch soviel heissen als die wahre Meinung des Philosophen ganz gründlich missverstehen. Denn sein Gottesbegriff, also der zentrale Faktor seiner wie jeder Weltanschauung, ist nichts weniger als christlich, nicht einmal theistisch im antiken Sinne etwa eines Platon oder Aristoteles, sondern ganz unzweideutig pantheistisch, so dass er geradezu an die spinozische Formel Deus sive natura erinnert. Es wird ihm nämlich der Einwand gemacht, alle die aufgezählten Güter seien Geschenke der Natur. Die Antwort lautet: Non intellegis te, cum hoc dicis, mutare nomen deo? quid enim aliud est natura quam deus et divina ratio toti mundo partibusque eius inserta? (IV, 7, 1) . . . sic nunc naturam voca, fatum, fortunam, omnia eiusdem dei nomina sunt varie utentis sua potestate (IV, 8, 3). Dass hier eine vom Christentum mit seinem persönlichen, transzendenten Gotte toto caelo verschiedene Weltansicht sich offenbart, dass hier eine unüberbrückbare Kluft sich auftut zwischen dem Monismus der Stoa und dem Dualismus der biblischen Gedankenwelt, bedarf keiner weiteren Erklärung. Es ist eben nur das Feld der Sittenlehre, der allgemeinen so gut wie der speziellen Ethik, wo Christentum und Stoa, Bibel und Seneca ein gutes Stück zusammengehen. So spielt das Gewissen, conscientia, griechisch συνείδησις, bei dem stoischen Ethiker eine überaus wichtige Rolle, wie das übrigens ganz der stoischen Schultradition entspricht, und hier soll der Apostel Paulus, der der christlichen Ethik damit „einen ausserordentlich wichtigen, vielleicht ihren wichtigsten Begriff gegeben, der im Alten Testament nicht vorkommt“, durch Vermitt-

¹⁾ Nach K. Münscher, Senecas Werke, Leipzig 1922, S. 63. Das Hauptwerk der Jahre 59—62: „in der Tat das Vollkommenste, was die Antike über Menschenliebe, d. h. über die Pflicht sozialer Hilfe gebracht hat“ (Birt a. a. O.)

lung des Philo der Stoa zu Danke verpflichtet sein¹⁾. Auf diese Frage mit der gebotenen Gründlichkeit einzugehen, dürfte hier nicht der Platz sein; dass es sich jedoch um einen sehr verwickelten Tatbestand handelt, lehrt die überaus reiche einschlägige Literatur²⁾.

Wenn wir nunmehr dazu übergehen, im einzelnen Vergleichsmaterial zusammenzustellen, so sei es gestattet, ohne streng systematische Ordnung und auch ohne Anspruch auf Vollständigkeit, einfach die Parallelen aufzuzeigen in der Reihenfolge, wie sie uns der Senekatext bietet.

Im zweiten Buche des Werkes „Ueber die Wohltaten“, will Seneka die Frage erörtern *quemadmodum dandum sit beneficium*, d. h. also nach der Art und Weise des Wohltuns, und da stellt er als ersten und obersten Grundsatz die Regel auf: *sic demus, quomodo vellemus accipere. ante omnia libenter, cito, sine ulla dubitatione* (II, 1, 1 f) vgl. auch *nonnumquam enim magis nos obligat . . . qui exiguum tribuit, sed libenter* (I, 7, 1) und als Gegenstück: *cum accipiendum iudicaverimus, hilares accipiamus profitentes gaudium* (II, 22, 1). Dazu halte man *Eccles. 35,11* und *II Cor. 9, 7*.

Eine andere, nicht minder bedeutsame Vorschrift geht dahin, dass man Wohltaten im Verborgenen tun, jedenfalls von ihnen kein Aufhebens machen soll: *Non est dicendum, quid tribuerimus: qui admonet, repetit; non est instandum, non est memoria renovanda, nisi ut aliud dando prioris admoneas. Ne aliis quidem narrare debemus: qui dedit beneficium, taceat, narret, qui accepit* (II, 11, 2) vgl. auch *Cum dicimus: „meminisse non debet“, hoc volumus intellegi: „praedicare non debet nec iactare nec gravis esse“* (VII, 22, 2) oder *Cum dicimus: „Qui beneficium dedit, obliviscatur,“ hoc dicimus: „similis sit oblito. Memoria eius non adpareat nec incurrat“* (VII, 23, 2). Mt. 6, 2—4 drängt sich unwillkürlich zum Vergleiche auf. Als tiefstes Fundament der Freundschaft gilt dem römischen Weisen der Grundsatz, den Freund sich selbst gleichzustellen: *Cum summa amicitiae sit amicum sibi aequare* (II, 15, 1). Das ist zwar noch längst nicht Jesu Gebot der Nächstenliebe in seiner Ausdehnung auf alle Menschen, aber doch ein Schritt auf dem Wege zu diesem sittlichen Hochziel. Mt. 22, 39, Mc. 12, 31, Lc. 10, 27, cf. Lev. 19, 18. Die Parabel vom barmherzigen Samaritanen übrigens, an der die echte Nächstenliebe in so unübertrefflicher Klarheit veranschaulicht wird (Lc. 10, 30 ff., bes. 33 ff.), findet bei Seneka ein überraschendes Gegenstück, wenn auch in anderem Zusammenhang und mit ganz verschiedenem Ausgang: Es ist die Rede von einem tapferen Krieger Philipps von Makedonien. *Hic naufragus in possessiones cuiusdam Macedonis expulsus est. Qui, ut nuntiatum est, accucurrit, spiritum eius recollegit, in villam illum suam transtulit, lectulo suo cessit, adfectum semianimemque recreavit, diebus triginta sua impensa curavit, refecit, viatico instruxit subinde dicentem: „Gratiam tibi referam, videre tantum mihi imperatorem meum contingat“* (IV, 37, 1). Der Dank dieses Undankbaren bestand dann aber darin, dass er seinen edelmütigen Gastgeber von Haus und Hof zu verdrängen suchte (IV, 37). In dieser Anekdote wird — nebenbei bemerkt — dem König Philipp folgende Erwägung unterstellt: *Quomodo tot milia hominum insatiabilia satiabuntur? Quid habebunt, si suum quisque habuerit? Haec Philippus sibi dixit* (IV, 37, 2). Man ist stark versucht, wenn man diese Worte, aus dem Kontext herausgelöst, so liest, an die wunderbare Brot-

vermehrung im Evangelium zu denken, wo gleichfalls ein Philippus sich Gedanken darüber macht, wie ein jeder zu seinem Rechte komme und seinen Hunger stille (Joh. 6, 5 ff.).

Beim Wohltun wie bei jeglicher Handlung sind alle vorliegenden Umstände persönlicher und sachlicher Art wohl zu bedenken. Das weiss der heidnische Sittenlehrer so gut wie unsere Kasuisten mit ihrem bekannten *Merkvers quis, quid, ubi, quibus auxilium, cur, quomodo, quando?* Zum Beweise sei nur auf folgende Stellen verwiesen: *Nihil enim per se quemquam decet; refert, quid, cui, quando, quare, ubi et cetera, sine quibus facti ratio non constabit* (II, 16, 1); cf. *videbo, quando dem, cui dem, quemadmodum, quare* (IV, 10, 2). — Beim Menschen steht es, ob er gut oder schlecht lebt. „In seiner Hand sind seines Schicksals Sterne.“ *Non est bonum vivere, sed bene vivere: at bene vivo, sed potui et male* (III, 31, 4); cf. *Eccles. 31, 10 qui potuit transgredi et non est transgressus, facere mala et non fecit*.

Wie der Dichter Vergil, so preist auch der Philosoph Seneka an Aeneas vor allem die *pietas*, die sich in der Rettung des alten Vaters Anchises bei der Zerstörung Trojas so glänzend bewährte. In diesem Zusammenhang heisst es *quid non pietas potest?* (III, 37, 1). Ganz ähnlich sagt doch der Apostel *pietas autem ad omnia utilis est* (I. Tim. 4, 8), wobei allerdings zu bemerken bleibt, dass der paulinische Begriff der Frömmigkeit sich nicht mit dem nationalrömischen eines Vergil und Seneka deckt. Wenn der stoische Philosoph knechtische Furcht den Göttern gegenüber als unsinnig ablehnt, weil sie sich mit der schuldigen Liebe nicht verträgt, so fühlen wir uns erinnert an die bekannten Belehrungen und Mahnungen des Liebesjüngers: *De benef. IV, 18, 1: Deos nemo sanus timet; furor est enim metuere salutaria, nec quisquam amat, quos timet; cf. I Joh. 4, 18 timor non est in caritate etc.*

Bona conscientia, bona voluntas, bona fides: das sind drei Zentralbegriffe der Ethik Senekas. Ihre enge, unlösliche Verbundenheit mag uns etwa *de benef. IV, 21, 6* veranschaulichen, wo gezeigt werden soll, wie der Weise im Bewusstsein seines guten Gewissens, seines guten Willens, seiner guten Meinung auch über den schimpflichsten Undank, ja über Martern und Peinen aller Art triumphiert: *Prodest (sc. bona voluntas) et in eculo prodest et in igne; qui si singulis membris admoveatur et paulatim vivum corpus circumeat, licet ipsum corpus plenum bona conscientia stillet: placebit illi ignis, per quem bona fides conlucebit.* Das sind grosse, erhabene Gedanken und stolze Worte! Aber erst die christlichen Martyrer — wer denkt nicht an einen hl. Laurentius auf dem Feuerrost? — haben diese Theorie ins Leben umgesetzt, getreu dem Grundsatz Cyprians: *Non magna loquimur, sed magna vivimus.*

Die *magnanimitas* des Stoikers jedoch erstrahlt hell und sieghaft in seiner Forderung, auch den Undankbaren Gutes zu tun nach Kräften. Vorbild sind keine Geringeren als die Götter: *Si deos imitaris, da et ingratis beneficia: nam et sceleratis sol oritur, et piratis patent maria* (IV, 26, 1, allerdings als Zitat). Wie nahe kommen solche Weisungen mit eben dieser Begründung doch den Geboten der Bergpredigt mit ihrem Hinweis auf den Vater in den Himmeln, der seine Sonne aufgehen lässt über Gute und Böse usw. Mt. 5, 44 f.! Ebenso in längeren Ausführungen am Schlusse des Gesamtwerkes VII, 31 z. B. 4. *Nihilominus tamen (d. h. trotz Undank und Verkennung) more optimorum parentum qui maledictis suorum infantum adrident, non cessant di beneficia congerere de beneficio auctore dubitantibus, sed aequali tenore bona sua per gentes populosque distribuunt; unam potentiam prodesset sortiti spargunt etc.* In demselben Sinne heisst es in

¹⁾ Barth, Die Stoa, 3. u. 4. Auflage. Stuttgart 1924. S. 176.

²⁾ R. Bauer, Wörterbuch zum Neuen Testament, Gießen 1928, s. v. *συριζήτης* Sp. 1261 s. Nachzutragen wäre Fr. Zucker, Syneidesis — Conscientia. Jena 1928

dem gleichen Kapitel kurz vorher § 1: Vincit malos pertinax bonitas, wozu wiederum des Apostels Lehre Röm. 12, 21 gut stimmt.

Der Philosoph kennt und schätzt auch nach Gebühr das Gebet im stillen Herzenskämmerlein: adeo etiam deos, quibus honestissime supplicamus, tacite malumus et intra nosmetipsos precari (II, 1, 4.) Aus der Parabel vom ungerechten Verwalter ergibt sich die vom Heilande selbst ausdrücklich gezogene Nutzenanwendung: facite vobis amicos de mammona iniquitatis etc. (Luc. 16, 9, vgl. auch Luc. 12, 33). Es ist nicht dasselbe, aber doch immerhin vergleichbar, wenn Seneka das Dichterwort Hoc habeo, quodcumque dedi so ausdeutet: Hae sunt divitiae certae in quacumque sortis humanae levitate uno loco permanensurae... Quid tamquam tuo parcis? procurator es. Omnia ista... non sunt vestra: in depositi causa sunt... Quaeris quomodo illa tua facias? dona dando. Consule igitur rebus tuis et certam tibi earum atque inexpugnabilem possessionem para honestiores illas, non solum tutiores facturus (VI, 7, 1—3).

Sehr ansprechend ist endlich das Idealbild des edlen Lehrers und Erziehers, das Seneka VI, 16 offensichtlich mit grosser Liebe und vielleicht nicht ohne besondere Absicht zeichnet⁴⁾. Da wird vor allem dessen Uneigennützigkeit ins rechte Licht gerückt: nec, quae sciebat, maligne dispensavit, quo diutius esset necessarius, sed cupit, si posset, universa transfundere (7); cf. Sap. 7, 13 et sine invidia communico.

Le dessin et l'éducation

« Trois doigts de marge en haut, deux doigts de marge en bas, allons, commencez ! » Ainsi débutaient souvent nos cours de dessin. Et chacun feignait de s'absorber dans la copie de l'un des dix ou douze modèles qui faisaient le tour de la classe en une année. De temps en temps un coup de crayon du professeur pour nous montrer comment on devait dessiner; la seule manière, je pense. Et c'était tout. Aussi cette incurie provoquait-elle un enthousiasme de même espèce. Que de regards, abrités derrière la main gauche, glissaient du pupitre sur les genoux, où les feuillets d'un roman tournaient silencieusement.

Nous n'aimions pas le dessin ? Quelle blague et quelle sottise ! Nous étions au contraire à l'âge de tous les enthousiasmes et de toutes les amours. Pourquoi l'art échapperait-il à la faim dévorante de vérité et de beauté qui gît au fond de tout être humain ? Le jeune homme est prêt à tout aimer ; mais il faut qu'il connaisse l'objet de son amour. On ne provoque l'amour que par l'illumination de l'intelligence, et l'on ne fait rien de bon sans amour, pas plus un dessin qu'un acte de vertu.

Une heure de dessin par semaine est de trop, bien sûr, si l'élève n'y prend pas goût, s'il ne s'élève et ne se spiritualise pas, s'il n'y trouve pas un peu de personnalité ni la joie du désintéressement.

Au professeur de dessin, je voudrais dire ceci : Mettez votre élève, avec ses crayons ou ses couleurs, directement en face de la nature, car c'est la vraie inspiratrice de tout art. Dites-lui de regarder, de bien regarder longuement, puis de dessiner ce qu'il voit. Son essai sera probablement très gauche. Si vous voulez étouffer sa personnalité, dites-lui que son dessin est mauvais, qu'on ne dessine pas ainsi, mais comme ça ; et vous empoignez son crayon d'un petit air supérieur et méprisant, ou bien avec la plus gracieuse condescendance, à votre choix, et après avoir effacé le griffonnage informe, vous étalez sur sa feuille l'éblouissement et le vertige de votre remarquable

talent. L'élève sait maintenant ce qu'il doit faire, mais aussi ce qu'il ne pourra jamais faire. Et le dessin passe pour lui au rang des branches mortes. Il obtient de mauvaises notes, ce qui le dégoûte davantage.

Si, au contraire, vous croyez à votre métier de professeur, à un certain devoir de conscience de bien enseigner, pensez que vous avez un homme à former, un être qui met avec confiance entre vos mains sa personnalité à développer, une intelligence, une sensibilité, un cœur, une volonté, pour que vous les dirigiez selon les possibilités de l'art que vous enseignez, et non pour que vous y substituiez les vôtres. Si vous n'avez pas cette foi, faites-vous donc chauffeur ; vous y gagnerez davantage et vous ferez moins de mal ; vous écraserez peut-être quelques personnes, mais il faudrait un hasard bien extraordinaire pour que ce soit précisément toute l'élite de l'humanité, tous les futures dépositaires de la beauté et de la vérité. Ou alors, faites votre devoir avec cœur, d'autant mieux qu'on vous accorde moins de temps, qu'on dédaigne davantage l'art comme moyen de formation. Examinez avec soin l'essai de votre élève, objectivement, cherchant quelque trace de son âme, quelque signe d'une émotion personnelle. Au début, ce sera peut-être difficile, car il y a tout un abîme entre l'émotion et son expression artistique. Et si la plupart des hommes ont plus ou moins le sens de la beauté, de la poésie, la plupart aussi en restent là : car l'art ne s'apprend pas d'un coup ; il demande à être cultivé, comme toute vertu.

Il ne faut donc pas s'étonner si l'émotion n'est d'abord qu'une étincelle sous un amas de cendres. Vous la verrez briller peut-être dans la courbe agréable d'une pomme, l'élégance d'une fougère, le contour d'un nuage ou d'une colline, dans le rapport de deux volumes ou de deux couleurs, la juste observation d'un geste enfantin. Vous sentirez que tel détail a frappé votre élève, indépendamment de tout préjugé, et qu'il a donc su traduire cette émotion puisqu'elle vous est communiquée.

Recueillez cette étincelle et montrez-la lui. Il en sera tout heureux et fier. Il n'en aura que plus d'ardeur à regarder la nature pour y découvrir la tremblante beauté, pour la faire sienne et chercher ensuite à la fixer dans la matière. Il y réussira chaque fois un peu mieux. Cette matière, si traître au début, s'assouplira sous ses doigts plus habiles ; habileté docile à exprimer l'émotion et ne cherchant pas sa propre gloire (méfiez-vous un peu des élèves à grande facilité). Peu à peu l'élève entre davantage en contact avec les choses, avec leur âme ; il se prend d'amour pour elles, s'enrichit d'émotions nombreuses, dont la nature est la source infinie.

L'émotion et l'expression grandissent et se stimulent réciproquement. Car cet amour qui déborde son âme, sachant qu'il est la vie de l'art, le jeune homme est heureux de pouvoir le soulager sur la toile ou le papier. D'autre part, si la seule contemplation de la nature et des œuvres des maîtres peut donner l'amour de la beauté, la communion avec la beauté est plus intime et plus puissante par la création artistique. La pratique de l'art intensifie l'émotion et la vision de la beauté. Celui qui veut dessiner ou peindre éprouve le besoin, puis une facilité plus grande d'observer la nature de tout son cœur, jusqu'à ce que l'émotion le pénètre. Cela est essentiel et c'est alors qu'il peut travailler et faire œuvre personnelle ; car si la nature est une dans l'infini de son mystère, par la façon d'être sentie, elle est aussi multiple que les individus, qui la transforment au moule de leur âme, de leur sensibilité, de leur imagination, et en font un élément propre à l'art. Sans cette déformation, ou cette transposition, non pas artifi-

⁴⁾ Vgl. Münscher a. a. O. S. 67.

cielle, mais vraie par sa nécessité même, il n'y a pas d'originalité, et partant pas d'art mais seulement une copie servile.

On comprend dès lors pourquoi la pratique de l'art développe la personnalité; elle force à l'émotion personnelle nécessaire à tout art. Mais il faut qu'elle soit comprise et enseignée dans ce sens, et qu'on n'ait pas l'ennui, dans les expositions scolaires, de voir une collection de copies froides et mortes de modèles déjà sans âme. Copier un modèle n'est pas à dédaigner, si l'élève le fait avec intelligence, s'il sait émouvoir son âme et en communiquer les vibrations à sa main. Il ne fait pas une copie servile, pas plus qu'en face de la nature, quand il y met quelque chose de lui-même. Pour cela, il ne faut pas lui donner des modèles insipides, par exemple un chalet à noircir uniformément à la mine de plomb. Il y a assez de grands maîtres propres à susciter son admiration, à émouvoir sa sensibilité, à tenter son crayon et perfectionner sa technique. Le corps humain à lui seul peut lui offrir une richesse d'études inépuisable, une infinie variété de lignes, dont la beauté pénètre davantage du seul fait de les crayonner. Il peut ensuite se libérer peu à peu du modèle, créer avec une plus grande liberté, en puisant dans son imagination enrichie, et servi par une main plus docile à rendre son émotion.

Tout cela demande de la part du professeur beaucoup de désintéressement, une étude amoureuse des tempéraments et des dispositions. Mais si cet amour de la beauté par l'art et de l'art par la beauté est arrivé jusqu'au cœur de l'élève, la partie est gagnée, et le professeur de dessin garde sa raison d'être. L'orientation est donnée pour la vie, et c'est l'essentiel dans l'éducation.

Peu importe la gaucherie de l'élève. Il emporte son amour avec lui en vacances, au lieu du souvenir d'heures ennuyeuses que tant de jeunes gens laissent derrière eux. On le verra, un carnet à la main, croquer amoureusement quelque coin de bois ou de campagne, les passants dans la rue, des fleurs, des arbres, des nuages. Beaucoup s'en étonneront, parce que dans cet endroit où ils passent tous les jours, ils n'ont jamais rien vu de spécial, de pittoresque; pour eux il n'y a de beau que les paysages à pancarte, une cascade, une gorge, un panorama, des ruines, un coucher de soleil. Ne sont belles que les fleurs à la mode, le narcisse qu'on vient cueillir de Lausanne en Gruyère, sans même un regard pour la pâquerette ou l'éclatant populeux des marais.

Mais lui, notre étudiant en vacances, voit de la beauté partout. Il a eu la chance rare de l'apprendre au collège, en dessinant. Il dessine surtout pour mieux pénétrer au cœur de la nature. Car il est probable qu'il ne fera pas de l'art sa profession. Il le cultivera certes toujours un peu, suivant ses loisirs; il en fera un des charmes de son foyer ou de sa vie solitaire de prêtre. Crayons ou pinceaux seront ses amis; ou bien c'est dans le bois ou le métal qu'il mettra le frémissement de sa personnalité. Le culte de l'art lui sera une joie continuelle, parce qu'il réclame un acte de personnalité et d'amour, le don d'une partie de soi-même, parce qu'il exige une création, et par là rend un peu plus semblable à Dieu.

Mais s'il n'a que rarement la joie de créer, il aura l'immense avantage de savoir jouir de la beauté qui l'entoure, en partie grâce à l'art qu'on lui aura intelligemment enseigné. Et si la corolle d'une petite gentiane toute saturée de ciel et d'amour suffit à faire aimer la vie, si la poésie est répandue dans la nature au point de faire éclater les sens de toute une humanité, que penser du jeune hom-

me de vingt ans qui, en terminant sa formation, passe au milieu de tant de richesses en indifférent, bien plus, dégoûté de tout? Mais que dire aussi de ses professeurs, dont la commode excuse consiste à leur nier l'imagination, l'intelligence, la sensibilité? Heureusement que la nature humaine a de quoi se défendre contre semblable éducation et en triomphe souvent; la lumière naît alors de l'intensité de l'effort de réaction.

S'il est un peu formé, le jeune homme sera plus tard, à l'occasion, un conseiller de goût en matière d'art, un juge tout au moins prudent. Car souvent l'imprudence d'une foule de profanes juge d'un mot sans appel et démolit les œuvres d'artistes éprouvés. Ces critiques, audacieux dans la mesure de leur ignorance, sont très souvent des gens qu'on dit cultivés et qui n'ont pourtant pas la moindre notion d'art. Pour eux, tout est parfait si un portrait ou un paysage ressemble au modèle; toutefois, il faut que le modèle soit beau, car ils ne conçoivent pas un beau portrait d'une femme laide; c'est le sujet qui compte, et non pas la peinture; ou bien c'est habileté de l'exécution, même si elle recouvre un néant artistique. De l'essentiel, de l'émotion de la personnalité, il n'en est pas question.

D'où cette formidable hostilité, irraisonnée, entêtée, contre tout art moderne. Et pourtant c'est de l'essence de l'art d'évoluer, car l'originalité est précisément détruite par la redite de formules anciennes, vivantes seulement dans les mains de leur créateur. L'artiste doit donc être de son temps, même le devancer, et les pilliers de vieux procédés, ceux qui vivent des idées de leurs aînés sans les renouveler, ne sont pas des artistes.

Une telle ignorance de la part d'un grand nombre de jeunes gens n'est-elle pas une claire condamnation de la façon dont ils ont été formés? Ils en subiront le joug toute leur vie, non pas eux seuls, mais tous ceux sur qui ils ont une influence, qu'ils soient prêtres, responsables de la beauté de la maison de Dieu, ou professeurs à leur tour.

Celui qui a été pris par l'amour de la beauté sait embellir et vivifier toute sa vie. Tout amour est vie; rien ne vaut que par l'amour, et il n'est rien de si monstrueux que l'indifférence. Si tous les professeurs et éducateurs donnaient à leurs élèves le même amour de ce qu'ils enseignent, quelle belle vie s'ouvrirait devant nos jeunes gens, qui dans vingt ans donneront, eux aussi, la vie ou la mort. Ils aimeraient toutes choses, leur religion, leur fiancée, la nature, toute la vérité et toute beauté du même amour libre parce qu'éclairé, amour joyeux, fécond et grand parce que libre et profondément sincère.

I. Dafflon.

Büchersecke

Krauss, *Leitfaden der deutschen Poetik*. 5. Aufl. Ansbach, Brügel. VIII und 171 S. Geb. M. 3.—.

Das Werk behandelt in fast allzu einlässlicher Art die Verslehre, die Dichtungsgattungen, die Tropen- und Figurenlehre. Die Wort- und Sinnerklärung der zahllosen Termini technici ist wohl das beste an diesem Buche. Gerne hätte man allerdings beim einen und andern dieser Ausdrücke die Angabe der deutschen Akzente (z. B. bei Oxymoron, Paradoxon, Anadiplosis, Enallage). Figuren und Tropen sind in seltener Klarheit von einander geschieden. Besonderes Lob verdient die Behandlung der Satire, Novelle etc. Im übrigen ist das Stoffliche nicht immer gleich befriedigend behandelt wie das Formelle, zumal wo es sich um Kontroverses handelt, wie den Begriff „tragisch“ usw. Das Epos kommt dem Drama gegenüber etwas zu kurz. In Summa das beste Buch dieses Umfangs, das wir kennen.

R. L.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT Was die Jungen sagen — Was soll ich mit meiner Klasse lesen? — Der 100. Geburtstag — Satzkürzung bei „sein“ und „haben“ — Bücherecke.

Was die Jungen sagen

R. L.

Der kürzlich erschienene Schmähartikel im «Luzerner Tagblatt» hat die Klosterschülerziehung neuerdings zur Diskussion gestellt. Auch die Frage der achtjährigen Studiendauer und des humanistischen Bildungsideals werden immer wieder aufgerollt. Da mag es interessant sein, auch das Urteil der Jungen zu hören. Ich stelle im folgenden die Ergebnisse eines Schulaufsatzes zusammen, den meine Erstrhetoriker im letzten Trimester abgeliefert haben, und zwar vor dem Alarmsignal des famosen Tagblattschreibers. Die Arbeiten sind also keinerlei apologetischer Tendenz entwachsen. Ich wollte ganz einfach wissen, wie sich die Jungen zu ihrer jetzigen Lage stellen und gab darum ohne weitere Erklärung das Thema: **Vorteile und Nachteile meines Standes; Selbstgespräch eines Gymnasiasten**. Das Urteil über die Durchschlagskraft der beigebrachten Argumente pro und contra muss ich dem Leser überlassen. Eine Feststellung aber bin ich den Jungen schuldig: Sie haben ihre Aufgabe ernst genommen und sprechen frisch von der Leber weg:

«Ich übe den Grundsatz: Stimme überall für die frische, grüne Wahrheit! Wenn ich «Selbstgespräche» führe, bin ich offen. Wenn man von mir verlangt, dass ich sie zu Papier bringe, ändert das meinen Entschluss nicht...»¹

1. Klösterliches Internat.

Um es gleich vorweg zu nehmen: Von den 24 Schreibern kommt ein einziger zu einem negativen Resultat, das heisst zum Entscheid, dass er nicht am richtigen Platz ist. Er hat denn auch bereits die Folgerung gezogen und sich einer Stadtschule in der Nähe seines Elternhauses zugewandt. Hören wir seine Begründung:

«So segensreich der oben beschriebene Vorteil ist (Konzentration im Studium, festgesetzte Zeit für die Aufgaben, Arbeit unter Aufsicht etc.), so bedauerlich ist der Nachteil: Fern von der Familie und ihrem Leben: Natur, Kunst und Heim... Kann einem die Schule überhaupt die Liebe zum Herd eingeben? Wenn eine Schule im Heimatort das nicht fertig bringt, wie kann es dann eine, die fern von daheim ist? Diese Gabe der Seele kann nicht von fremden Menschen eingepflanzt werden, sondern nur von denen, die einem das Leben geschenkt haben... Was sie (die Stiftsschule) an religiöser und wissenschaftlicher Erziehung bietet, ist hervorragend, aber mein Bedürfnis nach Liebe und Schönheit ist nicht gestillt worden. Ich werde später mit viel guten Erinnerungen an E. zurückdenken: meine zweite Heimat ist es nicht geworden... Der Fehler liegt nicht am Geiste, noch an denen, die ihn als Priester spenden, sondern an denen, die ihn empfangen sollten. Begreiflich, denn die Studenten, die im Kollegium zusammengeströmt sind, stehen einander als fremde Menschen gegenüber...»

Noch sechs andere weisen auf den Nachteil des unterbrochenen Familienzusammenhanges hin, einer mit der richtigen Bemerkung, dass leider auch in den Universitätsjahren dieser Mangel an Kontakt mit dem Elternhaus weiterdauert. Doch wissen sich mit Ausnahme des Erstgenannten alle zu trösten mit dem frohen Sinn und

dem familiären Geist, der auch im Internat herrscht. Ueber die Hälfte der Klasse feiert diesen Vorzug in zum Teil begeisterten Worten:

«Das Studentenleben ist schön! Wir bilden hier im Gymnasium eine frohe junge Gemeinschaft... Wir fürchten einander nicht. Wie zwei Mühlsteine durch stete Reibung sich aneinanderpassen, so lernen wir uns durch den täglichen Umgang kennen und verstehen. Harmlose Neckereien bilden den Kitt, der die ganze Gesellschaft zusammenhält. Jungfrohe Raufereien und liebevolle Rippenstösse bringen Bewegung in unseren Staat...»

«Der einzelne muss sich wohl in die Gemeinschaft einfügen können oder einfügen lernen, geht aber darin nicht unter. Das schöne, sagen wir ideale Verhältnis den Lehrern gegenüber kann dem Studenten fern der Heimat einigermassen das bieten, was sonst nur Vater oder Mutter bieten können; andererseits hilft es einer ganzen Klasse, durch einen familiären Klassengeist edlen, treuen Kameradschaftssinn mit all seinen guten Auswirkungen zu pflegen. Ein solch guter Klassengeist hilft einem leichter und froher arbeiten, sorgt fast von selbst schon für gesunde, fröhliche gemeinsame Bewegungsspiele in der Freizeit, fordert wohl manchmal persönliche Opfer, vergilt sie einem aber selber schon vielfach: er trägt sehr viel dazu bei, eine ganze Klasse geistig und leiblich gesund zu erhalten...»

«Wenn ich an die Pflicht denke, später in der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Welt mich mitzubetätigen, so scheint das jetzige Kollegiumsleben nicht ungeeignet als Vorstufe dazu und als Schule. Ein soziales Leben im Kleinen!...»

«Bereits habe ich von den Studenten einiges verraten. Es sind fast alles brave, friedliche Burschen. Alle halten durch dick und dünn zusammen. Erst jetzt weiss ich recht, was ich von den frühern, nun schon verblichenen Schulfreundschaften zu halten habe. Sie waren so recht im goldenen Leichtsinn der Jugend geschlossen worden und ketteten uns nur solange zusammen, als wir miteinander auf der gleichen Schulbank sasssen. Hier aber, am Kollegi, werden sie, wie mir scheint, fürs ganze Leben geschlossen...»

Wenn so das Internatsleben eine glückliche Vorschule für späteres soziales Wirken darstellt, hat es doch für den Augenblick den Nachteil, die Fühlungnahme mit den untern Volksschichten auf ein Minimum zu beschränken.² Acht Schüler heben diesen Nachteil hervor:

«Ich besuche die Mittelschule, um mich zum spätern Volksführer auszubilden, denn diesen hohen Beruf kann ich erst ergreifen, wenn ich über das nötige Wissen verfüge. Da ist es nun aber schade, dass ich, der angehende Geistliche oder Staatsmann, wegen dem Studium eigentlich keine Fühlung mit den untern Schichten des Volkes habe. Ich verbringe etliche Jahre fast ausgeschlossen im Kreise meiner Lehrer und Kameraden im Internate, sozusagen als Einsiedler, ohne vom Geschehen ausser mir einen richtigen Begriff zu haben... Wohl stehen mir Zeitungen, Zeitschriften zur Verfügung... aber können mir solche unsichere Boten ersetzen, was mir das Leben unter dem Volke brächte?...»

«Da das Kollegium für sich einen kleinen Staat bildet, besteht kein Verkehr mit Leuten aus dem einfachen Volke. Darin finde ich die Ursache, dass viele Studenten in den Ferien ehemalige Schulkameraden nicht mehr grüssen und kein Verständnis für die Mühen und Sorgen des einfachen Handwerkers oder Bauern haben. Und doch sind wir alle im prakti-

² Die obern beiden Klassen der Anstalt dürfen sich im Vinzenzverein betätigen.

¹ Es kann natürlich nur verhältnismässig wenig aus den 24 Aufgaben wörtlich zitiert werden. Mein Bestreben bei der Auswahl war, möglichst viele der Jungen persönlich zum Wort kommen zu lassen. Die in Anführungszeichen gesetzten Stellen sind ohne Änderung übernommen worden.

schen Leben, sei es als Priester, Arzt oder Jurist auf das Volk angewiesen . . .

Diese Abgeschlossenheit und Weltfremdheit kann zudem linkisches und unfines Benehmen zur Folge haben, wie zwei Aufsätze feststellen. Dafür aber unterliegt man auch nicht den Ablenkungen und Zerstreuungen, die das vielgestaltige Leben mit sich bringt (6 Aufsätze):

«Mit Internat hängt zusammen: Abgeschlossenheit von der Welt. Was werde ich da für Vorteile und Nachteile herausbringen? Da, glaube ich, werden die Nachteile überwiegen. Und doch kommt mir schon der Satz in den Sinn: Der Stern der hohen Lebensziele leuchtet mächtig in der Abgeschlossenheit der Welt. Ein Mann aber, der kein hohes, ideales Lebensziel hat, wird im heutigen Chaos weder sich noch andere zu Glück und Frieden führen . . . Wie oft höre ich das Wort: Jugendeindrücke bleiben am längsten und sitzen am tiefsten. Da kann ich mich wirklich glücklich preisen, nur solches meiner Seele einzuprägen, was an der Welt Gutes haftet. Ein menschenscheuer Pessimismus wird damit schon im Keime erstickt. Doch schliesst die Tatsache, dass ich nur mit den guten Seiten der Welt in Berührung komme, nicht auch einen Nachteil in sich? Könnte es mir da nicht ebenso gehen, wie einer starken, wohlbewaffneten Armee, die von wenig Mannschaft und geringen Waffen geschlagen wird, wenn sie der Feind zu überraschen versteht? . . . Da muss dann die siegreiche Kraft der hohen Lebensideale, die ich aus der Einsamkeit mitnahm, mir helfend beispringen . . .»

Damit haben wir schon das Gebiet der Charakterbildung gestreift, die von der Hälfte der Schreibenden als grosser oder grösster Vorteil der Internatserziehung betont wird:

«Ich kann hier nicht alles haben wie zuhause. Das aber bereichert mich . . . Liegt nicht die Not der Zeit gerade darin, dass jeder alles Gute für sich haben will, auch wenn dabei ein anderer zu kurz kommt? Um aber dieses liebe Ich im Zaum zu halten, braucht es unbedingte Disziplin. Auch diese lerne ich hier. Ja, jetzt sehe ich ein, wie töricht es von mir war, darüber zu schimpfen, dass ich gehindert werde zu gehen, wohin ich will, und sogar auf einen nummerierten Stuhl gezwungen werde. So lerne ich die schwerste aller Künste, die Selbstbeherrschung . . .»

Während einer unter unsern Artiklern über die feste Tagesordnung (und das frühe Aufstehen im besondern) einen rührenden Stosseufzer formt, wissen acht andere ihren Wert zu schätzen:

«Fast immer die gleiche Arbeitszeit. Fast immer gehe ich zur gleichen Zeit ins Bett und stehe jeden Tag ungefähr zur gleichen Zeit auf. Ein so geregeltes Leben kann nur von Nutzen sein und muss zur Pünktlichkeit erziehen . . .»

Eines wird mit sozusagen lückenloser Einstimmigkeit hervorgehoben, dass das ganze Erziehungswerk getragen und durchdrungen ist von der Kraft der katholischen Weltanschauung:

«Sind in einem Internat Lehrer und Schüler gleichen Glaubens, so ist das zweifelsohne schon ein Vorteil und sogar eine gewisse Bürgschaft für einen einheitlichen, guten Geist. Sind aber in einem katholischen Internat die Lehrer zugleich Priester, wieviel Segen muss dann schon auf natürlichem und erst auf übernatürlichem Gebiete auf die Schüler fließen . . .! Hier ist nun nicht nur das der Fall, sondern unsere Lehrer sind sogar Ordensmänner, Mönche, die die Welt und was ihnen teuer war, selbst den eigenen Willen, verlassen und sich vorbehaltlos in den Dienst Gottes gestellt haben. So treten sie vor uns hin und wollen uns nicht bloss wissenschaftlich, sondern auch hinsichtlich Charakter und Seelengrösse zu durchgebildeten, ganzen Männern machen . . . Im Mittelpunkt des Tages steht das heilige Opfer, an dem endlich auch wir Studenten . . . hoffentlich je länger je mehr . . . durch Mitsingen aktiv teilnehmen können. An Sonn- und Feiertagen nehmen wir wenigstens in der Vesper, an hohen Festen auch in Terz, Sext und Komplet teil am Gotteslob . . . Vor und nach Studium, Schule und Mahlzeit will uns die Hausordnung durch kurzes Gebet darauf aufmerksam machen,

wofür wir es tun, kurz, sie will unsern Tageslauf zu einem lebendigen Gottesdienst machen, „ut in omnibus glorificetur deus“ . . .»

«Vielleicht dass ich im Leben eher noch diesen lebendigen Kult (der Liturgie) brauchen kann als das Schulwissen . . .»

«Liturgie gleichsam als Rahmen des Studentenlebens! Ich sehe auch die Bedeutung dieses Lebens für die Zukunft. Wir Studenten haben an der Quelle inniger Gottverbundenheit getrunken . . . und können andern mitteilen. Man muss dazu nicht von Gott zum Erhabenen aller Berufe, zum Priesterberuf ausgewählt sein, die Welt verlangt dieses Mitteilen auch von den Laienkatholiken. Und von ihnen vielleicht mehr denn je . . .»

Freilich, auch das strahlendste Licht hat seinen Schatten. Die schützende Abgeschlossenheit und der gleichmässige Gang der Regel bergen in sich die Gefahr träger Routine, bequemer Schablone. Dazu kommt die feile Augendienerei. Drei der Jungen machen auf diesen Uebelstand aufmerksam:

«Als interner Schüler hier am Kollegium lerne ich vor allem ein regelmässiges, geordnetes Tagewerk kennen und seine Vorteile für Körper und Seele schätzen. Hier bin ich vielen Gefahren der Welt enthoben. Aber gerade das ist selbst wieder eine Gefahr. Wenn man später in die Welt hinauskommt, ist man ihren Lockungen und Verführungen nicht gewachsen, man kennt sie kaum mehr, und manche gehen daran verloren, wie die Erfahrung lehrt . . .»

«Ist es denn wirklich Selbstbeherrschung? Geschieht nicht alles unter fremden Zwang? Ja, dies ist ein Nachteil. Der Druck von aussen ist zu stark, die Freiheit ist zu sehr beschränkt. Wenn einer auch sagt, er tue alles aus eigenem Interesse, schliesslich sieht er doch das Damoklesschwert über seinem Nacken. Sollte da nicht auch den Rhetorikern mehr Freiheit gewährt werden, damit sie ihren Charakter bewahren können? . . .»

Dass der letzte Sprecher sein Bedenken nicht verallgemeinern will, zeigt er an anderer Stelle, wo er mit Nachdruck den Wert der Internatserziehung für sittliche Lebensschulung unterstreicht. Auch andere reden im gleichen Sinn:

«(Die Internatserziehung) leitet mich an, mein Tagewerk rationell einzuteilen und in allen Dingen grösste Ordnung zu halten. Trotz den streng geregelten Lebensverhältnissen kann ich aber meine Selbständigkeit und eine gewisse Eigenmächtigkeit wahren . . .»

«Vor allem ist die Selbständigkeit, die ich mir hier oben erworben habe, ein überaus grosser Vorteil. Ich sah es erst am Anfang des Schuljahres, als ich aus den Händen der guten, sorgenden Mutter kam, wie ich in dieser Beziehung eigentlich noch ein Kind war . . .»

II. Achtjährige Studiendauer.

Etwa die Hälfte aller Schüler betont die Opfer, die ein so langes Studium mit sich bringt: erschwerte Anstellungsmöglichkeit und grosse Kosten; interessant ist, dass letzterer Punkt gerade von gut- und bestsituierten Jungen besonders unterstrichen wird:

«Lange dauert das Studium. Hier acht Jahre am Gymnasium, dann noch einige Jahre an der Hochschule. Beim Handwerkerstand hätte ich vielleicht die Realschule absolviert und die Lehrzeit schon beendet, könnte also bereits selbstverdientes Geld nach Hause tragen. In einer Handelsschule wäre ich schon bald soweit, dass ich in einer Bank oder auf einem Büro Anstellung und Verdienst finden würde. Aber nicht nur viel, viel Zeit kostet das Studium, sondern auch eine schöne Summe Geldes. Niemand wird bestreiten wollen, dass das Leben am Gymnasium wie an der Hochschule sehr grosse finanzielle Opfer verlangt. Die Eltern müssen da nur immer grosse Summen auswerfen, während andere Eltern von Söhnen gleichen Alters schon Geld bekommen können. Kaum auszudenken ist es, was geschehen würde, wenn das Vermögen plötzlich noch während des Studiums verschwände. Wir, die wir jetzt dem Studium obliegen, könnten nicht einmal als Handwerker Beschäftigung finden, da uns jede praktische Erfahrung abgeht. Bis zum 25. Jahr Zeit und Geld auf der Schulbank verrutschen,

und dann die rosige Aussicht auf überfüllte akademische Berufe! Ueberfüllter Aerzte-, Juristen-, Lehrerstand!...

Freilich finden sich auch überzeugte Anwälte für die Vorteile einer so ausgedehnten Studienzeit: Klarere Berufserkenntnis, gründliches Studium ohne Ueberstürzung und Gefährdung der Gesundheit; mehr Zeit für Lieblingsfächer, vertiefte Allgemeinbildung:

«Die meisten gehen in die Primarschule und dann in den Beruf. Ist es nicht viel schwerer, mit 14 Jahren den Entschied über ein ganzes Leben zu fällen als mit 20?...

«Acht Jahre sind der allgemeinen Bildung gewidmet, und erst an diese schliesst sich das Fachstudium. Während andere schon lange einen Beruf betreiben und für sich sorgen müssen, sind wir hier noch frei von den Beengungen, die ein Beruf bringt. Neben der Pflichtarbeit habe ich in meinem Stande noch mehr Zeit für eigenes Studium... Diese grössere Bildungsmöglichkeit ist also der grösste Vorteil meines Standes, denn ich glaube, dass das Leben mir bei grösserer Bildung mehr bietet. Dann aber gibt diese Schulung ein rascheres Vorwärtkommen als vielleicht ein anderer Stand...»

«Darum muss ich auch das achtjährige Gymnasium als einen Vorteil erachten, besonders da mir mein Stand griechisch-römisch-germanische Kultur im Lichte der katholischen Weltanschauung vermittelt. Das Wort «katholisch» aber bezeichnet schon: Vom Ganzen kommend und aufs Ganze gehend. Wie sollte eine solche Bildung... in wenigen Jahren vollendet sein?...

III. Das humanistische Bildungsideal.

Ueber den Wert des humanistischen Bildungsganges herrscht sozusagen Einhelligkeit der Auffassung. Käme einer verfehlt, diesen Vorteil an hervorragender Stelle anzuführen. Ich übergehe der Kürze halber die Stellen, die eine Würdigung der einzelnen humanistischen Disziplinen enthalten. Nur ein paar allgemeinere Gedanken seien festgehalten:

«Obwohl ich am Gymnasium kein eigentliches Berufsstudium betreiben kann, hat die Allgemeinbildung, die ich hier erhalte, dennoch einen solchen Wert, dass keines meiner Studienjahre verloren wäre, wenn ich später nicht weiter studieren würde... Weil ich später als Gelehrter und Führer des Volkes wirken will, mühe ich mich acht volle Jahre mit der Aneignung einer allgemeinen Bildung ab...»

«Wenn einer über seinen spätern Beruf noch im unklaren ist, ist es für ihn von grossem Vorteil, dass der Unterricht bis zur Matura vermöge seiner Allgemeinheit für jeden der verschiedenen höhern Berufe eine sichere Grundlage bietet...»

«Diese allgemeine Bildung scheint gar nicht so übel, wenn ich an die armen Realschüler denke, die sich halbfertig durchs Leben schlagen müssen...»

«Wie ich schon angetönt habe, besitze ich grosse Neigung zu den Realfächern, die sich bald praktisch betätigen lassen. Vielleicht wäre es nun vorteilhafter gewesen, eine Realschule oder kaufmännische Fortbildungsschule oder auch ein Lehrerseminar zu besuchen. Warum tat ich es nicht? Was wies mir den Weg zum Gymnasium? Wahrscheinlich die Erfahrungstatsache, dass es zur Ergreifung eines akademischen Berufes Allgemeinbildung braucht. Wenn aber dabei meine besondern Anlagen und Neigungen nicht auf ihre Rechnung kommen? Das muss ich zu verhüten wissen, indem ich diese Anlagen schon jetzt möglichst zu betätigen suche. Und das kann ich und werde es auch in Zukunft können, ich darf es mit Beruhigung feststellen...»

«In acht Jahren kann doch sicher unser Wissen harmonisch getieft und geklärt werden. Wie wichtig gerade dieser Punkt ist, vermögen wir heute, wo Umstürzung aller Werte, wo Wankelmüt und hohle Schlagworte an der Tagesordnung sind, leicht einzusehen... Als akademisch Gebildeten stehen uns Studenten auch die freien Künste offen; wir werden auch nicht so abhängig sein von Vorgesetzten wie Angehörige eines andern Standes, Angestellte usw...»

Aber auch Nachteile eines solchen Bildungsganges werden genannt:

«Nur muss ich aufpassen, dass ich nicht zu sehr ins Breite

wachse... Es bieten sich einem ja alle Arten von Wissenschaften dar. Und vollends wenn ich die Sprachfächer und die Musikfächer aufzähle, will das schon etwas heissen, was Vielseitigkeit anbelangt. Und dann die Bibliothek!...

«Drei Stunden Französisch in der Woche und weder Italienisch noch Englisch als obligatorisches Fach — was bedeutet das gegen das intensive Einpauken fremder Sprachen an kaufmännischen Schulen! Und doch ist das heute für jeden von grösster Bedeutung...»

«Wenn ich das Ziel betrachte und meine tägliche Arbeit, so frage ich mich oft: Quid hoc? Was nützt es mir eigentlich?... Was hat denn das und das mit meinen Zukunftsaufgaben zu tun?... Es ist so schwer, den Zusammenhang zu finden!...»

Damit möchte ich meinen Rundgang beenden. Wenn wir abschliessend das Verhältnis von Vorteilen und Nachteilen ins Auge fassen, geben folgende Aeusserungen das Urteil der ganzen Klasse (mit einer einzigen Ausnahme!) wieder:

«Wenn ich nun die Vorteile und Nachteile miteinander vergleiche, so glaube ich, dass die meisten Vorteile wichtig sind und aufs ganze Leben wirken, die Nachteile aber geringer sind und ihre Bedeutung nur während der Studienzeit haben...»

«Wenn ich zusammenfassend meine Erfahrungen überblicke, sehe ich eigentlich nur Vorteile, d. h. die meisten Nachteile lassen sich zum grossen Teil in Vorteile umwandeln. In diesem tröstlichen Bewusstsein werde ich meine Studien auch beendigen. Freilich muss ich mir immer einige Bewegungsfreiheit verschaffen können, selbst auf die Gefahr hin, das eine und andere Fach ins Schlepptau nehmen zu müssen. Das werden auch die Herren Professoren begreiflich finden, da sie eine individuelle Behandlung bis zu einem gewissen Grade sicherlicher der Schablone vorziehen...»

«Soll ich die Vorteile und Nachteile noch abwägen? Wenn ich beide nochmals kurz überdenke, so sehe ich, dass die Nachteile mehr materieller, die Vorteile mehr ideeller Natur sind. Dadurch ist die Frage für mich entschieden. Wenn ich mit Fleiss arbeite, damit etwas herauskommt, ist das Studium für mich gewiss von grösstem Nutzen...»

«Im übrigen hilft etwas Optimismus leicht über etwaige Mängel hinweg...»

Dass Punkt I verhältnismässig viel breiter behandelt wurde als die Punkte II und III, ist einleuchtend. Dort legen die Jungen aus eigenster Erfahrung als Berufene ein gewichtiges Wort in die Diskussion, während sie hier mehr gefühlsmässig sich äussern.

Mit Absicht habe ich stark lokal gefärbte, d. h. ausschliesslich auf unser Gymnasium zutreffende Argumente nicht berücksichtigt. Ich wollte keinen Propagandaartikel für unser Haus schreiben. Aber ich hoffe, dass die Zusammenstellung manchem Kollegen den einen und andern Wink, allen neue Freude an ihrer oft dornigen Arbeit geben mag. Denn unsere Jungen sind dankbar, sie haben bei aller realen Einstellung viel Sinn für höhere Lebensgüter und ein stark ausgeprägtes soziales Fühlen und Streben. Und endlich — damit wende ich mich nochmals gegen den verantwortungslosen Tagblattschreiber — sie sind keine Märtyrer und wollen es auch nicht sein. Sie fühlen sich glücklich in ihrem Stande und sind gewillt, auftauchende Schwierigkeiten mutig zu meistern.

Was soll ich mit meiner Klasse lesen?

Wie oft haben wir uns diese Frage schon gestellt! Einerseits fühlen wir das Lähmende der ewigen Wiederholung der gleichen Stoffe, andererseits ist es nur den wenigsten möglich, sich ständig auf dem Laufenden zu halten.

Vor kurzem fiel mir ein Schriftchen in die Hand, das den glücklichen Versuch macht, dieser Schwierigkeit zu begegnen: «Lesestoffe für den deutschen Unterricht hoher Lehranstalten und — zum Teil — für die obersten Klassen von Volksschulen. Eine Anregung zu Auswahl und Verteilung von Dr. Hans Keller» (Nürnberg, Verlag Friedr. Korn, 1932). Der Preis ist mir unbekannt, dürfte aber meiner Schätzung nach 1½—2 Franken nicht übersteigen.

Der Verfasser stellt, auf Klassen verteilt, ca. 800 Werke ~~verser~~ und neuester Dichter und Schriftsteller — ausschliesslich Stücke, die er sorgfältig gelesen und auf ihre pädagogische Eignung geprüft hat — mit Angabe des Verlages und des Preises zusammen. Die grossen katholischen Schulverlage (Aschendorff, Diesterweg, Schöningh usf) finden dabei reiche Berücksichtigung. Die ~~stärkliche~~ Anordnung ermöglicht es, zu einem bestimmten Werke meist ~~mehrere~~ Verlage (oft 10 und darüber) mit den betr. Preisen zu nennen.

Sympathisch berührt die methodische Einstellung des Verfassers, über die er sich in der Vorbemerkung u. a. folgendermassen äussert. «Dass man in Fragen ästhetischer Bewertung wie auch der entsprechenden Alterseinstufung ganz verschiedener Meinung sein kann, weiss ich aus reicher Erfahrung. Ich bin mir auch darüber klar, dass unsere heutige Jugend viel räscher heranwächst, wählt und verwirft als die frühere, dass für sie ebenso wie im Gebiete des Sachkundlichen so auch auf dem des Aesthetischen und Ethischen vielfach ganz andere Voraussetzungen bestehen als für die frühere. Und anderseits weiss jeder erfahrene Lehrer auch dies, dass so manche Stoffe, zu früh behandelt, zu keiner richtigen Auswertung geführt werden können, dass überhaupt der einzelne Stoff je nach dem Stand der Klassenreife bekanntlich ungeheuer stark wechselt, vorgehoben oder zurückgestellt werden muss; ich habe daher nicht wenige Stoffe zweimal und mehrfach in den Klassenvorschlägen wiederholt...»

Deutschlehrern, Bibliothekaren, Katecheten usw. dürfte das Büchlein ein nützlicher Ratgeber werden. R. L.

Der 100. Geburtstag*

Scharfe Denker nehmen an dem Ausdruck «100. Geburtstag» Anstoss: sie meinen, wenn ein Mensch 60 Jahren alt werde, feiere er den 61. Geburtstag — also müsse es «der 101. Geburtstag» heissen. Wir sind nicht dieser Ansicht. Wenn man jemand nach seinem Geburtstag fragt, nennt er etwa den 2. Januar oder den 29. Mai, nicht jedoch fügt er die Jahreszahl hinzu. Will man diese wissen, so muss man ihn fragen, wann er geboren sei. Unter «Geburtstag» versteht man den immerwiederkehrenden Tag, an dem einer innerhalb eines beliebigen Jahres geboren wurde, den Tag, an dem man des «Tages seiner Geburt» gedenkt. Und das tut man zum ersten mal, wenn das Menschlein ein Jahr alt wird, zum 60. Mal, wenn 60 Jahre vollendet sind. Mit dem Todestag kann man es ebenso halten. Doch ist es besser zu sagen: «Am 29. Juni 1931 beging man die 100. Wiederkehr der Todestages des Freiherrn vom Stein.»

Satzkürzung bei „sein“ und „haben“ *

Die Formwörter der Habe- und Binform können oft weglassen werden, und manchmal empfiehlt es sich, dass zu tun. «Das ist das Sonderbarste, was ich je erlebt habe, das Seltsamste, was mir je begegnet ist.» In diesem Satze wird man gut tun, «habe» und «ist» nicht wegzulassen, zumal da man sonst auf den Gedanken kommen könnte, auch zu «begegnet» sei «habe» zu ergänzen. Dagegen empfiehlt sich die Weglassung, wenn ohne sie zweimal dasselbe Wort unmittelbar hintereinander zu setzen wäre. «Ueberall, wo er gewesen (ist), ist er mit Begeisterung aufgenommen worden.» «So oft er gesungen (hat), hat ihm die Zuhörerschaft zugejubelt.» Anders wieder ist es in dem folgenden Satze: «Alles, was er auf seinen zahlreichen Reisen erlebt hat, hat er in schön geschriebenen Tagebüchern niederlegt.» Fehlte hier das erste «hat», so würde man «erlebt» als Gegenwart verstehen, während es doch Habeform sein soll. Diese Kürzung ist also nur dann möglich, wenn die Beiform deutlich als solche zu erkennen ist (vgl. «singt» und «gesungen»). Natürlich könnte «erlebt» auch Gegenwart sein sollen. Dann muss der Satz aber so lauten: «Alles, was er erlebt, legt er in einem Tagebuch nieder.»

Bücherecke

Die neue Jugend. Lebensgeschichte des Pier Giorgio Frassati. Nach persönlichen Zeugnissen gezeich-

* Textprobe aus **Jahnke, Deutsch für Deutsche** (Der Kleine Toussaint-Langenscheidt) Berlin-Schöneberg 1932. Mk. 9.— Vgl. die Besprechung des praktischen, sehr aufschlussreichen Buches in «Schweizerschule» Nr. 22 I. J.

net von Dom A. Cojazzi. Deutsch von Helene Moser. 8°. 320 S.
23 Tiefdruckbilder. Halbleder Mk. 4.50. Verlag «Ars Sacra»,
München.

Für unsere studierende Jugend geradezu das Buch. Ein Programm! Ein Hohelied auf unsere hl. Religion, das viele apologetische und asketische Werke aufwiegt. Denn es hat den Vorzug, durch und durch modern und praktisch zu sein. Auf jeder Seite dieses Lebensbildes sieht der Junge von heute sich selber, sieht, wie er machen muss, wie er das Leben genießen kann, ohne an Glaube und Sitte Schaden zu leiden, nein, wie er bei aller Aufgeschlossenheit gegenüber Sport, Verbindungen, Politik, Vereinen, Technik, Kunst usw. heilig werden kann. Er sieht, wie er schon in seinen Studienjahren im Vollsinn des Wortes sozial tätig sein kann, wie Gebet und Arbeit sich in schönster Harmonie verbinden, kurz den ganzen Reiz und Wert einer frohen und starken Jugend.

Die Ausstattung bedarf angesichts des kunstsinnigen Ver-
lages keiner Empfehlung; aber dieses Buch bildet selbst im Rah-
men der Ars Sacra Publikationen eine Perle. R. L.

Frassati. Ein moderner Christusträger. Von Helene Moser.
80. 128 Seiten. 23 Bilder. Mk. 1.80. Verlag «Ars Sacra», Mün-
chen.

Ein Auszug aus dem eben besprochenen Werke. Flott und drängend geschrieben, mit Ueberwindung der letzten Uebersetzungsspuren, wird das Büchlein jedem Leser tiefe Eindrücke hinterlassen.

R. L.

Vom deutschen Geistesleben. Deutsche Prosa aus zwei Jahrhunderten. In Verbindung mit Dr. H. Fassbender herausgegeben von Dr. Franz Fassbinder, Dr. Aug. Kahle, und Dr. F. Kortz. I. Von Dichtung und Dichtern 1. 144 S. mit 12 Textbildern RM. 2.25, 2. 120 S. mit 13 Textbildern RM. 1.90. II. Von bildender Kunst und Musik. 180 S. 6 Kunstblätter u. 13 Textbilder. RM. 3.50. Aschendorff, Münster 1930—31.

Diese Hefte sind aus jahrelanger Erfahrung kundiger Deutschlehrer erwachsen. Ihre Eigenart liegt darin, dass für wichtige Abschnitte der Geistesgeschichte sowie für bedeutungsvolle Persönlichkeiten und Werke programmatische Ausserungen ihrer Zeit wie auch hochwertige Abhandlungen heutiger Schriftsteller zusammengestellt worden sind.

Die Anordnung ist aus Zweckmässigkeitsgründen chronologisch, ohne dass aber eine Literatur- oder Kunstgeschichte daraus geworden wäre. Auch ausserhalb des zeitlichen Zusammenhangs wirkt die Mehrzahl der mit ausserordentlicher Mühe zusammengetragenen Stücke durch sich selbst. Mit besonderer Aufmerksamkeit wurde auch auf die Möglichkeit stilkundlicher sowie problemgeschichtlicher Einstellungen Rücksicht genommen, wie etwa in Heft I, 1 und 2, das Problem des Tragischen im Dichtwerk, in Heft II das der Oper sich verfolgen lassen. Besonderer Wert wurde überall auf die vielseitige Beleuchtung der verschiedenartigen Gehewartsfragen gelegt. In hohem Masse vermag diese Zusammenstellung auch dem Konzentrationsgedanken zu dienen. Für den Religions-, Sprach-, Geschichts-, Kunst- und Musikunterricht wird man wirkungsvoll auswertbare Stoffe finden. Reiche und vorzüglich ausgewählte Bildbeigaben schmücken die einzelnen Hefte.

Hellas und Rom. Propyläen Weltgeschichte Bd. 2. In Ganzleinen M. 34.—, 630 S. 368 Abbildung. 18 vielfarbige Beigaben und Faksimiles, 6 Karten und 9 Tiefdrucktafeln.

Inhalt: W. Goetz: Die weltgeschichtliche Bedeutung der Antike. K. J. Beloch: Geschichte Griechenlands. G. de Sanctis: Der Hellenismus und Rom. Ernst Hohl: Die römische Kaiserzeit. H. Frh. von Soden: Die Entstehung des Christentums.

Mit Ausnahme der durch und durch rationalistischen, dazu noch reichlich unverständlichen Darstellung der Entstehung des Christentums durch Frh. von Soden, die das Werk für unsere studierende Jugend und überhaupt für theologisch nicht geschulte Leser unzugänglich macht, ist die textliche Behandlung fesselnd und gediegen. Geistiges und wirtschaftliches Leben, politisches und militärisches Geschehen, Öffentlichkeit und intime Häuslichkeit wachsen zusammen zu einem einheitlichen und eindrucksvollen Gesamtbilde. Uebersaus reich, dazu überraschend neu, lebenswarm und technisch vollendet ist der Bildschmuck. Bei dieser fast märchenhaften Ausstattung bedauert man es, dass die inhaltlich zweifellos überlegene Herdersche „Geschichte führender Völker“ in illustrativer Hinsicht fast gar nichts bietet. R. L.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH - HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Bemerkungen zum Literaturunterricht — Das Ritterideal nach Hartmann von Aue „Iwein“ — Bücherecke.

Bemerkungen zum Literaturunterricht

Dr. P. Rafael Häne, O. S. B., Einsiedeln.

Motto: Mir ist alles verhasst, was mich bloss belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben. Goethe.

Dieses Goethewort hat natürlich seine grosse Geltung für den Schulbetrieb überhaupt. In besonderem Masse scheint es mir aber für den Literaturunterricht wegweisend zu sein, hat man sich doch gerade im Literaturunterricht lange Zeit mit dem blossen Belehren begnügt. Das Wissen von möglichst vielen Tatsachen über Dichter, Entstehungszeit, Ueberlieferung, Inhalt eines Werkes war die Hauptsache. Der Leitfaden der Literaturgeschichte bot fertige Urteile, die unbesehen übernommen und nachgesagt wurden. Es war möglich, dass einer die Reifeprüfung in der deutschen Literatur mit der besten Note bestand, ohne kaum ein Werk Goethes oder Schillers gelesen zu haben, wenn er nur ein gutes Gedächtnis besass, um das ganze Drum und Dran fein am Schnürchen zu haben. Ein Vergleich mit andern Fächern hätte das Verfehlte dieser Lehr- und Lernmethode unmittelbar dargetan. Wem fiel es z. B. in der Naturwissenschaft ein, ohne Anschauungs- und Versuchsgegenstände das Fach zu betreiben? Das *Ding* steht im Mittelpunkt. Was die Blume dem Botaniker, das ist die Dichtung dem Literaturbeflissenen. Der Botaniker betrachtet die Blume, zerlegt sie in ihre Teile, beobachtet ihre Lebensäusserung; es interessiert ihn wenig, wer sie gepflückt hat. Durch die Betrachtung der Speisekarte und durch das Studium des Kochbuches hat noch niemand den Hunger gestillt. War aber nicht der Literaturunterricht einem solchen Studium der Speisekarte vergleichbar, wobei wohl einige Kostproben gereicht, einige Stellen vorgelesen, aber das Werk als Ganzes nicht erfasst und erlebt wurde?

Das ist nun allerdings in den letzten Jahrzehnten anders geworden. Wir alle haben die grosse Umstellung von der Wissensschule zur Arbeitsschule miterlebt. Ich kann über diese Umstellung im Literaturunterricht nicht viel Neues sagen, da sie überall nun durchgedrungen ist. Es kann sich hier bloss darum handeln, die wichtigsten Ergebnisse dieser Umstellung namhaft zu machen, Missverständnisse zu berichtigen und so allfälliges Misstrauen, das da und dort noch besteht, zu beseitigen.

Man hat überall erkannt, dass der Zweck des Literaturunterrichtes nicht Stoffübermittlung, sondern Kräfteentwicklung, Bildung des Urteils, Veredlung des Gemüts, Bereicherung der Phantasie und Stählung des Willens ist. Auch für die Uebung des Gedächtnisses wird die eine und andere Frucht abfallen, doch mehr als Nebenprodukt, denn als Hauptergebnis des Unterrichtes. Man hat erkannt, dass nur durch Eindringen in Gehalt und Form eines Kunstwerkes diese Lebenswerte ausgeschöpft werden können. Man hat erkannt, dass es nicht Aufgabe des Unterrichtes ist, die Schüler durch die Art der Behandlung von den Werken weg zu führen, ihnen die deutsche Dichtung überhaupt zu verleiden, sondern dass er darauf hinarbeiten muss, Freude am Lesen zu wecken oder, wo

sie schon vorhanden ist, sie zu pflegen und zu veredeln. Man darf sich da zwar keiner falschen Hoffnung hingeben. Es wird uns nie gelingen, allen Schülern diese Freude beizubringen. Das darf uns aber nicht entmutigen. Auch darüber darf man sich nicht aufhalten, dass viele, die auf der Schule eifrige Leser sind, später, wenn sie ins Leben getreten, alles Interesse für schöne Literatur verlieren. Bei vielen jungen Menschen zwischen 12—20 Jahren bedeutet das Lesen einen gewissen Ersatz für das Leben selbst, nach dem sie hungern, dessen Tore ihnen aber noch verschlossen sind. Wenn das wirkliche Leben sie aber einmal in seine Kreise aufgenommen hat, dann verliert natürlich das Lesen, dieser zeitweilige Lebensersatz, jede Bedeutung. Darüber sollen wir uns nicht entrüsten und brauchen uns deswegen auch keine Vorwürfe zu machen, als ob wir im Unterricht etwas versäumt hätten. Die Literatur hat ihre Aufgabe an den so gearteten Menschen erfüllt.

Wenn ich gesagt habe, die Literatur soll bei den Schülern Freude am Lesen wecken, und wenn fernerhin betont wurde, die neue Methode bedeute eine Umstellung von der Wissensschule zur Arbeitsschule, so heisst das keineswegs, die neue Schule könne auf ein gesichertes Wissen verzichten. Ohne sicheres Wissen ist höhere geistige Tätigkeit überhaupt nicht möglich; aber das Wissen soll nicht einfach wie in einer geistigen Garküche dargeboten werden, sondern es soll durch eigene, und zwar nicht rein aufnehmende Tätigkeit erarbeitet werden. Was soll man z. B. mit „Wallenstein“ anfangen, wenn man keine Ahnung von der Kriegslage im Jahre 1632 hat? Aber dieses Wissen soll nicht nur aus der Geschichte erworben werden, sondern die in „Wallensteins Lager“ zerstreuten Stellen, die auf die Kriegslage Bezug nehmen, sollen gesammelt und dann durch Mitteilungen des Lehrers oder durch Kenntnisse aus dem Geschichtsunterricht abgerundet werden. In diesen geschichtlichen und auch in den kulturgeschichtlichen Bemerkungen soll durchaus Mass gehalten werden. Es darf das allgemeine Menschliche, das Ewige eines Werkes nicht unter der Vielfalt des Zeitbedingten untergehen. So soll z. B. beim Simplicius Simplicissimus über der Schilderung der Kriegszustände das tief menschliche Problem Weltflucht oder Weltdienst nicht übersehen werden. Auch die neue Schule steht auf dem Standpunkt, den Nietzsche in seiner Rede über die Zukunft unserer deutschen Bildungsanstalten einnimmt, dass nämlich ohne eine strenge, ernste geistige Zucht die Erreichung des Zieles nicht möglich ist. Der tiefe Schatz von Weisheit, der in unseren grossen Werken verborgen liegt, muss gehoben werden, und das geschieht nur durch ernste Arbeit, labor improbus. Nur dann wird der Schüler das Werk erleben, wenn er tief eindringt. Flüchtiges Ueberlesen erweckt Ueberdruß. Die preussischen Richtlinien betonen den gleichen Gedanken, wenn sie sagen, Erkenntnis des Inhalts sei die Voraussetzung für das Erlebnis des Gehalts.

In der Erfassung der Form soll die Freude am Schönen, im Erleben des Gehalts der eigene tapfere Lebenswille gesteigert werden. Aus der ernsten Beschäftigung

mit dem Kunstwerk wird die *Ehrfurcht* vor der Dichtung überhaupt entspringen. Es ist das ein Punkt, der im heutigen Unterricht besonders beachtet zu werden verdient. Ich rede nicht einer wahllosen Verhimmelung von Dichtung und Dichter das Wort. Sachliche Kritik ist auch den Grössten gegenüber erlaubt. Aber alle Kritik, besonders den Klassikern gegenüber, soll mit Ehrfurcht gepaart sein. Beispiel gebend für diese Einstellung unsern Grossen gegenüber scheint mir ein Wort Paul Fischers zu sein: „Ich gehöre nicht zu denen, die Goethe vergöttern, die ihn an die Stelle des Gottes setzen, den sie verloren haben. Aber wenn ich ihn nicht vergöttere, so erkenne ich doch Göttliches in ihm — wie ich es in einer schönen Blume, einer grossen Landschaft, in Himmel und Licht und Luft, in Berg und Wald und Meer erblicke, etwas Hohes und Wunderbares, etwas, das wir als göttliche Gabe und Sendung in diese Welt herein dankbar empfangen sollen und uns aneignen dürfen, etwas, an dem wir uns freuen können, wie an allem, das uns die Spuren göttlicher Macht und Weisheit, Güte und Majestät erkennen und fühlen lässt . . .“ Die Kritik darf nicht hämisch, nicht kleinlich, nicht oberflächlich sein. Dadurch tötet man die Ehrfurcht vor dem Grossen, und in unserer Zeit haben wir wahrlich keinen Grund, der Kritisiersucht der Jugend, dem blasierten Absprechen über Werke, die ganzen Zeitaltern heilig waren, Vorschub zu leisten.

Wo unsere *Weltanschauung* sich mit der des Dichters nicht deckt, wie das beim deutschen Idealismus der Fall ist, wird man unbedingt auf diese weltanschaulichen Unterschiede hinweisen und gerade an den grössten dieser Werke auf die Tatsache aufmerksam machen, wie das Grosse darin echt christlich, wie die Mängel dem beschränkten Gesichtskreis des Dichters zuzuschreiben sind. In Goethes *Faust* ist doch der Anlass gegeben, den Gegensatz zwischen der diesseitigen Einstellung dieser Dichtung zu der ewigkeitsweiten z. B. Parzivals oder des Simplicius aufzuzeigen, die Verengung festzustellen, die der Humanismus durch seine anthropozentrische Einstellung gegenüber der theozentrischen mittelalterlichen Welt bedeutet.

Ueberhaupt für weltanschauliche Auseinandersetzung, für Erörterung wichtiger Lebensfragen findet sich bei der Besprechung der grossen Werke unserer Dichtung auf Schritt und Tritt Gelegenheit. Wie gut lässt sich z. B. an Parzival, an Armen Heinrich, an Walthers „Ich sass auf eime Steine“ die verschiedenartige Lösung des Problems Weltflucht und Weltdienst behandeln.

Bei diesen Besprechungen wird man auch *sexuellen Fragen* nicht aus dem Wege gehen können. Das Geschlechtsleben spielt in der Literatur aller Zeiten eine grosse Rolle, die man nicht ausser acht lassen darf. Da soll man sich nicht feige daran herumdrücken, soll mit Takt und Offenheit diese Dinge bei ihrem richtigen Namen nennen. Es wird sich da Gelegenheit bieten, den grossen, gottgewollten Sinn, den das Geschlechtliche im Leben einnimmt, klar zu stellen, die gottgewollte Ordnung des Geschlechtlichen als übereinstimmend mit den Forderungen der gesunden menschlichen Natur darzulegen, man wird Gelegenheit haben zu zeigen, wie Abweichungen und Abirrungen von dieser Norm naturnotwendig zur Katastrophe führen. Bezeichnende Beispiele dafür sind Werther und die Gretchentragödie im *Faust*. Man wird aber auch auf die ungesunde Hypertrophie hinweisen, die heute das Geschlechtliche sowohl im Leben als auch in einer gewissen Kunst beherrscht. Doch wird man bei diesen Besprechungen den Geist einer Klasse, oft auch eines einzelnen Schülers oder einer Gruppe von Schülern berücksichtigen müssen. Ich habe in gewissen Klassen gewisse Gedichte nicht durchgenommen, die ich in andern Jahrgängen ohne weiteres behandle. Im Ganzen wirken solche Aussprachen

eigentlich befreiend, indem dem heiklen Stoff die Heillichkeit genommen und damit auch die Gefahr vermindert wird. Allerdings wird es auch beim besten Willen unmöglich sein, immer das Rechte zu treffen. Wenn der Lehrer aber mit hohem sittlichen Ernst, vorbereitet durch das Gebet, an diese Fragen herantritt, wird kaum mehr grosse Gefahr einer verderblichen Wirkung vorhanden sein.

Natürlich setzen solche Aussprachen, wenn anders sie Frucht haben sollen, ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler voraus. In keinem Fach ausser der Religion ist dieses Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer so notwendig. Um in ein solches Verhältnis zum Schüler zu gelangen, darf der Lehrer kein Pedant sein, ein gewisser Weitblick, eine gewisse Weitherzigkeit ist vonnöten. Der Lehrer selber muss ehrlich und aufrichtig sein, wenn er von den Schülern Offenheit und Aufrichtigkeit erwartet. Er darf ferner nicht zimperlich sein. Auch ganz schiefe Ansichten, auch objektiv taktlose Bemerkungen sollen ihn nicht aus der Fassung bringen; mit einigen ruhigen Fragen wird er den Fehler des Schülers zu korrigieren suchen und eine schiefe Ansicht zu rechtbiegen.

(Fortsetzung folgt.)

Das Ritterideal nach Hartmann von Aues „Iwein“

Agnes von Tunk.

Das Ende des 12. und der Anfang des 13. Jahrhunderts zeigen die mittelalterliche Gesellschaft auf ihrer Höhe. Die aristokratischen Prinzipien des Rittertums bilden die Grundlage des öffentlichen Lebens. In der höfischen Bearbeitung keltischer und griechisch-römischer Epenstoffe empfängt das ritterliche Ideal seinen poetischen Ausdruck. Von Werken, die uns einen Einblick in das höfische Leben jener Zeit geben, ist einer der aufschlussreichsten Hartmann von Aues „Iwein“. Inwieweit der Dichter es verstanden hat, das Bild der Gesellschaft in diesem Roman zu formen, sollen die folgenden Ausführungen andeuten.

Die Gesichtspunkte, unter denen sich das Leben eines mittelalterlichen Ritters abspielte, waren Frauen-, Herren- und Gottesdienst. Aus diesem Begriff des Dienstes entwickelte sich ein Katechismus spezifisch ritterlicher Tugenden, die unter einem Namen — *diu mæze* — zusammengefasst werden; dieser Pflichtenkodex von Tapferkeit, Grossmut, Freigebigkeit, Selbstbeherrschung, sittigem Benehmen, höfischer Rede ist Leitmotiv des „Iwein“; an erster Stelle stehen Ehre und Minne.

Leben und Rede der höfischen Kreise von damals beruhten auf der *mæze* als ihrer Kardinaltugend. In der Zeit, da das Faustrecht herrschte, leistete die Ritterschaft in Ermangelung besserer Rechte gute Dienste. So übertrugen die Töchter des Grafen vom Schwarzen Dorn die Verteidigung ihrer Erbensprüche den Rittern Gavein und Iwein. Die Rechtsvertreter lösten ihre Aufgabe durch einen Zweikampf. Doch der edle Kämpfer enthielt sich aller Gewalttätigkeit; er verblieb stets nur in den Schranken der Gegenwehr wider die Gewaltsamen: Iwein bezieht im Kampfe mit seinen Gegnern eine besondere Mässigung, dass er selbst bei schwersten Angriffen mit seiner Kraft wie mit seiner Kunst gelassen zurückhält; bis die allzu frechen Misshandlungen an dem Löwen ihn ernstlich in Zorn bringen.

Dass Iwein die echte Tapferkeit besass, ist durch viele Beispiele belegt. Die Aufforderung Gaveins, Iwein solle sich nicht durch die Fesseln der Ehe vom ritterlichen Treiben zurückhalten lassen, ist ernsthafte Mahnung an männlich-

ritterliche Pflicht. Tatenloses Verliegen und Hingabe an Gemächlichkeit und Musse brachten den Ritter um Ehre und Ruhm. Die konnte er sich nur erhalten durch immer neue Abenteuer.

Das Wesen der aventure erklärt Kalogreant dem Wächter der wilden Tiere im Walde von Breziljan: der Ritter reitet aus, um einen Mann zu suchen, der ebenso gewaffnet ist wie der Suchende, um mit diesem im Tjoste die Kampftüchtigkeit zu erproben. Bei dem edlen Ritter sind diese Abenteuer nicht lediglich kühne Raufereien, sondern sie geschehen im Interesse eines höheren Gedankens. Seelische Werte machen ihm das Leben erst lebenswert. Auch Ivein sucht nicht aus reiner Ruhmbegierde einen Gegner auf: so stellte er durch das Abenteuer am Brunnen die Ehre seines Neffen Kalogreant wieder her.

Unser Roman macht auch anschaulich, wie die intensive Anspannung ritterlicher Sitte zur Steigerung und Verfeinerung des persönlichen Lebens führt. „Der Held erlebt die ritterliche Sitte in ihrer sublimiertesten Form“ (Kuno Franke), er ist sich seiner Standespflichten bewusst. Ivein ist es selbstverständlich, dass er den Bedrängten beisteht, so z. B. Lunete aus der Hand ihrer Verleumder zu befreien, obwohl dies vielleicht die Handlung ist, die man nicht allein auf das Konto der Uneigennützigkeit setzen darf. Das Rittertum steigert freilich das Klassenbewusstsein aufs äusserste; es beruht auf Privilegien und führt zu exklusiver Herrenmoral. Diese wieder, beruhend auf der Erfüllung gewisser Regeln höfischen Verhaltens und der Aufrechterhaltung sozialer Etikette, schliesst eine entschiedene Steigerung des Gefühls persönlicher Würde und persönlichen Wertes in sich. Individuelles Leben wird wenig spürbar, die Helden und Heldinnen sind durchwegs Modifikationen des einen Ideals ritterlicher Etikette. Kein Erlebnis wird gewertet, das nicht Gemeinschaftserlebnis ist. Vielfach sind die Tugenden in dieser Welt des Anstandes und der modischen Tadellosigkeit rein äusserlicher Natur. Unter dem Einfluss einer festgegründeten Gesellschaft zeichnet Hartmann nur das Konventionelle am Einzelnen, dem Typus des täglichen Lebens. An Artus' Tafelrunde ist Gavein der angesehenste Ritter, der „was der höfischste man, der ritters namen je gewan“, wie der unbotmässige Kei sich lobend äussert, dem selbst manche Tugend mangelt; vor allem schadet Keis Ansehen seine Missgunst. Das Masshalten hatte er im Gegensatz zu Ivein nicht gelernt. Dieser machte kein Wesen aus seiner Tapferkeit, findet Laudines Lob, „weil er, seiner Wunden nicht achtend, von dannen zieht; im Kampfe bleibt er zurückhaltend, Keis Spötteleien beantwortet er ruhig und leicht scherzend: so fehlen ihm individuelle Züge, er handelt nach «eingelernten Verhaltensmassregeln» (Gervinus); aber andererseits wird das Streben nach dem «Schönen und dem Guten», das Verantwortlichkeitsgefühl gehoben, das Innenleben vertieft, die Ausbildung gefördert.

Zum Ritter gehörte auch Freigebigkeit und Pflege der Geselligkeit. So beherbergt Ivein seine Gäste sieben Tage lang; er wieder findet mit seinem verwundeten Löwen vierzehn Tage lang liebevolle Pflege, obwohl er als unbekannter Mann nur um ein Nachtlager gebeten hatte. Selbst reiche und kostbare Kleidung erhält der bewaffnete Ritter von seinen Gastgebern. Freundlich wird auch der besiegte Ritter aufgenommen, so Kalogreant.

Wie mit der Tapferkeit, fallen und stehen Ehre und Ansehen mit der Treue: Lunete erkennt Ivein nicht mehr als Artusritter an, seit er die Treue verletzt; er, den man gerühmt hatte, dass er «an ritterlicher Tugend und Festigkeit einem Diamant gleichkäme», hat die Minne verraten, deshalb muss er als ein Tor umherirren; erst nach langer Busse ist sein Vergehen gesühnt, wird dem Helden,

dessen Minne unter dem Uebermasse der Ritterlichkeit litt, der Treubruch vergeben.

Die Verehrung edler Frauen ist der zweite Gesichtspunkt, unter dem sich das ritterliche Leben abspielte. Das Thema des „Ivein“: Kann sich ein hochgestelltes, bewegtes Rittertum mit der Ehe einen? behandelt die beiden Hauptforderungen des ritterlichen Zeitalters: Herren- und Frauendienst. Sämtliche Bewährungen besteht der Held, um seine Freunde wiederzugewinnen. Nie bittet eine edle Frau den echten Ritter vergebens um Hilfe. Ivein übernahm die Rechtsverteidigung der Tochter des Grafen von Schwarzen Dorn; er bekämpfte den Riesen, um die Burgtochter vor der Botmässigkeit Harpins zu bewahren.

Leider erhalten wir im Epos nie direkten Aufschluss über das Wesen einer edlen Frau; wir sind auf Schlüsse angewiesen aus dem Verhalten der Ritter. Der Mann strebte ideales Rittertum um seiner Herrin willen an; also muss sie wohl tugendreich sein, wenn sie auf den Besitz von Tugenden Wert legt. Trotz des Kultes aber, der mit der Frau getrieben ward, spielte sie keine selbständige oder gar führende Rolle; sie diente mehr als schöne Folie für die edlen Helden, deren Glanz und Nimbus durch treues Minneschmachten um ein beträchtliches erhöht wurde; so ist auch Laudine lediglich Staffage für Ivein. Freilich verschönert das Dabeisein der Frau die Feste: ihr Verdienst ist es, wenn edle Unterhaltung und feine Tischzucht gepflegt wird; sie sieht zu beim Turnier und überreicht dem Sieger den Preis; vor ihren Augen gibt der Kämpfer nicht nur rohe Kraftproben, sondern bemüht sich, Kunstfertigkeit zu zeigen und elegant zu fechten. Auch hierin offenbart sich die Ritterweise, die das Leben als reine Kunst betrachtet, überall Mass und Ziel und Zurückhaltung verlangt.

Die Frau teilte sich mit dem Manne in die Sorge für die Gäste. Wo immer Ivein Herberge fand, wurde er vom Hausherrn willkommen geheissen, die Hausfrau aber oder -tochter entledigte ihn der schweren Waffen, brachte ihm frische Gewänder, versorgte ihn mit Speise und Trank. Die Frauen pflegten die Wunden der Helden.

Die Gesetze des Minnedienstes, des höfischen Anstandes stammen von König Artus' Hof. Lunete weiss, dass ein Mensch von unhöfischem, unhöflichem Wesen keine Beachtung findet von seiten der Tafelrunde. Die Ritter dieser Runde verrichten die Heldentaten im Minnedienst. Als die Gemahlin des Königs entführt wird, folgen alle Artusritter den Spuren des Entführers, nur der König bleibt in der Burg. Daraus ist für Artus eine nur protegierende Rolle zu erschliessen — nur einmal wird er als Schiedsrichter angerufen —, ferner, dass der Minnedienst der Herrin eines Ritters galt, die durchaus nicht seine Gemahlin zu sein brauchte, es überhaupt in den seltensten Fällen war.

Die mâze äussert sich bei der frouwe als Herzensgüte. Aus ihr erklärt sich die sonst etwas plötzlich erscheinende Sinnesänderung Laudines, die, eben noch den erschlagenen Gatten tief betrauernd, im nächsten Augenblick schon sich bereit findet, den Sieger zu ehelichen. Hier steht die Herzensgüte dem kaum vorbildlichen Wankelmuth bedenklich nahe. Hartmann scheint dies gespürt zu haben, darum wird Laudines Benehmen besonders motiviert. Sie bedarf eines Verteidigers von Heim und Land, so bevorzugt sie den Tapfersten, und, da Tapferkeit ein Ideal ritterlichen Lebens war, wendet sich auch die Frau der Verkörperung dieses Ideals zu. Heute werden wir solche Haltung kaum mehr als «edel» empfinden.

Auch Klugheit weiss die Frau beim Manne zu schätzen. Lunete definiert Ivein diese Eigenschaft:

er ist ein vil wiser man

der tumben gedank verdenken kan
mit wislicher tät.

Nicht der ist klug und weise, der seinen Mut ohne Ueberlegung zeigt. Der besonnen Handelnde besitzt wahre Klugheit.

Gerade in der Schilderung der Frauen gibt der «Iwein» ein gutes Bild der feinen Welt des Mittelalters. Die Verehrung, die man den Frauen widmete, war auch ein Anlass, dass man sie in einen engen Bezug zur literarischen Tätigkeit brachte. Sie konnten gewöhnlich lesen und schreiben, und Hartmann erzählt von einem Burgfräulein, das vil wol wällisch lesen kunde.

Das dritte Gebot des Ritters, „Gottesdienst“, ist in die ganze Erzählung miteingeflochten; nicht auffällig, sondern wie selbstverständlich dienen alle Gott. Es ist keine tiefgründige Religiosität, die uns entgegentritt, sondern kindlich einfach wird da zu Gott gebetet, wenn man seine Hilfe wünscht, oder ihm gedankt für Errettung aus Gefahr, für Erfüllung einer Bitte. Allmorgens besucht der Burgbewohner die hl. Messe. Dies geht hervor aus der Mitteilung, dass Iwein, bevor er das gastliche Dach einer Burg verliess, dem Gottesdienste beiwohnte. Diese Erwähnung der erfüllten Pflicht gegen Gott ist beide Male so eingeschoben in den Bericht des Ganzen, dass man das Gefühl hat, es ist dies kein aussergewöhnliches Vorkommnis, sondern allgemein üblich. Iwein hätte nicht zu sagen gewusst, wen er lieber hätte, Gott oder Gavein; aber soviel war gewiss, auch dem, dem er „den minnern willen truoc, diente er gerne genuoc.“ Durch seine ganze Lebensweise diente der Ritter Gott. Das wertvollste Resultat höfischer Sitte und kirchlichen Einflusses zeigt sich in der mæze. Kultus der Frau Welt und Pflege des Gottesdienstes sind im „Iwein“ nicht zwei getrennt gehende, sondern wohl vereinbare Dinge. Dass man letzten Endes so zu leben trachtete, wie es Gott wohlgefallen konnte, zeigen die Verse, die dem Gedicht vorangehen und die es beschliessen:

swer an rechte güete
wendet sîn gemüete
dem volget saelde und êre
und:
durch daz enkam ouch ich dar abe
in niht gesagen mære
wan got gebe uns saelde und êre.

Bücherecke

Englische Schullektüre.

Im Verlag Schöningh, Paderborn, sind erschienen:

Englische Schulausgaben: Nr. 42: Heroes of modern adventure. —70 Mk. Nr. 43 a und b: Marryat, Masterman ready. 1.30 Mk. Nr. 44: Schoollife in England. —65 Mk. Nr. 45 a und b: O. Wilde, Five tales. 1.00 Mk. Nr. 46: Modern short stories. —75 Mk. Nr. 47: Dickens, Nine chapters from the Pickwick-Papers. —90 Mk. Nr. 48 a und b: Shakespeare, The Merchant of Venice. 1.20 Mk. Nr. 49: Pollyanna, by Eleanor Porter. 1.10 Mk. Nr. 50: Dickens, David Copperfield at school. 1.20 Mk. Nr. 51 a und b: L. Norrie, Easy fairy tales and others. 1.05 Mk. Nr. 52: Critics and Reformers of English economy and conduct of life. —90 Mk. Nr. 53: Tales of adventures. —80 Mk. Nr. 54: Shakespeare-Reader. —50 Mk.

Englische Lesebogen: Nr. 1: Galsworthy, Four sketches and satires. —36 Mk. Nr. 2: Outstanding figures in modern English prose. —36 Mk. Nr. 3: Rural England. —36 Mk. Nr. 4: Modern English essays. —45 Mk. Nr. 5: Lord Rothermeres Presseberichte. —36 Mk. Nr. 6: American traits. —36 Mk. Nr. 7: Kingsley, Puritans at home. —27 Mk. Nr. 8: Modern American poetry. —36 Mk. Nr. 9: War in modern English prose. —36 Mk. Nr. 10: Roman Catholicism in modern English fiction. —36 Mk.

Es eignen sich speziell für die Unterklassen die Nummern 43, 45, 49 (Mädchen), 51, für Mittelklassen 42, 43, 45, 46, 47, 49 (Mädchen), 50, 51, 53, während 1—10, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54 den Oberklassen entsprechen. Die grosse Aus-

wahl wird für alle Verhältnisse Passendes bieten. Bei einigen Büchlein, z. B. Nr. 5 und 7, ist bezüglich des Inhalts eine objektive Stellungnahme des Lehrers nötig. Vorzüglich sind Nr. 4 und 42; Nr. 6 zeichnet gut die gemeinsamen Charakterzüge der Amerikaner. Nr. 54 gibt Szenen aus 5 Werken Shakespeares und jedesmal kurz den vollständigen Inhalt. Nr. 53 wählt Partien aus Abenteuergeschichten, wie z. B. Robinson Crusoe, neben einem kurzen Auszug vom übrigen Text. Das jugendliche Interesse wird schnell in Spannung versetzt, besonders da die Inhaltsangabe erst nach den ausführlichen Teilen wieder fortgesetzt wird. Nr. 45 weckt in schöner, bilderreicher Sprache das Mitgefühl mit fremdem Geschick. Nr. 44, 50, 52 und 3 führen in englische Schul-, Wirtschafts- und Lebensverhältnisse ein. So bilden alle diese Schriften eine willkommene Bereicherung zu den früheren Schulausgaben.

—n.

Aschendorffs griech. und lat. Klassikerausgaben.

Homers Odyssee.

1. **Vollständige Ausgabe.** Von Dr. H. Widmann. 2. Auflage. 464 S. M. 3.95, geb. M. 4.30.

Vollständiger, sauberer Text, leider ohne Einleitung, aber mit Verzeichnis der Eigennamen und Sachregister. Ein Anhang bringt Proben aus deutschen Dichtern zum gleichen Stoff.

2. **Verkürzte Ausgabe B.** Von Dr. J. Bach. 10. Auflage von Dr. H. Widmann. XXXVI und 330 S. M. 2.65, geb. M. 3.—.

Von der Textkürzung (die Ausgabe zählt noch rund 7400 Verse) abgesehen, alles wie oben, nur ist die Einleitung beibehalten.

3. **Verkürzte Ausgabe A.** Von Dr. S. P. Widmann. 256 S. M. 2.25, geb. M. 2.60.

Die Ausgabe zählt noch rund 5700 Verse. Verbindende deutsche Inhaltsangabe. Keine Einleitung. Anhang wie in der unverkürzten Ausgabe, mit der auch die Verszählung übereinstimmt.

4. **Erklärungen** (zur vollständigen Ausgabe). Verf. von Dr. S. P. Widmann. 296 S. Kart. M. 2.95.

Kurze Inhaltsangabe der einzelnen Bücher. Ordnung der Handlung nach Tagen. Der Kommentar selbst ist sehr anregend und bringt auch versierten Lehrern noch Neues.

Homers Ilias:

Die **Vollständige Ausgabe** und die **Verkürzte Ausgabe A** wurden bereits im 15. Jahrgang der «Mittelschule» Nr. 7 besprochen. Die **Verkürzte Ausgabe B** umfasst XXIV und 462 S. und kostet M. 3.25, geb. M. 3.60. Die vorliegende 5. Aufl. zählt rund 11 200 Verse. Das Vorwort gibt treffliche Hinweise zur Auswahl des Stoffes. Die Einleitung verdient volles Lob (Ansehen und Einfluss der homerischen Epen, Sage, Inhaltsangabe, schematische Uebersicht, Berechnung der Tage, Fortsetzer des Homer). Ein Anhang bringt endlich noch die Erklärung der wichtigsten Eigennamen und ein gutes Sachverzeichnis.

Auch die **Erklärungen** von S. P. Widmann (1931) 208 S. Kart. M. 2.10, geb. M. 3.60 machen einen vorzüglichen Eindruck. Wir können diese Ausgabe der Ilias vorbehaltlos empfehlen.

Auch zur **Vollständigen Ausgabe** sind Erklärungen von S. P. Widmann erschienen (1930. 296 S. Kart. M. 2.95).

Euripides' Iphigenie bei den Taurern. Von B. Demes und H. Tumbärgel. XV und 88 S. mit 3 Bildern. M. —90, geb. M. 1.12.

Die Einleitung bringt die Quellen zum Leben des Euripides und eine sehr gute Einführung in den Sagenstoff. Der Anhang gibt eine Erklärung der Metra auf moderner Grundlage und zur Vertiefung die Kapitel: Euripides als Mensch und Dichter, Euripides im Urteil unserer Dichter, das Fortleben des Stoffes, Thematika für Vorträge und Übungen.

Seneca, De vita beata. Hrsg. von Dr. J. A. Kilb. Text und Erläuterungen in einem Bändchen. 45 S. Geb. M. 1.15.

Die Einleitung behandelt Senekas Leben und schriftstellerische Tätigkeit sowie ausführlich die stoische Philosophie.

Seneca, Ad Lucilium Epistulae Morales. Auswahl besorgt von Dr. H. A. Klein. 150 S. Geb. M. 1.75.

Eine sehr glückliche und ansprechende Auswahl unter den Gesichtspunkten: Vom Sinn und Wert der Philosophie, Grundfragen der Ethik, Philosophie und Lebensgestaltung, Zeitspiegel. Der aufschlussreiche Anhang bringt u. a. fesselnde Proben aus dem apokryphen Briefwechsel Senekas mit dem Apostel Paulus.

Plinius der Jüngere, Ausgewählte Briefe. Von Dr. Alfred Hoffmann. 160 S. Geb. M. 1.80.

Die interessante Einleitung behandelt die Geschichte des antiken Briefes, Leben und schriftstellerische Tätigkeit des Plinius. Im Anhang ein ausführliches Verzeichnis der Eigennamen. R. L.

MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH - HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFLEITUNG: DR. P. ROBERT LÖHRER, PROFESSOR, ENGELBERG

INHALT: Dank und Bitte — Bemerkungen zum Literaturunterricht — Das Fremdwort — Bücherecke.

Dank und Bitte

Mit dieser Nummer nimmt der bisherige Schriftleiter der „Mittelschule“ Abschied von seiner Lesergemeinde. Neue Aufgaben, vor allem die verantwortungsvolle Moralprofessur, zwingen uns zum Verzicht auf die liebgewordene Redaktorentätigkeit. Wir scheiden mit einem herzlichen Vergeltsgott an unsere Mitarbeiter, von denen einige dem Blatt seit Jahren mit vorbildlicher Treue dienen. Warmen Dank sagen wir auch unserm verehrten Chefredaktor, der uns je und je in vornehmer, echt freundschaftlicher Weise unterstützt hat. Endlich sei dem rührigen Verlag für sein opferbereites Entgegenkommen aufrichtig gedankt!

Zum Dank eine Bitte! Es ist nicht leicht, auf so beschränktem Raum allen Wünschen gerecht zu werden. Am guten Willen hat's nicht gefehlt. Trotzdem sind wir uns bewusst, dass wir oft genug enttäuschen mussten. Man möge für dieses Versagen nicht das Blättchen selber entgelten lassen, vielmehr mit vereinter Anstrengung unserer Beilage die zu erspriesslicher Tätigkeit notwendige Bewegungsfreiheit zurückzugewinnen suchen!

In diesem Sinne entbieten wir unserm lieben Freund und Amtsnachfolger P. Baldwin Würth O. Cap. ein zuversichtliches Glückauf. Seine Begabung, seine Arbeitskraft, sein Idealismus bieten alle Gewähr für eine erfreuliche Fort- und Aufwärtsentwicklung unseres katholischen Mittelschulorgans.

Engelberg.

Dr. P. Robert Löhrer, O. S. B.

Bemerkungen zum Literaturunterricht

Dr. P. Rafael Häne, O. S. B., Einsiedeln.

(Schluss.)

Dadurch sind wir unbemerkt zu den *allgemeinen Grundsätzen der Lehrmethode* gelangt. Wichtig ist es zunächst festzustellen, dass es keine allgemein gültige Methode gibt. Jedes Werk trägt seine eigene Gesetzlichkeit in sich und verlangt deshalb auch seine eigene Methode. Ferner ist zu bedenken, dass es auch über Dichter und Dichtung keine allgemeingültige Auffassung gibt. Man erinnere sich, wie sich das Bild Lessings gewandelt hat, wie Hölderlin im Urteil schwankt, wie Mörike, die Droste, Stifter u. a. lange auf Anerkennung warten mussten. Daher soll man seine eigene Meinung nicht für unfehlbar halten, sich mit andern Meinungen vornehm auseinanderzusetzen suchen, die Schüler dazu anhalten, im Aufeinanderplatzen der Meinungen sich zu mässigen, ihnen ins Bewusstsein bringen, dass Gründe, nicht Stimmaufwand, entscheiden und sie lehren, auch fremde Ansichten zu achten. Es ist dies eine wertvolle Vorschule für das Leben, denn eine vornehme Polemik führen zu können, ist ebenso selten wie schwer. Der Lehrer soll bei der Klassenbesprechung mit seiner Auffassung vorläufig zurückhalten, damit die Schüler umso ungezwungener ihre Meinung sagen. Er braucht dabei nicht zu fürchten, dadurch seine Autorität zu schwächen. Er wird es dann doch immer sein, der mit seinen Gründen und Darlegungen die letzte Entscheidung gibt.

Vor etwas möchte ich warnen, vor der sogenannten erschöpfenden Behandlung. Durch sie kann das geistvollste, ideenreichste Kunstwerk plattgetreten werden. Erschöpfende Behandlung ist bei dem Werk eines Meisters überhaupt nicht möglich. Es bleibt immer noch ein irrationaler Rest, der erlebt, gefühlt, aber nicht behandelt werden kann. Durch diese wohlgemeinte Gründlichkeit ist schon manchem Schüler der Genuss grosser Kunstwerke für immer verkehrt worden.

Dass solche Aussprachen nur auf Grund der *eigenen Kenntnis* des Werkes möglich sind, ist klar. Das ist's ja eben, was den neuen Literaturunterricht vom alten unterscheidet: Das Werk bietet die Grundlage des Unterrichts. Dass bei diesem Vorgehen bei weitem nicht so viele Namen und Daten gelernt werden können wie früher, ist ebenso klar, doch die eigentliche Bildung kommt darunter nicht zu Schaden. Goethe sagt: „Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung, als Halbheit im Hundertfältigen.“ Es ist also notwendig, dass eine *Auswahl* der zu behandelnden Werke statfinde. Zum voraus muss man auf Vollständigkeit verzichten. Die sog. Vollständigkeit, auf die sich der frühere Literaturunterricht etwas zu gute tat, war im Grunde doch eine ziemlich problematische Sache. Auch sie war nur eine mehr oder weniger willkürliche Auswahl aus einer ungeheuer grossen Masse von Werken.

Bei der Auswahl der Werke soll eine gewisse *Freiheit* walten. Nicht alle Lehrer haben die gleichen Neigungen. Der Lehrer soll die Werke wählen, die *ihn* begeistern, denn nur wer begeistert ist, kann Begeisterung wecken. Auch die Neigungen der Klasse sind verschieden. Ich halte es für keine Sünde, bei der Wahl der Werke auf solche Neigungen Rücksicht zu nehmen. Eine Klasse, in der das lyrische Interesse schwach ist, werde ich nicht durch stundenlange Hölderlin-Lektüre ermüden, umgekehrt werde ich mit Schülern, bei denen Klopstock eingeschlagen hat, etwas länger bei diesem durchaus jugendtümlichen Dichter verweilen.

Diese Freiheit hat allerdings ihre *Schranken*. Es gibt eine Anzahl grosser Werke, die entweder ihrer entwicklungsgeschichtlichen Bedeutung wegen oder als Kunstwerke von ewigem Werte durchaus gelesen werden müssen; so glaubte ich den Anforderungen des Unterrichtes nicht zu genügen, wenn ich z. B. das Nibelungenlied, Emilia Galotti, Iphigenie, Wallenstein von der Lektüre ausschliesse.

Vier grosse Gruppen von Werken kommen vor allem in Betracht: Die mittelalterliche Blütezeit, die Klassik, die Romantik und der poetische Realismus des 19. Jahrhunderts. Es sind dies auch die Gebiete, auf die die Preussischen Richtlinien besonders hinweisen. Hier in Einzelheiten einzugehen, hat meiner Ansicht nach keinen grossen Wert, da eben Freiheit in der Wahl herrscht.

Die Einbeziehung der *neuesten Literatur* in den Unterricht, die sich bei vielen Jungen eines besonderen Interesses erfreut, ist eine Frage für sich. Bis jetzt konnte ich aus Mangel an Zeit die neueste Literatur, d. h. die Kriegs- und Nachkriegsliteratur, nicht planmässig durchnehmen. Hingegen habe ich jedes Jahr die eine oder an-

dere Stunde einem modernen Lyriker gewidmet. Sehr tiefen Eindruck machten immer die Gedichte von Jakob Kneip. Aber auch die Hymnen der Gertrud. L. Fort, einzelnes der Ruth Schaumann, die Legenden von Karl Bor. Heinrich, Novellen von Paul Alverdes, einige Kapitel aus Carossas „Verwandlungen einer Jugend“ sind immer grosser Aufmerksamkeit begegnet. Eine grosse Schwierigkeit für das eigentliche Durchnehmen modernster Kunst ist der Mangel an billigen Ausgaben. Fischer, Berlin, hat begonnen, von einzelnen seiner Verlagswerke billige Schulausgaben herauszugeben. Von George, Rilke, Werfel, Lersch usw. findet sich genügend Stoff in den neuesten Anthologien. Eine Auswahl aus den Gedichten Georges ist in der Hirtschen Sammlung erschienen.

Diesen neuesten Leistungen gegenüber soll man sich vor kritikloser Ueberschätzung ebenso wie vor unkritischer Ablehnung hüten. Auch bei schwächeren Werken wird man das Ringen nach neuen Ausdrucksformen anmerken. Wenn auch in der Schule die modernste Literatur nicht planmässig durchgenommen werden kann, muss sich der Lehrer diesen neuen Strömungen gegenüber immer etwa auf dem Laufenden zu halten suchen, durch eigene Lektüre und durch das Studium literarischer Zeitschriften, sodass er den Fragen der Schüler nicht ahnungslos gegenübersteht.

Eine weitere Frage betrifft die *Stoffverteilung*. Man hat vorgeschlagen, die Werke rein jugendpsychologisch zu ordnen, also im ersten Jahre das durchzunehmen, was Stofflich am meisten interessiert und formell die wenigsten Schwierigkeiten bietet. Nach dieser Forderung kämen im ersten Literaturjahr vor allem die Prosadichtungen des 19. Jahrhunderts zur Behandlung, besonders die realistische Novelle und leichtere Romane. Im 2. Jahre die Romantik, im 3. Jahre das Mittelalter und im 4. Jahre die Klassiker. Ich glaube aber doch, den chronologischen Weg vorziehen zu sollen. Einmal ist es bei chronologischer Durchnahme viel leichter, die geistigen Strömungen, die Entwicklung der Formen, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Werken herzustellen. Und das ist besonders wichtig, wenn man sonst die literaturgeschichtlichen Belehrungen auf ein Mindestmass beschränkt.

Der jugendpsychologische Standpunkt soll natürlich auch berücksichtigt werden, aber weniger in der Wahl des Stoffes, als in der Art der *Darbietung und Durcharbeitung*. So könnte es vorkommen, dass das gleiche Werk zweimal durchgenommen wird. Hat man z. B. Hebbels Nibelungen behandelt, so ist es naheliegend, nochmals auf das Nibelungenlied zurückzugreifen und die Unterschiede der epischen und dramatischen Gestaltung herausstellen zu lassen. Wenn die Prosa der neuen Zeit inhaltlich auch nicht in die Tiefen geht, wie das klassische Drama, so ist ihre Behandlung auf der obersten Stufe wünschenswert um der stilbildenden Kräfte willen, die in ihr liegen. Ich habe bis jetzt im 1. Jahre das Mittelalter bis Luther, im 2. Jahre Renaissance, Barock, Rokoko, Klopstock und Lessing, im 3. Hochklassik und Romantik und im 4. das 19. und 20. Jahrhundert und Goethes „Faust“ behandelt.

Es ist wohl sehr zu empfehlen, dass der Lehrer am Anfang des Schuljahres den Arbeitsplan der Klasse aufsetzt; die Arbeiten, die einzelnen Schülern zugewiesen werden, sollen möglichst früh festgelegt sein, damit die Schülerreferate am bestimmten Zeitpunkt auch wirklich vorhanden sind. Beim Aufstellen des Jahresplanes sollte auch eine *Abgrenzung* gegen andere Fächer, besonders gegen die Geschichte hin stattfinden. Wenn es möglich ist, sollte die Geschichte die kulturhistorischen Grundlagen bereits erarbeitet haben, wenn die Literatur zur

Behandlung der gleichen Zeit kommt. Gewisse Werke lassen sich nicht ohne weiteres entweder ins eine oder andere Fach einreihen. Alles, was mehr der geistigen Eigenart als der geschichtlichen Wirksamkeit wegen behandelt wird, gehört in die Literatur. So wird man die Meistersinger in der Literatur behandeln, hingegen die Lyrik der Revolution wird eher der Geschichte zuzuweisen sein. Es mag auch vorkommen, dass das gleiche Werk an beiden Orten behandelt wird. Die Geschichte hat dann mehr die politische, soziale, wirtschaftliche Bedeutung zu würdigen, während der Deutschunterricht die künstlerische Form und die Bedeutung für die Entwicklung des deutschen Geisteslebens, ferner die überzeitlichen Werte betrachtet. So kann ich mir wohl denken, dass der Heliand sowohl in der Bekehrungsgeschichte der Deutschen, als auch in der Entwicklung des deutschen Heldenepos seinen Platz findet. Heute, wo die Geschichte mehr als früher auch das geistige Leben der Völker behandelt, wird eine solche Abgrenzung besonders vonnöten sein.

Die *Lyrik* wird hauptsächlich als Ausdruck des persönlichen Erlebens des Dichters betrachtet. Keine Dichtungsart ist ihrem Wesen nach so sehr Bekenntnis, wie die echte Lyrik. Ich verweise auf die Lyrik Goethes und Schillers in der Frühzeit, die uns unübertrefflich in die Gefühls- und Gedankenwelt des Sturms und Drangs einführt. Schillers späte Gedankenlyrik wird vorteilhaft in Verbindung mit seinen philosophischen Schriften durchgenommen. Sehr reizvoll und bildend sind Stilvergleichen. Den Schüler so weit zu bringen, dass er an wenigen Zeilen eines Gedichtes den Dichter erkennt, ist ein erstrebenswertes und keineswegs unerreichbares Ziel. Auf diese Weise wird der Sinn für das Charakteristische, jedem Dichter Eigentümliche gebildet und geschärft. Für neuere und neueste Lyrik genügt das Lesebuch Gadiant-Moser-Banz nicht mehr. Für unsere Bedürfnisse nach lyrischem Lesestoff möchte ich auf die bei Aschendorff herausgekommene Sammlung „Spiegel der Seele“ hinweisen. Lyrische Stücke werden es vor allem sein, die der Schüler auswendig zu lernen hat. Es muss unbedingt daran festgehalten und darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Ziel jeder Beschäftigung mit Lyrik eigentlich der freie Vortrag ist, wofür lautes Lesen ein durch die Umstände geforderter, Lesen mit dem blossen Auge ein ganz unzureichender Ersatz ist.

Als oberster Grundsatz bei der Behandlung *dramatischer Dichtung* gelte, dass auch das Drama als Ganzes wirken soll. Dazu ist es notwendig, ein Drama in verhältnismässig kurzer Zeit durchzunehmen. Die Wirkung geht unfehlbar verloren, wenn Monate hindurch Szene für Szene einlässlich und gründlich erklärt wird, wenn alle Fragen des Aufbaues bis ins Einzelne erörtert, wenn alle Sentenzen pedantisch ausgezogen werden. Das Drama, das in sich schon einen ganz andern Rhythmus trägt als die epische Poesie, muss auch in einem andern Tempo durchgenommen werden. Man ist keineswegs gehalten, an jedem Drama alle Fragen gleichmässig zu behandeln. Vor allem verderblich und ermüdend wirkt es, wenn alle Stücke nach einem einheitlichen Schema durchgenommen werden. Im Gegenteil, jedes Drama soll von einer andern Seite gepackt werden, Emilia Galotti vom Aufbau her, die „Räuber“ als persönliches Erlebnis des Dichters, „Wallenstein“ als Problem von Freiheit und Notwendigkeit, „Iphigenie“ als Charakterstück. Das erste und zweite Drama, das durchgenommen wird, mag vollständig in der Schule gelesen werden (nach vorausgehender häuslicher Vorbereitung). Später wird immer mehr der häuslichen Lektüre zuzuweisen sein. Dabei ist es notwendig, den Schüler auf jene Punkte aufmerksam zu machen, die bei

der Betrachtung des betreffenden Dramas besonders wichtig sind. Die häusliche Lektüre muss in der Schule nachgeprüft werden. Solche kurze Zusammenfassungen sind eine sehr gesunde Übung für das Denken und den sprachlichen Ausdruck. Es empfiehlt sich oft, für diese häusliche Lektüre einzelnen Schülern noch besondere Aufgaben zu stellen. Der eine mag die Frage des Aufbaues, der andere die Charaktere, ein dritter das Erlebnis des Dichters, ein vierter das Verhältnis zur Quelle oder zu andern Bearbeitungen des Stoffes behandeln und darüber in der Klasse referieren. Als Abschluss sollen immer einzelne Szenen — Höhepunkte der ganzen Dichtung — in der Schule mit verteilten Rollen gelesen oder noch besser frei vorgetragen werden. Hier hat das Schultheater als höchste Form des dramatischen Unterrichts seinen Platz. Das Ziel unserer Bemühung um das Drama besteht darin, den Schüler fähig zu machen, selbständig zu einem Drama Stellung zu nehmen durch knappe Inhaltsangabe, klare Problemstellung und besonnenes Urteil über die künstlerische Form.

Der *Novelle*, die schon an der Unter- und Mittelstufe im Lesebuch reichlich zu Worte kommt, wird auch im eigentlichen Literaturunterricht eine bedeutende Stellung eingeräumt werden müssen. Während bei der früheren Behandlung das stoffliche Interesse überwog, mögen jetzt formelle Probleme in den Vordergrund treten (Rahmenteknik, Unterschied zwischen moderner Novelle und Renaissance-Novelle), oder die Novelle wird als Ausdruck einer bestimmten Literaturströmung (Taugenichts), oder als Bekenntnis des Dichters gedeutet werden. Auch hier lassen sich leicht verschiedene Fragen in Arbeitsteilung behandeln: Frage nach Personen, ihre Eigenart und Bedeutung in der gesamten Handlung, Voraussetzung der Handlung, Schauplatz, Zeitverhältnisse, Erlebnis des Dichters, zeitgebundene und zeitlose Werte).

Dem *Roman* kommt in der modernen Literatur ungefähr die gleiche Bedeutung zu, wie dem Drama der Klassiker; es wird also auch Aufgabe der Schule sein, die grossen Romane des 19. Jahrhunderts zu behandeln. Die Namen Freytag, Raabe, Fontane, Thomas Mann geben in schöner Linie Aufstieg, Krise und Zerfall des deutschen Bürgertums wieder. Gotthelf, Keller, Stifter, Otto Ludwig, Storm sind wesentlich heimatgebunden. Goethe (Wilhelm Meister), Keller (Grüne Heinrich), Hesse (Peter Kamenzind), Strauss (Freund Hein) stellen das Erziehungs- und Bildungsproblem in den Mittelpunkt.

Hier, beim Roman, versagt aus begreiflichen Ursachen der Grundsatz, dass jeder Schüler durch eigene Lektüre Einsicht in das Dichterwerk nehmen müsse. Hier wird in grossem Masse zum Schülerreferat Zuflucht zu nehmen sein. Die Aufgabe der Schüler wird wesentlich darin bestehen: knappe Inhaltsangabe, wobei mit grossem Nachdruck Knappheit gefordert werden muss, Besprechung der Probleme, des Stoffes und der Form, Lektüre wichtiger Stellen. Die Beschäftigung mit moderner Prosa hat ausserdem eine wichtige stilbildende Aufgabe zu erfüllen. Satzbildung, Wortwahl sind einlässlich zu besprechen. Vor allem die Prosa von Kleist, Mörike, Gottfried Keller, Meyer, Hesse, Mann bieten fruchtbare Anregung zu stilistischen Erörterungen. Als wertvolles Hilfsmittel sei genannt Wilhelm Schneider, „Die Ausdruckswerte der deutschen Sprache“ (1931 Teubner). Auf diese Weise wird die Lektüre neuer Werke zur eigentlichen Prosaschule, deren Wirkung durch Gegenüberstellung von Schundromanen, Zeitungsdeutsch, überhaupt von Gegenbeispielen noch wesentlich gesteigert werden kann.

Die *Poetik* soll nicht vorgängig der Lektüre und gelöst vom Dichterwerk getrieben werden. Auch hier ist das Einzelwerk Grundlage und Ausgangspunkt. Durch Vergleich

werden ästhetische Begriffe geklärt. Wie fruchtbar z. B. ist eine Zusammenstellung der Formenwelt des Sturms und Drangs mit der des Expressionismus! Der Aufbau des Kunstwerkes wird zunächst an Ballade und Novelle, später an Dramen und Romanen erläutert. Auf der Oberstufe können auch tiefere Fragen über das Verhältnis von Stoff und Form zur Sprache kommen. Es wird gezeigt, dass für den grossen Dichter der Stoff die ihm gemässe Form in sich trägt. Der Unterschied von wirksam und wertvoll wird erörtert werden. Auch Werke minderen Grades kommen zur Sprache, gerade um die Urteilskraft zu schärfen. Die früheren Werke dürfen nicht an Massstäben gemessen werden, die zeitlich erst folgen, durch das Werk vielleicht erst möglich geworden sind. Oft wird es möglich und ratsam sein, die Dichter selber über theoretisch-ästhetische Fragen sich äussern zu lassen. Herders Ossian-Aufsatz, Schillers Vorrede zur Braut von Messina, Hebbels Wort über das Drama u. ä. liefern die Grundlage zu theoretischen Auseinandersetzungen.

Der neue Literaturunterricht beschränkt die *literarhistorischen Unterweisungen* auf ein Mindestmass, ist sogar vielfach davon abgekommen, dem Gang des Unterrichtes einen Leitfaden zu Grunde zu legen. Man hat ihm deshalb vorgeworfen, er lasse die grossen Zusammenhänge und Zusammenfassungen, das eigentliche Knochengüst der Literatur, das früher die Hauptsache war, in Brüche gehen. Dieser Gefahr begegnet — wenigstens einigermaßen — die chronologische Reihenfolge der durchgenommenen Werke. Dann werden natürlich aus jeder Zeit gerade jene Stücke behandelt werden müssen, die der gültige Ausdruck ihrer Zeit, die im wörtlichen Sinne *epochemachend* sind. Aus solchen Werken lassen sich dann leicht Fäden nach allen Seiten ziehen, Verbindungen knüpfen, Zusammenhänge aufzeigen, was viel sicherer einen Blick in das Getriebe und Werden der literarischen Strömungen und -Gruppen bietet, als die üblichen Zusammenfassungen in den Leitfäden. Zugegeben, auf diese Weise wird der Schüler nicht mehr mit einer Unmasse von Titeln und Autorennamen vor der Prüfungskommission paradiere können, aber er wird einen tiefern Blick in die geistigen Zusammenhänge getan haben.

Ausser dem Werk selbst, das zur Behandlung steht, mögen in Arbeitsteilung zeitgenössische Quellen herangezogen werden, um so allmählich ein abgerundetes Bild einer Persönlichkeit oder geistigen Strömung zu erhalten. Sehr wichtig sind Dichterbriefe, Tagebücher, autobiographische Notizen. In der Materialbeschaffung muss der Lehrer dem Schüler an die Hand gehen. Einzig literaturgeschichtliche Werke und ausgearbeitete Dichterbiographien sind dem Schüler vorzuhalten. Womöglich sollen die Schüler ihre Referate frei vortragen, an Hand von einzelnen Stichworten und Notizen. Diese Schülerarbeiten sind natürlich keine vollkommenen Leistungen, es kann auch keine Vollständigkeit der stofflichen Beherrschung verlangt werden, immer wird der Lehrer Ergänzungen beizubringen haben. Aber Ehrlichkeit, Genauigkeit und Angabe der benützten Hilfsmittel sind strenge zu fordern. In den obersten Klassen, wo eine gewisse Stoffkenntnis vorhanden ist, lassen sich Aufgaben von immer grösserem Radius stellen: Längs- und Querschnitte einzelner Stoffe und Formen. Einige Hinweise seien gegeben: Der dreissigjährige Krieg in der Dichtung; das Problem der Liebe und Ehre (Minna und Prinz von Homburg); der Vaterlandsgedanke im „Tell“, Prinz von Homburg, Ottokars Glück und Ende; verschiedene Gestaltungen des Nibelungenstoffs (Edda-Lieder, Lied, Heibel, Wagner, Ibsen); moderne Telldichtungen; verschiedene Gestalten des armen Heinrich (Hartmann, Pfizner, Gerhard Hauptmann); die Frage von Weltflucht

und Weltdienst (Wolfram, Walther, Armer Heinrich, Simplicius Simplicissimus), Vergleich von zwei Fassungen desselben Werkes (Prosa- und Vers-Iphigenie); Querschnitte durch die Lyrik: Gott — Natur — Mensch — Nacht — Mond — Jahreszeiten); Arbeit in der Lyrik einer bestimmten Zeit; Vergleiche mit Werken fremder Sprachen. Eine Fülle von Anregungen findet man bei Julius Wiegand, Geschichte der deutschen Dichtung nach Gedanken, Stoffen und Formen in Längs- und Querschnitten. (Schaffstein, Köln 1922).*)

*) Das hervorragende Werk ist 1928 in 2. Auflage erschienen, verbessert und um die Hälfte erweitert. Lexikonformat, 728 S. Text und 36 S. Bilderanhang. Brosch. RM. 18.—, i. Halbl. RM. 22.—, i. Ganzl. RM. 25.—. Eine notwendige Ergänzung zu jeder andern Literaturgeschichte! Red.

Das Fremdwort*

Die Warnung vor dem nachlässigen oder eitlen Gebrauch des Fremdworts bleibt bestehen. Um ihr Nachdruck zu verleihen, sei einmal festgestellt, wo das Fremdwort berechtigt ist.

Broder Christiansen (Die Kunst des Schreibens S. 16) spricht vom sachlichen Zwang und vom Reiz eines Fremdgesehts.

Sachlicher Zwang liegt vor beim Wissenschaftler; er muss sich eindeutig ausdrücken über Dinge, die dem ewig verwandelnden Zugriff des Lebens entzogen sind oder entzogen werden sollen, für die also die lebendige Sprache auch nicht sorgt. Wo es sich um solche Dinge handelt, mag auch der Laie ruhig das Fremdwort, den terminus technicus benutzen.

Anders liegt es beim künstlerischen Gebrauch des Fremdwortes. Wenngleich der Lernende gut daran tut, sich das Fremdwort zu verbieten, so braucht doch der gute Schriftsteller nicht zu verzichten auf die manchen Fremdwörtern anhaftenden Werte der Rassigkeit, Seltenheit und Fremdheit, auf ihre besondere Gefühlsfarbe und Leuchtkraft. Oft rufen sie leise eine bestimmte hier notwendige Vorstellung herbei, lenken die unbewusste Phantasie in bestimmte Richtungen, enthalten Anspielungen und verschleierte Zitate.

Damit dienen sie der mittelbaren Kennzeichnung, die ein wichtiges Mittel schriftstellerischer Wirkung ist. — Mit dieser Wirkung ist es freilich zu Ende, sobald das Fremdwort zum Stempel geworden ist. Niemals also darf Bequemlichkeit oder Bildungshuberei zum Gebrauch des Fremdworts führen.

Es folgen Beispiele für die verschiedenen Wirkungsmöglichkeiten des Fremdworts.

Manche dieser Wörter sind wie die folgenden „auch bei uns von einem Hauch französischen Gesellschaftslebens umgeben“: dezent, mondän, impertinent, charmant, kokett, kapriziös, diskret, galant, Promenade, Kompliment, rasonnieren. Wer all die gesellschaftlichen Formen, auf die damit angespielt wird, und die Erinnerung an ihre Herkunft ablehnt, der mag auch auf den Gebrauch dieser Worte verzichten. Dass man darüber verschiedener Meinung sein kann, beweist ein Wort Goethes: „Die Gewalt einer Sprache ist nicht, dass sie das Fremde abweist, sondern dass sie es verschlingt. — Ich verfluche allen negativen Purismus, dass man ein Wort nicht brauchen soll,

* Aus dem sehr empfehlenswerten, fesselnden und lehrreichen Werke: Fritz Rahn, „Die Schule des Schreibens“, Oberstufe S. 76 ff. Das Werk umfasst auch eine Mittelstufe in 3 Heften, mit Lehrerheft. Für deutsche Sprachbildung am Gymnasium wüssten wir kein besseres Buch. (Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M.).

in welchem eine andere Sprache Vieles oder Zarteres gefasst hat.“ — Aber Goethe hat hundert Jahre vor uns gelebt.

Merke: 1. Wo ein Fremdwort auf gleicher Stufe steht wie eine sogenannte dichterische Neubildung, kann man ihm wohl ein Gastrecht in unserer Sprache einräumen.

2. Das Fremdwort wird vom sprachlich Verantwortungsvollen oft benutzt, um gewisse Worte vor dem Verschleissen zu behüten (z. B. Noblesse-Adel).

3. Fremdwörter dienen oft der beabsichtigten Verschleierung des Sinnes: auch Dunkelheit und Mehrdeutigkeit können ja mitunter in einer schriftlichen Äußerung notwendig werden; darüber haben Geschmack, Feingefühl oder irgendwelche besondere Absichten zu entscheiden.

Bücherecke

Lenschau, Deutsche Kultur im altsprachlichen Unterricht. 138 S. Geb. M. 4.20. München, Verl. R. Oldenbourg. 1932.

Dieses Buch bringt die willkommene und notwendige Ergänzung zu Mauriz Schusters „Altertum und deutsche Kultur“. Es beschränkt sich nicht wie das letztgenannte Werk auf die Gegenüberstellung von deutscher und antiker Literatur und Kunst, sondern behandelt daneben mit besonderer Ausführlichkeit die Gebiete Staat und Staatsformen, Religion, Recht und Rechtsgang. Gesellschaft und Sitte, Sprache u. s. f. Mag auch das eine und andere Urteil vom Widerspruch herausfordern, so wird man doch erstaunt sein ob der Fülle treffender Bemerkungen und lichtvoller Zusammenhänge, die hier in knapper, fast allzu konzentrierter Form geboten werden. Die aufschlussreiche Arbeit gehört zum eisernen Bestand jeder Altphilologenbücherei. R. L.

Hasenclever, Das Tragische und die Tragödie. Grundsätzliche Äußerungen deutscher Dichter und Denker. (Dreiturmbücherei 28/29). 169 S. M. 1.40. München, Verlag R. Oldenbourg. 1927.

Das viel umstrittene Fragengebiet erhält hier, zwar nicht die eindeutige Klärung, aber doch vielfache Aufhellung und neue Beleuchtung. Die Tätigkeit des Herausgebers beschränkt sich dabei auf die Auswahl und Zusammenstellung der Zitate und gelegentliche kurze Anmerkungen. Der Leser, der eigenes Sichten und Abwägen dem fixfertig präsentierten Urteil vorzieht, wird die Zusammenstellung dankbar begrüssen. R. L.

Präparationen auf sprachwissenschaftlicher Grundlage. Von Dr. Michael Bacherler. München, Verlag R. Oldenbourg.

Heft 1: Vergil, Aeneis, I. Buch (M. Bacherler), 40 S. M. —.50. Heft 2: Dito, VI. Buch (M. Bacherler), 48 S. M. —.60. Heft 3: Livius, XXI. Buch (M. Bacherler), 65 S. M. —.80. Heft 4: Dito, XXII. Buch (M. Bacherler), 53 S. M. —.70. Heft 5: Cicero, De imp. Cn. Pomp. (K. Rupprecht), 52 S. M. —.70. Heft 6: Dito, Reden gegen Catilina (M. Bacherler), 47 S. M. —.60. Heft 7: Tacitus, Germania (M. Bacherler), 44 S. M. —.55. Heft 8: Horaz, Oden u. Epoden [Ausw.], (M. Bacherler), 123 S. M. 1.30. Heft 9a: Dito, Satiren [Ausw.], (K. Rupprecht), 99 S. M. 1.20. Heft 9b: Dito, Epist. [Ausw.], (K. Rupprecht), 73 S. M. —.90. Heft 10: Sallust, Catilina (J. Kopp), 56 S. M. —.80. Heft 11: Caesar, bellum civ. I. II. (K. v. Fritz), 90 S. M. 1.20. Heft 12: Dito, bellum Gallic. I. IV. VI. (M. Bacherler), 82 S. M. 1.—. Heft 13: Curtius III. IV. (K. v. Fritz), 93 S. M. 1.20. Heft 14: Tacitus, Annalen I. (M. Bacherler), 48 S. M. —.60. Heft 15: Dito, Annalen II. (M. Bacherler), 32 S. M. —.40. Heft 16: Plautus, Aulularia (K. Vretska), 51 S. Heft 17: Caesar, bellum Gallicum VII. (Haag). 55 Seiten.

Für die Vertiefung und Erweiterung des Wortschatzes leisten diese Präparationen ausgezeichnete Dienste. Ich persönlich stelle sie unbedingt über die mit Recht geschätzten Krafft & Ranke-Hefte. Auch die technische Aufmachung entspricht mir besser. Besonders wertvoll ist dabei das jedem Heft beigegebene alphabetische Wortverzeichnis. An sachlich-ästhetischen Notizen freilich wird nur das Allerwesentlichste geboten; dies liegt aber auch nicht im Plane dieser Sammlung. R. J.