

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 19 (1933)  
**Heft:** 51-52

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

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 14.12.2025

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



# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH - HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZELL

INHALT: Pax et bonum — Theologie und Gymnasium — Neuerscheinungen.

## Pax et bonum

„Friede und alles Gute!“, mit diesem Segenswunsche meines Ordensvaters, des hl. Franziskus, begrüsse ich die Lesergemeinde der Mittelschule.

Mit diesem Wort hat der hl. Franz wohl einst den Söhnen des hl. Benedikt gedankt, als sie ihm die Kapelle von Portiuncula abtraten. Mit der gleichen innigen Dankbarkeit wiederhole ich den Gruss, da ich aus den Händen meines Benediktinerfreundes Dr. P. Robert Löhner die Leitung der Mittelschule übernehme. Im Namen der Leser danke ich ihm für die opferfrohe, zielsichere, gediegene Führung des Blattes. Möge Gottes Gnadenlohn und das Bewusstsein fruchtbaren Schaffens ihn beglücken auf seinem neuen Arbeitsfeld! — Die Dankspflicht reicht aber noch weiter. Während 17 Jahren war die Leitung der Mittelschule im Kloster Engelberg. Als zu Neujahr 1916 Dr. J. Böllenrücher in Luzern, der als 1. Schriftleiter das „Patet porta“ verkündet, die Redaktion niederlegte, übernahm der nachmalige Gnädige Herr Abt Dr. P. Bonaventura Egger die Führung. Er hat das im Raum immer beschränkte Organ ausgebaut zu einem reichhaltigen, anregenden Bildungsmittel für schweizerische, katholische Mittelschullehrer. Wenn man die Jahrgänge durchgeht, die er und sein Nachfolger herausgegeben, staunt man über die Fülle und Gediegenheit des Gebotenen. Die Bände werden stets einen Ruhmestitel des Klosters Engelberg bilden. Das Blättern weckt aber auch Schuldbewusstsein. Wieviel Same wurde ausgestreut, wie gering war oft die Ernte! Immer wieder stösst man auf Versuche, Interesse zu wecken, Aussprachen anzuregen, neue Mitarbeiter zu gewinnen. Und aus gelegentlichen Bemerkungen liest man dann heraus, dass der meiste Same auf Stein fiel oder unter die Dornen. Trotzdem erlahmte weder die Arbeitsfreude noch die frische Initiative. Möge die warme Anerkennung im Namen aller Leser dem Kloster wie dem scheidenden Redaktor ein schwacher Entgelt sein für die harte Arbeit in der vinea petrosa!

Und nun das Programm! Ja, ist es denn überhaupt möglich für ein Blatt von diesem geringen Umfang? Gerade weil er so knapp ist, muss er zielbewusst ausgefüllt werden. „Wie fruchtbar ist der kleinste Kreis, wenn man ihn wohl zu pflegen weiss!“ (Goethe). Nicht vom Raum allein hängt der Wert eines Blattes ab, sondern ebenso sehr von der liebevollen und gediegenen Mitarbeit und vom frischen Interesse der Leser. Ist der Kontakt zwischen dem Bedürfnis der Leser und dem Bieten der Schreibenden lebendig, so werden auch die wenigen Seiten reiche Frucht tragen. — Doch ist denn überhaupt ein Bedürfnis vorhanden nach einem Blatt, wie der Mittelschule? Hat sie noch Existenzberechtigung neben den Fachzeitschriften, den kulturpflegenden Monatsschriften, den Tageszeitungen mit ihren wissenschaftlichen Beilagen, den Rezensionsorganen? Und was soll denn das Sonderziel der Mittelschule sein neben all diesen Blättern? Brauchen wir katholischen Mittelschullehrer der Schweiz ein besonderes Organ, da wir ja sonst auch keinen Zusammenhang haben und am

liebsten unsere eigenen Wege gehen? Wie man die schweizerischen und konfessionellen Belange pflegt, das findet der Einzelne doch wohl selbst heraus, wenn diese überhaupt so wichtig sind. Es ist viel angenehmer, unter den reichen Anregungen der Schulreformen in den Nachbarländern ohne Rücksicht auf andere Lehrer Ansprechendes herauszufischen und sich eine umfahbare Methode zusammenzudenken. Und für die kirchlichen Interessen bietet alles Nötige die bewährte Ueberlieferung, die nie versagt hat, oder höchstens wegen der völligen Verderbtheit der Schüler oder des schlimmen Einflusses der Universität. Gewiss, für die Volksschullehrer, da ist ein konfessionelles Organ am Platz, aber für Mittelschullehrer gibt es doch keine Fragen, die vom konfessionellen Standpunkt aus beleuchtet werden müssten! Wäre es nicht gescheiter, im schweizerischen Gymnasiallehrerverein die Herausgabe eines neutralen Organs anzuregen und dort mitzumachen? — Das sind etwa keine Scherzfragen. Im Gegenteile, ich halte ihre Beantwortung für entscheidend, wenn für die Mittelschule ein Programm aufgestellt werden soll. Und jeden, der diese Worte liest, mag er sein, was er will — Mittelschullehrer oder Volksschulpädagoge, Lehrerin oder Schulberater, angehender Lehrer oder ehemaliger Schüler — alle bitte ich, sich obige Fragen wenigstens kurz zu überlegen und mir das Ergebnis ihres Nachdenkens kundzugeben. Ein Schriftleiter muss die Wünsche der Leser kennen, wenn er ihnen das bieten soll, was sie brauchen. Das Programm einer Zeitschrift kann nur herauswachsen aus dem Zusammenwirken einer Gemeinschaft, die am Blatte lebendiges Interesse hat.

So trete ich also mein Ämchen an, ohne eigentliches Programm, aber mit einer bescheidenen, dringenden Bitte an alle, denen die Mittelschule nicht gleichgültig ist, die überzeugt sind, dass sie ihnen persönlich etwas bieten könnte: Helfen Sie mir, dass das Organ, trotz seines kleinen Umfangs, gerade Ihnen etwas bieten kann! Sie haben vielleicht bisher achselzuckend bekannt: „Das Blatt sagt mir doch nichts.“ Würden Sie nun einmal nur fünf Minuten lang die Frage sich zu beantworten suchen: Wie müsste es denn sein, dass es auch mir etwas zu sagen wüsste? Sicher fänden Sie etwas Wertvolles für Sie selbst und für Ihre Mitleser.

Bis sich das Programm herauskristallisiert hat, werde ich trachten, in der bewährten Weise meiner Vorgänger die Redaktion zu führen, indem ich auch ihre gelegentlichen Anregungen auszuwerten suche.

An die bisherigen Mitarbeiter richte ich die freundliche Bitte, auch fernerhin ihre wertvolle Mitwirkung zu gewähren. Und alle andern, die vielleicht schon lange einen Artikel in der Mappe haben oder einen Plan und Wunsch mit sich herumtrugen, darf ich doch ohne Gefahr des Aergernisses aufmuntern, die allzu grosse Demut und Schüchternheit als „grossen Fehler“ herzhafte abzulegen?

Möge Maria, quae portat regem gloriae novi luminis, unser gemeinsames Arbeiten segnen und schützen!

Appenzell.

P. Baldwin Würth O. M. Cap.



## Theologie und Gymnasium

P. Dr. Burkhard Matthis, O. M. Cap., Solothurn.

Immer wieder wird von Zeit zu Zeit das Verhältnis des akademischen Studiums zum Gymnasium einer kritischen Erörterung unterzogen werden. Das eine Mal wird es mehr aus theoretischer, das andere Mal mehr aus praktischer Sicht geschehen müssen. Mit folgendem möchten wir das letztere im Auge behalten und der Bitte Folge leisten, aus der Praxis eines Theologieprofessors einige Wünsche und Forderungen bezüglich des Gymnasialbetriebes auszusprechen. Es wäre uns erwünscht, wenn auch andere sich hierüber zum Worte melden würden, sei es, um uns zu ergänzen oder gar zu berichtigen. Dabei reden wir im engen Sinne vom humanistischen Gymnasium und Lyceum.

Es ist einleuchtend, dass die Wünsche und Forderungen, die uns anhand der Beobachtungen von Ordensklerikern erwachsen, vom Zweck des Gymnasiums bestimmt werden müssen. Das Gymnasium soll bekanntlich Erziehungs- und Lehrgüter vermitteln. Als Lehranstalt hat es auf die akademischen Berufe vorzubereiten, behufs dessen heute der Lehrkörper im allgemeinen geradezu vorbildlich ausgebildet wird. Als Erziehungsanstalt muss es den Zöglingen nach Kräften eine allseitige harmonische Ausbildung beizubringen suchen. Dass nun gerade die Schwierigkeit darin liegt, den Einklang zu finden im Erstreben dieser beiden Zweckgebiete, ist verständlich. Unseres Erachtens muss heute nicht minder als früher der Akzent auf die Erziehungsaufgabe gesetzt werden, worunter wir besonders die Willensbildung verstehen. Schon im Berufsstudium der hl. Theologie macht man die Erfahrung, dass nicht jene am meisten leisten und am meisten versprechen, welche am reichsten begabt sind, sondern solche, die sich überwinden und bemeistern können oder sich doch bemeistern lernen wollen. Man bilde sich nicht ein, dass die Pflege des Sportes das Allheilmittel sei für die Willensbildung. Nein; wie in alter Zeit sind auch heute die Athleten vielfach die Besiegten bezüglich moralischer oder beruflicher Schwierigkeiten. Und dies muss zweifellos eine der wichtigsten Aufgaben des Gymnasiums sein: die jungen Leute heil und ungeschwächt durch die gefährlichen Jahre der Pubertät hindurchzuführen, eine Aufgabe, die unseres Erachtens noch lange nicht immer ernst und sorgfältig genug im Auge behalten wird.

Im Zusammenhange damit müssten wir es entschieden ablehnen, wenn in Kollegien den Studenten frei nach Maßstab ihres Geldbeutels erlaubt würde, Zugaben zum Tisch, Konfitüre usw. zu kaufen. Aus dem gleichen Streben nach Willensschulung heraus sollen ferner die Studenten schon von der ersten Klasse an explicite wissen und merken, dass die pünktliche und genaue Arbeitsweise bei den verschiedenen Fächern sowohl einen methodischen wie einen pädagogischen Zweck verfolgen wolle. Wenn dies den Studenten immer wieder gesagt wird, dürfte das so verschriene «Grammatikschinden» und «Dreschen» lieber übernommen werden. Nur keine Kompromisse an die Gegenwart in der Richtung von Zuckerbrotpädagogik!

Sodann muss bei aller vernünftigen Wahrung und Berücksichtigung der persönlichen Individualität unerschrocken das Autoritätsprinzip betont und begründet werden. Die richtige Bewertung des Gemeinwohles, die Forderung der Ein- und Unterordnung, ist für die Priester- und Ordenskandidaten von entscheidender Bedeutung. Die disziplinären Vorschriften der Hausordnung mit der Angewöhnung zur Treue im Kleinen sind eine treffliche Willensschulung, die zu guter Letzt im Dienste der grossen Sache steht. Will man ein Urteil fällen über die Disziplin junger Leute, dann schaue man, wie sie sich benehmen, wie sie z. B. das Stillschweigen beobachten,

wenn keine Aufsichtsbehörde anwesend ist. Erreicht man eine selbstständige Beherrschung aus Pflichtbewusstsein und übernatürlicher Motivierung, dann ist auch die Gefahr zu einer unberechtigten Schablonisierung und Gleichmacherei behoben.

Sehr richtig ist sodann die harmonische Ausbildung der Gymnasiasten. Die jungen Leute treten mit den verschiedensten Disharmonien in die Hallen unserer Kollegien. Der eine ist Gefühlsmensch, der andere Verstandestyp, der eine ist Choleriker und herrschsüchtig, ein dritter Phlegmatiker und träge; der eine wertet die Naturfächer als non plus ultra, ein anderer möchte in der Musik aufgehen; der eine zeigt Vorliebe zum Beten, während sein Nachbar nie genug arbeiten und «schanzen» kann. — Ist es da nicht eine geradezu beneidenswerte Aufgabe, in diese jungen Figuren den goldenen Schnitt einzukerbten. Dieser goldene Schnitt wird daher auch in Zeitalter der Sachlichkeit heissen müssen: Abgestimmtheit zwischen Verstand, Wille und Gemüt. Auch das Gemüt, worunter wir weniger den Inbegriff der Gefühle und Gefühlsdispositionen, als vielmehr die richtige Betonung des Sinnlich-Geistigen, der Triebe und Gefühle verstehen, darf nicht unterschätzt werden. Es besitzt Eigenwerte, von denen ein grosser Teil des menschlichen Glückes oder Unglückes abhängt. Ihm kommt sowohl als Vermittler zwischen dem reinen Erkennen und Streben, wie als geniesender Bewerter des Erlebten und Empfundnen eine wichtige Rolle zu. Aber es muss gebildet und veredelt werden.

Aus den Studenten Wissenschaftler zu machen, ist kaum die Aufgabe des Gymnasiums. Wohl aber sollen sie durch eine formale Bildung befähigt werden, an der Universität oder im Seminar gut und leicht dem Berufsstudium sich widmen zu können. Darum ist ihnen ein Rüstzeug mitzugeben, an dem nicht umgelernt oder umgestellt werden muss. Vorerst ist es überaus wichtig, dass die Studenten arbeiten lernen, d. h. dass sie vom Morgen bis zum Abend sich rationell geistig beschäftigen lernen in den ihnen zugewiesenen Gebieten. Selbständig sollen sie eine schriftliche Arbeit bewältigen oder sich auf mündliche Examen, Reden usw. gediegen vorbereiten lernen. Hierin möchten wir einen Ausbau empfehlen während bezüglich des Stoffumfanges eher ein Abbau am Platze ist. Ob wir da nicht von den Schulen des Mittelalters lernen könnten?

Als konkrete Einzelforderungen ergeben sich unseres Erachtens folgende: Als Vorbereitung sowohl auf das dogmatische, wie auf das exegetische und kanonistische Denken sollen am Gymnasium sorgfältige Wort-Satz- und Sachanalysen gemacht werden. Definitionen können nicht fein und exakt genug herausgemeisselt und mitgegeben werden, sollen sie einer spätern Kritik Stand halten und nicht einer Umlernung bedürfen. Ausgewählte Lesestücke aus den Kirchenvätern, Klassikern und aus dem römischen Rechte sind von verschiedenen Gesichtspunkten ergiebig auszuwerten und auszuschöpfen, mag dies noch so pedantisch erscheinen. Multum, sed non multa. Bei allem sei ein Auge auf die ewig unveränderlichen Wesenheiten, das andere auf die aktuelle Welt von heute gerichtet. Man möge darum in der Kirchen- und Weltgeschichte die Gegenwart nicht auf Kosten der Vergangenheit vernachlässigen, zugleich aber auch vor der Ansicht warnen, als ob eine bestimmte Entwicklung immer notwendig sei und immer einen Fortschritt bedeute. Wie wichtig ist es doch z. B. für angehende Akademiker zu wissen, wo der heutige Protestantismus oder wo die Auffassung der «Wissenschaft» von Rechtspositivismus und Naturrecht stehe.

Beim jetzigen vielfachen Sprachzerfall ist des weitern

der Pflege des gewandten mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Wie mancher muss sich später bei der Ausarbeitung der Doktordissertation eingestehen, dass er weder gut deutsch, noch gut lateinisch schreibe. Darum mehr Kultur der Sprache und des Sprechens. Die «Macht des Wortes», von der so viel Welt- und Kirchengeschichte abhängt, kann für künftige Priester kaum intensiv genug erstrebt werden.

Verschiedene Beobachtungen bei Klerikern zwingen uns, eine letzte Forderung auszusprechen und zu bitten, es möchte mit grosser Sorgfalt die physische Gesundheit der Studenten erhalten und möglichst gefördert werden. Was würde die beste anderweitige Vorbereitung auf das Berufsstudium und den Beruf nützen, wenn die Studien und die Examina die Nerven, den Magen oder Organe des jungen Mannes dauernd geschwächt oder gar verdorben hätten? Die wahre Wertskala, die leider gerade den strebsamsten Studenten nicht immer genügend einleuchten will, muss doch sicher den Zweck über die Mittel, das Ziel über den Weg stellen. Ob es darum z. B. rationell ist, Jahr für Jahr einen beträchtlichen Teil von Zeit und Kraft für Theaterproben und Theateraufführungen zu verwenden, sei als Frage offen gelassen. Wir möchten das Kollegium mehr als Speicher und Stausee, denn als Kanal und Abzugsrohr sehen.

## Neuerscheinungen

### Buchbesprechungen

#### Une grande histoire de la littérature française.

L'éditeur J. de Gigord a commencé, il y a une année, la publication d'une grande histoire de la littérature française. Elle est dirigée par l'abbé Calvet; c'est dire que nous aurons une œuvre d'inspiration catholique et de haute valeur littéraire.

Les histoires de la littérature française ont la tendance d'étudier les productions de l'esprit en faisant trop abstraction des événements et des circonstances politiques et autres au milieu desquels elles ont pris naissance et qui souvent les ont inspirées. On étudie les œuvres en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Cette méthode n'est pas irréprochable; elle paraît oublier que la littérature est l'expression de la vie sociale et religieuse et de la civilisation d'un peuple. La nouvelle histoire se propose surtout de tenir compte de ce grand fait.

Et c'en sera la première et profonde originalité. Il en est d'autres.

N'a-t-on pas dans nos histoires de la littérature, pour des raisons pratiques, la manie de recourir à des divisions par trop arbitraires? Les siècles forment les grandes lignes de démarcation; alors que la réalité les ignore. Dans les genres mêmes, trop de classification sépare des œuvres qui ont vécu de la même inspiration et ont été portées par le même courant. On peut voir par le seul titre des onze volumes parus ou à paraître que dans cette Histoire de la littérature on a rompu avec cette méthode. Voici les titres de chaque tome: le Moyen âge; la Renaissance (1500 à 1660, 2 vol.); les Ecrivains classiques; la littérature religieuse de saint François de Sales à Fénelon; de Télémaque à Candide; de Candide à Atala; le Romantisme; le Réalisme; la Littérature contemporaine; la Littérature française méridionale.

On remarquera que le dernier tome est consacré à la littérature provençale: innovation importante et qu'on est heureux de saluer.

De ces onze volumes, deux seulement ont paru: le premier: Le Moyen âge, par R. Bossuat, et le huitième: Le Romantisme, par P. Moreau, professeur à l'Université de Fribourg. Ces deux volumes tiennent les promesses qu'on avait faites et font grand honneur à leurs auteurs. Ils ont su fondre en une vaste synthèse une abondante masse de documents et de

lectures. Ils nous ont donné une véritable histoire de la vie française sous son aspect spirituel durant le moyen âge et la première moitié du XIX<sup>me</sup> siècle. Ajoutons que ces volumes sont richement illustré et complété par d'utiles bibliographies.

Ch. Favre.

Brune, P. Godehard, **Vollständiges Homerisches Vokabular**, Würzburg, St. Rita-Verlag. — Die Einführung in Homer bietet bei beschränkter Zeit nicht geringe methodische Schwierigkeiten. Die vielen unbekannten Wörter und Formen belasten die Schüler oft dauernd mit dem Gefühl grosser Unsicherheit, ja manchmal Ratlosigkeit. Die fortlaufende Führung von Wörterheften verleitet von jeher eher zu geschäftiger Zeitvergeudung, als dass sie zu selbständiger Denkbareit erzogen hätte. Brune hat sich nun der heikeln Aufgabe unterzogen, ein Hilfsmittel zu schaffen, das zu fruchtbarer Grundlegung anleitet. Er ordnet die homerischen Wörter nach Wortsippen und leitet den Schüler an, beim Wörterlernen auf die Hauptbedeutung der Stämme und die Gesetze der Wortbildung zu achten. Zu diesem Zweck verweist er im Wörterverzeichnis auf den ersten Teil seines Werkes, die «Sprachwissenschaftliche Einführung in die Homerlektüre», die besonders auch für den Lehrer eine zuverlässige und bequeme Zusammenstellung der Forschungsergebnisse darstellt. Wo die Zeit nicht reicht, den Schüler zu einer selbständigen Benutzung dieser Einführung anzuleiten, wird der Lehrer aus derselben so viel schöpfen können, dass er in der gemeinsamen Arbeit dem Schüler die wichtigsten Einsichten und eine hinreichende Übung im Erkennen der Formbestandteile beibringt. Das ist mehr wert, als mit «Präparationen» und Verzeichnissen sogenannter unregelmässiger Formen Eselsbrücken zu bauen.

Dann hat der Verfasser sich die Mühe genommen, die Wörter nach ihrer Häufigkeit zu gruppieren. Nach dem Hauptverzeichnis, das alphabetisch nach den Hauptstämmen geordnet ist, folgen Zusammenstellungen der unentbehrlichsten Pronomen, dann solche der Adverbien, Konjunktionen und Partikeln, schliesslich der Nomen und Verben. Damit ist dem Unterricht ein ausgezeichnete Dienst geleistet. Wer sich die Mühe nimmt, mit seinen Schülern den Kanon für die unteren Klassen zu erarbeiten, der wird bald von der Nützlichkeit und Zeitersparnis dieses Vorgehens überzeugt sein und wird auch die mancherlei andern Hilfsmittel, die das wertvolle Werk bietet, die Schüler benutzen lehren.

Bei der Zusammenstellung der Pronomen und Partikeln (im weitern Sinn) scheint mir die Uebersichtlichkeit noch etwas zu fehlen; das unbedingt Notwendige sollte sinnfälliger hervorgehoben und vom Beiwerk geschieden sein. Bei den Nomen und Verben kann man oft in guten Treuen verschiedener Meinung sein, ob ein bestimmtes Wort zu den häufigen gehört und also eingepägt werden sollte oder nicht. Es wäre darum sehr zu wünschen, dass recht viele Benutzer des «Homerischen Vokabulars» ihre Beobachtungen und Erfahrungen sorgfältig sammeln und dem Verfasser mitteilen würden. So könnte das Werk, das schon im ersten Wurf eine empfindliche Lücke ausfüllte, zu einem immer unentbehrlicheren Geleiter in die homerischen Gefilde werden.

Der Preis des Werkes ist mässig. Bei neuen Auflagen dürfte der Verlag, im Hinblick auf die starke und andauernde Inanspruchnahme des Buches, die Dauerhaftigkeit von Papier und Einband so weit irgend möglich steigern.

Dr. Karl Wyss, Biel.

Hofmann M., **Tusculum-Kalender**. München 1933, E. Heimeran. 53 S., Fr. 1.—. Der Inhalt ist auf dem Titelblatt gut zusammengefasst: «Vollständiger julianischer Kalender des alten Rom mit vielerlei Fest-, Markt-, Opfer-, Glücks- und Unglückstagen (in alphabetischer Anordnung, mit Angabe der Liturgie!). Unter Beifügung der wichtigsten noch feststellbaren Gedenktage der antiken Geschichte und Kulturgeschichte nebst ausführlichen Anleitungen, den antiken Kalender zu lesen, auf die Historie anzuwenden und seine Bedeutung zu verstehen.» Dazu kommt ein unterhaltender Bericht über die astrologische Bedeutung der Tierkreiszeichen und über den hundertjährigen Kalender, zwei verstümmelte Erbstücke der Antike. Das Büchlein ist also für den Lateinlehrer eine wertvolle Zusammenstellung von Angaben,

die man sonst mühsam zusammensuchen müsste; auch regsame Gymnasiasten werden helle Freude haben an diesem neuartigen «Schülerkalender». Als schönste Frucht des Werkleins schätze ich die Einsicht, dass das Alltagsleben der Römer ganz unter dem Einfluss der Religion stand. Ungewollt ist dies hier bewiesen. Solche Einsichten sollten im Unterricht häufiger eingestreut werden.

P. B. W.

### Zeitschriften

Mein verehrter Vorgänger brachte in den letzten Nummern gelegentlich Proben aus Zeitschriften, die für Mittelschulen wichtig sind. Vielleicht lohnt es sich, von den wichtigeren einschlägigen Blättern den Inhalt samt knapper Beschreibung der interessantesten Beiträge zu bieten. Ich wäre für Meinungsäußerung und Vorschläge sehr dankbar.

P. B. W.

**Vergangenheit und Gegenwart.** Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung. (Teubner, Leipzig). 23. Jg. H. 1. Ritschl H., Die Krise des Kapitalismus, zeichnet die Entstehung und den Geltungsbereich des kapitalistischen Wirtschaftssystems und skizziert dann seine Wandlungen seit den 70er Jahren: zunehmende Bindung der Marktwirtschaft, Ausbildung neuer Unternehmungsformen, wachsende Bedeutung der Gemeinwirtschaft. — Für schweizerische Geschichte interessant ist die Arbeit von R. Lorenz. Oesterreich und der deutsche Westen: nur in Verbindung mit dem Westen, welche die Schweiz zuweilen durchschnitten, immer berührt, konnte Oesterreich seine südosteuropäische Kulturaufgabe erfüllen. — Viktor Frankl fordert in «Geschichtsunterricht und Politik» statt Entpolitisierung der Schule: Verpersönlichung des Unterrichts und Objektivierung, Vergegenständlichung des Politischen; da auch bei uns das politische Interesse der Jungen zu erwachen beginnt, sollten auch wir uns mit solchen Fragen auseinanderzusetzen. — Besonders wertvoll ist der Literaturbericht von G. Baustaedt über die bekanntesten geschichtlichen Unterrichtsmittel für höhere Schulen.

**Zeitschrift für Deutsche Bildung.** (Diesterweg, Frankfurt). 9. Jg. H. 1. Gegenüber der junggrammatischen Erklärung sprachlicher Veränderungen durch ausnahmslose Lautgesetze und Analogie fordert W. Havers. Zum Problem der sprachlichen Veränderungen, wider die teleologische Erklärung aus ruhenden Bedingungen und treibenden Kräften; anregende Beispiele erläutern die Theorie. — H. Ahmels betont in Die Pflege des mündlichen Ausdrucks im Deutschunterricht die Notwendigkeit und Wege einer planmässigen Sprecherziehung. — H. Rochocz bietet in Aufklärung und Romantik geistvolle Randbemerkungen zu einem gleichnamigen Aufsatz von U. Haacke. Wie das Farbengefühl der Schüler verfeinert, der Wortschatz für Farben und Licht bereichert wird, zeigt der Beitrag Farbenlehre im Deutschunterricht von W. Koch. — In einem anregenden, zur Ergänzung herausfordernden Unterrichtsgespräch behandelt Oelsner A. den Ackermann aus Böhmen und der Tod als Zeit- und Menschheitsdichtung; er zeigt den Gegensatz von MA und Humanismus in Lebens- und Weltanschauung und umschreibt das Problem des Todes in seiner künstlerischen Darstellung durch den Dichter. — Im Literaturbericht spricht P. Böckmann klar und vorsichtig abwägend über Ein Jahrzehnt Romantikforschung.

**Der Zeitspiegel** (Teubner, Leipzig). 2. Jahrg. H. 1. Um politisches Denken zu fördern und zu bilden, vor allem an den höhern Schulen, werden aus den Zeitungen und Radioansprachen der verschiedenen Parteien und Regierungen charakteristische Äußerungen zu aktuellen Fragen geboten: Deutschland im weltpolitischen Geschehen; Um Oesterreichs Anleihe; Dr. Gerekes «Sofortprogramm» zur Arbeitsbeschaffung; Politische Willensbildung in Deutschland 1932–1933. — H. 2. Die Bilanz des Fünfjahrplans; Zum chinesisch-japanischen Konflikt; Vorbereitung der Weltwirtschaftskonferenz; Der Vorstoss des Reichslandbundes; Landtagswahlen in Lippe-Detmold; Beginn des Ruhrkampfes; Der litauische Einfall in das Memelland. — Jedes Heft bietet zum Schluss eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten Ereignisse jedes Tages der verflossenen Wochen,

ferner einen sachlichen Bericht über den Inhalt neuer politischer Bücher. Die Halbmonatsschrift ist trotz der deutschen Einstellung auch für uns sehr wertvoll; eine Probe wird jeden überzeugen. Was die Ecclesiastica auf kirchlichem Gebiet, ist der Zeitspiegel auf politischem.

### Neuerschienene Bücher

Unter dieser Rubrik sollen jene neu erscheinenden Bücher vermerkt werden, die für unsere Interessengebiete wertvoll sind. Manche Verleger haben schon die regelmässige Zustellung Ihrer Veröffentlichungen zugesagt. Die Bücher werden dann in Fachberichten oder kurzen Artikeln besprochen. Die Leser sollen so auf dem Laufenden gehalten werden über Neuerscheinungen und wie bisher über bedeutsamere Bücher Rat finden. Dürfte ich vielleicht Interessenten freundlich zur Mitarbeit einladen?

P. B. W.

**Herder, Freiburg.** Ehrle, Kard., Die Scholastik und ihre Aufgaben in unserer Zeit. 2. verm. Aufl. 100 S., geh. 3.20 Mk. — Kirsch J. P., Kirchengeschichte. IV. Bd. Veit L. A., Die Kirche im Zeitalter des Individualismus 1648 bis zur Gegenwart. 2. Hälfte: 1800 bis zur Gegenwart. 516 S., geh. Mk. 14.80; geb. Mk. 18.— Müller G., Literaturwissenschaftliches Jahrbuch der Görresgesellschaft. VII. Bd. 118 S., geh. Mk. 5.— Schnürer G., Die Anfänge der abendländischen Völkergemeinschaft. 3 Karten, 8 Tafeln. (Geschichte der führenden Völker. 11. Bd.), 320 S., geh. Mk. 7.60; geb. Mk. 9.40. — Walzel O., Goethes Allseitigkeit. 64 S., geh. Mk. 1.40.

**Velhagen & Klasing, Bielefeld.** Sammlung lat. und gr. Schulausgaben: Aischylos, Agamemnon. (E. Neustadt). Text 64 S., 4 Abbild.; Komm. 39 S. — Euripides, Die Troerinnen (W. Janell). Text 54 S., 6 Abbild.; Komm. 32 S. — Platon, Gorgias (E. Neustadt). 98 S. — Terentius, Andria (R. Kauer). Text 90 S.; Komm. 148 S. — Scharr E., Römisches Recht. Auswahl aus röm. Rechtsquellen und röm. Rechtsliteratur. Text 112 S.; Komm. 60 S.; Wbch. 31 S. — Beckby H., Entwicklung der lat. Sprache. Text 77 S.; Komm. 64 S. — Lat. und gr. Lesehefte: 5 Nestle W., Die Vorsokratiker. Eine Auswahl der Bruchstücke. 79 S.; 9 Cato maior, Originalfragmente, und Cicero, de senectute, in Auswahl (A. Lübeck). 86 S., 2 Abb.; 12 Hrotsvit von Gandersheim, Ausgewählte Dichtungen (H. Walther). 113 S., 3 Abb.; 13 Epiktet und Mark Aurel (W. Schulze). 71 S., 2 Abb.; 15 Staat und Gesellschaft nach christl. Auffassung. Auswahl aus Leonis Papae XIII. Epistolae Encyclicae. (A. Haag). 39 S.; 17 Watenphul, Mittellateinisches Leseheft. 87 S.; 20 Kurfess, Der Endkampf um den röm. Freistaat. Ciceros 7. Philippica mit einigen Briefen. 43 S.; 23 Theophrast (W. Schulze). 57 S.; 24 Gohlke P., Aristoteles als Naturforscher. Auswahl aus astronomischen und biologischen Schriften. 76 S.; 25 Aristoteles, Abschnitte aus der Nikomachischen Ethik. (R. Jahnke). 77 S. — Dt. Ausgaben: 269 Fr. Nietzsche. Auswahl. 98 S. Mk. —.90; 271 Die Moderne Frau in dt. Schrifttum. 84 S. Mk. —.80. — Prosateurs français: 261 Franz. Parlamentsreden zur neuesten Geschichte seit 1871. 84 und 28 S. Mk. 1.— (Wbch. Mk. —.25); 260 Vildrac, L'île Rose. 64 und 42 S. Mk. 1.—; 263 Bergson, La Conscience et la Vie. 30 und 10 S. Mk. —.70 (Wbch. Mk. —.20). — English authors: 216 Hall und Gollar, The Story of Commerce. 100 und 16 S. Mk. 1.10 (Wbch. Mk. —.25); 217 Hamilton, James Ramsay Mac Donald. 86 und 40 S. Mk. 1.20 (Wbch. Mk. —.25). — Dt. Lesebogen: 149 Schellendorff, Afrikanische Tierwelt. 60 S. Mk. —.45. — Neusprachl. Lesebogen: 202 Hours with English and American Authors. A Reader for Beginners. 33 S. Mk. —.30; 204 Mansfield, Six Stories. 56 S. Mk. —.45; 206 Tales of Adventure. 47 S. Mk. —.40; 212 Large J. H., Nancy Goes Girl Scouting. 45 S. Mk. —.40; 214 Harris F., Scenes from the life of a cowboy. 54 S. Mk. —.40; 218 Peart M. A., Toby, a dog with a job. 17 S. Mk. —.20; 220 Wilde O., Two Humorous Stories. 46 S. Mk. —.40; 230 Gillespie T. H., Zoo Talks. 56 S. Mk. —.40; 235 Humoristes contemporains. 36 S. Mk. —.35. 239 Duhamel G., Les Jumeaux de Val-langoujard. 100 S. Mk. —.60; 247 Maupassant, Deux Contes. 31 S. Mk. —.30; Rengersche Schulbibliothek A: 246 Marshall A., Principles of Economics. 107 S. Mk. 1.10 (Wbch. Mk. —.25); 247 Pergaud L., Histoires de Bêtes. 87 S. Mk. 1.— (Wbch. Mk. —.30); 248 Rolland R., Antoinette, 77 S. Mk. 1.20 (Wbch. M. —.30).



# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTLEITUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT Ausgrabungen in Griechenland — Eine falsche Uebersetzung — Bücherbesprechungen — Neuerscheinungen

## Ausgrabungen in Griechenland

Von Dr. Joseph Waldis (Luzern).

Grabungen wurden im verflossenen Berichtsjahr der Athener britisch-archäologischen Schule vorgenommen am Tempel der Hera Akraia zu Perachora (Korinth) durch Direktor Payne selber, auf Ithaka vom Direktions-Assistenten Heurtley, in Mytilene durch Miss Lamb. Daneben liefen Versuchsgrabungen an einem Heiligtum am Isthmos, ausserdem solche durch Miss Benton zu Astakos in Akarnanien.

Bei dieser dritten Ausgrabung in *Perachora* galt es, die Verhältnisse zu klären auf einem Terrain, wo in den beiden vorhergehenden Jahren eine Menge kleinerer Funde zum Vorschein gekommen waren. Auch jetzt gab es eine Unzahl von Votivgegenständen. Dann aber stiess man auf die Fundamente eines Heratempels der Frühzeit. Ein grosser Teil der Mauern, welche das Heiligtum einst umgeben hatten, kam zu Tage. Die Mühe der Ausgräber wurde hier hauptsächlich durch topographische Aufschlüsse belohnt.

Der Bezirk um das Heiligtum scheint rechteckig gewesen zu sein. Die ganze Länge der Ostmauer betrug 25 m; von der Nordmauer sind 13 m erhalten. Die gefundenen Votivgegenstände legen die Annahme nahe, dass im Süden, wo das Heiligtum mit dem Felsen verbunden war, die Länge der Mauer 30 m betrug. Das Gebäude hatte Front nach Norden und Süden. Von Fundamenten sind zwei Gänge erhalten. Genau in der Mitte ist eine Grube sakraler Bestimmung (von Steinen umgeben). Das Massverhältnis ist 1,4 zu 1,05 m. Die Grube war vollständig mit Asche angefüllt. Das Dasein einer solchen Grube (oder auch eines Altars im Gebäude selber) hat als ungewöhnlich zu gelten. Nur in ganz frühen Tempeln Kretas gibt es Parallelen.

Der Tempel selber enthielt merkwürdig wenig Topfscherben. In unmittelbarer Nachbarschaft gab es ein Depositum von Tonwaren, Skarabäen usw. Die untersten Schichten scheinen in das frühe 7. Jh. zurückzureichen. Eine Reihe bemalter Dachziegel lassen auf eine frühe Phase schliessen. Einige dieser Ziegel fanden sich in unmittelbarer Nähe des Gebäudes, andere in einer gewissen Entfernung. Auf den Dachziegeln sind vorne Voluten und Palmetten gemalt und auf der Gegenseite eine schwarz und rote Schnur. Form und Muster lassen auf ein Datum schliessen, das merklich vor dem Ende des 7. Jhs. liegen muss. Im westlichen Teil des Temenos liegen beträchtliche Reste von Gebäuden. Die Funde lassen eine Datierung nicht zu.

Auch dieses Jahr wurden Bronzen gefunden: neben vielen kleineren Gegenständen mehrere Pferde geometrischen Stils, ein Löwe, ein Gorgoneion, eine Kuh, eine Taube feinen protokorinthischen Stils (7. Jh.), auch eine Anzahl Elfenbeinarbeiten. Einige zwanzig kreisförmige Siegel mit eingeschnittenen Zeichnungen wurden in den zwei früheren Jahren gefunden —, dieses Jahr aber deren mehr wie sechzig, — zusammen mit einer hübschen Sammlung von Fibeln. Kommen dazu sieben Tierfiguren, welche denen von Sparta ähnlich sehen, die Darstellung einer Göttin aus Bein, wozu es in Lakonien Parallelen gibt. Als besonders bemerkenswert ist eine Sphinx zu nennen, ungefähr drei Zoll hoch in der Rundung geschnitten (1. Viertel des 7. Jhs.). Die gefundene Töpferware erfordert noch besonderes Studium. Eine Widmung an die Hera Limenia (Hera des Hafens) trägt auch

eine Stierfigur aus Bronze, auf die man letztes Jahr gestossen war. Dies Epitheton der Göttin ist bemerkenswert, da unser Hafen nicht im eigentlichen Sinne als gut zu bezeichnen ist. Wieder sind importierte Gegenstände gefunden worden: 500 Skarabäen aus Faience, Perlen und kleinere Figuren; es sind im ganzen 750 Stück, also mehr als in den übrigen Plätzen des griechischen Festlandes zusammen. Die einen Skarabäen werden als ägyptisch bezeichnet, andere sollen kyprisch oder syrisch sein. Sicher ist von syrischer Provenienz ein bronzenener Ohrring, mit Gold plattiert. Die importierte Tonware, welche dieses Jahr gefunden wurde, stammt aus: Attika, Lakonien, Rhodos, Naukratis; dann gibt es etruskische Buchero-Ware, Stücke aus Argos, Thera und einen kleinen Votiv-Altar westgriechischen Fabrikates. Von Beziehungen zu Argos legt Zeugnis ab eine Tonplakette des frühen 7. Jhs. Am meisten überraschte eine Gürtelschnalle aus Bronze in Löwenform. Der Ursprungsort kann nicht genau angegeben werden, aber ein Vergleich mit gewissen skythischen und kappadozischen Bronzen lässt ungefähr den Ursprungsort vermuten. Wahrscheinlich aus einer ostgriechischen Stadt importiert ist eine Skarabäe aus Karneol mit einer Zeichnung des Herakles, der einen Pfeil abschießt, eine besonders schöne Gemme des späten 6. Jhs. — Nachdem das Terrain des Heräums geebnet war, wurden etliche Gräben gezogen unmittelbar über der Uferlinie. Nun folgte die Freilegung einer dorischen Stoa. Jede von den Mauern ist 17 Meter lang. Die Front weist bei jedem Arm sechs dorische Säulen auf. Eine Säulentrömmel war noch in situ und eine andere fand sich in der Nähe des Stylobates; das übrige ist verschwunden. Die rückwärtige Mauer ist im Westen gut erhalten, aber im Zentrum des westlichen Armes in barbarischer Weise umgebaut worden. Das Ganze des Säulengebälkes kann fast mit Gewissheit rekonstruiert werden aus den Fragmenten, die man in der Stoa fand und die oft von grossem Ausmasse sind. Mehr noch: auf dem feinen Marmorstück, mit dem das Gebäude verziert war, finden sich deutliche Spuren von roten, blauen und schwarzen Mustern, so dass sich das Farben-Schema wiederherstellen lässt. — Eine grosse Menge architektonischer Terrakotten wurden gefunden; fast alle sind mit Palmetten verziert im Stile des ausgehenden 5. oder beginnenden 4. Jhs. Auf diesen Zeitpunkt weisen verschiedene Verunstaltungen des Baues. Die jonischen Kapitelle weisen Ähnlichkeiten auf mit denjenigen des Tempels von Bassai. Ganz in der Nähe des Stylobates lag eine Hand, die von einer lebensgrossen Bronzestatue weggebrochen war.

Einige Meter westlich der Stoa gibt es eine breite Basis (vielleicht ist es ein Altar,) der aus einem Fries von Triglyphen oder Metopen besteht; er erinnert an andere Denkmäler Korinths. An jeder Seite war eine jonische Säule. Weitere Grabungen waren an dieser Stelle verunmöglicht durch eine Kapelle, die dem hl. Johannes geweiht ist. Jetzt hat man die Erlaubnis erwirkt, diese Kapelle zu entfernen und nachher wieder aufzubauen. Bis diese entfernt ist, kann das umliegende Gelände nicht befriedigend erforscht werden. Auf der Agora wurde ein Haus aus römischer Zeit blossgelegt; fünf Münzen, die dort lagen, werden erlauben, es zu datieren, sobald man sie gereinigt haben wird. Das Haus ist auf jeden Fall römisch. Es muss aus dem 2. Jh. stammen und war erbaut worden nach dem Zusammenbruch der Mauern der Agora. Auch ein sehr hübscher Terrakotta-Frauen-Kopf ward gefunden, zwei Zoll hoch, im Stile

des späten 4. Jhs. Hinter und über der Agora liegt ein Feld, das aus weisser Erde besteht. Aus mehreren Gründen hielt man es für eine nachklassische Bildung. Man zog einen Versuchsgraben. Die weisse Erde zieht sich bis in eine Tiefe von 15 Fuss. Dieses Gelände muss noch gründlicher erforscht werden. Der Architekt durchsuchte auch das Gelände vom Eschatiotis-See bis zum Heräum-Tal. Den interessantesten Teil bilden drei vertikale Schächte, die in den Felsen gehauen sind. Eine Stiege führt hier in eine Tiefe von 90 Fuss. Versuchsgräben wurden auch gezogen auf den zwei Akropolis-Felsen bei Hagios Nikolaos. Dort gibt es alte Befestigungsmauern.

Die Publikation der Ausgrabungsergebnisse wird der Schule ein hübsches Stück Geld kosten.

(Schluss folgt.)

### Eine falsche Uebersetzung (Horaz, ep. I. 9).

Eduard v. Tunk, Immensee.

Es dürfte sich im altsprachlichen Unterricht stets empfehlen, auf die Bedeutung des Urtextes hinzuweisen. Dies ist am leichtesten möglich, wenn an Hand sonst anzuerkennender Uebersetzungen nachgewiesen wird, wie selbst solche von Ungenauigkeiten, ja von direkten Fehlern nicht frei sind. Da ich einmal in einem Jahresbericht las, im Horaz-Unterricht seien die Schüler mit der Sermonen-Uebersetzung des C. Bardt bekannt gemacht worden — mit einer Uebersetzung, die zweifellos nützlich und anregend ist —, sei es mir gestattet, in diesen der Schulpraxis so vorzüglich dienenden Blättern auf ein grobes Versehen dieser Nachdichtung hinzuweisen. Auch ich lese gerne aus dieser Uebersetzung in der Schule vor. Nach Lektüre des neunten Briefes des ersten horazischen Epistelbuches stelle ich dann aber die Frage, ob die Schüler mit Bardt's Wiedergabe einverstanden seien. Obwohl vorher der lateinische Text nicht nur übersetzt, sondern auch interpretiert worden ist, versagt dennoch zumeist der kritische Sinn der Zuhörer. Sie lassen sich offenbar von den grossen Vorzügen der Nachdichtung einfangen, und merken nicht genug auf eine Einzelheit, die aber den Charakter des ganzen Briefes völlig entstellt.

Der Adressat, Claudius genannt, ist bekanntlich kein Geringerer als Octavians Stief- und Adoptivsohn, der spätere Kaiser Tiberius. Ihm empfiehlt Horaz seinen Freund Septimius zur Aufnahme in die cohors amicorum. Der Prinz war jedoch ein zurückhaltender, misstrauischer Herr, und so musste der Dichter sehr geschickt vorgehen, wollte er sein Ziel erreichen. (Dass er es erreicht hat, lässt sich wohl aus der Veröffentlichung des Briefes erschliessen; vielleicht war der Originalbrief nicht gerade in Versen verfasst, aber dass dieses Empfehlungsschreiben nur Fiktion sein soll, ist mir schon deshalb unwahrscheinlich, weil die Epistel eines allgemein gültigen Themas entbehrt.)

So redet denn Horaz wenig von seinem Freunde, vielmehr ergeht er sich in dauernden Entschuldigungen; er bestreitet dass er auch nur den geringsten Einfluss auf den Prinzen habe, und behauptet, nur deshalb lästig zu fallen, um selbst nicht weiter belästigt zu werden. Wenn Tiberius Sinn auf die habe, dass man deshalb die gebotene Zurückhaltung aufgeben, und mit großstädtischer Unverfrorenheit den hohen Herren überfalle, dann solle er Septimius aufnehmen und...

Doch! Ein Empfehlungsschreiben ohne Empfehlung des Ueberbringers? Ja und nein! Septimius wird ja den Brief persönlich abgeben und dabei sich wohl selbst durch sein Auftreten empfehlen. Gefragt, ob er irgendwelche Referenzen besitze, wird er den Namen Horazens nennen. Darüber wird Tiberius erstaunt sein, auch etwa über das kleine Billett, das nun der Bewerber überreicht, und da er kein Wort des Lobes liest, wird er Septimius sich genauer ansehen, und wohl finden, mit dem Manne lasse sich vielleicht etwas machen. Das ist offenbar des weltgewandten Poeten Absicht.

Immerhin, kein Wort des Lobes? Nein, man lese die 13 Hexameter durch und wird meine Behauptung bestätigt finden. Bloss am Schluss der Epistel steht etwas, was einer Anerkennung ähnlich sieht. Fortem bonumque sc. esse Septimum, aber Horaz behauptet das nicht, dies soll Tiberius selbst herausfinden. Versteckt ist wohl angedeutet, dass der Emfohlene ein braver Mann sei, aber es wird nicht ausgesprochen. Dass

es so gemeint ist, zeigen Anfang und Ende des Briefes. Das erste Wort ist Septimius, die letzten Worte geben seine Eigenschaften an, nochmals: nur in verborgener Weise. «Wenn Eure Hoheit dafür Anerkennung haben, dass ich über dem Drängen meines Freundes, das Gebot der bescheidenen Zurückhaltung übertreten habe, dann mögen Hoheit gnädigst geruhen, den empfohlenen Septimius in allerhöchst Ihre Umgebung aufzunehmen und für einen braven Mann zu halten.» (Ich übertreibe hier mit Absicht in der höfischen Formulierung, aber dass ein lateinisches «tu» nicht immer einfach mit deutschem «Du» wiedergegeben werden kann, sollte einem Gymnasiasten auch einmal gesagt werden; allerdings, in der normalen Uebersetzungsarbeit wird man es stehen lassen müssen, um eben andererseits bewusst zu machen, dass der Römer in der Anrede keinen Unterschied machte, mit wem immer er sprach. Hin und wieder davon abzuweichen, dürfte aber erlaubt sein, weil so allein die Distanz der Männer besser zum Ausdruck kommt. Dass sich — trotz der Anrede in der 2. sg. — Horaz von Tiberius distanziert fühlt und tatsächlich distanziert, zeigt ja Form und Inhalt des Briefes hinlänglich.)

Diese nur versteckt ausgesprochene Empfehlung ist's nun, die in der Bardt'schen Uebersetzung durchaus nicht getroffen wird. Dort lesen wir:

«Und scheint dir recht, dass trotz bescheidenem Sinn

Dem Freund zulieb ich unbescheiden bin,

So glaube mir: getreuer fand ich keinen!

Und glaubst du das, so zähl' ihn zu den Deinen.»

Einmal ist die Umstellung des scribe tui gregis hunc und des fortum crede bonumque durchaus nicht im Sinne des Dichters. Horaz bittet Tiberius, Septimius in seinen Kreis aufzunehmen, und zwar ohne Begründung; hat der Prinz ihn bei sich, wird er, so hofft der Protektor, ihn als getreu erfinden. Doch das lässt sich noch ertragen, durchaus falsch hingegen ist die Behauptung «getreuer fand ich keinen», nirgendwo steht solches im Originaltext. Dabei handelt es sich aber nicht etwa um «freiere» Uebersetzung, interpretierende oder kommentierende Nachdichtung (worin sonst gerade der Vorteil der Bardt'schen Uebersetzung liegt), nur eine bestreitbare Deutung einer einzigen Stelle, sondern um völlige Veränderung des Gesamtcharakters der ganzen Epistel. So kann daraus der Schüler erschen, nicht nur, dass man sich vor falschen Uebersetzungen hüten soll, sondern gerade congeniale Uebersetzungen gründliche Nachprüfung erfordern. Dies gelingt freilich nur, wem es gegeben ist, den Urtext selbst zu erfassen.

### Bücherbesprechungen

**Das Studium der deutschen Sprache und Literatur als Beruf.** Wie im geistlichen Leben spürt man nicht selten auch im Berufswirken ein Bedürfnis nach Besinnung auf den Kern oder die Weite seines Fachstudiums. Man möchte jene begeisternden Stunden wieder erleben, da die zum Beruf erwählte Wissenschaft uns ihre ehrfurchtsvoll begrüßten Geheimnisse zum erstenmal darbot. Aus der Enge der Schule und seines Spezialgebietes sehnt man sich wieder hinaus in die freie Weite des ganzen Fachraumes. Ich wünschte mir in solchen Stunden ein kleines Heft, das für die spärliche Musse die einstige jugendliche Liebe zum Fach weckte und den Blick schweifen liesse über das reiche Leben, das in der Schule in einen so engen Rahmen gezwängt wird. — Beim Ringen um ein selbständiges Urteil über eine Frage kann uns zuweilen das Verlangen befallen, über die Beweise und Gedankengänge eines Buches hinaus vorzudringen zum forschenden Menschen. Manche Idee erschliesst sich dem nachtastenden Geiste erst, wenn man die Persönlichkeit sieht oder nahe fühlt. Wie ein Licht leuchtet es dann auf, warum dieser Kopf nur das sah, gerade auf dies den Hauptton legte. Wenn ich mich mit einem starken Werke meines Faches geistig auseinandersetze, möchte ich gerne das Bild dessen vor Augen haben, mit dem meine Gedanken disputieren. Bilder von Meistern des Faches würden das Verstehen der grundlegenden Werke unseres Gebietes sehr fördern. — Vielleicht ist es andern Kollegen auch schon zum Be-

wusstsein gekommen, dass Deutsch oft nicht voll gilt. Es sei ein leichtes Fach, das auch in oberen Klassen jeder ohne besondere Ausbildung lehren könne, wenn er nur einst am Gymnasium dafür schwärmte. Und jeder spricht da mit als Autorität, der glaubt, deutsch reden zu können. Würden doch einmal die hohen und strengen wissenschaftlichen Forderungen unseres Faches eindrucksam und klar jenen Kollegen nahegebracht, die sich als Lehrer schwächerer Disziplinen hoch über uns erhaben dünken! Könnte doch jenen selbstsicheren Mitsprechern auf irgend eine Weise beigebracht werden, dass sie keine blaue Ahnung haben von Sinn und Aufgaben der Germanistik! Könnte man doch jenen Instanzen, die Deutschlehrer zu ernennen haben, eine Vorstellung verschaffen von den Forderungen dieses Berufes, damit gewisse Uebelstände vermieden würden! — Sind wir endlich bedacht auf Förderung unseres Nachwuchses? Begeisterung wird ja wohl geweckt, möglichst bei allen Schülern; doch dies allein genügt nicht. Wir müssen auch darauf sehen, dass begabte Leute sich direkt für unsern Beruf entscheiden. Germanistik darf nicht eine Zuflucht sein für Schüler, die satteln. Es wäre gewiss von grösstem Werte, dass Neigung und Talent für unser Fach bewusst gefördert würde. Zuerst durch Begeistern! Aber es kommt eine Stunde, wo wir dem jungen Literaturfreund offene Klarheit bieten müssen über die Strengheit unserer Wissenschaft; er darf sich keiner Illusionen hingeben über wichtigste Forderungen, z. B. über die Pflicht zu gewissenhaftester Kleinarbeit. Eine Aufklärungsschrift wirkt da objektiver als eine persönliche Unterredung, welche die Akzente leicht zu subjektiv setzt. Hat der junge Mensch aber einen Ueberblick gewonnen über die verschiedenen Seiten und Möglichkeiten des Fachgebietes, ist dabei die Freude nicht erloschen, so dürfen wir ihn wohl auch weiter fördern in der Vorbereitung auf den künftigen Beruf. Da ist für den Berater wieder ein Verzeichnis des eisernen Bestandes an Fachbegriffen, die einem angehenden Germanisten geläufig sein müssen, sehr erwünscht; Schule und Sonderinteressen können einen Lehrer leicht etwas einseitig machen. Und wenn man dem Jungen noch ein Arbeitsbuch in die Hand geben würde, an dem er einige einfache Arbeitsweisen lernen könnte, würde man damit wohl noch nicht über den Rahmen des Gymnasiums hinausgreifen. Die deutschen Arbeitsgemeinschaften führen solche Gedanken schon lange durch, und in Baden wurden letzten Herbst ähnliche Vorschläge warm vertreten.

Alle genannten Wünsche erfüllen ein paar Werke der N. G. Elwert'schen Verlagsbuchhandlung, Marburg a. L., die zu stark ermässigten Preisen abgegeben werden. *Ammann, Deutsche Sprache und Literatur* (2. Aufl., 131 S., M. 2.50) bietet eine solide, weise Einführung in die Germanistik. Interessant sind besonders die Ausführungen über die Eignung zum germanistischen Studium, über die verschiedenen germanistischen Lebensberufe, über den Deutsch-Betrieb an den einzelnen Universitäten. Dankbar durchgeht man die reichen Literaturangaben zu den verschiedenen Fachgebieten und für die Quellenwerke, selbst die Sammlung der Hauptfachbegriffe und Hauptabkürzungen ladet zum verweilenden Lesen ein. Das Büchlein sollte jedem Deutschlehrer zur Verfügung stehen. — *Behrend, Geschichte der deutschen Philologie in Bildern* (76 Tafeln, ca. 250 Bilder, M. 5.—) vermittelt den lebendigen Kontakt mit dem grossen Führer. — *Könnecke-Muff, Deutscher Literaturatlas* (826 Bilder, M. 6.—) dürfte bei dem geringen Preis und grossen Nutzen für jede Schülerbibliothek, vielleicht sogar in mehreren Exemplaren, angeschafft werden. Die gebotenen Bilder helfen den Schülern sehr, den Geist und die Richtung eines Mannes und einer Zeit zu verstehen; sie erhellen wirklich die Werke.

**Stange A. Altdeutsche Malerei** (Volksbücher deutscher Kunst Bd. 5). München 1932. J. F. Lehmann. 16 S., 48 Bildtafeln. Kart. Mk. 3.80. — Unsere Zeit steht für und gegen den Expressionismus. In diesem Streit sehnt man sich nach Führern. Stange, Professor der Kunstgeschichte an der Münchner Universität, erfüllt durch sein Buch dieses Sehnen. Er will keine Kunstgeschichte des 14.—16. Jahrhunderts schaffen, sondern nur Einführungen geben zu den religiösen Bildern der altdeutschen Ma-

lerei. Darin liegt der Wert dieses Führerbuches beschlossen. Der Aufbau hat folgende Gliederung. Einleitend ein tiefes Werturteil über italienische und deutsche Kunst: dort die ästhetische Form, hier die geistige Bedeutsamkeit; der seelisch-geistige Ausdruck der altdeutschen Bilderei um 1300; der bestimmende Einfluss der bürgerlichen Kreise nach der Mitte des 14. Jahrhunderts, im breiten Erzählerstil des Meisters Bertram kristallisiert; das Eindringen der Naturdarstellung unter Witz; die volle Eroberung der Landschaft für das altdeutsche Bild durch Schongauer; der Sieg der Naturwahrheit im menschlichen Körper, besonders in den seelisch intensiv gestalteten Köpfen beim ältern Holbein, als Frucht gewissenhafter Porträtstudien; die Verdrängung des zweidimensionalen Raumes durch die raffiniert plastische, perspektivische Raumbildung unter Pacher; der Anbruch der neuen Zeit im Totentanzbild des Hausbuchmeisters, die den Menschen nicht mehr als Glied des göttlichen Heilsgesetzes, sondern als ein individuelles Schicksal wertet. — Die Werke dieser und anderer Meister, die Quintessenz altdeutscher Malerei, werden in Auffassung und Gestaltung unwillkürlich als typische Vorläufer des heutigen religiösen Expressionismus erkannt. — Der innere Gehalt der «Altdeutschen Malerei» von Stange liegt in der glücklichen Bildwahl, dem knappen, stoffbeherrschenden Text — jedes Bild wird nach der Hauptidee gewertet, dabei aber auch Zufälliges und Nebensächliches treffend gezeichnet —, vor allem aber in der klaren Charakterisierung der einzelnen Entwicklungstypen; überlieferte Elemente und neue Wege eines Bildes werden sorgfältig aufgespürt. So erwächst denn in Stanges Buch dem Aesthetiker eine kostbare Spezialstudie. Jedem Kunstliebhaber, besonders dem Lehrer des literatur-, kunst- und kulturkundlichen Unterrichtes ist damit ein Führer geschenkt, der zielsicher führt und zugleich erfreut. P. P. Sch.

### Zeitschriften

**Das humanistische Gymnasium.** 1933, 1./2. Heft. O. Regenbogen charakterisiert «Thukydides als politischen Denker»: «Er ist Politiker als Darsteller in dem, was er auswählt, und in der Art, wie er darstellt. Er ist Politiker auch als Denker des allgemeinen». «Der letzte Sinn des Thukydideischen Werkes heisst Platon». — *Morel spricht über «Antikes bei K. F. Meyer»*, gleich anregend für den Latein- wie für den Deutschunterricht. — *Kleinere Beiträge* handeln über das humanistische Bildungsideal im Urteil eines Vorkämpfers des Deutschturns im Baltische, Humanistische Bildung und Medizinstudium, Schillers Griechentum, Das Fiasko am Nemisee, Antike Musik und Sprechchöre, Name und Nationalität der Germanen.

**Vergangenheit und Gegenwart.** 1933, 2. Heft: R. Kötzschke: «August der Starke. Lebensgang und Stellung in der deutschen Geschichte». Der Aufsatz ist auch für Kunst-, Musik- und Literaturhistoriker sehr wertvoll; er bietet den Hintergrund zum letzten Roman der Handelmazzetti. — *Ritschl schliesst seine Studie über «Die Krise des Kapitalismus»* ab mit einem interessanten Bild der «Werdenden Wirtschaft». H. Spanuth behandelt den «Heimatgedanken im Geschichtsunterricht der Volksschule — seine Begrenzung und Ergänzung»; das Heimatgefühl muss ergänzt werden «durch Pflege des Nationalgefühls, durch Erziehung zum Staatsbewusstsein und zum Gedanken der Menschheitsverbundenheit». — Der Literaturbericht bespricht die Neuerscheinungen zur Geopolitik, einem Fach, das bei uns wohl noch viel zu wenig bekannt ist.

**Zeitschrift für Deutsche Bildung.** 1933, 2. Heft: R. Gerber, «Richard Wagners Persönlichkeit und Kunst»: «Unser Interesse an dem Ideendrama Richard Wagners beruht heute weder auf dem ideellen Gehalt noch auf der spezifisch dramatischen Leistung»; «die Gegenwart hat den Dichter-Dramatiker Wagner gegen den Musiker-Architekten eingetauscht». — B. v. Wiese verdeutlicht in einer «Rede über Eichendorff» aus dem Taugenichts, dem Marmorbild und zwei Liedern, «was ganz Eichendorff ist». — H. Naumann zieht Parallelen zwischen dem «Naumburger Westchor» und dem Dichterkatalog Gottfrieds v. Strassburg. — *Jahns Darlegungen über «Die Grundkategorien des Sprachverständnisses»* bieten Grundgedanken einer deutschen Sprachlehre, die demnächst er-

scheint. Haacke kommt in einem Aufsatz: «Politische Propädeutik im Deutschunterricht» zum begrüssenswerten Ergebnis: «Je weniger der junge Mensch im Deutschunterricht von politischer Propädeutik merkt, um so besser». —

**Der Zeitspiegel.** 1933, 3. Heft. Stellung der verschiedenen Parteien zu: Staatsnotstand und Staatsnotrecht, Rücktritt der Regierung von Schleicher, Reichsregierung Hitler. Stimmen aus den verschiedenen Ländern zu: Roosevelts Einleitung der Schuldenbesprechung; Unabhängigkeit der Philippinen, Lage in Südamerika. — 4. Heft: Deutsche Pressestimmen zu: Der Aufruf der Reichsregierung, Auflösung des Reichstags, Auflösung des Preussischen Landtags, Wiederaufnahme der Weltabrüstungskonferenz, Der englisch-persische Oelkonflikt, Richard Wagner. — 5. Heft: Aufmarsch zur Reichstagswahl, Reichswehr und Miliz, Ausdehnung des landwirtschaftlichen Vollstreckungsschutzes, Deutsches Kreditabkommen von 1933, Der Organisationspakt der Kleinen Entente, Hirtenberg, Der Völkerbund im Mandchureikonflikt. — Die eigenartige Zeitschrift gewinnt gerade in unsern Tagen erhöhte Bedeutung, wo wir unbedingt zu einer sachlich ruhigen Beurteilung der Vorgänge im Nachbarland gelangen müssen; Vogel-Strauss-Politik wäre eine folgenschwere Unterlassungssünde.

**Die Neuen Sprachen.** Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht. Bd. 41. Heft 1.

Das erste Heft des neuen Jahrganges bringt folgende interessante Beiträge: *Marielies Mauk*: Die Vereinigten Staaten von heute in ihren Hauptkomponenten. Als solche werden aufgeführt: Osten, Süden, Mittelwesten und Westen, die in ihrer geschichtlichen und charakterologischen Eigenart skizziert werden. *Hermann Gmelin* veröffentlicht einen Vortrag: Zum Problem des Humors in der französischen Literatur. Nach entschiedener Abgrenzung des literarischen Humors, dessen Wesen der Autor im Abweichen von der Norm, verbunden mit gleichzeitiger, fiktiver Annahme der Normalität erkennt, werden die einzelnen Epochen der französischen Literatur auf ihren Humorgehalt hin geprüft. Zu v. Warburgs Ethymologischem Wörterbuch, Lieferung 21/22 fügt *Leo Spitzer* seine Berichtigungen und Einwände. Anlässlich des Erscheinens des Werkes «Die englische Literatur im Mittelalter» von Hans Hecht und Levin L. Schücking, weist *Gerhard Puck* die Entwicklungslinie und die Methoden der Geschichte der englischen Literatur des Mittelalters auf. Zwei weitere Artikel befassen sich mit den schriftlichen Prüfungsarbeiten in Fremdsprachen, während *Gustav Gräfer* und *Erich Kirsch* ihre gemachten Erfahrungen in den fremdsprachlichen Fortbildungskursen von Wuppertal besprechen. — Besprechungen. —

2. Heft: In einer lehrreichen Abhandlung schreibt *Prof. Aronstein* über Bernhard Shaw's Verhältnis zu Shakespeare. Er findet den Grund für die leidenschaftliche Ablehnung Shakespeare's in Shaw's Eigenart, insofern ihm Organ und Verständnis für das Irrationale und alles, was den Tiefen der Persönlichkeit entsteigt, völlig abgeht. Auf die innigen Beziehungen zwischen der deutschen u. englischen Sprache weist *Adolf Junge* in einem Vortrage hin, den er überschreibt: Wert des englischen Unterrichtes für die nationale Erziehung. Zwei Veröffentlichungen über Stefan George und den französischen Symbolismus veranlassen *Werner Lange* zu einer eingehenden Besprechung, in der er das Resultat der zwei Bücher in die Worte fasst: George und Symbolismus sind zwei verschiedene Welten, die hier und da wohl zusammengestossen sind, aber im tiefsten Grund doch ihrer eigenen Bewegung

folgen. *José Francisco Pastor* liefert in seiner Arbeit: Menendez Y Pelego und seine Beziehungen zur deutschen Geisteswelt, einen Beitrag zum Studium des deutschen Einflusses auf das Spanien des 19. Jahrhunderts. Eine eingehende Gedichtanalyse schreibt *Rosemarie Burkart*: Zur Deutung von Valéry's Gedicht L'abeille, in der sie gegen die Deutung Winklers Stellung nimmt. Mehr in die politische Sphäre führen zwei folgende Artikel: Zur deutsch-französischen Auseinandersetzung von *Elisabeth Küchler* und der englisch-irische Konflikt und der britische Imperialismus von *Heinz Walzel*. Im ersteren werden drei Bücher, die das deutsch-französische Problem zum Gegenstande haben, nämlich: Dobert, Ein Nazi entdeckt Frankreich, Moyzischewitz, Fesseln fallen, und Montherlant, Mors et Vita inhaltlich skizziert und kurz glossiert. Im letzteren wird der Nachweis geliefert, dass der anglo-irische Konflikt bis an die Wurzel des Bestandes und der Einheit des Empire reicht. Einen auf vergleichender Sprachgeschichte beruhenden rein philosophischer Beitrag liefert *Wilhelm König* im Artikel: Substantivierte, infinite Verbformen mit verbaler Rektion. Angekündigt wird sodann eine neue Sammlung englischer Literatur, unter dem Titel: The Albatross, Modern Continental Library. Die abschliessende Arbeit, Von den Richtlinien zur Gegenwart, ist eine Besprechung der Rheinischen Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neuen Sprachen; berücksichtigt vorzüglich deutsche Verhältnisse. — Besprechungen.

Dr. P. Ewald Holenstein O. M. Cap.

#### Neuerscheinungen (Besprechung folgt).

Verlag *Dümmler*, Berlin: Capellanus-Lamer. Sprechen Sie lateinisch? Moderne Konversation in lat. Sprache. 11., erneut verm. und verb. Aufl. VIII und 142 S., Lw. M. 3.—; Coustas-Michels, How London talks today. Mit Wörterverzeichnis. 120 S., br. M. 1.95; gb. M. 2.70; Fissen K., Des Spaniers gebräuchlichster Wortschatz. Eine Sammlung sinnverwandter Wörter. 71 S., gb. M. 2.60. — Verlag *Fredebaul & Koenen*, Essen: Muckermann H., Stauungsprinzip und Reifezeit. Gedanken zur geschlechtl. Erziehung im Sinne der Eugenik. 93 S., M. 2.50; Sammlung Deutsches Gut I 96 Riehl, Der stumme Ratsherr; I 100 Keller, Das Fähnlein der sieben Aufrechten; II 25 Bernhart E., Elisabeth von Thüringen. Br. 45 Pf., gb. 85 Pf. — Verlag *G. Freytag*, Leipzig: Kurze Texte, Lateinisch 50/51 Livius, Auswahl aus der 1. Dekade. 31 S., 40 Pf.; 52/54 Livius, Auswahl aus der III. Dekade. 48 S., 50 Pf. — Verlag *Hanstein*, Bonn: Roos J., Erziehung zur kath. Gesinnung. 63 S., M. 1.40. — Verlag *Langenscheidt*, Berlin: Gaster-Mohrhehn, Neues Wörterbuch der franz. und deutschen Sprache. 544 und 576 S., M. 11.40 — Verlag *A. Pustet*, Salzburg: Pfliegler, Heilige Bildung. Gedanken über Wesen und Weg christl. Vollen- dung. 179 S. — Verlag *Schaffstein*, Köln: Blaue Bändchen 209 Lindemann, Hans und Kuku; 210 Matthiessen, Der Kauzenberg; 211 Kneip, Hampit der Jäger; Grüne Bändchen 111 Lang-Reitstätter. Bei aussterbenden Völkern. Br. 45 Pf. — Verlag *Schöningh*, Paderborn: Dombücherei 109 Heuer, Ausdruckskunst und neue Sachlichkeit in der bildenden Kunst unserer Zeit. Ein Arbeitsheft zur Einführung. 64 S., 7 Bilder, 45 Pf.; 110 Bäumer, Kulturbilder aus dem 16. Jahrhundert. 78 S., 50 Pf.; 111 Gerhards, Geschichte der französischen Literatur im Grundriss. 143 S., 90 Pf.; 112 Kahle, Die Antike im deutschen Schrifttum. 62 S., 45 Pf.; 113 Ammon, Akademische Berufsbilder auf selbstbiographischer Grundlage. 64 S., 45 Pf.





# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT: Ausgrabungen in Griechenland — Zur Kompositionstechnik des Tacitus — Selbständiges Denken — Bücherbesprechungen.

## Ausgrabungen in Griechenland

Von Dr. Joseph Waldis (Luzern).  
(Schluss).

Dann berichtet Herr Heurtley, der «assistant director», über seine Ausgrabungsarbeit auf *Ithaka*. Die Arbeit setzte 1930 ein auf Veranlassung von Sir Rennel Rod und wurde im Spätsommer 1931 fortgesetzt. Auf der prähistorischen Siedlung von Pelikata wurden in der untersten Schicht einige frühhelladische Vasen gefunden. In der Höhle von Polis setzte Miss Benton ihr Werk fort und holte aus dem Wasser 35 vollständige Vasen und etliche Fragmente heraus. Als spämykenische Ware sind sie von besonderem Interesse. Die Expedition verlegte jetzt ihren Sitz in den südlichen Teil der Insel, zum Sattel zwischen Aetos u. Merovigli, dessen Spitze über die Bai von Molo hinausragt. Hier wurden die Reste einer ziemlich ausgedehnten griechischen Stadt entdeckt (wahrscheinlich von Alalcomenae). Bemerkenswert sind die tieferen Lagen eines viereckigen Turmes von vorzüglichem Mauerwerk, der Teil eines Verteidigungssystems. Unmittelbar südlich von der dortigen Kapelle liegen die Fundamente eines länglichen Gebäudes (3,5 zu 7 m), das über terra virgo «jungfräulichem Boden» ruht. Das Gebäude dürfte ein kleiner Tempel aus archaischer Zeit sein.

Bemerkenswert für Homerkenner ist das Zutagetreten submykenischer Ueberreste. Zwischen jenem Tempel und den protokorinthischen Einschlüssen gibt es eine Schicht von 1 m Dicke, die aus Trümmern eines verbrannten Gebäudes besteht. Es enthielt eine Menge keramischer Ware aus submykenischer Zeit bis in die protokorinthische Zeit. Im Zusammenhang mit dieser Schicht steht der Teil einer schmalen Steinmauer, von der zwei Läufe erhalten sind. Dies Jahr konnte erst ein kleiner Teil blossgelegt werden; offenbar dehnt sich die Sache noch viel weiter aus. Das kommende Jahr wird vielleicht bemerkenswerte Aufschlüsse bieten.

Die Grabungen in *Mytilene* wurden von Miss W. Lamb weiter geführt. Bei der einen Siedlung handelt es sich um frühe Bronzezeit. Die Grenzen der Städte I—III wurden genauer bestimmt und auch die der IV. Stadt untersucht. Obwohl IV eine enge Umwallungsmauer besessen haben mag, so gehören die einzigen Befestigungsanlagen in Thermix zu Stadt V (wie Troja II a 2400—2000). Dies wurde in Einzelheiten festgestellt. Die Befestigung besteht aus einer weiten inneren Mauer und aus zwei bzw. vier engen äusseren, die mit Erde verstärkt sind und geschützt wurden durch zwei Torwege. Später (vor dem 14. vorchristl. Jh.) wurde die Siedlung zum zweiten Mal bewohnt. Die Tonware dieser Siedler wird vorläufig als «rot lesbisch» bezeichnet. Es laufen Formen mit, die Troja III, V bis VI parallel gehen. Eine letzte Phase zeigt mykenischen Import (1375—1200). Die rote polierte Ware erinnert an hethitische. Gelegentlich ersetzt graue Ware die rote. Ueberreste einer massiven Terrasse scheinen mit den frühesten Perioden der Töpferware zeitgenössisch zu sein. In einem der Häuser südlich von der Terrasse wurde ein Dolch gefunden, wie sie in mittelminoischer Zeit gebräuchlich waren.

Zu *Antissa*, auf dessen Vorgebirge ein Versuchsgraben gezogen wurde, stiess man unterhalb der hellenistischen Schichten auf lesbische Buchero, wozu ein Kantharos gehört mit der Inschrift EUMACHOS.

Eine tiefere Schicht lieferte Formen, die aus Troja VI und VII bekannt sind. Auf der dortigen Akropolis wurde sodann die pobygonale Mauer näher untersucht, deren im letzten Bericht Erwähnung geschah. Die Blöcke haben gekrümmte Aussenlinie im Verein mit jener *Αεθλια ολκοδομη* wie Aristoteles es nennt. Südlich von der Akropolis wurde eine Reihe Gräber entdeckt und erforscht. Sie lagen in Höhlungen zwischen Felsen und obwohl die Kistengräber und Tonsarkophage praktisch leer waren, so enthielten doch die Begräbnisurnen eine Anzahl kleiner Vasen und in zwei Fällen Aschenspuren. Ein Kantharos (8. Jh.) mit Wellenbändern verziert, wurde neben einem grossen Deinos und einem protokorinthischen Aryballos gefunden.

Am *Isthmos* gibt es ein Heiligtum, das schon zweimal Gegenstand von Ausgrabungen war: einer französischen von 1883—85 und einer griechischen im Jahre 1912. Im Jahre 1914 hatte der verstorbene deutsche Archäologe Fimmen diese Stätte besichtigt und ein zweifaches festgestellt: erstens dass die sog. Temenosmauer mit diesem Heiligtum nichts zu tun hatte, — zweitens dass der klassische Poseidontempel ausserhalb dieser Mauer, im Westen auf einer künstlichen Terrasse lag, wo der Franzose Monceaux Ueberreste des alten Gebäudes nachgewiesen hatte. Hierüber wollte nun die British School Klarheit haben. Das Ergebnis gab Fimmen Unrecht. Es handelt sich hier um ein römisches Gebäude, das unmittelbar auf dem Felsen ruht, und das früher nie bewohnt war. Die Versuchsgräben in unmittelbarer Nachbarschaft führten zum gleichen Resultat. Was Monceaux vermutet hatte, fand seine Bestätigung. Dass hier der klassische Temenos liegen muss, erhellt aus seiner Lage zwischen Stadium und Theater, dem römischen Triumphbogen, — geht auch hervor aus dem Herumliegen vieler Fragmente dorischer Säulentrommeln. Stais hatte die Niveau-Linie des jungfräulichen Bodens auf 1 m 50 bis 2 m unter der Oberfläche festgestellt.

## Zur Kompositionstechnik des Tacitus

Eduard v. Tunk, Immensee.

Längst schon wird wohl jeder Lateinlehrer bei der Tacitus-Lektüre darauf aufmerksam geworden sein und vor allem seine Schüler darauf aufmerksam gemacht haben, dass dieser Letzte grosse literarisch tätige Römer bei dem Aufbau seiner Werke nicht nur geschichtsschreibende, sondern Geschichte darstellende Absichten verfolgt, eben das zu erreichen strebt, worauf heute die meisten Historiker von Fach verzichten, und nur jene Autoren Wert legen, deren Bücher dann historische Romane oder romanhafte Biographien werden. Diese Tendenz hat nun freilich Tacitus mit allen antiken Historikern von Namen gemeinsam. Für trockene historische Wissenschaft hatte die Antike keinen Sinn.

Darüber hinaus waren die Geschichtsschreiber des Altertums auch noch bestrebt, wenigstens einzelne Abschnitte, und zwar nicht nur Episoden, besonders künstlerisch zu gestalten. Diesem Streben verdanken wir die Reden und manches Aehnliche in ihren Werken. Ein besonders grosser Künstler in dieser Hinsicht ist Cornelius Tacitus. Er kennt, wenn man so sagen darf, das historische Gemälde sowohl wie die der Geschichte entsprossene Szene. Auch dies ist seinen Lesern nicht entgangen.

Seine Kunst geht aber noch weiter. Richard Reitzenstein hat den Satz geprägt: «Wer die schwere Aufgabe unternehmen wollte, ihn (sc. Tacitus) als Künstler zu würdigen, müsste die Gruppierung des Stoffes innerhalb der einzelnen Abschnitte verfolgen.» Es ist nun erfreulich, festzustellen, dass wir der Verwirklichung dieser Forderung ein gut Stück nähergerückt sind. Es handelt sich dabei also nicht um Untersuchungen über die künstlerische Gestaltung einzelner Kapitel, sondern um die Stoffgruppierung, durch die einzelne Abschnitte zu einer Einheit zusammengefasst werden, und zwar nicht in rein historischer, sondern in künstlerischer Hinsicht.

Ehe ich auf die beiden Arbeiten eingehe, denen wir diesen Fortschritt für die Erkenntnis des Künstlers Tacitus verdanken, sei der Freude Ausdruck gegeben, dass zwei junge Schweizer Philologen diesem Ziele uns näher gebracht haben. Denn es handelt sich hier um zwei Dissertationen, die in Bern unter den Auspizien Otto Schulthess', des Präsidenten der eidgenössischen Maturitätskommission, entstanden sind. Die Universität Bern, bzw. deren philosophische Fakultät I hat die eine im Dezember 1929, die andere im Juli 1931 angenommen.

Die erste Arbeit ist vorgelegt von Fritz Graf und trägt den Titel «Untersuchungen über die Komposition der Annalen des Tacitus». In einer knappen Zusammenfassung über die theoretische Haltung der antiken Historiker und einer aufschlussreichen Darlegung der Schwierigkeiten, die der Geschichtsschreiber des Altertums, insonderheit der römische Historiker zu überwinden hatte, wollte er künstlerischen Prinzipien Einfluss auf seine Darstellung gewähren, besteht die Einleitung dieser interessanten Schrift. Das erste Kapitel handelt von der annalistischen Anordnung in den libri ab excessu divi Augusti, und zeigt bereits, dass Durchbrechungen dieses Grundgesetzes durchaus künstlerischen Motiven entspringen. Mit minutiöser Genauigkeit wird nun im ersten Teil des zweiten Kapitels der Aufbau des vierten Annalenbuches untersucht. Dieses erscheint unserem Autor, besonders geeignet «infolge seiner Stellung am Anfang eines neuen Darstellungskomplexes, und der hier überall besonders deutlich durchschimmernden Leitidee». Diese Leitidee ist «die Entwicklung des Tiberius vom machtvollen Herrschen zum willkürlichen Tyrannen», seine «Wandlung in deterius». «Die Auswirkungen dieses Wandels werden nach zwei miteinander in vielfacher Wechselwirkung stehenden Gesichtspunkten hin verfolgt, einerseits am Schicksal des Hauses des Germanicus, andererseits am fortschreitenden Zerfall der alten Freiheit, das heisst für Tacitus, der Einschränkung der Befugnisse des Senates und des Niedergangs der römischen Aristokratie gegenüber der Macht und Willkür des princeps.»

Graf hat sich nun freilich nicht mit dieser Feststellung begnügt, vielmehr wirft er auch die Frage auf und beantwortet sie, mit welchen Mitteln denn nun der Künstler Tacitus den gegebenen Stoff diesen leitenden Gesichtspunkten dienstbar mache. «In künstlerischer Beziehung nun ist das wesentliche Charakteristikum dieses Aufbaues die überall deutlich erkennbare Tendenz der Steigerung. Sie erst verleiht dem Ganzen die dramatische Wucht und Spannung. Jeder Punkt der Haupthandlung... bedeutet gegenüber dem Vorausgehenden eine Steigerung.» Diese Worte sind das Resultat einer eingehenden Untersuchung des vierten Annalenbuches. Dieses gibt bekanntlich die Geschichte der Jahre 23 bis und mit 28 n. Chr., und zwar in annalistischer Anordnung. Auch mit ihr hatte sich nicht der Historiker, dem sie bequem sein mochte, aber der Künstler Tacitus auseinanderzusetzen. Es ist nun überraschend zu sehen, wie diese Anordnung nach Jahren, die doch eher hemmend als fördernd für die künstlerische Gestaltung sich auswirken musste, «auf geniale Weise den leitenden Gedanken dienstbar gemacht wird, und sowohl innerhalb der einzelnen Jahresberichte als auch darüber hinaus... wesentlich mit zur Schaffung eines künstlerisch wirkungsvollen Gesamtaufbaues» beiträgt.

Der eingehenden Analyse des vierten Buches folgt ein kürzerer Gang durch das sechste Buch. Dieses gibt uns den letzten Akt der Tiberiustragödie und schliesst bekanntlich mit der zusammenfassenden Charakteristik des toten Herrschers. Diesbezüglich vermisste ich bei Graf einen Hinweis darauf, ob diese Charakteristik mit dem von Tacitus gegebenen Lebensbericht des Tiberius übereinstimmt und so eine letzte Zusammenfassung

des «Wandels in deterius» darstellt oder ob sie mit der «historischen» Darlegung nicht kongruent ist. Im ersten Falle wäre sie eine Krönung des künstlerischen Aufbaues, im anderen nur ein psychologischer Versuch. Ihre Wertung müsste so oder so nach anderen Gesichtspunkten erfolgen. Natürlich ist das eine Detailfrage, die Graf ferne gelegen sein mag. Sollte sich aber dieser Tacitus-Interpret zu einem weiteren Ausbau seiner Untersuchungen entschliessen, was nur wünschenswert wäre, so wäre hier, nämlich in der genannten Tiberius-Charakteristik vielleicht der Schlüssel zu allen sechs Tiberius-Büchern, vorausgesetzt eben, dass die oben gestellte Frage ein Ja zur Antwort findet.

Der Zufall der Ueberlieferung will es, dass nach dem sechsten Annalenbuch jene grosse Lücke kommt, die wohl nimmermehr wird ausgefüllt werden. Erst nach den ersten Kapiteln des elften Buches spricht Tacitus wieder zu uns. Dieser Tacitus aber ist, wie Graf im letzten Abschnitt seiner Dissertation zeigt, ein anderer als der Tiberius-Darsteller. Nicht allerdings hat er seine künstlerischen Absichten aufgegeben, aber er hat eine neue Methode gefunden. Besonders deutlich zeigt sich dieses neue Verfahren im 15. Buche der Annalen. «Es ist auf die Schaffung von inhaltlich und formal in sich geschlossenen Einzelkomplexen gerichtet... Deutlich zeigt sich dagegen gegenüber früher das Fehlen einer das Ganze durchdringenden Haupthandlung». Warum Tacitus aber z. B. das Thema «Nero» anders behandelt als das Thema «Tiberius», darauf gibt Graf keine Antwort. Er konnte es allerdings auch nicht, weil Tacitus seine Gründe nicht genannt hat. Vermutungen? Die müssen jedem selbst überlassen bleiben; es ist gut, in solchen Fällen nicht eigene Meinungen anderen aufdrängen zu wollen.

Wesentlich gleiches Ziel wie Grafs Arbeit über das letzte Werk des Tacitus verfolgt Paul Ammann in seiner Dissertation «Der künstlerische Aufbau von Tacitus, Historien I 12–II 51 (Kaiser Otho)». Hatte Graf, wenn auch mit Bevorzugung des vierten und in etwa auch des sechsten Buches, die ganzen Annalen durchforscht, so beschränkt sich Ammann auf einen bestimmten Abschnitt der Historien, allerdings mit guten Gründen, vor allem weil für die Kaiser Otho behandelnde Partie die parallele Erzählung des Plutarch in den Biographien des Galba und Otho vorliegt. «Ein weiterer Vorteil ist, dass die Darstellung bis zu einem gewissen Grade in sich geschlossen ist; denn sie umfasst die Zeit Othos von seinem Aufstieg bis zu seinem Ende.»

Diese Worte deuten bereits an, dass die Darstellung des Tacitus in einem ganz bestimmten Licht gesehen wird, nämlich als Othos Aufstieg, Höhe und Niedergang. So, behauptet der Autor, hat Tacitus den Inhalt der ersten in den Historien dargestellten Periode gesehen, also in künstlerischem Licht. Wer, wie das in Schulausgaben-Dispositionen vorkommen mag, was Tacitus als «Othos Aufstieg» bezeichnet, als «Sturz Galbas» sieht, verkennt die Absicht der Darstellung.

Durch diese Deutung, die aus der Gesamtdisposition wie aus Detaildispositionen klar hervorgeht, wird aber eine zweite Erkenntnis gewonnen. So wird nämlich auch klar, warum Tacitus sein erstes grosses Geschichtswerk mit dem Jahre 69 n. Chr. beginnen lässt. Dass dieser Anfang der Historien glücklich gewählt sei, wurde nämlich bereits bestritten. Wäre solches Bestritten berechtigt, dann wäre auch die Künstlerschaft des Tacitus in einem wichtigen Punkte bestritten; denn der rechte Künstler muss doch wohl auch den Anfang seiner Darstellung richtig wählen. Beiläufig sei darum hier die Frage angedeutet: wie steht es mit dem Anfang der Annalen? Offenbar ist es der Historiker Tacitus, der die Worte geschrieben hat: *sed veteris populi Romani prospera vel adversa claris scriptoribus memorata sunt; temporibusque Augusti dicendis non defuere decora ingenia, donec gliscente adulatione detererentur. Tiberii Gaique et Claudii ac Neronis res, florentibus ipsis ob metum falsae, postquam occiderant, recentibus odiis compositae sunt. Inde consilium mihi pauca de Augusto et extrema tradere, mox Tiberii principatum et cetera, sine ira et studio, quorum causas procul habeo* (Ann. I. 1 Ende). War Tacitus hier nur aus historischen Gründen zu dieser Auswahl des Ansatzpunktes bestimmt oder sprachen auch Gründe der künstlerischen Gestaltung mit?

Doch zurück zu Ammann's lichtvollen Ausführungen! Das Hauptgewicht derselben ruht auf dem Vergleich der taciteischen Gestaltung. In wertvollen Gegenüberstellungen wird gezeigt, dass Tacitus in künstlerischer Hinsicht dem Griechen weit überlegen ist, und so, ohne dass es ausgesprochen wird, eine wertvolle Verteidigung römischer Gestaltungskraft geboten. Die imitatio, die Rom in literarischen Dingen ja fast durchwegs geübt hat, erscheint also auch hier wieder einmal im richtigen Licht.

Doch, es ist in diesen Blättern, die ohnehin nur selten erscheinen, vielleicht schon zu viel Raum eingeräumt der Besprechung zweier Dissertationen. Dieses genus wissenschaftlicher Publikation wird ja in einem Schulblatte nur ausnahmsweise erwähnt. Diese beiden Arbeiten stehen aber, wenn auch unabsichtlich, so sehr im Dienste der Schule, dass ein Hinweis darauf wohl am Platze ist, zumal in einem Schweizer Organ. Zwei Wünsche bleiben auszusprechen: Könnten diese Dissertationen, die in ihrer Erscheinungsweise als Dissertationen nur durch die Berner Universitätskanzlei bezogen werden können, nicht so ediert werden, dass auch der normale Ankauf durch den Buchhandel möglich würde? Ich glaube, Gymnasial-Bibliotheken wie Gymnasial-Lehrer würden dies begrüßen. Und zweitens: werden je Tacitus-Schulausgaben, sofern sie nicht den ganzen Text bieten wollen, so veranstaltet werden, dass Tacitus als Künstler deutlicher zum Wort kommt? So wie Graf und Ammann den Historiker Tacitus seinen Fachgenossen überliessen und ihr Augenmerk dem Künstler Tacitus widmeten, so hat doch auch das Gymnasium am Künstler Tacitus ein grösseres Interesse denn am Historiker.

## Selbständiges Denken

Dass unsere Mittelschüler selbständig denken lernen sollen, ist Gemeinplatz. Gerade deshalb prüft man die Forderung nur oberflächlich. Ist denn selbständiges Denken wirklich ein Wert, der jungen Leuten vermittelt werden darf? Wer sich sein eigenes Urteil bildet über Menschen und Dinge, wird unbequem, wenn er seine Meinung äussert, wird verdächtig und unheimlich, wenn er schweigt. Geistreiche Einfälle über belanglose Fragen lassen wir uns gefallen; brennt uns die Sache selbst, so ist jeder mit abweichender Meinung unser Feind, zum mindesten ein lästiger Rivale. Besteht die Selbständigkeit nur im Vermögen, Gedanken der grossen Masse etwas anders auszudrücken, so bewundern und beneiden wir den wortgewandten Geist; vertritt aber jemand Ansichten, die von jenen der „Herde“ abgehen, so gilt er bald als unklarer, verschrobener Kopf, als outsider, Revolutionär, Ketzler. Wer wirklich selbständig denkt, hat die Masse zum Feind und alle jene zu unversöhnlichen Gegnern, die in der Gedankenlosigkeit der Menschen das einzige Fundament ihrer Stellung wissen. Leute mit eigener, noch so richtiger und begründeter Gedankenwelt werden von den Führern der Partei meist heftiger bekämpft als die weltanschaulichen Gegner. Auf Hochkommen muss ein selbständig Denkender zum Vorneherein verzichten; höchstens in Notzeit darf er den Karren aufs Geleise bringen, nachher saust die Peitsche wieder. Ja, selbständiges und schöpferisches Denken kann ein Fluch werden für den Menschen, und ist es tatsächlich für viele. Sollen wir nun unsere Schüler mit offenen Augen bitterstem Lebensleid entgegenführen? Ist es nicht besser, in der Jugend den Herdengeist zu fördern, das Gefühl zu verfeinern für das, was die Menge wünscht, die Fähigkeit zu bilden, der „Allgemeinheit“ nach dem Sinn zu reden? — Nein. Alle genannten Gründe mindern nicht den Wert selbständigen Denkens. Sie beweisen nur, aber das zwingend, dass persönliches Denken ebenso sehr eine Sache des Willens und Charakters als des Verstandes ist. Selbständiges Denken ist eine sittliche Aufgabe.

Die Erziehung zu selbständigem Denken hat noch andere Haken. Nemo dat, quod non habet. Wie sollen die Jungen von uns Selbständigkeit im Urteil aufbringen, wenn wir das selbst nicht können oder — wagen. Wir brauchen uns dieses Mangels nicht in jedem Fall zu schämen. Je selbständiger und gewissenhafter einer denkt, umso stärker wird er sich der Pro-

blematik seiner Auffassung bewusst. Soll man sich da in der Schule nicht lieber flüchten hinter Formulierungen, die von andern denkenden Menschen aufgestellt und gebilligt wurden? Und wenn der Lehrer seine persönliche Ansicht zu einem Lehrpunkt darlegt, zeigt sich oft ein Gegensatz zum Lehrbuch, der das Ansehen des Lehrmittels bei den Schülern untergräbt und den Schulbetrieb schädigt. Welch ein Wirrwarr muss in den Köpfen entstehen, wenn mehrere Lehrer ihre persönliche Auffassung über eine Frage bieten wollen! Selbständig-denken braucht viel Zeit. Wo soll man diese hernehmen bei der Ueberlast an Wissensstoff und knapper Studenzahl? Endlich steht die Mehrzahl der Schüler dem selbständigen Denken ablehnend gegenüber. Sie lernen lieber auswendig; da merkt man doch, dass man Fortschritte macht im Wissen. Wagt aber einer einmal eine schüchterne Frage oder eine andere Ansicht, so tötet Spott oder Befehdung die Lust zu weitem Versuchen. Ist bei solchen Verhältnissen — und sie werden nicht selten sein — Erziehung zu selbständigem Denken überhaupt möglich? Warum nicht? Die angeführten Gründe zeigen nur, dass sie schwierig ist, also besonderer Umsicht und Willenskraft fordert.

Wie man die Aufgabe anpacken kann, zeigt E. Dimnet, Die Kunst des Denkens<sup>1</sup>. Ist das Büchlein auch „für Jedermann“, so wird doch vor allem der Mittelschullehrer daraus persönliches und schöpferisches Denken lernen. Ein erster Abschnitt weckt den Mut dazu: er zeigt den Wert eigener Gedanken, lehrt die Wertschätzung des wirklichen Denkers, beweist die Möglichkeit einer Denkkunst. Der 2. Teil deckt die Hemmnisse des Denkens auf: Zwangsvorstellungen und Minderheitskomplexe. Sie werden erzeugt durch Nachahmung, Herdenhaftigkeit, sog. Bildung; sie erstarken, weil man gedankenlos lebt und Zeit und Kraft vergeudet. Die Beschreibung der Hindernisse ist aber nicht Selbstzweck. Man fühlt heraus, wie beschämend es ist, wegen solcher Hemmnisse nicht zum Denken zu gelangen. Man erkennt, dass Denken keine blosse Gehirntätigkeit ist, sondern eine „Lebens“-aufgabe. Der Wille zum Denken wird gehärtet, das Ziel geklärt. Der nächste Abschnitt bietet die Hilfsmittel des Denkens: äussere und innere Einsamkeit; sein eigenes Leben leben; das Leben führen auf höherer Warte, indem man aus Büchern und Zeitungen höhere Gedanken schöpft durch verstehen und kritisches Lesen; den Wissensstoff wirksam einprägen durch Reflexion und Niederschreiben. Doch all diese Mittel führen nur zu einem beschränkt-selbständigen Denken. Die Gedanken, die so geboren werden, stehen stark unter äusserem Einfluss; sie sind nur Weiterbildungen fremder Gedankengänge oder höchstens Klärung der eigenen Auffassung im Gegensatz zu fremder Meinung. Es gibt noch eine höhere Art von Selbständigkeit. Von ihr handelt der 4. Teil: Vom schöpferischen Denken. Dimnet beschreibt das Genie, den schöpferischen Denker. Er deckt die Wurzeln des Schaffens auf: einfache, klare Ideen. Jede Seele kann solche hervorbringen, die Wege dazu sind mannigfaltig. Sie lassen sich jedoch zurückführen auf zwei Ratschläge: Sei du selbst; Finde dich selbst.

In diesem Vorstossen zu den Quellen selbständigen Denkens liegt der eigentliche Wert des Buches. Wer einmal zu diesem Punkte gelangt ist, steht gefeit gegen allen Pessimismus, gegen Mutlosigkeit bei wachsendem Widerstand und entschwindendem Erfolg. Er hat damit eine Kraft ausgelöst, die auch sein sittliches Leben vorwärts und aufwärts drängt. Vor der erwachenden Lust am schöpferischen Denken erbleichen die Schwierigkeiten. Wie man die bleibenden überwindet, zeigen die klugen Ratschläge des Verfassers gegen einzelne Hemmnisse. Sie erscheinen zuerst einseitig. Andere Denklehren zeigen mehr, wie man seine Gedankenwelt bereichert durch Beobachtung der Aussenwelt; sie lehren rasche Auffassung, richtiges Verarbeiten der Eindrücke, vorsichtiges Kombinieren. Dimnet dagegen verlegt das Hauptgewicht auf die Verarbeitung der gewöhnlichen täglichen Eindrücke, besonders auf das Lesen von Büchern und Zeitungen. Das sinnende Beobachten hat der Verfasser mehr geübt als direkt gelehrt. Aber seine Beispiele prägen sich ein und reizen zur Nachprüfung. Das Vordringen zum selbständigen Denken erscheint bei Dimnet als organisches

<sup>1</sup> 8°. XIV u. 300. S., Freiburg, Herder. Kartonierte Fr. 5.—, geb. Fr. 5.75.

Wachsen um einen Kristallkern, bei deutschen Denklehrern als mühsames Erarbeiten und Anhäufen von Einzelkenntnissen.

Das Buch bietet auch reichste Anregungen, andere zu persönlichem Denken zu erziehen. Es untersucht eingehend die amerikanischen und französischen Schulmethoden auf ihre Eignung, zu diesem Ziele heranzubilden; die Ausführungen berühren auch Schwächen unserer Gymnasien. Die Darlegungen über Denkhemmungen dienen nicht nur der Selbsterkenntnis, sie sind ebenso förderlich bei der Untersuchung, warum ein Schüler so schwer zum selbständigen Denken kommt. Das Kapitel über die Hilfsmittel des Denkens regt zur Gewissensforschung an: Gehen wir den Schülern an die Hand, ihr eigenes Leben zu führen, es zu führen von höherer Warte, den Wissensstoff wirklich zu geistigem Besitz zu machen? Lieben meine Schüler die Einsamkeit, die dem Denken förderlich ist? Verstehen sie die Zeit zu gebrauchen? Können sie lesen? Sie sollen über all das nicht bloss schön reden, dazu treffliche Regeln angeben können; sie müssen das auch üben. Helfen wir ihnen dazu? Die Ausführungen über schöpferisches Denken könnten fast entmutigen, wenn man sie auf die Erziehung unserer Gymnasiasten anwenden will. Wenn es schon schwer ist, die eigene Note zu entdecken und zu pflegen, so ist es noch unendlich schwieriger, die persönliche Eigenart des jungen Menschen zu erkennen. Wir müssen ja nicht bloss wissen, was wir für seinen Wesenskern ansehen und was er wirklich ist, sondern auch, wofür er sich selbst hält in seinen geheimsten Gedanken. Und dann soll die Entfaltung dieses Eigenwesens so gefördert werden, dass wir nicht unsere Ziele durchsetzen, sondern nur dem spontanen Wachstum dienen. Je mehr man sich im Sinne des Büchleins in diese Aufgabe versenkt, um so verantwortungsschwerer steht sie vor uns. Das Werklein gibt zu ihrer Lösung keine direkte Anleitung. Aber es erzieht jeden, der seinen Anregungen folgt, zu einer selbständigen, persönlichen Auseinandersetzung mit der Aufgabe. Wer das Buch ins Leben umsetzt, wird seine Schüler dem Ziel selbständigen Denkens nahebringen. Der erstrebte Erfolg wäre fast sicher, wenn den Schülern der obere Klassen das Werk in die Hand gegeben und die anregendsten Fragen mit ihnen durchbesprochen würden. Das handliche Buch sollte vor allem den Mittelschülern ein *πρῆμα εἰς δὲλ* werden.

P. B. W.

## Bücherbesprechungen

### Englische Sprache.

Im Verlage Schöningh, Paderborn, erschienen folgende neue Nummern englischer Lesebogen: Nr. 11. *English Architecture* (Dr. M. Liening) mit 45 Abbildungen, 48 S. 60 Pfg. Eine kurze, interessante Skizzierung der englischen Baustile in Wort und Bild. — Nr. 12. *Modern English Poetry* (Dr. Kurt Schrey) 56 S. 55 Pfg. Eine kleine Sammlung englischer Gegenwartslyrik, in der die bedeutendsten Dichter mit charakteristischen Proben zu Worte kommen. — Nr. 13. *Sport and Sportsmen in Practice and Literature* (Dr. C. Bennet) 5 Abbildungen, 48 S. 50 Pfg. Eine kurze Darstellung des Sports, wie der Engländer ihn betrachtet und betreibt, sowie einige Zitate englischer Autoren über Sport. — Nr. 14. *Short and Snappy* (Dr. W. Fr. Schmidt) 48 S. 45 Pfg. Eine unterhaltliche Sammlung von 17 leichtverständlichen englischen Anekdoten. — Nr. 15. *Modern English Humour* (Dr. W. Tholen) 48 S. 45 Pfg. Sechs Kurzgeschichten, in denen der englische Humor treffenden Ausdruck findet. — Nr. 16. Lady Isabella A. Gregory: *The Travelling Man* (Dr. Hans Marcus) 16 S. 18 Pfg. Eine Kostprobe (Einakter) anglo-irischer Literatur, die Einblicke gestattet in die irische Volksseele. — Nr. 17. Hilaire Belloc: *The Eye-Witness* (Dr. Friedr. Schlupp) 64 S. 55 Pfg. Szenen aus der englischen Geschichte in Form einer Erzählung durch Augenzeugen. — Nr. 18. Norman Mc Kinnel: *The Bishop's Can'testicks* (Dr. W. Fr. Schmidt) 48 S. 45 Pfg. Angeregt durch V. Hugo's *Misérables* verfasst Mc Kinnel, ein bekannter Schauspieler, vorliegenden Einakter, dessen

Vorzug in der Charakterzeichnung liegt. — Nr. 19. John Ruskin: *Of Queen's Garden* (Dr. Norbert Thomé) 32 S. 36 Pfg. Gibt einen Einblick in Ruskin's Auffassungen über Mädchenerziehung.

Im Verlage Velhagen & Klasing, Bielefeld, erschienen folgende neue Ausgaben und Lesebogen: Mary Agnes Hamilton: *James Ramsay Mac Donald* (Dr. Helmut Hamann) Nr. 217 Engl. 86 S. 1.20 M. Zwei Kapitel aus dem Leben des derzeitigen engl. Ministerpräsidenten, naml. sein Aufstieg zum Parlamentsmitglied und seine Leidensjahre von 1914—22. — Fred Hall & George Collar: *The Story of Commerce* (Annette Köhler) 100 S. (Engl. Nr. 216). 1.10 M. Eine leichtfassliche Einführung in die Wirtschaftslehre vom englischen Gesichtspunkt aus gesehen. Eignet sich vorzüglich für den Englischunterricht in Handelsschulen. — Lesebogen Nr. 202. *Hours with English and American Authors. A Reader for Beginners* (Dr. Karl Wittmann). Eine Sammlung von 8 Kurzgeschichten. — Lesebogen Nr. 206. *Tales of Adventure* (Dr. F. Bieger) 40 Pfg. Vier spannende Abenteuergeschichten. — Lesebogen Nr. 214. Frank Harris: *Scenes from the Life of a Cowboy* (Dr. Paul Kühl) 40 Pfg. Jugenderinnerungen des Verfassers als Cowboy unter Indianern im wilden Westen. — Lesebogen 220 Oscar Wilde: *Two Humorous Stories* (Dr. F. Bergert) 40 Pfg. Zwei fesselnde Geschichten: the Canterville Ghost, The Millionaire, in feiner Sprache. — Alfred Marshall: *Principles of Economics*: (Prof. Friedländer). Die ökonomischen Ansichten des wohl berühmtesten derzeitigen Volkswirtschafters Englands werden in diesem Buch nach Auszügen aus seinem Compendium: *Elements of Economics of Industry* geboten. Eine wertvolle Einführung in sein System.

Dr. P. Ewald Holenstein O. M. Cap.

Engel, Ed. *Verdeutschungsbuch*. Ein Handweiser zur Entwelschung für Amt, Schule, Haus, Leben. 5. stark verm. Aufl. 28 S. Einleitung, über 1000 Spalten Text. Steifdeck-Einb. RM. 4.—, Ganzl. RM. 5.—. Hesse & Becker, Verlag, Leipzig.

Wer den Verfasser kennt, weiss, dass er kein Blatt vor den Mund nimmt, gelegentlich sogar recht einseitig und bitter werden kann. Das gilt auch von diesem Buche, das trotz allen Eifers und aller Geschicklichkeit den Beweis für die Notwendigkeit und Möglichkeit der gänzlichen Ausschaltung des Fremdwortes nicht erbringt. Trotzdem möchten wir es unsern Lesern eindringlich empfehlen. Kaum einer unter uns, dem es nicht manches, vielleicht vieles zu sagen hat! Gerade der humanistisch Gebildete lässt sich aus Bequemlichkeit, oft auch aus einer gewissen Gefallsucht, leicht zur Fremdwörterlei verführen, die weder schön, noch erzieherisch statthaft ist.

R. L.

Matthias, *Das neue deutsche Wörterbuch*. Bearbeitet von Josef Lammertz & Karl Quentzel. XXIV und 432 Seiten. Hesse & Becker, Verlag, Leipzig. 1931. RM. 2.85.

Viel weniger umfangreich als der Duden, aber glücklicher in der Auswahl, übersichtlicher im Druck, genauer in den etymologischen Angaben und — vor allem — viel niedriger im Preis. Wertvoll sind die beiden Anhänge: I. Hauptregeln für die Zeichensetzung und II. Verzeichnis der gebräuchlichen Abkürzungen. Für die meisten Schülerklassen dürfte dieses Wörterbuch vollaugenügen, für die untern möchte ich es dem Duden sogar vorziehen.

R. L.

\* \* \*

„Die Lehrer sollten der literarischen Analyse in der Schule grösste Sorgfalt zuwenden. Der Studierende wird einem ernst zu nehmenden Literaturwerk gegenübergestellt und hat dessen Aufbau zu prüfen. Das bedeutet, dass er es wieder und wieder lesen, den Grundgedanken, dem es seine Entstehung verdankt, erfassen und die weitere Durchführung dieser leitenden Idee verfolgen muss. An jenem Tage, an dem die Lösung einer solchen Aufgabe einem Schüler... zum ersten Male gelingt, und es dem jungen Menschen klar wird, dass es nur eines gewissen Aufwandes an innerer Sammlung bedurfte, sie zu vollbringen; fühlt er sich mit einem Schlage erwachsen, geistig mündig.“ Dimnet, *Kunst des Denkens* 186.





# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTLEITUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT: Arbeitsunterricht in der altsprachlichen Lektüre - 2 x 25 Stunden Griechisch - Das soll nun endlich aufhören! - Zur Geschichte der Pfahlbauten.

## Arbeitsunterricht in der altsprachlichen Lektüre

Dr. P. Robert Löhner, O. S. B., Engelberg.

Ohne auf die sehr verschiedenen Auffassungen des Begriffes Arbeitsunterricht näher einzugehen, möchten wir im Folgenden den Ausdruck immer verstanden wissen im Sinne vermehrter Selbstbetätigung des Schülers. Da ergibt sich als erstes Postulat ganz naturgemäss die ernsthafte Beschäftigung mit dem Text selber: das Uebersetzen. Wir halten es für einen Fehler, wenn der Lehrer durch gewohnheitsmässiges Vorübersetzen oder auch nur durch eingehende Präparation dem Schüler diese Aufgabe allzusehr erleichtert. Unserer Auffassung nach kommt diese Stütze nur in Betracht bei wirklich dunkeln, mehr oder weniger auf eine Zufallslösung angewiesenen Stellen. Wir wollen doch unsere Jungen nicht zu gedankenlosen Wiederkäuern machen, noch sie um die edelste Uebersetzerfreude bringen, die des eigenen Erarbeitens und Entdeckens! Einmal zur Selbständigkeit erzogen, leben auch mittelmässige Schüler sich bald in den Wortschatz und Sprachgebrauch eines Schriftstellers ein; sie übertragen einfachere Partien sicher ab Blatt und wagen sich dann unternehmungslustig auch an verwickeltere Probleme. Wo der vorbereitende Unterricht alle Schwierigkeiten schon aus dem Wege geräumt hat, wird meist auch die noch verbleibende mehr mechanische Arbeit nur widerwillig und halb geleistet. Was würde man übrigens von einem Mathematiklehrer sagen, der den Schülern mit den Rechenaufgaben zugleich auch die Ansätze aushändigt, von einem Deutschlehrer, der mit den schriftlichen Themen gleich auch die Skizzen übergibt? Gebe man einem Schüler, der längere Zeit nach dieser bequemen Methode „übersetzt“ hat, einen unbekannten Text in die Hand: man wird bald sehen, wie schwerfällig und ratlos er sich anstellt, wenn er den Schlüssel zum Verständnis einmal selber suchen muss. Zugegeben, man kann mit Vorübersetzen und einlässlicher Vorbereitung den Umfang einer Hausaufgabe etwas reichlicher bemessen; richtig besehen stellt sich aber dieses „mehr“ als ein „weniger“ heraus, zumal man mit selbständigen Schülern bald grössere Stücke prima vista lesen wird. Diese mündlichen Extemporalien sind dann zugleich der beste Weg, der Klasse die nötigen Uebersetzungsregeln sicher einzuprägen.

Die erhöhte Selbstbetätigung des Schülers soll sich sodann auswirken im Streben nach einwandfreier muttersprachlicher Wiedergabe der fremden Vorlage. Es genügt nicht, dass der Gedankengang des antiken Autors notdürftig herausgeschält wird, er muss auch in ein sauberes Deutsch gekleidet sein. Wieviel Gewundenes und Geschraubtes bekommen wir täglich zu hören, wenn wir nicht streng auf dieser Forderung bestehen! Wie oft müssen wir fragen: „Würdest Du Dich auch so ausdrücken, wenn Du einen freien deutschen Aufsatz schriebest?“ Es bedeutet eben ein wirkliches Stück Arbeit, sich dem Bann der fremden Stilweise zu entziehen. Wenn verlangt wird, jede Schulstunde solle auch eine Deutschstunde sein, so hat dies für die altsprachliche Lektüre seine ganz besondere Bedeutung; hier ist die Gefahr, die Muttersprache zu vergewaltigen, besonders gross, umgekehrt aber auch der Nutzen umso einleuchtender, wenn die Schwierigkeit durch ernste Selbstzucht überwunden wird. Dass dies ohne gründliche Kenntnis des verschiedenen Sprachgebrauchs, vor allem in Bezug auf Modi, Aktionsarten, Hypotaxe und Parataxe nicht möglich ist, sieht jeder ein. Erziehen wir auch nach dieser Richtung den Schüler zu unbedingter Ehrlichkeit! Er soll nicht glauben, seiner Pflicht genügt, d. h. seine Uebersetzung geleistet zu haben, solange er weiter nichts bietet als deutsches Wortgut in lateinischer bzw. griechischer Konstruktion! Uebersetzen besagt mehr

als blosses Interpretieren, es ist Reproduzieren, d. h. bis zu einem gewissen Grade Neuschaffen. So und nur so kann es auch zu einer ganz persönlichen Angelegenheit des Schülers werden. So und nur so wird diesem aber auch das Verständnis für den literarischen Wert der Vorlage aufgehen.

Ein weiterer, oft zu wenig beachteter Punkt ist die Herstellung des jeweiligen Zusammenhanges. Das Pensum der einzelnen Stunde darf nicht für sich losgelöst betrachtet werden. Wie rasch ist durch ein paar Fragen der Zusammenhang hergestellt, die zu behandelnde Stelle mit dem Früheren logisch verbunden! Die Aufgabe, sich in den Plan, in den innern und äussern Aufbau des Werkes einzuarbeiten, ist nicht weniger wichtig als das eigentliche Uebersetzen und für viele auch reizvoller als dieses. Ausserdem macht die Einsicht ins Ganze an vielen Stellen die Befragung des Wörterbuches überflüssig.

Damit ist bereits ein weiterer Umstand gestreift: Die Selbstbetätigung des Schülers bei Aneignung des nötigen Wortschatzes. Es ist dies bekanntlich die grosse crux der Lehrer an den obern Klassen. Hier fehlt zum systematischen Memorieren neuer oder vergessener Vokabeln für gewöhnlich nicht nur Zeit und Lust, sondern meist auch ein geeignetes Hilfsmittel. Zeige man den Jungen, dass sie, ohne sich dessen recht bewusst zu sein, in ihren anderweitigen Sprachkenntnissen den Schlüssel zu einem ganz respektablem Wortschatz haben! Voraussetzung zu dessen Benützung ist allerdings das Verständnis der wichtigsten Regeln der Wortbildungslehre und der verschiedenen Lautverschiebungen. Sind diese einmal eingeprägt, kommen bald die Entdeckerfreuden. Auch für die übrigen Sprachfächer fällt dabei manches ab. — In diesem Zusammenhang möchten wir auch der vernünftigen Fremdwortpflege das Wort reden. Nicht als ob seine Anwendung den Studenten zu empfehlen oder für gewöhnlich auch nur zu erlauben wäre; aber wo es ihnen in der Lektüre begegnet, sollen sie sich über seine Herkunft und Zusammensetzung Rechenschaft geben. Mache man einmal die Probe aufs Exempel: Man bringe eine Zeitung in die Klasse, lasse sich die griechisch-lateinischen Stämme der vorkommenden Fremdwörter nennen; dabei werden die Schüler die interessante Wahrnehmung machen, dass sie Tag für Tag Dutzende von Formen lesen oder hören, die sich für den altsprachlichen Unterricht fruchtbar machen liessen. Es handelt sich nur darum, der natürlichen Denkfaulheit etwas auf den Leib zu rücken; dies ist aber eine erste Forderung jedes richtig verstandenen Arbeitsunterrichtes.

Endlich betonen wir die vermehrte Mitarbeit der Schüler in der Klasse selbst. Bei sprachlichen Fächern scheint es besonders wichtig, alle immer wieder zum Mitmachen anzuhalten, weil sich hier Zerstretheit und Interesselosigkeit angesichts der offenen Bücher und Hefte leichter verbergen können. Wir möchten daher die Sitte des Aufstreckens bis in die obersten Klassen hinauf nicht missen; der Lehrer wird sich dann bald jene merken, die sich nie oder selten melden, und er kann sich durch Zwischenfragen leicht über ihre Mitarbeit vergewissern. Ueberhaupt ist das Fragen zur Anregung der Schülertätigkeit von grundlegender Bedeutung. Der Professor, der alles selbst sagen will oder nicht die Geduld hat, den Schüler ausreden und seinen Gedanken entwickeln zu lassen, erdrosselt langsam aber sicher jede freudige Mitarbeit. — Dass schliesslich auch auf flotten Vortrag vor allem der rhetorischen und metrischen Partien und entsprechende häusliche Vorbereitung gedrungen werden soll, sei nur noch ange deutet.

Die bisher formulierten Forderungen wenden sich durchwegs an die ganze Klasse. Soll man noch weiter gehen

und einzelnen oder allen Schülern individuell bestimmte, mit dem durchzunehmenden Stoff in Zusammenhang stehende Aufgaben stellen? Wir möchten die Frage herzlich bejahen. Statt einer längern theoretischen Begründung sei kurz gezeigt, wie wir es in diesem Wintersemester mit der 7. Klasse gemacht haben. Wir übersetzten Sophokles' König Oedipus. Schon in den ersten Stunden gelangten folgende Thematata zur Ausarbeitung an die 24 Schüler, wobei auf die Fähigkeiten und Wünsche der einzelnen weitgehend Rücksicht genommen wurde:

1) Antikes und modernes Drama: Aehnlichkeiten und Unterschiede. 2) König Oed., die Tragödie des Menschen- und Völkerlebens. 3) Christliche Ideen in K. Oe. 4) Das Schuldproblem in K. Oe. 5) Tragische Wirkung des Stückes; Wesen des Tragischen. 6) Gibt der Prolog die nötige Exposition? 7) Die Schicksalsidee in Schillers Braut von Messina und Sophokles' K. Oe. 8) Isabella und Iokaste. Vergleich. 9) Gleichheiten und Verschiedenheiten der beiden Tragödien. 10) Schuld und Sühne in den beiden Tragödien. 11) Antike Elemente in der Br. v. M. 12—14) Charakteristik Kreons, Teiresias', Oedipus'. 15) Charakteristik der Nebenfiguren. 16) Dramatischer Aufbau unseres Stückes (Innerer und äusserer Bau). 17) Tragische Ironie; ihr Wesen und ihre Auswirkung in unserm Stück. 18) Analytischer Charakter unseres Stückes. 19) Stellung und Bedeutung des Chores in unserm Stück. 20) Das Künstlerische in K. Oe. 21) Die Stellung der sophokleischen Helden zu den Göttern (Schicksal, Orakel). 22) Die drei Einheiten bei K. Oe. 23) Wirkungsvolle Szenen, Bühnenbilder etc. 24) Mittel zur Erreichung dramatischer Wirkung.

Die Jungen hatten also während der Lektüre Gelegenheit, die in ihr spezielles Blickfeld fallenden Stellen sich zu merken und gleichzeitig das eine oder andere einschlägige Werk zu lesen. Natürlich musste der Lehrer da und dort mit einem Wink zu Hilfe kommen. Die Arbeiten wurden dann so eingefordert, dass mit Beginn der Repetition in jeder Schulstunde eine oder mehrere davon durchgenommen werden konnten. Bei längern Aufsätzen mussten wir uns natürlich mit einer Zusammenfassung der hauptsächlichsten Ergebnisse begnügen. Der Lehrer ergänzte und korrigierte, aber auch die Schüler selber lieferten durch Fragen, Einwände und neue Gesichtspunkte manchen Beitrag zur vollen Klärung.

Dass der Schüler bei solchen Versuchen nicht nur tiefer in den Dichter und sein Werk eindringt, sondern auch ganz allgemein in methodischen und selbständigen Arbeiten gefördert wird, leuchtet ein. Dieser Vorteil mag dafür entschädigen, dass auf diesem Wege vielleicht der eine oder andere Abschnitt nur in deutscher Uebersetzung gelesen und besprochen werden kann.

## 2 × 25 Stunden Griechisch

Eduard v. Tunk, Immensee.

Auch dort, wo ausgeprägtes Fachlehrersystem herrscht, wird es selten der Fall sein, dass ein und derselbe Lehrer eine Klasse vom Elementarunterricht bis zur Maturität führt. Ich hatte bisher zweimal das Glück, im Griechischen dies zu erleben. So konnte ich, sofern nicht äussere, von mir unabhängige Umstände eingriffen, den Lehrplan in etwa nach eigenen Plänen gestalten. Es scheint sich aber auch an sich zu lohnen, das Ergebnis zweier solcher Jahrgänge darzustellen, weil hieraus vielleicht am deutlichsten ersichtlich werden kann, was in 25 Griechisch-Stunden — das ist ja ungefähr die Zahl, die dem Durchschnitt unserer Gymnasien zur Verfügung steht — erreichbar ist. Dabei fällt vielleicht auch einiges an methodischen Hinweisen und an Kritik ab.

Beide Jahrgänge — ich nenne sie A und B — eröffneten mit dem alten, unveränderten Kaegi. Die III. und IV. Klasse hatte je 6 Wochenstunden und war im wesentlichen der Formenlehre gewidmet. Jedesmal konnte in der IV. etwas Xenophon gelesen werden. Für den Syntax-Unterricht wurde im Jahrgang A noch mehr Zeit aufgewendet; hier ward in der V. Klasse Kongruenz, Artikel, Pronomen und Kasuslehre behandelt, das übrige, sagen wir kurz die Syntax des Verbums, in der VI. Klasse. Im Jahrgang B verfuhr ich bereits summarischer und nahm die ganze Syntax in der V. Klasse durch. Ich kann nicht sagen, dass daraus irgendein Schaden entstanden wäre. Dafür wurden

ein paar Stunden gewonnen. Hatte der Jahrgang A in V. und VI. zusammen 47 Grammatikstunden, so konnte der Jahrgang B mit 42 Grammatikstunden das Auslangen finden, allerdings fielen diese gesamthaft in die V. Klasse. Ich fand später Gelegenheit, nochmals in der V. die ganze Syntax zu behandeln, drückte dabei aber die Zeit auf 25 Grammatikstunden herab. Vielleicht — ich will einmal die Frage aufwerfen, ohne näher darauf einzugehen — liessen sich selbst diese noch ausschalten, sofern das Übungsbuch bereits in der Formenlehre alle wichtigsten syntaktischen Erscheinungen mitbehandelt, was derzeit leider nicht ganz der Fall ist. Im Anschluss an die Lektüre wird immer wieder die eine oder andere Frage der Syntax zu besprechen oder zu wiederholen sein, ganz gleich, ob eigentlicher Syntax-Unterricht vorausgegangen ist oder nicht. Solange aber das Übungsbuch (ich meine: Formenlehre) nicht alle wichtigeren Syntax-Dinge behandelt, kann ich mir nicht vorstellen, wie man ohne systematischen Syntax-Unterricht auskommen kann. Einfach abwarten bis zu dem Zeitpunkt, da in der Lektüre eine neue Syntax-Regel auftaucht, scheint mir nicht nur jeglicher Methode bar, sondern auch unter Umständen für die Lektüre von Nachteil, weil sie etwa gerade in einem recht ungünstigen Moment unterbrochen werden muss. Syntaktische Erörterungen nehmen, wenn man nicht ganz oberflächlich sein will, doch mitunter gewaltig Zeit weg. Auch sollten wir in der Lektüre die Grammatik doch möglichst beiseite lassen können, sie muss Fundament der Lektüre sein und sie sozusagen ungesehen begleiten, aber nicht einherschreiten wie ein Schulmeister alten Stils mit erhobenem Stock neben der Schar seiner Schüler und Zöglinge.

Die beiden Jahrgänge waren verschieden an Art und Zahl; Jahrgang A zählte in der III. Klasse 28 Schüler, in der IV. noch 25, sank in der V. bereits auf 15, zählte in der VI. noch 12, von denen schliesslich 9 in die VII. und zur Maturität gelangten. Aehnlich lagen die Dinge im Jahrgang B: III.: 34, IV.: 23, V.: 18, VI.: 15, VII.: 12, von denen schliesslich auch noch ein Schüler unter dem Jahre die Anstalt verliess, so dass 11 sich zur Reifeprüfung stellten. Diese Aenderungen hängen teils zusammen mit dem Charakter der Schule, an der ich wirken darf, insofern sie als Missionsanstalt jederzeit mit starkem Abgang rechnen muss, da jedes Jahr doch eine erkleckliche Anzahl von Schülern erkennt, dass sie keinen Beruf, weder zum Priester noch gar zum Missionar, haben, während der Zugang in den höheren Klassen seltener ist; teils aber erklärt sich diese Erscheinung auch aus dem Ausleseprinzip, das hier in Kraft steht.

Verschieden waren aber auch die Charaktere, die Art zu studieren, die Fähigkeiten, die führenden Persönlichkeiten, die Einstellung zu den Fächern und Lehrern. Das sind freilich Dinge, die sich nach aussen nicht leicht darstellen lassen; sie sollen auch hier nur angedeutet sein; jedenfalls lagen die Verhältnisse in beiden Fällen ganz anders. Trotzdem dürfte wohl, rein äusserlich, das Gesamtergebnis ungefähr gleich sein. Aehnlich gestalteten sich die Verhältnisse auch dadurch, dass ich in beiden Jahrgängen in der VII. auch Latein hatte, wodurch es ermöglicht wurde, je nach den Bedürfnissen der Lektüre bald hier, bald dort Stunden zuzusetzen.

So wollen wir nun von der Lektüre reden. Die in beiden Jahrgängen in der IV. begonnene Xenophon-Lektüre wurde in der V. fortgesetzt, allerdings im Jahrgang A nur kurze Zeit und eigentlich rein zu Übungszwecken, im Jahrgang B in ausgedehnterem Masse. Dort wurde noch Lysias dazugenommen, hier nicht. Unter Xenophon ist in beiden Fällen die Anabasis verstanden, u. zwar die Ausgabe von Werra aus dem Verlage Aschen-dorff, von dem wir zur Zeit alle Klassikerausgaben beziehen. Jahrgang A las in IV. alles dort aus den beiden ersten Büchern Ausgewählte mit Ausnahme der Charakteristiken des Kyros und der ermordeten griechischen Feldherren (es bestand bei mir die bei beiden Jahrgängen nicht verwirklichte Absicht, diese Charakteristiken in einer höheren Klasse, woselbst mehr Verständnis hierfür zu erwarten wäre, nachzuholen; wichtiger erscheinende Forderungen auf jener Stufe verdrängten dann das alte Ziel), in V. noch das aus dem dritten Anabasis-Buch Gebotene. Jahrgang B konnte in IV. weniger Zeit für Xenophon finden, obwohl wir zu Beginn dieses Kurses in der Formenlehre weiter waren als bei Jahrgang A; so musste hier die Auswahl aus dem ersten Buch stärker beschnitten werden als bei Werra selbst, das zweite fiel völlig weg; in V. wurde aus dem III. Buche nur genommen, was für den Verfasser selbst von Bedeutung erschien, die Schil-

derung der Art, wie er zum Heere der Zehntausend gekommen war, sein Verhalten gegenüber Sokrates und dem Delphischen Orakel, sein Traum und, was er daraufhin tat, die Wahl der neuen Feldherren, zu denen auch er gehörte. Dagegen traten als Hauptlektüre die sowohl kulturhistorisch interessanten wie, weil an und für sich nicht schweren, dankbaren Schilderungen des IV. Buches ein, von denen nur wenig ausgelassen wurde.

Bei Lysias — Jahrgang A, V. Klasse — galt es, gegen ein Vorurteil zu kämpfen. Im Vorjahre hatte die damalige V. Klasse gleichfalls Lysias gelesen und aus verschiedenen Gründen, Widerwillen gegen ihn empfunden, natürlich diesen auch weiterzugeben versucht, wie immer in solchen Fällen, nicht ohne Erfolg. (Aus solchen Gründen ist ja auch das ganze Griechisch als schwer verschrien, aus solchen Gründen leiden etliche Autoren, Römer wie Griechen, unter dem schlechten Rufe, schwer zu sein.) So stand für mich fest: keine lange Rede. Die Ausgabe von Kleißner bietet nun auch kurze Reden, die den Vorteil haben, dass man mit der einzelnen Rede rascher an ein Ende kommt und so der Schüler die Scheu vor dem Autor verliert. Die von mir zur Lektüre gewählten Reden sind auch inhaltlich sehr verschieden, zeigen sie doch drei ganz verschiedene Typen aus dem Leben Athens: Rede XVI. den Junker Mantiheos (zugleich gibt diese Rede einen Einblick in die innerpolitischen Verhältnisse der Metropole Griechenlands und bereitet den Boden für das Verständnis der Schwierigkeiten, denen Sokrates begegnete), Rede XXII die Kornhändler und Rede XXIV den mit Mutterwitz und attischem Salz so trefflich versehenen Krüppel — ich wünschte von dieser Rede, sie könnte einzeln bezogen werden, so dass man sie auch in Klassen lesen könnte — es müsste durchaus nicht immer die V. sein —, denen man die Anschaffung einer ganzen Lysias-Ausgabe nicht zumuten will.

Beide Jahrgänge wurden ferner in V. auch an Homer gebracht und zwar an Hand der Odyssee (Bach, gekürzte Schulausgabe). Jahrgang A las: I. 1—250; V.; VI.; VIII. 205—332; IX. 1—33, 93—432; XXIII. 1—179; XXIV. 1—125, also verschiedenes aus verschiedenen Perioden des Werkes, zugleich erfolgte so ein Einblick in den Aufbau des ganzen Epos; anderes, nicht im Original Gelesenes wurde aus einer Prosa-Nacherzählung der Odyssee vorgelesen oder kurz skizziert. Anders gestaltete ich die Auswahl bei Jahrgang B: I. 1—250; II. 1—194; IV. 180—348; V. 1—126; VI.; VIII. 245—332; IX. 1—33; XII. 1—87; XIV. 1—162; XVI. 101—150. Es war hier mehr geplant; da wir nicht so rasch, als erhofft, vorwärts kamen, blieb diese Auswahl noch mehr Torso als jede andere. Aber auch, wenn bedeutend mehr möglich wäre, es ist vielleicht doch zu überlegen, ob wirklich der Gymnasiast beide Epen Homers kennen lernen muss. Ich habe die Absicht, einmal, wenn es die Umstände erlauben und ich mit einer V. zur VI. aufsteigen kann, die Odyssee-Lektüre einfach fortzusetzen und die Ilias versuchsweise beiseite zu lassen. Vielleicht denke ich dann nachher anders über die Sache.

Da die homerische Sprache und vor allem ihr Wortschatz an das Gedächtnis besondere Anforderungen stellen, die am ehesten überwunden werden, wenn man möglichst lange in ihrem Kreise bleibt, begann ich in VI. beide Male mit der Ilias (auch hier: Bach, gekürzte Schulausgabe). Jahrgang A las: I. 1—243, 301—424, 485—607; II. 1—49, 199—258; III. 121—243; VI. 102—190, 337—434; IX. 1—135, 436—476; XI. 453—564; XVI. 1—97, 455—480, 552—621; XVIII. 1—135; XIX. 40—150; XXII. 169—347; ferner kursorisch: XXIV.; Jahrgang B hingegen: I. 1—243, 345—428, 485—607; II. 1—49, 199—258; III. 121—379; VI. 102—190, 258—440; IX. 1—323; XI. 450—564; XVI. 1—96, 192—211; XXI. 126—265; XXIV. 288—409; ferner dort, wo sie hingehören, aber kursorisch die Bücher XII. und XIII. (unter „kursorisch“ verstehe ich, wenn eine grössere Partie so gelesen wird, dass einzelne Schüler bestimmte Abschnitte präparieren, so dass auf den einzelnen nicht viel kommt, aber, da alle oder fast alle etwas haben, die Lektüre rascher von statuten geht; die Aufteilung überlasse ich gewöhnlich den Schülern selbst, wobei besser Begabte anerkennenswerterweise meist auch einen längeren Abschnitt übernehmen.). Ich habe bei beiden Jahrgängen festgestellt, dass die Odyssee mehr Anklang fand als die Ilias. Ich erinnerte mich dabei eines ähnlichen Erlebnisses aus meiner eigenen Gymnasialzeit. Ich glaube: das Grosse in der Ilias wird auf dieser Altersstufe noch nicht richtig erfasst und das Kriegerische daran wirkt nach den Erfahrungen des Weltkrieges

für sich nicht gross, wenn es nicht sogar pazifistisch Gesinnten unsympathisch wird.

Als Prosa-Lektüre kommt für die VI. an unserer Schule Demosthenes oder Thukydides in Frage. Da Jahrgang A bereits einen Redner (Lysias) gelesen hatte, entschied ich mich leicht für den Historiker, ganz abgesehen davon, dass ich trotz persönlicher Vorliebe für Demosthenes grösseren Gewinn bei Thukydides erwarte. Wir lasen (Ausgabe: Wiedel) aus dem 1. Buche die Kapitel 1, 21, 22 und 23 (also die „Einleitung“), dann: 67, 72 und 79—87 (mit besonderer Betonung der Charakteristik der Lakedaimonier, die Thukydides dem Archidamos in den Mund legt), endlich 118—125 (die Mitglieder der peloponnesischen Tagssatzung treten dem Beschluss des Vorortes Sparta bei); aus dem 2. Buche hingegen die Kapitel 34—54 (die Grabrede des Perikles, nicht nur als Gegenstück zur Rede des Archidamos, sondern auch um ihrer selbst willen — auch sie verdiente eine Sonderausgabe — und die Schilderung der Pest in Athen). Es ist selbstverständlich, dass, wenigstens in den einleitenden Kapiteln sowie in den Reden, die Lektüre des Thukydides nur langsam vorangeht; man darf dabei die Geduld nicht verlieren; dennoch möchte ich den Rat, der auch schon erteilt wurde, nicht unterstützen, der Lehrer solle einfach schwierigere Partien vorübersetzen, wie dies ja der akademische Lehrer im Interpretationskolleg auch mache — wenn irgendein Vergleich hinkt, so dieser. Thukydides bietet ja auch sehr leichte Abschnitte, die meisten erzählenden, so dass, wer Zeit hat, zur Abwechslung und Erholung leicht solche einschalten kann, und zwar in reicher Auswahl.

Es wäre nahe gelegen, den Jahrgang B nun mit Demosthenes zu befassen. Die Notwendigkeit, vorhandene Bücher aufzubrauchen, also ein rein äusserer Umstand, erzwang ein Abweichen vom Brauch und legte uns Herodot in die Hand. Da in Xenophons Anabasis vieles aus Buch IV. gelesen war, ergab sich Herodot aber auch als sinngemässe Fortsetzung des in der IV. Klasse Begonnenen; weitere Einblicke in den Orient konnten nur willkommen sein. Gewiss lasen wir auch manches aus den Befreiungskriegen — die Schilderung der Seeschlacht von Salamis durch den Historiker wurde wirksam ergänzt durch Aischylos' „Perser“ (in Uebersetzung) —, aber das Hauptgewicht legten wir auf jene Erzählungen, die, zwischen eigentlicher Geschichte und halber Sage stehend, für Herodot und seine Art besonders charakteristisch sind. Ich verzichte — da es sich ja um einen Ausnahmefall handelt — auf genauere Angaben. Es ist ja zu bedauern, dass Herodot nur selten, wenn überhaupt je, zur Lektüre herangezogen wird, doch solange das Griechische auf die gegenwärtige Gesamtstundenzahl beschränkt bleibt, sehe ich keinen anderen Weg. (Schluss folgt).

## Das soll nun endlich aufhören!

Anton Huber, Zug.

Der Französisch-Lehrer der Mittelschule ist oft in sonderbarer Lage in Hinsicht auf den phonetischen Unterricht. Nicht selten kommen von einer Sekundarschule oder von Untergymnasien her Schüler mit mangelhafter Aussprache in seinen Unterricht. Solche Schüler ruft man zu Extrastunden her; denn die Korrektur der Aussprache würde innerhalb des Stundenplanes dem Klassenunterricht zu viel Zeit wegnehmen. Wenn man dann mit ihnen phonetische Übungen unternimmt und die Frage stellt, ob sie früher nie so üben mussten, bekommt man oft (noch im Jahre 1933) die Antwort: „Nein“. Solche Zustände sollen endlich aufhören!

Ich gehe nicht auf die Frage ein, ob im Französischunterricht phonetische Übungen nötig seien, ob man nach richtiger Aussprache streben müsse, oder ob man auch hier den Schülern sprechen lassen dürfe „wie ihm der Schnabel gewachsen sei“. (Ein Grundsatz, der in der ersten Primarklasse bis zu einem gewissen Grade seine Berechtigung hat, mit dem man aber weiter oben oft einen verhängnisvollen Missbrauch treibt). Aber einige Winke für den lautlichen Unterricht seien gestattet.

Vor allem gelte die Forderung, dass der phonetische Unterricht in voller Gründlichkeit in die ersten Monate des fremdsprachlichen Unterrichtes gehört. (Nicht so gemeint, dass der Schüler die Theorie der Sprechorgane müsste aufsagen kön-

nen). Natürlich sind später immer wieder Auffrischungen nötig. Da zeigen sich dann die grossen Unterschiede. Bei Schülern, die einen guten Ausspracheunterricht im Anfange genossen haben, genügen später leise Winke und Mahnungen, um eine eingeschlichene Nachlässigkeit zu beheben. Und wie steht es bei den andern? Die meisten Fachkollegen schütteln den Kopf und sagen: „Da lässt sich nichts mehr machen.“ Dass sich gar nichts mehr machen lasse, ist nicht völlig richtig. Wenn aber ein oder zwei Jahre lang Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten durchgelassen worden sind, dann ist es ungemein schwer und zeitraubend, die nötige Korrektur wirksam werden zu lassen. Dazu kommt der üble Umstand, dass solche beständige Korrekturen in höhern Klassen den Fluss beim Lesen und im mündlichen Ausdruck hemmen, weil sie den Lernenden unsicher machen.

Ein Hauptfeind der richtigen Aussprache im Anfangsunterricht ist die Eile. Darum langsames Sprechen! Wenn man einzelne Vokale übt, sollen sie viele (5–6) Sekunden lang ausgehalten werden. Nur so kommt dem Schüler die für die reine Aussprache des betreffenden Selbstlautes nötige Mundstellung zum Bewusstsein. Aber auch die Reibelauten (die stimmlosen und stimmhaften s-, sch- und f-Laute) müssen viele Sekunden ausgehalten werden. Dabei beachte man, dass für die stimmhaften Laute die Bezeichnung „weich“ oder „zart“ nicht genügend ist. Man kann das s in posser sehr weich sprechen und doch stimmlos, d. h. doch falsch. Man kann zur erheiternden Abwechslung einen stimmhaften Reibelaut durch die Tonleiter hindurch singen lassen. Das stärkt den Atem und bringt zum Bewusstsein, was Stimmhaftigkeit ist. Ich glaube sagen zu dürfen, dass in den ersten Monaten das Sprech- und Lesetempo nicht viel über eine Sekunde pro Silbe gehen sollte. Auch im zweiten Jahre ist ein Tempo von etwa zwei Silben pro Sekunde schnell genug. Man denke nur einmal darüber nach, was alles in den jungen Köpfchen vor sich gehen muss, wenn das Sätzchen zu sprechen ist: « Vous changez de place »: Zuerst stimmhaftes f (nicht w); dann vorgestülpte runde Lippen für ou; ch stark und stimmlos; Nasalregister für an; Umschalten des Stimmlosigkeitsbewusstseins auf Stimmhaftigkeit bei g; Zurückziehen der Mundwinkel bei ez; Vermeidung des deutschschweizerischen d bei de usw. Wer diesen Artikulationsstätigkeiten nicht reichlich Zeit lässt, oder sie nicht beim Schüler erzwingt, der wird der Gefahr der Schludrigkeit im Klassenunterrichte nicht entgehen. Das genannte Sätzchen kann nur dann richtig gesprochen werden, wenn die Artikulationsbewegung der einzelnen Laute durch tüchtiges „Kiefer- und Lippenturnen“ geübt worden ist (der Ausdruck stammt aus einer Arbeit über Gesangsunterricht in Nr. 51 des Jahrganges 1931 der „Schweizer-Sch.“)

Ein weiteres Hindernis tritt uns entgegen in der Artikulationsweise der eigenen Mundart. Diese Schwierigkeit ist mancherorts (z. B. in der Innerschweiz) so gross, dass das erwähnte Kiefer- und Lippenturnen geradezu als eine orthopädische Übung in Hinsicht auf die französische Artikulation betrachtet werden muss. Aber auch diese Schwierigkeit ist nicht unüberwindlich. Nur wo organische Fehler beim Schüler vorhanden sind, kann vom Lehrer nicht verlangt werden, dass volle Reinheit der Aussprache erzielt werde. Vielleicht kann vom Spezialarzte etwas erreicht werden.

Da die Schwierigkeiten auf Seite der Schüler sehr ungleich sind, müssen diejenigen, welche in der Klasse gewisse Laute noch nicht bilden konnten, zur Einzelbehandlung herangezogen werden. Wenn der Lehrer wegen Ueberlastung das nicht ausserhalb des Stundenplanes machen kann, soll er einigemal nur diese Schüler in die Stunde kommen lassen. Das hat zwei Vorteile. Erstens ist es für alle ein Ansporn, sich zusammenzunehmen; zweitens ist bei manchen Schüler eine wichtige Hemmung ausgeschaltet oder vermindert: das Sich-genieren. Viele schämen sich, vor der ganzen Klasse eine ungewohnte, für den fremdsprachlichen Laut aber notwendige Mundstellung einzunehmen, besonders wenn etwa Zuhilfenahme des Spiegels nötig ist.

Wie kann die notwendige Genauigkeit erreicht werden? Es ist durchaus nicht nötig, dass man wochenlang nur Artiku-

lationsübungen an Einzellaute vornimmt. Man wird heute meistens so verfahren, dass man den Übungen phonetisch leichte Wörter und Sätzchen zu Grunde legt (siehe den Vorschlag\*), die darin vorkommenden Laute sorgfältig bespricht und einübt, dann die Sätzchen sprechen lässt. Am Schlusse wird das Sätzchen im Chor gesprochen. Das Chorsprechen ist wichtig, weil es die Übungsgelegenheit für jeden Schüler vervielfacht, weil der Schüchterne sich mehr herauswagt und weil dem Ohre manches Unsichere der zu übende Laut sehr eindringlich sich einprägt.

Ich habe vorhin einigemal das Wort Bewusstsein gebraucht. Tatsächlich soll die Grundlage der guten Aussprache dem Lernenden zum grossen Teile bewusst werden. Das gilt natürlich nicht für kleine Kinder, welche die Sprache rein initiativ lernen. Auch ist dieses Bewusstwerden nicht Ziel, sondern Mittel. Dieses Bewusstwerden gilt ganz besonders von der Lippenstellung, sowie von der Beherrschung der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit. Wie oft kann man sich ärgern, wenn man etwa im zweiten Jahre folgendem Vorgange zusieht: Der Schüler artikuliert ein Wort mangelhaft. Der Lehrer spricht es richtig vor (tut er es etwa nur weil Schulbesuch da ist?). Der Schüler spricht es wieder mangelhaft nach. Wenn sich das sechs oder siebenmal wiederholt hat, wird der Lehrer ungeduldig und der Schüler schüttelt den Kopf und zuckt die Achseln. Warum das? Dieser Lehrer glaubt noch an die Irrlehre, dass blosses Vorsprechen genüge. Nein, wenn der Schüler nicht zu genauer Besprechung und Übung der einzelnen Laute angehalten worden ist, hört er sie auch nicht richtig und wird sich immer mit seinem schludrigen Ungefähr begnügen.

An alle Lehrkräfte, in deren Händen der französische Anfangsunterricht liegt, richte ich die flehentliche Bitte, sie mögen sich durch nichts davon abhalten lassen, der phonetischen Einführung ihre ganze Kraft und Gewissenhaftigkeit zu widmen. Wer hier unerbittlich auf Sauberkeit dringt, dem werden die Schüler, die weiter französisch lernen und deren spätere Lehrer zu grossem Danke verpflichtet sein. Er wird aber auch an sich und an seinen Schülern eine herrliche Probe der Willensbildung und Charakterbewährung durchmachen; denn ohne ein grosses Mass von Energie lässt sich der beschriebene Weg nicht gehen.

\* Vgl. nächste Nummer.

## Zur Geschichte der Pfahlbauten

Das 59. Heft der Schriften des Vereins für die Geschichte des Bodensees und seiner Umgebung, das unlängst den Mitgliedern des Vereins zugestellt wurde, ist ausschliesslich dem steinzeitlichen Pfahlbaudorf Sipplingen in der Nähe von Ueberlingen gewidmet. Dr. Hans Reinert, Privatdozent für Urgeschichte an der Universität Tübingen, berichtet über die Ausgrabungen, die er in den Jahren 1929 und 1930 aus Auftrag des Bodenseegeographischen Vereins leitete. Diese Arbeit ist ungewöhnlich wertvoll, sowohl was die Methode als die Ergebnisse der Grabungen betrifft. Reinert hat hier vorbildlich gearbeitet. Nun liegt alles, bis ins kleinste beschrieben, vor uns. Von den Schlussfolgerungen führen wir hier folgendes an: Der Bodensee muss zur Zeit der Sipplinger Siedlung, gegen Ende der jüngeren Steinzeit, gut 3 m niedriger gewesen sein, oder das tragende Gelände war damals 3 m höher als jetzt, und das Pfahldorf Sipplingen hat nicht im Wasser, sondern am Ufer des Bodensees, auf einer ausgedehnten Moorwiese gestanden. So hat Reinerts Annahme, dass die Pfahlbauten nicht Wasser-, sondern Landsiedlungen waren, in den Ergebnissen der Sipplinger Grabungen eine weitere wesentliche Stütze erfahren. Von andern Gelehrten finden sich Beiträge über die Pflanzenreste, Tierreste und menschlichen Skelettreste. Den Schluss der Schrift bildet ein genaues Verzeichnis aller Fundstücke mit Beschreibung, sowie eine grössere Zahl instruktiver Photographien. Wir möchten die Arbeit allen Lehrerbibliotheken sehr empfehlen. Der Preis wird ungefähr 6 Fr. betragen. Kommissionsverlag Stettner in Lindau.

Dr. P. H.



# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTLEITUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT: Ein Weg zu einer phonetischen Einführung in den Französisch-Unterricht - 2 x 25 Stunden Griechisch - Buchbesprechungen

## Ein Weg zu einer phonetischen Einführung in den Französisch-Unterricht

Von A. Huber, Zug.

Die Einführung in die Aussprache ist in unsern Lehrmitteln oft sehr knapp. Die Verfasser überlassen diesen Teil gerne fast ganz dem Lehrer und begnügen sich mit Andeutungen und einigen Musterwörtern. In vielen Fällen wird gar nicht daran gedacht, die Schwierigkeiten methodisch abzustufen.

Die folgende Beispielsammlung ist aus einem kleinen Versuch erwachsen, der darin bestand, drei Mädchen, die demnächst in die Sekundarschule eintreten werden, in die französische Aussprache einzuführen. Dabei wurde zu erreichen gesucht:

1) Ein sorgfältiges methodisches Vorgehen in Bezug auf die Schwierigkeiten. Man möge beachten, dass in den ersten 4 Lektionen (durch die arabischen Ziffern angedeutet) alle Laute oder Lautgruppen vermieden sind, die erst in späteren Lektionen zur Behandlung kommen. Es kommen also noch gar keine stimmhaften Reibe- und Verschlusslaute vor, keine Nasalvokale, keine Wörter auf -tre, keine Diphthonge. Das gleiche gilt analog für die Teile B, C etc.

2) Die Möglichkeit, die zuerst sorgfältig geübten Laute in einem Frage- und Antwortspiel zu verwenden. Dadurch kommt in den notwendigen phonetischen Drill sofort der Reiz des Sprechenkönnens. Soweit die Wörter sich nicht an Personen und Dinge im Schulzimmer anschliessen, wurden Bilder zu Hilfe genommen. Nötigenfalls kann man die Schüler für einige Wochen umtaufen und ihnen Namen geben, die sich den phonetischen Bedürfnissen des Augenblickes einfügen.

Von den hernach folgenden Sätzchen habe ich nur etwa die Hälfte verwendet. Von jedem Sätzchen wurde die Lautschrift (nicht die orthographische Schrift) und die deutsche Uebersetzung ins Notizheftchen eingetragen und zu Hause dem Gedächtnis eingeprägt.

Wer in ähnlicher Weise vorgehen will, wird gut tun, die Wahl der Wörter dem Wortschatze der ersten Lesestücke seines Lehrmittels anzupassen, soweit dabei der methodische Aufbau gewahrt bleibt.

Es ist selbstredend, dass die Zahl der Unterrichtsstunden, die hier 19 beträgt, mit einer grösseren Klasse bedeutend vermehrt werden muss. Denn jedem Schüler muss Gelegenheit geboten werden, jedes Wort zu sprechen. Ist es schade um die Zeit? Derartige Bedenken sollten heute überwunden sein. Wenn alle Laute richtig eingeübt worden sind, beherrscht der Schüler die französische Artikulation, und das ist ein Gewinn für das Leben. Zudem enthält diese Beispielsammlung rund 200 Wörter. Wer die Hälfte durchnimmt, hat also den Kindern nebst der phonetischen Einführung schon 100 Wörter beigebracht.

### A. Die oralen Vokale, die stimmlosen Konsonanten sowie r, m, n, l.

1) i, e, ε.

(i, geschl. e, off. e)

Qui écrit? Ernest écrit.  
Qui reste ici? Hélène reste ici.  
Qui aime Hélène? Claire aime Hélène.  
Qui cherche cette clef?

2) a, α, ə.

(a aigu, a grave, e sourd)

Qui a la carte? Marie a la carte.  
Qui marche? Ernest marche.  
Qui mène l'âne? Charles...  
Qui a la carafe? Alice...

Qui passe? L'âne passe.  
Qui a le châte? Claire a...

3) ɔ, o, u.

(off. o, geschl. o, u)

Qui est fort? Le chameau...  
Que fait Paul? Paul saute.  
Que fait Charlotte? Charlotte tricote.  
Qui ferme la porte? Paul...  
Qui a la pomme? Anne a...  
Que fait Michel? Il saute aussi.  
Qui a le sou? Alice a le sou.  
Qui tâte le pouls?

4) ɔ̃, ẽ, ü

(off. ẽ, geschl. ẽ, ü)

Qui a la fleur? Marie...  
Qui a une queue? L'âne...  
Qui porte une cruche? Lucie...  
Où est l'auto? L'auto est sur la route.  
Qui a peur? Le chat a peur.  
Que fait le feu? Le feu chauffe.  
Que fait Paul? Il touche le mur.

### B. Die stimmhaften Reibelaute.

5) z.

(Das stimmhafte s)

Qui a la rose? Thérèse a la rose.  
Qui aime la musique? Elise...  
Que fait Paul? Il pose la rose sur la chaise.  
Où est la rose? ... sur la chaise.  
Qui est ta cousine? Marie est...

6) ʒ

(Der stimmhafte sch-Laut)

Qui est jeune? Elise (Marie, etc.) est jeune.  
Qui lit le journal? Le père...  
Qui a les jouets? Alice a les jouets.  
Qui est sage? ...  
Que fait Jeanne? Elle joue.

7) v

(Das stimmhafte f)

Que fait l'élève? L'élève va à l'école.  
Où est Julie? Elle est à Genève.  
Que veux-tu? Je veux le vase.  
Que laves-tu? ... le visage.  
Qui vole? Le voleur vole.

### C. Die stimmhaften Verschlusslaute.

Qui aime le beurre? Tous aiment...  
Que fait Louise? Elle joue à la balle.  
Qua a une barbe? L'homme...  
Qui a la balle? Robert a...  
Quelle robe as-tu? J'ai une robe bleue (rouge, jaune, bruné).

9) d.

Qui aime la salade? Madeleine...  
Qui bavarde? Anne...  
Qui est malade? Gertrude...  
Qui a le dé? Elise a le dé.

10) g.

Qui a la gorume? Claire a...  
Que regardes-tu? Je r. la bague.  
Qui coupe le gâteau? La mère...  
Qui est gai? Gustave est gai.  
Qui garde les vaches? Le valet...  
Où est le dogue? ... sur le tapis.

**D. Die Nasalvokale.****11)  $\tilde{a}$  (Das nasale a)**

Qui chante? Ma tante (oder l'enfant)...  
 Que fait Henri? Henri écrit encore.  
 Que manges-tu? Je mange une orange.  
 Que fait le danseur? Il danse.  
 Où est le banc? ... sur le plancher.  
 Où est la rose? ... dans le vase.

**12)  $\tilde{e}$  (Nasale, off. e)**

Qui a faim? Martin a faim.  
 De quelle couleur est le vin? Il est rouge ou blanc.  
 Qui rince les verres? La bonne...  
 Où est la plume? ... dans la main.  
 Comment est cette étoffe? ... mince.

**13)  $\tilde{o}$  (Nasales, off. o)**

Comment sont les ponts? ... longs.  
 Qui répond? Jules répond.  
 Que faites-vous? Nous parlons français.  
 Touche ton menton. Je touche...  
 Que fait-elle? Elle touche son front.  
 (n. jouons, bavardons, etc.).

**14)  $\tilde{u}$  (Nasales, off. u)**

Qu'as-tu ici? J'ai un front, un menton, un dé, un sou, un jouet.  
 Quel parfum aimes-tu? ... de la rose.  
 Où est Charles? ... à Autun.

**E. Consonant + re oder le, und mouilliertes n.****15)**

Où est le livre? Le livre<sup>1)</sup> est sur la table.  
 Aimez-vous le sucre? Oui, Monsieur, nous aimons le sucre.  
 Où est ta règle? Ma règle<sup>1)</sup> est sur le livre.  
 Qui ouvre la fenêtre? Le maître<sup>1)</sup> ouvre la fenêtre.

**16)**

Que peignes-tu? Je peigne mes cheveux.  
 Que fait Lucie? Elle trace une ligne.  
 Qui aime le cognac? Charles...

**F. Vokalverbindungen (Diphthonge und Triphthonge).****17) u a (a mit u-Vorschlag)**

Que vois-tu? Je vois l'armoire.  
 Qu'est-ce qui est noir? Le stylo, ce tableau, cette cravatte, etc.  
 Montre ton mouchoir. Voici mon...  
 Où est la rose (la clef, etc)? Voici la rose (la clef, etc.).

**u a j (a mit u-Vorschlag und j-Nachklang)**

Que nettoyez-vous? Nous nettoyons les mains (la plume, la chaise, etc.).  
 Où sont les noix? ... sur le noyer.

**u  $\tilde{e}$  (Nasales e mit u-Vorschlag)**

Où est la chaise? ... dans le coin.  
 Que mange la vache: ... le foin.

**18)  $\tilde{u}$  j (i mit ü-Vorschlag; Vokale mit j-Vorschlag)**

Comment est la Suisse? La Suisse est petite, mais belle.  
 Où est-tu? Je suis à l'école.  
 Qui es-tu? Je suis claire.

**j e**

Comment est le soulier? ... noir.  
 Où est le pied? ... dans le soulier.

**j e**

Aimes-tu le miel? Oui, Monsieur, j'aime le miel.  
 Quelle plume as-tu? J'ai la mienne. Et Pierre? Il a la sienne.  
 Qui est ta nièce? Lucie...

**j  $\tilde{e}$** 

Quel crayon est-ce? C'est le mien.  
 Que tiens-tu dans la main? Je tiens le crayon.  
 Où est le chien? ... dans la niche.

**aj, aj (Vokale mit j-Nachklang)**

Qu'est-ce? C'est le cahier.  
 De quelle couleur est la paille? ... jaune.

<sup>1)</sup> Hier das r, bzw. e zum Vokal des folgenden Wortes hinzuziehen!

**e j**

Que payez-vous? Nous payons les livres.  
 Que balayez-vous? ... les salles.

**ö j**

Où est l'œil? Voici l'œil. Où est la feuille? (le fauteil)...

**i j**

Qui aime la fille? La mère...  
 Où est la cuiller? ... dans le tiroir.  
 Où est le billet? Voici...

**Anmerkung zu 17.** Den u-Vorschlag um keinen Preis zu einem vollen Vokale werden lassen. Statt u-Vorschlag kann man auch w-Vorschlag schreiben und sprechen.

**Anmerkung zu 18.** Mit aller Schärfe darauf dringen, dass j nicht zu i wird. Wenn sich Schwierigkeiten einstellen, kann folgender Weg helfen. Man bespreche und übe die deutschen Silben je und jä (in jeder, jährlich, Jäger). Dann lasse man vor diesen Silben Konsonanten sprechen: mje, mjä, rzä (m und r lange aushalten, dann mit j zu e (ä) hinübergleiten und diesen Laut auch aushalten), pje, pjä, tje, tjä. Dann ähnlich mit mien, rien, chien.

**2 X 25 Stunden Griechisch**

Eduard v. Tunk, Immensee  
 (Schluss.)

Für das Abschlussjahr ergaben sich von selbst als Lektürestoff Platon und die Tragiker. Beide Jahrgänge lasen die Apologie; Jahrgang A ausserdem den Menon ganz und jene Teile aus Phaidon und Gorgias, die die Herausgeber, Grimmelt und Röhl, in ihren Büchern bieten; Jahrgang B las neben dem Menon noch den Kriton ganz. Die Absicht war, sowohl die Gestalt des Sokrates richtig erscheinen zu lassen als auch in etwa einen Einblick in Platons spekulative Philosophie zu geben. Die Kriton-Lektüre sollte zeigen, wie griechisches Denken zum Staate steht; Jahrgang A hatte statt dessen in der Grabrede des Perikles bei Thukydides ein monumentum aere perennius. In beiden Jahrgängen fand sich hiezu im Latein-Unterricht eine treffliche Ergänzung durch die Lektüre von Ciceros de re publica.

Verschieden waren die Wege zu Sophokles. In Jahrgang A las ich als Beispiel älterer Dramenführung eine Uebersetzung der „Perser“ des Aischylos vor (für den Jahrgang B war dies im Anschluss an Herodot geschehen), ausserdem Wilamowitzens Uebersetzung des „König Oedipus“; daran schloss sich als Lektüre im Original der „Oedipus auf Kolonos“. Nicht nur in der Auswahl des zu Lesenden, auch in der Methode schlug ich bei Jahrgang B andere Wege ein. Ich las von Anfang an kursorisch, also — für das Drama — mit verteilten Rollen. So konnte, zog ich Lateinstunden heran, in einer Woche eine Tragödie gelesen werden; nicht nur ward so Zeit gewonnen, auch der Eindruck blieb geschlossener, als wenn sich die Lektüre durch Wochen hinzog. Wir hatten den „Aias“ gelesen — in einer früheren Klasse ohne Begeisterung, diesmal mit gutem Erfolg, vielleicht eben wegen des rascheren Tempes — und die Klasse selbst verlangte nach einer zweiten Tragödie. Ich wählte zur Befriedigung dieses Wunsches die „Antigone“. Nach getaner Arbeit las ich in beiden Jahrgängen noch die Wilamowitz-Uebersetzung des Euripideischen „Kyklopen“ — die Griechen selbst schlossen ja den tragischen Agon mit einem Satyrspiel. Zufällig waren beide Jahrgänge im Deutsch-Unterricht auch bereits auf Euripides gestossen, wenn ich nicht irre, der eine auf die „Iphigenie“, der andere auf „Medea“. So kamen alle drei Meister zu Wort. An den Freitagen der Fastenzeit lasen wir noch im Jahrgang A die Passionen nach Lukas und Matthäus im Urtext, im Jahrgang B nur die nach Lukas und das „Pater noster“ nach Matthäus. Im Lehrerzimmer unserer Schule stehen schliesslich noch 20 Exemplare von Wilamowitz' Griechischem Lesebuch, 1. Band, zum Zwecke, sie in die Schule mitnehmen zu können zu gelegentlicher Stegreiflektüre. Bei Jahrgang B — ich verlor dort nicht wenige Stunden infolge eigener Erkrankung — fand ich leider keine Zeit dazu. Jahrgang A aber konnte etliche Fabeln daraus lesen (in VI die Fabeln 1—21 und 24, in VII die Fabeln 27 und 29), dazu den gebotenen Abschnitt aus Aesops Leben und den aus Lukians „Wahrhaftigen Geschichten“. Dass ich so leichte Abschnitte auswählte, ergab sich aus dem Zwecke dieser Lektüre; sie

sollte Erholung und frohe Abwechslung sein. (Als wir einst auf der Schulbühne Shakespeares „Julius Caesar“ gespielt hatten, lasen wir in VII., gleichfalls aus Wilamowitz, die Darstellung von Caesars Lebensende nach Plutarch; ein anderes Mal, weil irgendwie die Rede darauf gekommen war, auch etwas aus der Politik des Aristoteles.) Gerne benütze ich dieses Buch auch zu schriftlichen Arbeiten und beim Maturitätsexamen.

Hätte ich nicht schon zu viel Raum beansprucht, wollte ich noch gerne angeben, wie viel Stunden für die einzelnen Autoren verwendet wurden, wie viel Seiten gesamthaft zur Lektüre kamen. Aber eines muss ich noch anmerken: die 25 Wochenstunden in 5 Unterrichtsjahren (im III. und IV., je 6, im V. und VI. je 4, im VII. 5 Wochenstunden) ergaben im Jahrgang A 809 Einzelstunden, im Jahrgang B deren 794; davon entfielen auf den Grammatik-Unterricht (Formenlehre und Syntax) bei A: 382, bei B: 407 Einzelstunden; das ergibt im Durchschnitt beider Jahrgänge auf ungefähr 800 Unterrichtsstunden zirka 400 Grammatikstunden, also annähernd die Hälfte aller zur Verfügung stehenden Zeit. Mir wenigstens erscheint dies zu viel. Lässt sich auch, wie gezeigt, im Syntax-Unterricht noch einige Zeit einsparen, die Hauptlast liegt auf dem Gebiete der Formenlehre. Ich sehe nur eine Möglichkeit, hier Zeit zu gewinnen, nämlich die Umstellung auf die griechisch-deutsche Methode, wie sie selbst in neueren Methode-Büchern vertreten wird. Leider fehlt mir selbst hierin die Erfahrung — dürfte ich wieder einmal mit den jungen Griechen beginnen, wollte ich es gerne versuchen, — leider vermisste ich auch bei „Kaegi-Wyss“ eine Einrichtung des Buches, die solchen Versuch erleichterte. Doch davon ein andermal!

Zum Schluss seien des etwa vorhandenen Interesses wegen noch die Themen für die schriftliche Reifeprüfung dieser beiden Jahrgänge mitgeteilt (da — meines Erachtens bedauerlicherweise — das Lexikon nicht gestattet ist, mussten natürlich einige Angaben gemacht werden):

Jahrgang A hatte zur Auswahl:

1. Platon, Euthydemus (Auswahl aus Platon, herausgegeben von H. Röhl, bei Aschendorff) cap. 23 und 24 bis Zeile 11 Mitte.

2. Thukydides I, 45—47.

3. Xenophon, Memorabilien I 3, 1—3.

Jahrgang B:

1. Lysias, Rede gegen Eratosthenes, §§ 4—8.

2. Thukydides I, 29.

3. Xenophon, Memorabilien I 12, 12—16.

Es wählten: im Jahrgang A 2 Schüler das erste, 6 das zweite und 1 das dritte Thema; im Jahrgang B 1 Schüler das erste, 9 das zweite und abermals 1 Schüler das dritte Thema.

## Buchbesprechungen

**Staiger, Emil: Annette von Droste-Hülshoff. Wege zur Dichtung.** Zürcher Schriften zur Literaturwissenschaft, herausgegeben von Emil Ermatinger, Bd. XIV. 1933. Verlag der Münster-Presse, Horgen-Zürich, Leipzig. 102 S.

Dieser nicht alltägliche, sehr beachtliche Versuch einer neuen literarischen Würdigung, Sinndeutung und Einordnung des Gesamtwerkes der Droste in seine geistesgeschichtlichen Zusammenhänge geht neue Wege. Immerhin erkennt man unschwer in Gundolfs ausnehmend feiner Drosteschau seinen geistigen Standort. Damit soll allerdings die Eigenprägung aus persönlichstem Erfassen ihrer Geisteswelt nicht im geringsten geleugnet sein. Manche Dunkelheit in einzelnen Formulierungen lässt freilich die souveräne Meisterschaft des Vorbildes vermissen. Aber wertvolle Ergänzungen und Korrekturen fügen sich harmonisch in das Bild der grossen Frau und Dichterin, wie es ernste Forschertätigkeit herausgemeisselt hat.

Auch er sieht in der „Einsamkeit“ Grösse und Grenze der Droste. Doch ist auch ihr Werk in die gesetzmässigen Zusammenhänge des geistigen Geschehens hineingestellt. Ihm ist es einer der mannigfachen Versuche zur Ueberwindung der Romantik durch den siegreich vorstossenden Realismus. Ihre Verhaftung in der Romantik glaubt er an dem sie beherrschenden Lebensgefühl des „Grauens“ aufzuweisen, jenem erschrockenen Blick auf die dämonischen Hintergründe dieses sichtbaren scheinhaften Weltbildes. Erst mit dem „Vermächtnis des Arztes“ beginnt daher ihr „zentrales“ Werk, das in der „Judenbuche“

seine Höchstleistung erhält, aber in einzelnen Gedichten der „Letzten Gaben“ im friedlichen „Schein der Heimatlampe“ zur vollen Lebensharmonie zurückgefunden hat. Damit hängt zusammen die Schwerpunktsverlagerung des literarischen Werturteils, das nicht mehr in den Balladen und westfälischen Naturschilderungen ihre Glanzleistung erkennt, sondern im „Vermächtnis“, dem „Rosstäuscher“ und namentlich in der „Judenbuche“. Dass eine sorgfältige, an streng künstlerischen Wertmaßstäben orientierte Kritik eine Sichtung ihrer Dichtungen vornimmt, ist sicher schon durch die Art ihres Schaffens wie durch ihre ausgesprochene persönliche Eigenart gerechtfertigt, wenn auch das Resultat an der allzu nachsichtigen und summarischen Unterblichkeitserklärung Engels (Was bleibt? S. 452 f.) erheblichen Eintrag tut. Wenn sich aber schon hier eine gewisse Rückkehr vom äusserst strengen Werturteil Gundolfs zu einer weitergehenden Anerkennung anbahnt, ist zu vermuten, dass auch den ästhetischen Wertmessern Staigers nicht Allgemeingültigkeit zuerkannt werde. Nach soviel aussetzender Kritik ist man von seiner Bemerkung überrascht, dass ihr Gedichtband von 1844 doch „zu den grössten Leistungen deutscher Lyrik gehört“. Man bedauert in dieser Hinsicht, dass die gesamte Arbeit Schwerings unberücksichtigt blieb.

Noch fraglicher erscheint, ob es Staiger gelungen ist, den Ausgleich zwischen der Persönlichkeit und dem literarischen Werk der Dichterin zu schaffen. Dass zwischen beiden eine selten enge Schicksalsverbundenheit besteht, ist keine neue Entdeckung. Aber man wird doch nicht leicht klar, wieweit er bei der gegenseitigen Ausmarchung den Dualismus von Persönlichkeit und Dichtung aufgelöst hat in eine restlose Identität. Man hat das Gefühl, als ob er mit der Sinndeutung ihres künstlerischen Werkes nicht nur ihre einheitliche Lebenslinie aufweisen, sondern ihre ganze Biographie schreiben wollte, statt ihre Dichtungen aus einer sorgfältigen Feststellung ihrer Lebensdaten zu erhellen. Sicher bleibt er weit zurück hinter jener unnachahmlichen Meisterschaft Gundolfs, der aus den freimütig herausgehobenen Schatten über dem Werk die Persönlichkeit der gütigen Frau nur in umso bezaubernderem Menschtum herausstrahlen lässt. Wieweit das „Grauen“ wirkliches „Lebensgefühl“ und nicht bloss ein sie faszinierender ästhetischer Wert war, bleibt auch nach den Ausführungen Staigers Problem. Dass sie im „Vermächtnis“ nicht ein metaphysisches, sondern ein psychologisches Rätsel lösen wollte, unterliegt mir keinem Zweifel. Mir will überhaupt scheinen, es liege in ihrem Schrifttum viel mehr gesunde Natürlichkeit, als manche auf ein System festgelegte künstlerische Interpretationsversuche hineinlesen wollen. Sowenig man einen jeden Einzelausspruch ihrer Briefe, der ihr oft nur auf einer launenhaften Augenblicksstimmung heraus temperamentvoll in die Feder geflossen ist, so ernsthaft nehmen darf, sowenig darf man in Gedichten wie „Am Turm“ oder gar dem sicher missdeuteten „Not“ den Durchbruch eines Lebensgesetzes sehen. Damit soll allerdings nicht aberkannt sein, dass Staiger vieles gesehen hat, was andere vor ihm nicht gesehen haben.

Am aufdringlichsten tritt seine Problemverwechslung in die Erscheinung im zweifellos schwächsten Kapitel über das „Geistliche Jahr“, das ohnehin in der gesamten Drostebibliographie die verwundbarsten Angriffsflächen bietet. So richtig seine Ausführungen die oft ausgesprochene Ansicht bestätigen, dass ihm höherer Persönlichkeitswert als literarische Bedeutung innewohne, so wenig hat seine recht verschwommene Sinndeutung den eigentlichsten Bekenntniswert dieser sichtlich mit allen Merkmalen des Krankhaften ausgestatteten, innerlichst gebundenen Dichtung herausgeholt. Seine Auffassung, dass es wie kein anderes ihrer Werke zeitbedingt sei — will er doch darin sogar Spuren des zeitgenössischen Materialismus sehen! —, beruht auf einer völligen Verkennung seiner Artbestimmtheit. Immerhin hält er sich in vornehmer Zurückhaltung vor manchem vorschnellen Schlusse zurück, den andere in seichter Oberflächenschau auf das religiöse Leben der Dichterin daraus gezogen haben — Gundolf nicht ausgenommen! Doch ist er offenbar nicht bis zur letzten Wurzel ihres Seins vorgedrungen. Die Zwiespältigkeit ihres Wesens ist nicht in einer Gespaltenheit ihrer metaphysischen Weltsicht zu suchen, sondern in ihrer leidseelischen Disharmonie, die ihrerseits den Grund nicht in einem seelischen Zwiespalt, sondern in biologischen Ursachen hatte. Sie weist alle Merkmale der „gespaltenen Persönlichkeit“ auf. Gerade das „Geistliche Jahr“ ist der wichtigste persönliche Beitrag

zu ihrer Krankheitsgeschichte. Staiger hat am wenigsten die Schatzen übersehen, die ihre Krankheit auf ihr Leben quorum hat. Er hätte weitergehen und darin das vermisste gleichmässige Walten eines Schicksalsgesetzes in ihrem Leben sehen dürfen. Heute ist sein Wort, dass sie nicht „ein medizinisch eindeutiges Uebel“ war, überholt, nachdem Dr. Fränkel (Die medizinische Welt, 25. Febr. 1933, S. 285 ff.) die schon von P. Paschalis Neyer ausgesprochene Vermutung (An heiligen Quellen 1931, S. 142) auf Basedowsche Krankheit, die das Seelenleben so verhängnisvoll in Mitleidenschaft ziehen kann, wissenschaftlich begründet hat. Wären ihm dazu noch die sensationellen „Neue Droste-Funde“ von Dr. Schulte-Kemminghausen (Westfalen 1932, S. 151 ff.) vorgelegen, die eine Reihe merkwürdigster parapsychischer Phänomene im Leben der Droste aufdecken, so hätte er sichere Wegleitung gehabt. Darin liegt der Schlüssel für die Tatsache, dass sie mit einem gewissen Behagen die dunklen Gebiete psychischer Grenzzustände aufwühlte. Eine Reihe katholischer Priester, die über das „Geistliche Jahr“ geschrieben, haben es übrigens schon längst aus reicher Erfahrung heraus der Kategorie krankhaften Seelenlebens eingeordnet.

Ein Nachteil Gundolf'scher Wesensschau macht sich auch hier bemerkbar: die Vernachlässigung der sehr reichhaltigen Einzelforschung, die vielleicht für Verstehen des Werkes der Droste ertrag- und aufschlussreicher ist als für das anderer literarischer Grössen. Das sehr dürftige Literaturverzeichnis weist mehr denn eine höchst überflüssige Dissertation auf, während bahnbrechende Forschungen übergangen sind, so z. B. sämtliche Schückingforschungen Pinthus, sogar seine Herausgabe des Briefwechsels Droste-Rüdiger. Warum hat er die kritischen Bemerkungen Jostes' zu Kreitens Biographie gefunden, nicht aber jene zu Busse? So begegnen wir der für eine in vielem so wertvolle Studie doppelt bemühenden Tatsache, dass sie alte Ladengauner mitschleppt, die längst abgetischt sind; so die Lieblingsmäre mancher Vertreterinnen der Frauenemanzipation von der „verständnislosen Haltung der Mutter“; hätte er die sehr beachtlichen biographischen Bemerkungen ihrer Schwester Jenny (Westermanns Monatshefte 1931, Märzheft, S. 49 ff.), und den viel zu wenig gewürdigten Briefwechsel derselben mit Wilhelm Grimm (herausgegeben von Dr. Schulte-Kemminghausen, Münster i. W. 1929) berücksichtigt, so wäre er zu einer vorurteilsloseren Beurteilung des häuslichen Milieus gelangt. Ein sorgfältiges Abtasten sämtlicher Anhaltspunkte über die rätselhafte fünfjährige Schaffenspause führt zu einer anderen Ausdeutung ihrer verunglückten Liebe mit Straube und ihrer „katastrophalen“ Auswirkung; wie kann er sogar von einem „Skandal“ reden? Ob ihr Verhältnis zu Schücking die adäquate Formulierung gefunden, möchte ich so gut bezweifeln wie die Richtigkeit der gewohnten Charakterisierung ihrer letzten Lebensjahre als Zeit der „Verbitterung“.

Eine nochmalige sorgfältige Ueberprüfung wird dieser Droste-Studie einen hervorragenden Platz in der Drosteliteratur sichern, die, wenn auch nicht das letzte, so doch ein gewichtiges Wort mitspricht zur Enträtselung des sphinxartigen Bildes der grossen deutschen Seherin.

P. Otmar Scheiwiller, O. S. B.

**Merz, Ernst: Kulturerneuerung und Ordensgemeinschaft.** Zürich, Leipzig und Stuttgart, Rascher & Cie., A.-G. (1933) 340 S. „Grabt tiefer, und ihr kommt auf katholischen Boden“, möchte man füglich als Motto über dieses Buch eines ehemaligen protestantischen Pastors schreiben. Wieder ein erfreulicher Beleg, wie unvoreingenommenes historisches Denken verschüttete Quellen aufgraben kann! Der leidenschaftslos sachliche Wahrheitsehrer und die warm persönliche Anteilnahme, womit an den typischen Beispielen der durch Benediktus, Franziskus und Ignatius ins Dasein gerufenen Ordensgemeinschaften und ihrer Kulturverdienste von weltgeschichtlicher Bedeutung die kultur-gestaltende Kraft der schöpferischen Gemeinschaft überhaupt aufgewiesen wird, ist eine entschiedene Abkehr von jener tendenziösen Geschichtskonstruktion, die aus der einseitigen Anhäufung dunkler Züge ein Zerrbild des Ordenslebens entwirft, indirekt aber auch eine Kritik an der Ablehnung der Ordensidee als solcher durch die Reformatoren. Immerhin darf man sich durch diese gerechte Anerkennung nicht verleiten lassen,

die relativistische Einstellung dieser rein historischen Betrachtungsweise zu übersehen. Wie wenig Merz zu einer Wesensschau des Ordenslebens vordringt, ergibt sich schon aus seiner ausschliesslich kulturellen Würdigung eines Phänomens, das, wie das Ordensideal, so wesentlich im religiösen Boden verwurzelt ist. Noch eindeutiger bekundet sich die rein peripherische Sicht der Ordensgemeinschaft in ihrer Gleichschaltung mit dem George-Kreis, von dem er den Durchbruch aus dem Chaos der Gegenwartskultur in eine neue geistige Weltzeit erhofft. Die innere Haltlosigkeit dieses geistesgeschichtlichen Standortes ermisst man schon aus der unumstösslichen Erwägung, dass nicht schon eine Gemeinschaft schöpferischer Geister Garantie für eine Kulturrettung bietet, sondern erst eine durch lebendigen Glaubensgeist verbundene Gemeinschaftsform, die für die ungebrochene Fülle des Gottesgeistes empfänglich ist. Nur sie vermag einem morschen Zeitalter die ihm lebensnotwendigen überweltlichen Kräfte zu vermitteln. So dankbar der Uneingeweihte für eine Deutung des Geheimnisses des Georges-Kreises ist, so selbstverständlich erschaut der Religiöse die Lebensunwirklichkeit der von ihm erstrebten Symbiose von Christus und Dionysos im Lebensgesetz der sog. „übergeschlechtlichen“ Liebe, wie sie dem Lebensgefühl des modernen Menschen entsprechen soll. Man braucht nicht Pessimist zu sein, um sich darüber nicht zu täuschen, dass ein solches Lebensideal höchstens eine intellektuelle Oberschicht zu erfassen, keineswegs aber die Massen des Volkes zu durchsäuen vermag. Immerhin ist die Lektüre des Buches für den historisch und dogmatisch sattelfesten katholischen Gebildeten ein Gewinn, wenn er es unter dem richtigen Gesichtswinkel zu lesen versteht; es offenbart ihm das Bild des Ordenslebens, wie es sich widerspiegelt im Geiste eines modernen Menschen von feinsten Geisteskultur, der in manchem nicht unwesentlichen Belang in unmittelbarer Intuition den Bann protestantischer Vorurteile sprengt und eine Summe lebenswahrster, allgemeingültiger Erkenntnisse ausspricht.

P. Otmar Scheiwiller, O. S. B., Einsiedeln.

**Bahr H., Labyrinth der Gegenwart.** F. Borgmeyer, Hildesheim, o. J. Leinen.

Das Buch bringt gesammelte Aufsätze des bekannten Dichters und Schriftstellers, Künstlers und Kritikers. Berühmte Männer werden beschaut und berühmte Bücher, Fragen der Politik und der Bildung werden berührt und besprochen, immer gewandt und geschickt, geistvoll und anregend.

L. S.

**Bauer P. Richard Kralik.** Zum 80. Geburtstag. Selbstverlag: Untere Weissgärberstr. 17/26, Wien.

Das Schriftchen orientiert durch verschiedene Aufsätze bekannter Persönlichkeiten (Nadler, Oehl, Handel-Mazzetti, Lux, Przywara u. a.) über Leben, Werk und Bedeutung des grossen Oesterreichers und ist trotz seines Gelegenheitscharakters mangels anderer Quellen ein erwünschtes Hilfsmittel für den Lehrer.

L. S.

**Stöckl Albert:** Grundriss der Geschichte der Philosophie. Bearbeitet und herausgegeben von Dr. Georg Weingartner. 4. Aufl., Mainz 1924.

Als Grundriss der Philosophiegeschichte ist der bekannte Stöckl auch in dieser unveränderten 4. Auflage noch immer zeitgemäss und brauchbar. In voller Stoffbeherrschung schöpft der Verfasser aus dem weitschichtigen Material in weiser Sichtung das Wesentliche und wirklich Belangvolle und bietet in klarer, gemeinverständlicher Sprache die oft schwer fasslichen Gedankengänge vor allem der neueren Philosophen. In Einzelfragen sind zwar die neuesten Forschungsergebnisse der Philosophiegeschichte noch nicht verwertet; hingegen tut das dem Buch keinen wesentlichen Eintrag, da es ja nur in grossen Linien die Entwicklung darstellen will, während in Sonderfragen die einschlägige Literatur zu Rate gezogen werden muss. Was uns das Buch vor allem wertvoll macht, ist die solide und klare Behandlung der mittelalterlichen Philosophie, die in ausserkatholischen Darstellungen entweder kaum erwähnt, oder doch nicht ihrer Bedeutung entsprechend behandelt wird. Für Selbststudium, wie auch als philosophiegeschichtliches Lehrbuch für die Schule empfiehlt sich das Buch durch seine Vorzüge bestens.

P. Ewald, O. M. Cap.



# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTLEITUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT: Der Mensch im Rahmen der Schöpfung — Horaz im Schülerurteil — Seneca saepe noster. III.

## Der Mensch im Rahmen der Schöpfung

(Lektionsskizze für den Gesinnungsunterricht an Mittelschulen.)

Von C. E. Würth.

**Einführung.** Euer Lehrer in den Naturwissenschaften, mein verehrter Kollege X., hat mich darauf aufmerksam gemacht, dass er in Eurer Klasse die Besprechung des menschlichen Körpers abgeschlossen habe. Er wünscht, dass ich das in der Anthropologie Gesagte mit einigen Ausführungen über die menschliche Seele ergänze. «Der Mensch besteht aus Leib und Seele.» Es geziemt sich, dass ich dem Wunsch des Herrn Prof. X. nachkomme und Euch auch in die Werkstatt des menschlichen Geistes einen Blick tun lasse, auf dass sich Eure Vorstellung vom Herrn der Schöpfung nicht nur an das Leibliche halte, sondern auch die Seele in ihre Betrachtung miteinbeziehe. Der Blick aufs Ganze wird uns mit Dank gegenüber Gott erfüllen, dass er uns gerade in jene Kategorie seiner Geschöpfe eingereiht, der anzugehören wir die Ehre haben.

**Herr der Schöpfung.** Ich nannte den Menschen soeben den «Herrn der Schöpfung». Das legt die Frage nahe: «Was verstehen wir unter „Schöpfung“?» Antworten: «Die Erde». — «Die Welt». usw. — Lehrer: Na! Jedes von Euch bringt mir etwas, was zur «Schöpfung» gehört. Was ich aber brauche, das ist die Bestimmung dessen, was das Wesen der Schöpfung ausmacht. Unter diesem Gesichtspunkte werden wir das Richtige treffen, wenn wir sagen: Unter der Schöpfung verstehen wir die Gesamtheit der von Gott erschaffenen Dinge, also die ganze Welt, mitsamt dem unübersehbaren Kreis der Gestirne. Die Zielstrebigkeit, der wir in der ganzen Welt, wohlverstanden auch in der vernunftlosen Kreatur, begegnen, setzt einen vernünftigen Schöpfer voraus, der mit einer von uns unfassbaren Intelligenz jedem einzelnen Ding einen besondern Zweck gegeben, der sich harmonisch in das ganze Weltall einfügt. Gott ist zugleich Urheber jener Gesetz mässigkeit im Naturgeschehen, die der Forscher mit Staunen bewundert und die der Dichter mit den Worten besingt:

«Alles Leben strömt aus Dir  
und durchbraust in tausend Bächen alle Welten,  
Deiner Hände Werk sind wir!»

Die eigentliche irdische Wohnstätte des Menschen ist die Erde, auf der Ihr Euch in der Naturkunde schon unter verschiedenen Gesichtspunkten umgesehen. Ich betrachte es nicht als meine Aufgabe, Euren diesbezüglichen Kenntnissen im Einzelnen auf den Zahn zu fühlen. Dagegen möchte ich Euch in dieser Stunde doch darauf aufmerksam machen, dass das auf der Erde von Gott Geschaffene eine Stufenfolge aufweist, deren wir uns heute bewusst werden und auch in Zukunft stets bewusst bleiben wollen:

1. Das Mineralreich teilt mit uns Menschen das irdische Dasein (hat aber weder Leben noch Bewegung).
2. Die Pflanzen teilen mit uns das irdische Dasein und das Leben (haben aber ihren bestimmten Standort und somit keine Bewegung).
3. Die Tiere teilen mit uns das irdische Dasein, das Leben und die Bewegung (haben aber keine unsterbliche Seele, keine Vernunft und keinen freien Willen).

Der Mensch aber hat nicht nur ein irdisches Dasein, Leben und Bewegung, sondern von Natur aus auch eine unsterbliche Seele, sowie Vernunft und freien Willen. Von ihm sagt der ewige, allwissende und allmächtige Gott bei der Schöpfung (Gen. 1, 26): «Lasset uns den Menschen machen nach unserem Bilde und unserer Ähnlichkeit, und er herrsche über die Fische des Meeres und über die Vögel des Himmels, und über die Landtiere, und

über die ganze Erde, und über alles kriechende Getier, das sich auf Erden regt.»

Wir Menschen sind zwar nicht allwissend, aber doch fähig, uns manches wertvolle Wissen über unsere Umwelt anzueignen. Wir Menschen sind zwar nicht allmächtig, aber doch fähig, uns unsere Umwelt in manchem dienstbar zu machen. Wir Menschen sind zwar in der Zeit geboren, aber doch für die Ewigkeit bestimmt; ja, wir haben in unserm Geiste Begriffe, die rein geistig sind (wie z. B. die Ideen der Wissenschaft und der Tugend), welche nur ein Verstand haben kann, der in seinem Sinn von der Welt des sinnenfälligen Anschaulichen, von der Materie, unabhängig ist. Wir sind nicht Gott — aber ein Bild Gottes; wir sind nicht Gott gleich — aber Gott ähnlich. Und die Ebenbildlichkeit Gottes, des Schöpfers, befähigt uns, über das zu herrschen, was der höchste Herr auf Erden gemacht. In diesem Sinne sind wir Herren der Schöpfung.

**Vom Unterschied zwischen Mensch und Tier.** Wir wollen beachten, dass auch das Tier, das ihm selbst, als Individuum (das Kätzchen sucht z. B. in seinem Unwohlsein ein bestimmtes Pflänzchen, das ihm Heilung verschafft), oder auch das seiner Art (jedes Tier verteidigt seine Jungen gegen Angriffe) Nützliche und Schädliche, Angenehme und Unangenehme, zu erkennen, zu erstreben und zu fliehen vermag. Dagegen handelt das Tier einzig auf Grund seines Instinktes, der es — aber nur innert eines bestimmten Rahmens und durchaus eindeutig — das ihm Nützliche finden und das ihm Schädliche meiden lässt. Es erkennt keine allgemeine Beziehungen (unter welche Ihr z. B. in der Naturkunde die einzelnen Tiere und Pflanzen in bestimmte Klassen einordnet). Auch kann es seinem Tun und Lassen nicht selbst Ziele geben und aus vielen möglichen Wegen zum einen Ziel den ihm besonders passenden auswählen. (N. B. Die Tiere sind zwar apprehensiv und executiv, nicht aber elektiv und formell, für den ihnen gegebenen Lebenszweck tätig.) Es geziemt sich, dass Ihr gerade in diesem Augenblick dieser Wesensunterschiede bewusst werdet. Warum wohl? Eben darum, weil Ihr in den letzten Wochen in der Naturkunde das betrachtet, was der Mensch mit dem Tier gemeinsam hat, den Leib, und nun nicht einfach bei der Bewunderung unseres körperlichen Organismus stehen bleiben dürft, sondern auch das — und das in erster Linie schätzen und lernen sollt, was den Menschen wesentlich vom Tier unterscheidet und ihn haushoch über die gesamte Tierwelt erhebt, unsere geistige und darum auch unzerstörbare — unsterbliche Seele und deren Tätigkeit in uns.

3. Dieselbe äussert sich in erster Linie durch unsern Verstand, mit welchem wir das Wahre erkennen und, als solches, vom Falschen unterscheiden können. (Die Schüler kennen z. B. das mathematische Grundgesetz „Das Ganze ist grösser als sein Teil“ und werden ohne weiteres ein Rechnungsergebnis, das dieser Regel widersprechen würde, als falsch bezeichnen.) Mit dem Verstand unterscheiden wir auch das Wesentliche vom Zufälligen. (Wir hoben im Anfang unseres Aufsatzes aus dem Verschiedenen, welches die Schüler als „Schöpfung“ bezeichneten, das Wesentliche — die Gesamtheit der von Gott geschaffenen Dinge — heraus und erleichterten so uns selbst und dem Schüler die klare Erfassung der vorliegenden Aufgabe.)

Noch mehr, mit unserer Vernunft (= jene spezifisch menschliche Erkenntnisweise, die von einem intellektiv Aufgefassten zu einem ändern vorwärts schreitet), bahnen wir Menschen uns den Weg zur Kultur (= Pflege und Veredlung eines Naturobjektes). In der Wissenschaft forscht der Mensch nach dem „Was-Sein“ der Dinge. Wir haben z. B. oben das „Was-Sein“ des Mineral-, des Pflanzen- und des Tierreiches berührt und die gegenseitigen Unterschiede der ge-

nannten Reiche fixiert. In der Geschichte hört Ihr von dem, was früher geschah, was die verschiedenen Ereignisse der Vorzeit veranlasste und verursachte, und was diese Vorkommnisse für Folgen hatten.) Neben der Beantwortung der „Was-Frage“ ist das Forschen nach den kausalen Zusammenhängen der Dinge der wissenschaftlichen Tätigkeit besonders eigen. Uebrigens: Schon das kleine Kind fragt oft nach dem „Was“ der Dinge, die es zu sehen bekommt, und nach dem „Warum?“ der Vorgänge, die es beobachtet. (N. B. für den Lehrer: Es geziemt sich, dass in diesem Zusammenhang auch auf Persönlichkeiten hingewiesen wird, die ihr ganzes Leben der Erforschung eines einzigen Gebietes gewidmet. Wir nennen z. B. Pastor, mit seiner unvollendeten „Geschichte der Päpste“, P. Wassmann S. J., mit seiner Ameisenforschung. Andere Namen sind jedem Mittelschullehrer ohne weiteres geläufig. Die Beispiele sollten möglichst einem Gebiete entnommen werden, in welches die Schüler bereits Einblick gewonnen haben.)

Die Vernunft betätigt sich aber auch auf praktischem Gebiete, indem sie der menschlichen Tätigkeit bestimmte Ziele setzt und die Mittel bezeichnet, die zu den erwähnten Zielen führen. (Z. B.: Sie studieren — an sich eine wissenschaftliche Tätigkeit. Aber die Tatsache hat auch ihre praktische Seite. Denn: warum studieren Sie? Um später einen höhern Beruf zu ergreifen. Die Mittelschule bietet Ihnen die hiezu notwendige Allgemeinbildung. Die Universität dient (leider vielfach nur allzu einseitig!), mit ihren verschiedenen Fakultäten, der unmittelbaren Vorbereitung auf die einzelnen höhern Berufe. Aber auch Eure ehemaligen Mitschüler in der Volksschule erwählten sich einen Lebensberuf und bahnten sich den Weg zu diesem Ziele durch Absolvierung einer Lehre usw.) Gelingt dem Menschen das äussere Werk, das er zu schaffen unternommen, dann ist er ein Künstler. N. B. Das gilt auch vom „gewöhnlichen“ Handwerker, was sich auch die Herren Studenten mit Respekt wohl merken dürfen, z. B. vom Möbelschreiner, Gärtner usw. Freilich versteht man unter eigentlichen „Künstlern“ mehr solche, deren Tätigkeit auf höherer Bildung fusst: Maler, Bildhauer, Musiker usw. (N. B. Auch hier seien Namen genannt und Schicksale aus allen Gesellschaftsklassen geschildert.) Durch öftere Wiederholung der Tätigkeit gegenüber gleichen und ähnlichen Gegenständen erwirbt der Mensch aber auch sich selbst etwas — nämlich eine besondere Fähigkeit für das entsprechende Arbeitsfeld. (N. B. für den Lehrer: Das Machen geht in den äussern Stoff über. Das Handeln ist immanente Tätigkeit und verbleibt im Wirkenden.) Wer seine Vermögen (Anlagen-Talente) für eine bestimmte Tätigkeit überall und allseitig anzuwenden versteht ist klug. Zur Klugheit der Vernunft muss sich aber auch viel guter Wille gesellen. (Man denke an die zahlreichen Anstrengungen und Ueberwindungen, ohne welche niemand zum Dauererfolg gelangen kann. „Vor den Erfolg haben die Götter den Schweiss gestellt“.) Wer auf irgend einem Gebiete dauernd guten Willen betätigt, ist nach dieser Richtung auch sittlich gut — tugendhaft. Wer auf allen Lebensgebieten einen guten und starken Willen zeigt und sich so auch als ganzer Mensch bewährt, indem er die von Gott dem Menschen gegebenen Sittengesetze allseitig in die Tat umsetzt, der hat einen guten Charakter. (Auch hier gilt der Satz: „Worte bewegen, aber Beispiele reissen hin.“ Darum her mit Exempeln aus höheren wie aus niederen Gesellschaftskreisen.)

Indem der Mensch in angegebener Weise das Bild Gottes in sich auswirkt, herrscht er über die Natur, findet er sein Glück, schafft auch das Glück anderer und vermindert auch das Unglück anderer. Damit ist die Brücke zum sozialen Menschen geschlagen. (Beispiele vom sozialem Wirken in der Familie, in der Gemeinde, in der Kirche und im Staate, von solchen, die grosse positive Kulturwerke schufen und im Grossen die Wunden der Menschheit heilten, gehören selbstverständlich auch hieher.)

#### Die Endbeziehung der menschlichen Kultur zum jenseitigen Ziel.

Wir sahen: Indem der Mensch die ihn umgebende Natur erforscht und seinen Zwecken dienstbar macht, veredelt er sie — Kultur. Was ist der Inhalt der Kulturgeschichte: Der Mensch baute sich ein komfortables Haus. Bald aus eigener Schuld des einzelnen Menschen, der einzelnen Völker und der einzelnen

Stände, bald auch aus der Schuld anderer, hie und da auch wegen unerwünschten Eingriffen der Natur, ging dieses komfortable Haus oft wieder in Brüche. Kulturkrisen! Die Geschichte erzählt uns vom beständigen Auf- und Abgehen der menschlichen Kultur. Wir selbst stehen mitten im Gewoge der Zeitläufe — aber nur eine Zeitlang. Früher oder später — einmal sicher müssen wir mit Job (17,1) sagen: „Mein Geist wird kraftlos, meine Tage gehen zu Ende und einzig das Grab ist mir übrig“. So ringen wir Tag für Tag, um über die Unzulänglichkeit unseres Naturzustandes hinwegzukommen. Wir bauen, bald von der Hoffnung auf eine schöne Zukunft, bald von der Angst vor kommenden Katastrophen, die wir, wo möglich, von uns abwenden möchten, getrieben. Wir „sorgen ängstlich, besonders für unsere Kleidung und für das, was wir essen und trinken“ — hoffentlich aber auch um die Erreichung höherer Ideale in unserm eigenen Leben und in dem unserer Mitmenschen, für Zeitliches — und müssen doch einst wieder Abschied nehmen von unserm Wirkungsfeld — „Wer weiss, wie bald?“ Und eben darum kann unser Herz beim bloss irdischen Bemühen keine Befriedigung finden. Wir haben den Gedanken des Ewigen und verlangen nach Verankerung unseres „Ich“ im Unvergänglichen, von dem wir selbst ausgegangen sind und dessen Ebenbild wir in unserer zeitlichen Tätigkeit zum Ausdruck zu bringen haben, in Gott. Ja, unsere Hoffnung im Studieren und im Bauen muss hinüberreichen in die andere Welt, sonst zerschellt unser Gemüt an der Vergänglichkeit des rein Irdischen: /

„Dass ich fühle, was ich bin,  
Dass ich Dich, Du Grosser kenne,  
Nicht ich wanke vor dem Ziel“ —

das ist die Haupt-Aufgabe des Menschen im Rahmen der Schöpfung.

**Zum Schluss.** Es würde uns freuen, wenn die Deutschlehrer unserer Mittelschulen das in dieser einen Lektion Gesagte selbst nicht in einer einzigen Lehrstunde zum Vortrag bringen, sondern direkt zur Grundskizze eines ganzen Jahresprogramms machen würden. Von Stufe zu Stufe schreitend Selbsterlebtes und Selbstgeschautes der Schüler, sowie dieses und jenes packende Dichterwort und Lied und Bild in die gebotene Begriffentwicklung verwebend, dürfte „der Mensch im Rahmen der Schöpfung“ der Jugend unter manchen Gesichtspunkten zum Leitstern im eigenen Leben werden. Unsere Skizze fusst auf Traktaten der Fundamentalthologie, der Dogmatik und der Moral des Aquinaten, will aber nicht in erster Linie apologetisch, sondern vielmehr vor allem synthetisch wirken. Es lag uns auch nicht daran, die Mittelschüler mit philosophischen Begriffen zu ermüden. Die Hauptsache ist, dass der Lehrer diese Begriffe selbst klar im Kopfe hat und seine Besprechungen vor den Schülern zielbewusst um dieselben zu gruppieren versteht. Wir selbst haben die Unbescheidenheit, in der gebotenen Lektion ein wirksames Mittel im Kampfe gegen eine materialistische Weltanschauung und für eine vergeistigte Lebensauffassung der zukünftigen akademischen Jugend und Führerschaft unseres Volkes zu erblicken.

Das Wesentliche aus obiger Lektionsskizze bieten wir selbst, als Religionslehrer, sogar den obern Klassen der Volksschule.

### Horaz im Schülerurteil

Eduard v. Tunk, Immensee.

Seit einigen Jahren bin ich bemüht, das Urteil meiner Schüler über ihre altsprachliche Lektüre zu erfahren, und zwar am Ende ihrer Gymnasialaufbahn. Ich bedurfte nun allerdings einiger Zeit, um die richtige Fragestellung zu finden. Am fruchtbarsten erwies es sich, unvermutet zu einer kurzen Arbeit in der Schule selbst — ich hatte gerade zwei Stunden nacheinander, so dass die zur Verfügung stehende Zeit weder zu kurz noch zu lang war — das Thema zu stellen: „Welcher lateinische und griechische Autor hat mir am besten gefallen und warum?“

Von den 13 Schülern der Klasse waren 12 zur Stelle. Was sie schrieben, war mir in vieler Hinsicht interessant und lehrreich, auch für die Methode. Eine Probe davon kommt später. Aber, ich möchte hier eigentlich nur ausziehen, was Horaz angeht. Gelesen waren folgende Dichtungen von ihm: aus den Satiren die

6. und 9. des ersten sowie die 6. des zweiten Buches; von den Jamben die Nummern 2, 7, 9 und 13; ferner *carm.* I. 2, 3, 4, 9, 10, 11, 15, 22, 24, 26, 31, 34, 37, 38, III. 17, IV. 6, 7, dazu das *carmen calulare*; endlich der 9. Brief aus dem ersten Epistelbuch. Das beabsichtigte Programm war damit nicht erfüllt, die Zeit gebot früher Halt, als mir lieb war. Trotzdem — oder vielleicht gerade deshalb, weil keine «Ueberfütterung» vorgekommen war — entschied sich fast die Hälfte der Befragten für Horaz als ihren Lieblingsautor unter den Römern.

Zwei Schüler nannten Horaz überhaupt nicht, auch nicht indirekt, wie jene es taten, die, völlig amüslich eingestellt, für Dichter weder im allgemeinen noch im besonderen, weder in den alten noch in den neuen Sprachen irgendein Interesse aufbringen. Von dieser Art zeigte sich ein Schüler; ihm verwandt ist jener, der in der antiken Poesie beider klassischen Sprachen nur «Verzeichnisse sonderbarer Eigennamen, Götterschwärmereien, Aufhäufungen von Adjektiven» sieht. Ein anderer nennt sämtliche Autoren des Altertums «zum humanistischen Schulbetrieb gehörig, womit man sich einfach abzufinden hat», da ist's nicht verwunderlich, wenn ihn auch Horaz «kalt lässt». Die stärkste Ablehnung ist's jedenfalls, wenn endlich einer meint, er habe im Deutschen nirgendwo „so inhaltslose Gedichte“ gefunden, wie Horaz (und Ovid) sie schreiben.

Das wäre das Urteil oder das verurteilende Schweigen jener Klassenhälfte, die Horaz ablehnt. Eine Mittelstellung nimmt ein Schüler ein, der sich Zeit seines Schülerlebens infolge kränklicher Konstitution und geringer Begabung dazu immer schwer getan hat. Dieser schreibt nun: «Unter den lateinischen Autoren, glaube ich, haben mir Tacitus und Horaz am meisten geboten, und zwar deshalb, weil das die ersten waren, in die ich etwas tiefer eingedrungen bin durch den Zwang, sie genau zu übersetzen, wodurch ich oft zum Nachdenken über den Inhalt angeregt wurde.» Doch abgesehen von der Unterrichtsmethode — ich hatte die Klasse im Latein nur während eines Jahres — «hat mich», schreibt der Betreffende weiter, «Horaz angeregt durch seine flüssigen, munteren Verse. Ich muss zwar gestehen, dass ich der «Poeterei» sonst ziemlich kalt gegenüberstehe, zuweilen aber ein kurzes, flüssiges, nettes Gedichtlein doch gerne höre.»

Ein anderer, der sich gleichfalls unter schwerer Mühe durchs Gymnasium durchschlagen musste, erklärte einleitend: «Ich konnte mich noch für jeden Autor begeistern, solange ich ihn verstand.» Bei allen aber stellten sich bald Schwierigkeiten ein, trotzdem, setzt er fort, «habe ich keinen Klassiker eigentlich ungern gehabt». Ebensovienig scheint er sich freilich auch für einen besonders interessiert zu haben. Indes: «Horaz hat mir vorzüglich gefallen. Nicht deshalb, weil ich ihn leicht übersetzen konnte. Seine Gelegenheitsgedichte erfordern genaue Kenntnisse der Umstände, in denen er sie schrieb, und ohne Kenntnis der Mythologie ist man oft in schwerer Verlegenheit. Aber seine Gedichte sind getragen von grossem Frohsinn, von Freude u. unbezwingbarer Ruhe. Wir lernen ihn selbst kennen als einen leutseligen Mann, eine Art, die jedermann gefällt.»

Bleiben noch jene vier, die eindeutig Horaz die Krone reichen. Und die Gründe? «Es sind seine gestalten- und farbenreichen Gedichte, die es mir angetan haben. So viel Interessantes konnte mir sonst kein Autor geben, sei es ein Dichter oder ein Prosaiker. Horaz ist in meinen Augen der klassische und moderne Lebenskünstler, der genug der nachzunehmenden Eigenschaften hat. Horaz ist Naturfreund, was ihm schon allein den Vorzug gibt vor zahlreichen Pedanten und Stubengelehrten. Seine Natürlichkeit sagt uns sehr viel in unserem Zeitalter der Unnatur und Ueberkultur. Sein Humor endlich ist ein Mittel, um uns über den säkularen Pessimismus und die Weltkrise hinwegzuhelfen. Horaz ist der teilnahmevolle, gefühlvolle und wohlmeinende Freund, der uns nicht verlässt, wenn wir von unseresgleichen vollständig verlassen und vergessen werden oder vergessen zu werden scheinen.»

Weniger dithyrambenhaft, aber in verwandten Tönen schreibt sein zweiter Lobredner: «Horaz ist es, der mir am besten zugesagt hat. Das kann ich deshalb sagen, weil ich ihn immer gern und manchmal sogar riesig gern gelesen habe. Da ich nun einmal etwas Lustiges liebe und auch etwas Spöttisches nicht verachte, so habe ich gerade im Horaz das gefunden, was mir am besten lag. Ich danke dem Maecenas heute noch, dass er den stillen Satirenschreiber aus der Vorstadt Roms in seinen Freundeskreis aufgenommen hat.» Der «lustige, lebensfrohe Horaz» findet auch

deshalb die Liebe dieses Abiturienten, weil er ihn in «das römische Leben» blicken und vor allem «in die Tiefen seiner Seele hinabschauen» lässt.

Ähnliches, wenn auch in anderen Worten, sagen die beiden anderen. Der eine hebt seine «Geistesgewandtheit, Geistesschärfe und umfassende Menschenkenntnis» hervor; der andere lobt «den Dichter, der auch seine Schwächen und Schrullen der Welt zeigte, vor Kaiser und Volk».

Wie weit die gelesene Auswahl seiner Dichtungen das Bild Horazens beeinflusste, lässt sich natürlich nicht feststellen. Aber, wo sich und inwiefern sich Interesse zeigte, beruht es auf dem Heraustreten des Menschen aus seinem Werk. Und das scheint mir wichtig. Ich habe auch sonst schon die Erfahrung gemacht, dass die Anteilnahme an der Lektüre zunimmt, sobald der Autor sich selbst offenbart, z. B. Cicero in seinen Briefen, zu deren Lektüre diese Klasse nicht kam. Und so stellt sich überhaupt die Frage, ob die altklassische Lektüre diesen Interessen der Schüler in genügendem Masse entspricht, ob der übliche Kanon auch auf das Gemüt der Gymnasiasten einzuwirken vermag. Warum z. B. bleibt Catull zumeist aus der Schulstube verbannt? Warum poltert nicht auch dann und wann ein Plantus übers Podium vor der Tafel? Oder bestehen Erfahrungen in dieser Hinsicht und werden nicht laut?

### Seneca saepe noster. III.

Von Dr. Emil Keseling, Lingen (Ems).

Den Höhepunkt der ethischen Schriftstellerei Senecas, sowohl was die Reife und Abgeklärtheit des Urteils wie die sorgfältige Feile der sprachlichen Formgebung angeht, bezeichnet sein umfangreiches Briefkorpus, die *epistulae morales ad Lucilium*, die ja auch zeitlich den letzten Lebenszeiten des Philosophen entstammen,<sup>1)</sup> d. h. also dem 7. Jahrzehnt unserer Zeitrechnung, gerade als die Apostel Petrus und Paulus den Samen der christlichen Glaubenslehre in der Hauptstadt des Imperiums ausstreuten. Und tatsächlich werden wir bei der Lektüre der Briefe des Seneca oft genug an christliches oder allgemein biblisches Gedankengut, wie es uns von den Tagen der Kindheit her geläufig ist, erinnert; ja zuweilen ist selbst die sprachliche Formulierung überraschend ähnlich. Dafür sei im folgenden eine Reihe von Belegen dargeboten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne streng-systematische Ordnung. Dass der Mensch den Tod und folglich auch den irdischen Gwalthaber nicht fürchten soll, ist seit Sokrates ein philosophischer Gemeinplatz. Seneca schärft diesen Grundsatz seinem Lucilius immer wieder ein, so schon ep. 4, 8: *quid ad te itaque, quam potens sit, quem times, cum id, propter quod times, nemo non possit?* cf. Mt. 10, 28. Allein die Durchschnittsmenschen lassen sich von ihrer törichten Todesfurcht nicht abbringen, es müsste schon einer von den Toten aufstehen und zu ihnen aus Erfahrung sprechen! Plus, ut puto, *fidei haberet apud te, plus ponderis, si quis revenisset et in morte nihil mali esse narraret expertus* (30, 9). So meint ja auch der reiche Prasser im Evangelium, dass seine Brüder Busse tun würden, wenn ein schon Gestorbener zu ihnen käme, um ihnen vom Jenseits zuverlässige Kunde zu bringen. (Lc. 16, 30.) Der Tod steht immer und überall vor der Tür vgl. 30, 10: *vita enim cum exceptione mortis data est . . . mors necessitatem habet aequam et invictam.* cf. Eccl. 9, 5; Sir. 8, 8; Hebr. 9, 27. Darum heisst es stets auf das Ende gefasst sein, eingedenk der menschlichen Hinfälligkeit 15, 11 fin.: *oblitus fragilitatis humanae congeram?* in quid laborem? *ecce hic dies ultimus est, ut non sit, prope ab ultimo est.* cf. Lc. 12, 16—21.

Der stoische Philosoph empfiehlt wie die christliche Sittenlehre Askese, aber er warnt eindringlich vor jeder übertriebenen und gesucht auffallenden ep. 5, 1 ff. *illud autem te admoneo; ne eorum more, qui non proficere sed conspici cupiunt, facias aliqua, quae in habitu tuo aut genere vitae notabilia sint.* Wer denkt da nicht an des Herren Verdikt über die pharisäische Scheinheiligkeit? Mt. 6, 16 ff., 23.

Gleich als wüsste er von der Seligpreisung in der Bergpredigt, Mt. 5, 3, singt der römische Weltweise wieder und wieder das hohe Lied der Armut. Cp. 17 ist ganz dem Nachweis des Satzes gewidmet: *multis ad philosophandum obstitere divitiae; paupertas expedita est, securae est.* (3) Und wie der Psalmist an-

<sup>1)</sup> Vgl. K. Münscher, Senecas Werke, Leipzig 1922 S. 78 ff.

gelegentlich mahnt, nicht an den Reichtum sein Herz zu hängen, Ps. 61, 11, so fordert auch der Philosoph wenigstens die innere Losschälung von dem irdischen Besitz mit allem Nachdruck 20, 10 quid ergo? non licet divitias in sinu positas continuere? quidni liceat? . . . magnus ille, qui in divitiis pauper est. Auch der Segen der zeitweiligen, freiwilligen Enthaltung, wie überhaupt von Speise und Trank, also die Bedeutung des Fastens, der Abtötung für die Willensstählung ist dem heidnischen Seelenvogt nicht fremd, 18, 5: interponas aliquot dies, quibus contentus minimo ac vilissimo cibo, dura atque horrida veste dicas tibi; hoc est quod timebatur? Die stoische Doktrin war im Gegensatz zu dem betonten Individualismus der Epikuräer tief durchdrungen von der auf das Gemeinschaftsleben angelegten Menschennatur. Wie eine Paraphrase des Gotteswortes, Gen. 2, 18, klingt es, wenn Seneca an seinen Freund und Jünger schreibt: quomodo solitudinis odium est et adpetitio societatis, quomodo hominem homini natura conciliat, sic etc. (9, 17.) Oft genug ringt auch uns spätgeborenen Lesern die echte Lebensweisheit des vielerfahrenen Römers ehrliche Bewunderung ab. Cp. 25 lehrt mit pastoraler Klugheit zwei verschiedenen geartete, aber irregehende Freunde auf den rechten Weg zurückzuleiten. Zeitweilige Besserung kann den erprobten Seelenkennner nicht täuschen: exspecto cum magno faenore vitia reditura, quae nunc scio cessare, non deesse. (3) Dasselbe sagt auch kein Geringerer als Christus der Herr, allerdings in seiner plastischen Bildersprache, vor der menschliche Rede nur ein blödes Stammeln ist, wenn er von dem bösen Geiste spricht, der zurückkehrt an seinen Ort mit sieben anderen noch viel schlimmeren. Mt. 12, 43 ff.

Den Bilderkult verabscheut der aufgeklärte Denker. In sich selbst soll der Mensch Gottes Ebenbild herausarbeiten. Unter Berufung auf Verg. Aen. VIII, 364 et te quoque dignum finge deo heisst es, 31, 11 fin.: finges autem non auro vel argento: non potest ex hac materia imago deo exprimi similis. Die Polemik der Psalmen und Propheten gegen die Idololatrie einerseits und die Lehre von dem Menschen als dem Bild und Gleichnis Gottes, (Gen. 1, 26 ff.) andererseits sind die biblischen Parallelen. Mit einer gewissen Vorliebe bedient sich unser Philosoph des Vergleichs mit dem Samen, einmal ganz ähnlich, wie Christus in dem allbekannten Gleichnis den Samen als das Wort Gottes erklärt (Lc. 8, 55 ff., 78, 2): Seminibus modo spargenda sunt (sc. verba), quod quamvis sit exiguum, cum occupavit idoneum locum vires suas explicat et ex minimo in maximos auctus diffunditur etc. (Hier wäre übrigens auch noch das andere Gleichnis vom Senfkorn, Mt. 13, 31, zum Vergleich heranzuziehen.) Und wie der göttliche Lehrmeister bei den Menschen verschiedene Gruppen unterscheidet, je nach ihrer Aufnahmefähigkeit für den Samen des Gotteswortes, so teilt auch der heidnische Weise die Zuhörer der Philosophen in mehrere Klassen von typischer Eigenart: Quidam veniunt, ut audiant, non ut discant, sicut in theatrum voluptatis causa . . . ducimur . . . aliqui tamen et cum pugillaribus veniunt non ut res excipiant, sed ut verba . . . Quidam ad magnificas voces excitantur et transeunt in adfectum dicentium alacres vultu et animo (108, 6 und 7). In anderer Verwendung zeigt 79, 16 das Samenmotiv, wo es sich um den Satz handelt, dass Gott zu den Menschen, richtiger gesagt, in die Menschen kommt: nulla sine deo mens bona est, Semina in corporibus humanis divina dispersa sunt, quae si bonus cultor excipit, similia origini prodeunt et paria eis, ex quibus orta sunt, surgunt: si malus, non aliter quam humus sterilis ac palustris necat ac deinde creat purgamenta pro frugibus. Hier liegt der stoische Ausgangspunkt vor für die Lehre Justins des Apologeten und anderer Kirchenschriftsteller von den λόγοι σπερματικοί, d. h. den Keimkräften, die im Makro- und Mikrokosmos sich in vielfältiger Weise wirksam zeigen.<sup>2)</sup>

Durchaus christlich klingt es, wenn der stoische Philosoph nachdrücklich Gottes Nähe und Innewohnen im menschlichen Geiste einschärft, ebenso 41, 1 f.: prope est a te deus, tecum est, intus est . . . sacer intra nos spiritus sedet, malorum bonorumque nostrorum observator et custos. Hic prout a nobis tractatus est, ita nos ipse tractat. Bonus vero vir sine deo nemo est . . . ille dat consilia magnifica et erecta in unoquoque virorum bonorum quia deus incertum est, habitat deus (Verg. Aen. VII., 352). Man möchte etwa das Pauluswort Act 17, 27 f. daneben halten. Allein was Seneca in Wirklichkeit meint, ist von jeder christlichen

Auffassung himmelweit verschieden; es ist der monistisch-pantheistische Immanenzgedanke der Stoa, wie er z. B. 92, 30 klar ausgesprochen wird. Genau so ist auch 83, 1 gemeint mit der Betonung von Gottes Gegenwart in der Seele und Allwissenheit: nihil deo clusum est, interest animis nostris et cogitationibus mediis intervenit: sic intervenit, dico; tamquam aliquando discedat (vgl. dazu etwa I. Reg. 2, 3; I. Chron 28, 9; Job. 42, 2 usw.), und nicht anderes 95, 47: non quaerit ministros deus: quidni? ipse humano generi ministrat, ubique et omnibus praesto est (vgl. z. B. Ps. 138, 7 ff. Sap. 1, 7). Seneca geht sogar soweit, für Gott den Untertanen einzusetzen: quidquid nobis boni futurum erat, deus et parens noster in proximo posuit (110, 10), allein noch hier ist die pantheistische Gleichung deus sive natura, (cf. de benef. IV., 7, 1) ebenso hinzuzudenken, wie etwa 65, 7, wo die platonische Ideenlehre in das stoische Weltssystem aufgenommen erscheint: haec exemplaria rerum omnium deus intra se habet numerosque universorum, quae agenda sunt, et modos mente complexus est: plenus his figuris est, quas Plato ἰδέαζ appellat, immortales, immutabiles, infatigabiles. Dass Gott alles geordnet nach Mass, Zahl und Gewicht (Sap. 11, 21), klingt zwar äusserlich an, ist aber bei der grundlegenden Verschiedenheit des Gottesbegriffes selbst nur mit Vorbehalt zu vergleichen. Wenn Seneca gelegentlich den Glauben an Schutzgeister immerhin in Erwägung zu ziehen scheint, wie 110, 1 unicuique nostrum paedagogum dari deum, non quidem ordinarium, sed hunc inferioris notae ex eorum numero quos Ovidius ait de plebe deos (Mt. I, 594), so liegt hier die bekannte Akkomodation der Stoiker an den Volksglauben vor, und das ist nach bei der von Lactanz, Instit. I, 5, 27 angezogenen Stelle aus den Exhortationes zu beachten. Allein kehren wir auf den Boden der Ethik zurück. Was Wunder, wenn auch der lebenskundige Weltweise zu der Erkenntnis gelangt ist von dem Menschenleben als einem Kriegsdienst im Sinne von Job. 7, 1. Wie eng berührt sich damit diese Stelle bis auf den Wortlaut 51, 6: Nobis quoque militandum est, et quidem genere militiae, quo nunquam quies, nunquam otium datur, sowie 96, 5 atqui vivere Lucili, militare est oder wenigstens im Gedanken 65, 18 velut sacramento rogatus hoc, quod vivit, stipendium putat; 93, 4, wo es von dem Vernichter aller Scheingüter heisst functum omnibus vitae humanae stipendiis.

Bei diesem unablässigen Kampfe mit den Fehlern und Leidenschaften kann es ohne Striemen und Wunden nicht abgehen, selbst vor den schmerzlichsten Amputationen darf der Mensch, wenn es den sittlichen Fortschritt gilt, nicht zurückschrecken. So steht 51, 13 ausdrücklich zu lesen: Proice quaecumque cor tuum laniat, quae si aliter extrahi nequirent, cor ipsum cum illis revellendum erat cf. Mt. 5, 29 f. Denn was der Weisheitslehrer des A. T. als leidvolle Erfahrung bucht: corpus enim, quod corrumpitur, aggravat animam, et terrena inhabitatio deprimit sensum multa cogitantem (Sap. 9, 15), dessen ist sich der römische Sittenprediger im tiefsten Herzen bewusst: nam corpus hoc animi pondus ac poena est; fremente illo urgetur, in vinculis est, nisi accessit philosophia. (65, 16). Gewiss ist hier die alte orphisch-pythagoreische Erbweisheit der σῶμα-σῆμα-Lehre greifbar, aber wie manche Schriftstellen bieten sich auch als Parallelen an, etwa Rom 7, 24. Ja, man könnte versucht sein, dem Heiden eine Ahnung von der Tatsache der Erbsünde zuzuschreiben, wenn man Stellen liest wie 50, 7 . . . quod malitia nos iam tenet, quod diu in possessione nostri est: ad neminem ante bona mens venit quam mala. omnes praeoccupati sumus, virtutes discere vitia discere est, oder 92, 29 at imperfecto viro huic malitiae vis quaedam inest, quia animus habet mobilem ad prava, illa apparens malitia et exagitata abest. Natürlich kann hier von dem dogmatischen Begriff der Erbsünde im strengen Sinne ebensowenig die Rede sein wie etwa bei den Dichterworten: Nitimur in vetitum semper cupimusque negata (Ovid Am III, 4, 17) oder video meliora proboque, deteriora sequor (Metam VII, 20 f). Immerhin ist die Verderbtheit der Menschennatur sowie ihr Hang zum Bösen klar erkannt und deutlich ausgesprochen, vgl. z. B. Gen. 8, 21; Job. 14, 4; 15, 14 und Ps. 50, 7. Beati mundo corde, quoniam ipsi Deum videbunt (Mt. 5, 8)! Hat nicht der heidnische Denker diese Wahrheit wenigstens dunkel gefühlt, wenn er schreibt: quis sit summi boni locus quaeris? animus. hic, nisi purus ac sanctus est, deum non capit (87, 21)? Allerdings ist auch hier daran zu erinnern, dass bei Seneca der pantheistische Immanenzgedanke im Hintergrund steht. Non potest amor cum timore misceri (47, 18) gemahnt unüberhörbar an I. Joh. 4, 18.

<sup>2)</sup> Vgl. G. Meyer, Geschichte der Lehre von den Keimkräften. Bonn 1914.



# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT: Seneca saepe noster. III. — Die lateinischen Partizipialkonstruktionen — «Le Collège Saint-Michel» — Zum Christusbild des Gymnasiasten — Weltliteratur an der Mittelschule — Bücheranzeigen.

## Seneca saepe noster. III.

Von Dr. Emil Keseling, Lingen (Ems).

(Schluss).

Die äusseren Glücksgüter sind für den wesentlichen Menschen kein Anlass zum Sichrühmen, umsoweniger als sie ihm gar nicht eigentlich gehören: quid enim stultius quam aliquem eo sibi placere, quod ipse non fecit? Omnia ista nobis accedant, non haereant . . . utamur illis, non gloriemur, et utamur parce tamquam depositis apud nos et abituris (J. 4, 17 f.). Was hier Seneca von den Annehmlichkeiten des Lebens sagt, den commoda oder producta, um bei der stoischen Terminologie zu bleiben, das dehnt Paulus sogar auf die inneren Vorzüge des Geistes einschliesslich der göttlichen Christen aus I. Cor. 4, 7. Wenn der Apostel die Christen zu Starkmut und Selbstüberwindung im Lebenskampfe aufmuntert durch das berühmte Beispiel der Kämpfer im Stadion (I. Cor. 9, 24 ff.), so begegnet uns bei dem Philosophen das vollendete Gegenstück: Athletae quantum plagarum ore, quantum toto corpore excipiunt? ferunt tamen omne tormentum gloriae cupiditate . . . nos quoque evincamus omnia, quorum praemium non corona nec palma est etc., sed virtus et firmitas animi et pax in ceterum parta etc. (cf. et illi quidem, ut corruptibilem coronam accipiant, nos autem incorruptam.) Die Pflicht zur Verzeihung, dem Beleidiger gegenüber, schärft ganz im Sinne der christlichen Sittenlehre auch der römische Weise ein 81, 7 nam cui, etiam si merita non antecessissent, oportebat ignosci, post beneficia laedenti plus quam venia debetur. Vgl. Sir. 28, 1 f. Mt. 6, 14; 18, 21 f. Eph. 4, 32, Col. 3, 12 f. Der wahre Wert des Lebens bemisst sich nicht nach der Zahl der Jahre, sondern nach dem Lebensinhalt. Es kommt alles darauf an, das Lebensziel zu erreichen, und das heisst Vollkommenheit bzw. Glückseligkeit. 85, 23: hic pluribus annis vixit, hic paucioribus: nihil interest, si tam illum multi anni beatum fecerunt quam hunc pauci 78, 27: Rursus si mors accedit et vocat, licet immatura sit, licet mediam praecidat aetatem, perceptus longissimae fructus est . . . scit tempore honesta non crescere: iis necesse est videri omnem vitam brevem, qui illam voluptatibus vanis et ideo infinitis metiuntur. 93, 4 f: at illi obiit viridis. sed officia boni civis, boni amici, boni filii exsecutus est: in nulla parte cessavit. licet aetas eius imperfecta sit, vita perfecta est . . . actu illam (sc. vitam) metiamur, non tempore . . . laudamus itaque et in numero felicitum reponamus eum, cui quantulumcumque temporis contigit, bene conlocatum est. Zum Vergleich steht Sap. 4, 7 ff. an.

Zu dem vielberufenen Satze II. Cor. 3, 6 b von dem Buchstaben, der tötet, und dem Geiste, der lebendig macht, hat M. Gemoll jüngst eine Parallele aus Xenoph. Cyneg. 13, 5 beigebracht. Seneca meint offenbar etwas Ähnliches cp. 88, 32: quid est autem, quare existimem non futurum sapientem eum, qui litteras nescit, cum sapientia non sit in litteris? res tradit, non verba etc.

An des Herrn Gleichnis vom Weinstock und den Reben (Jo. 15, 1—6) fühlt man sich erinnert, wenn Seneca mit folgendem Bild die Einzelschriften für das sittliche Leben im Gesamtsystem verankert sehen will: Quemadmodum folia per se vivere non possunt, ramum desiderant, cui inhaereant, ex quo trahant sucum, si ista praecepta, si sola sunt, marcent (95, 54). Endlich scheint, wenn man die Worte für sich allein nimmt, ohne Hintergedanken, der christliche Einigkeitsgedanke und der Jenseitsglaube von dem heidnischen Philosophen antizipiert zu sein. Man lasse etwa 102, 23 ff. auf sich wirken: Per has mortalis aevi moras illi meliori vitae longiorique proluditur. quemadmodum decem mensibus tenet nos maternus uterus et praeparat non sibi, sed illi loco, in quem videmur emitti iam idonei spiritum trahere et in aperto durare, sic per hoc spatium, quod ab

infantia patet in senectutem, in alium maturescimus partum. alia origo nos exspectat, alius rerum status . . . Quidquid circa te iacet rerum, tamquam hospitalis loci sarcinas spectat: transeundum est. Non licet plus effere quam intuleris, immo etiam ex eo, quod ad vitam attulisti, pars magna ponenda est . . . Dies iste, quem tamquam extremum reformidas, aeterni natalis est . . . alienus iam hinc altius aliquid sublimiusque meditare: aliquando naturae tibi arcana reteguntur, discutietur ista caligo et lux undique clara percutiet . . . quid tibi videbitur divina lex, cum illum suo loco videris? Haec cogitatio nihil sordidum animo subsidere sinit, nihil humile, nihil crudele . . . iubet aeternitatem proponere.

Kein Wunder, dass ein Mann, der solches schreiben konnte, von den Christen freudig als einer der Ihrigen begrüsst wurde. Es erübrigt sich eigentlich, diesen Gedanken, die für sich selbst sprechen, noch einzelne Bibelstellen gegenüberzustellen, immerhin sei doch verwiesen besonders auf I. Tim. 6, 7 wegen der fast wörtlichen Berührung, sowie weiter auch auf Hebr. 13, 14, Sir. 7, 40 und erinnert an die altchristliche Bezeichnung natale für den Sterbetag des Märtyrers.

Zuguterletzt sei es uns gestattet, auf das oft wiederholte Wort des hl. Cyprian zurückzukommen: nos autem, qui philosophi non verbis sed factis sumus . . . qui non loquimur magna sed vivimus (de bono pat. c. 3 init). Dazu gibt es jedoch bei Seneca eine ganze Reihe von inhaltlichen Parallelen, z. B. ep. 16, 3 non in verbis, sed in rebus est (sc. philosophia); ep. 20, 2 facere docet philosophia, non dicere! 24, 15 hoc enim turpissimum est . . . verba nos philosophiae, non opera tractare; 26, 5 utrum loquar fortia an sentiam . . . Allein die scharfe Antithese von loqui und vivere, auf die es doch ankommt, steht de beata vita 17, 1, 18, 1, 19, 3, 25, 8; und damit dürfte ausser Zweifel gestellt sein, dass hier St. Cyprian bei Seneca in die Schule gegangen ist, was ohnehin auch sonst nach den Ausführungen von G. Koch<sup>3)</sup> feststeht.<sup>4)</sup>

<sup>3)</sup> Vgl. G. Koch, Cyprianische Untersuchungen S. 287 ff.

<sup>4)</sup> Zum ganzen Thema vgl. S. Rubin, Die Ethik Senecas, Nördlingen 1901, bes. S. 8 ff. 1644.

## Die lateinischen Partizipialkonstruktionen

Eine Lehrprobe nebst kritischen Anmerkungen von  
Eduard v. Tunk, Immensee.

Den folgenden Ausführungen lege ich Herzog-Plaucks Lateinisches Übungsbuch für die dritte Lateinklasse, in den letzten Auflagen neu herausgegeben von E. Köstlin und G. Limberger, verlegt bei C. C. Buchner in Bamberg, zugrunde. Dieses Buch ist an unserer Schule eingeführt; es hält die goldene Mitte zwischen den Lateinbüchern von einst im Stile Ostermanns und jenen der neueren Observanz, wie sie durch die preussischen Richtlinien hervorgerufen wurden. Gerne mache ich etwa jene Leser dieses Artikels, die, mit ihrem bisherigen Lehrmittel unzufrieden, nach einem neuen suchen, auf «Herzog-Plauck» aufmerksam. Im Nachstehenden zitiere ich einfach unter der Abkürzung «H.-P.» \*) Ein besonderer Vorteil dieses Buches liegt meines Erachtens in der ausführlichen Behandlung der Partizipialkonstruktionen, die für den Lehrer oft nicht weniger eine schwere Aufgabe bedeuten wie für den Schüler. Es ist daher nur berechtigt, wenn diesem Abschnitt der Grammatik ein breiter Raum und lange Zeit zugewiesen wird. Ausser im Übungsbuch für die dritte wird dieses Kapitel auch noch in dem für die vierte Klasse behandelt. Ich gebe hier nur den Stoff der dritten Klasse.

\*) Benützer anderer Übungsbücher werden, so hoffe ich, dennoch Nutzen aus meinen Darlegungen ziehen können.

Nach einer Vorübung (H-P, Stück 11), die im wesentlichen eine Repetition der Formenlehre des Partizips darstellt, wird zuerst das participium coniunctum durchgenommen. Diese Erscheinung kann ja leicht an deutsches Satzgefüge angeschlossen werden, wenn auch bei uns die Partizipien recht selten gebraucht werden. So ergibt es sich von selbst, dass zuerst die Uebersetzung des lateinischen Partizips durch deutsches Partizip geübt wird, z. B.: *Romani imperatorem triumphantem gratulantes acceperunt*. Nicht klar erscheint mir bei H-P (wir stehen bei Stück 12) die Behandlung des Partizips als Satzteil. In dem eben zitierten Satze ist doch wohl triumphantem (gewöhnliches) Attribut (zu imperatorem) und nicht satzergänzendes Attribut, wie der Regeltext könnte vermuten lassen. In ähnlicher Weise könnte der Satz *«imperator triumphans urbem ingressus est»* gerade in dieser Hinsicht Schwierigkeiten machen: was nämlich ist triumphans? gewöhnliches Attribut zu imperator? («Der triumphierende Feldherr zog in die Stadt ein») oder prädikatives Attribut? («Der Feldherr zog triumphierend in die Stadt ein»). Es wäre wohl methodisch richtiger, von ganz eindeutigen Sätzen auszugehen und, wenn schon in zweiter Linie zunächst an Uebersetzung des Partizips durch Relativsätze gedacht ist, zuerst Sätze mit Partizipien, die gewöhnliches Attribut sind, vorzuführen. So haben wir dann zugleich einen Vorbau für die Griechisch-Grammatik (warum sollten nicht die «Fächer» besser zusammenarbeiten, besonders wenn sie — trotz aller Verschiedenheit — so nahe verwandt sind?), die schon ziemlich früh — wenigstens nach Kaegi — lehrt, dass Partizipien mit Artikel, also attributiv, nicht prädikativ gebrauchte, im Deutschen durch Relativsätze wiedergegeben werden können. Für uns aber ergibt sich die Regel: **das attributive Partizip kann übersetzt werden:**

- 1) durch ein Partizip,
- 2) durch einen Relativsatz.

Bei H-P folgt nun (Stück 13) die Uebersetzung des Partizips durch konjunktionale Nebensätze. Diese Partizipien stehen prädikativ; es ist zu den Darlegungen bei H-P nichts zu bemerken: für uns ergibt sich also die Regel: **das prädikative Partizip kann übersetzt werden:**

- 1) durch ein Partizip,
- 2) durch einen konjunktionalen Nebensatz.

Nicht recht einsehen kann ich, warum nun nicht sofort die Uebersetzung des prädikativen Partizips

- 3) durch einen präpositionalen Ausdruck,
- 4) durch Belordnung

folgt. Denn diese «Fortsetzung» der einmal begonnenen und, wie eben gesagt, zu vollendenden Reihe der Uebersetzungsmöglichkeit schliesst sich so leicht an das zuerst Geübte an, dass ich die Unterbrechung bei H-P nicht verstehen kann, zumal das, was H-P einschleibt, nicht so leicht ist. Es bedarf also auch ausführlicher Übung, und diese wieder kann abwechslungsreicher sein, wenn die Uebersetzung in oder aus verschiedenen Möglichkeiten erfolgt.

Das Latein kennt ja kein aktives Perfekt-Partizip — wann übrigens werden die immer verwirrenden Bezeichnungen «Praesens-Partizip» und «Perfekt-Partizip» aus unseren Schulgrammatiken und Übungsbüchern und somit auch aus unseren Schulzimmern verschwinden? Warum will man, aller wissenschaftlichen Erkenntnis zum Trotz und aller Methodik zum Hohn, nicht endlich die richtigeren Bezeichnungen «Partizip der Gleichzeitigkeit, bzw. der Vorzeitigkeit» oder «gleichzeitiges, bzw. vorzeitiges Partizip» einführen? —, ausser bei den Deponentien. Nachdem diese (Stück 16) behandelt sind, folgt nun die oft nötige Ersetzung des fehlenden part. perf. act. Ich wünschte, H-P. ginge deutlicher, als dies geschieht, diesem Thema zu Leibe; ich halte es durchaus für nötig, hier eine Dreiteilung der Aufgabe vorzunehmen. Ich zeige am besten, wie ich's selbst halte. Die Sätze entnehme ich H-P, nur verfare ich mit ihnen etwas anders als das Buch. Nachdem ich den Satz:

*Hostes cum urbe potiti essent, incolas necaverunt*

an die Tafel geschrieben habe, lasse ich ihn übersetzen. Hierauf stelle ich die Aufgabe, den Nebensatz durch ein Partizip zu ersetzen. Wenn man nicht gerade den dümmsten Schüler fragt, wird man wohl die richtige Antwort bekommen:

*Hostes urbe potiti incolas necaverunt.*

Nun schreibe ich den Satz:

*Hostes cum urbem cepissent, incolas necaverunt* an die Tafel, lass wiederum zuerst übersetzen, und dann stelle ich die schon vorhin geforderte Aufgabe. Selbstverständlich ist's beinahe, dass nun falsch geantwortet wird, nämlich:

*Hostes urbem capti incolas necaverunt.*

Einige finden dann heraus, dass *capti* passiv ist und hier nicht verwendbar; möglicherweise folgt noch der Versuch:

*Hostes urbem capientes incolas necaverunt.*

Auch das wird wohl von Schülern als unmöglich erkannt werden. Jetzt dürfte also, von seltenen Ausnahmen abgesehen, die Klasse am Ende ihrer Weisheit angelangt sein. Weiter hilft dann die Frage: was für ein Partizip brauchen wir? Antwort: ein Partizip mit aktiver Bedeutung, das die Vorzeitigkeit ausdrückt! Frage: welche Verba verfügen über ein derartiges Partizip? Antwort: die Deponentia. Frage: Gibt es vielleicht ein Deponens, das mit *capere* sinnverwandt ist? Antwort: *potiri*! Jetzt kann der Nebensatz richtig durch ein Partizip ersetzt werden:

*Hostes urbe potiti incolas necaverunt.*

(Schluss folgt.)

## «Le Collège Saint-Michel»,

de Léon Savary.

Ce livre inaugure la collection: *Institutions et traditions de la Suisse romande*, que vient de lancer la maison d'édition Victor Attinger, à Neuchâtel. On nous promet les volumes suivants: *L'Abbaye de Saint-Maurice*, par Fr. Bouchardy, *L'Hospice du Grand Saint-Bernard*, par W. Matthey-Claudet, *Le Théâtre du Jorat*, par Vincent-Vincent, etc.

«L'on ne se propose pas, nous dit L. Savary, dans cette série de cahiers aisément maniables (mais fort chers, ajouterons-nous; *Le Collège Saint-Michel*, qui compte 137 petites pages, coûte 3 fr. 75!) et d'une lecture facile et rapide, d'offrir au public de savants traités historiques... Il s'agit bien plutôt d'une sorte de «témoignage» réclamant de l'auteur moins d'érudition et de minutie que d'attachement à l'institution décrite, d'intérêt personnel pour la cause qu'elle représente et qu'elle sert, je dirai même: d'enthousiasme pour la grandeur de son passé et pour sa vitalité présente... On ne dira que succinctement ce que fut le Collège aux temps héroïques ou dans les siècles passés. On s'efforcera surtout de le peindre tel qu'on l'a soi-même connu, tel aussi que déjà paré des grâces du souvenir, on le retrouve en songeant aux années envolées» (Avant-propos).

L. Savary n'étant sans doute pas très connu outre-Sarine, recueillons d'abord les indications biographiques dont son livre abonde sur sa personne.

Il est bourgeois de Payerne; le lieu de sa naissance est Fleurier; maintenant il habite Genève. Entré en 1909 dans la IV<sup>me</sup> classe littéraire au Collège Saint-Michel, il s'y est converti au catholicisme avant d'atteindre la philosophie.

Externe, élève irrégulier pour cause de maladie, il était, de plus, fort peu scrupuleux sur l'observation du règlement: «Je suis sorti presque tous les jours (en ville), à l'heure qui me plaisait. Quant aux cafés, je ne compte pas les soirs que j'y passai, surtout parce que c'était défendu» (p. 127). Il fut un élève médiocre. Ses notes figurant au catalogue lui sont restées sur l'estomac. Il y revient souvent. «Pensez-vous, lecteur, que ces notes aient, en somme, beaucoup d'importance?» Ainsi parlent tous les faibles en thème et certain renard du bon La Fontaine. Comme L. Savary doit envier les potaches actuels, car «la mode (du catalogue avec notes, «ce martyrologe») ne fut pas continuée» à Saint-Michel. En revanche, il avait déjà lu tout Maupassant en rhétorique.

Depuis lors L. Savary est devenu homme de lettres. Il a écrit maints livres dont les titres figurent sur la feuille de garde du Collège Saint-Michel: *Au seuil de la Sacristie*, *Le secret de Joachim Ascalles*, *Manido* chez les Genevois, Fribourg. Nous avouons ne pas les connaître; d'après certaines allusions de l'auteur, ils ont dû provoquer quelque étonnement surtout à Fribourg. Après avoir lu le manuscrit d'*Au seuil de la Sacristie*, M. Charpine lui disait: «Ce sera un joli scandale. Tu es rosse, dis-moi. Qui

croirait que tu sois si rosse, jeune enfant de chœur.» Et le bon M. Charpine, de toute son autorité, fit tomber un chapitre entier, décidément trop rosse, confesse L. Savary (p. 101).

Le Collège Saint-Michel comprend d'abord une histoire du célèbre collège à vol d'oiseau. On y relève de fort belles et bonnes choses sur le P. Canisius, les jésuites et leur enseignement. L'auteur dit leur affaire, sans aménité aucune, aux libéraux de 1848 et à A. Daguet. La deuxième partie, de beaucoup la plus étendue, est une galerie de portraits où figurent les professeurs de L. Savary. Elle intéressera fort les condisciples de l'auteur et tous ceux qui ont connu les maîtres en question : ici, M. Besson, un simple crayon, mais qui donne bien le trait dominant de cette noble figure ; là, un portrait-charge, c'est M. Genoud ! (Vraiment « cet âge est sans pitié » !), et puis voici trois portraits qui captivent l'attention : les professeurs Dusseiller et Charpine, et le recteur Jaccoud. Le premier a conquis M. Savary par la noblesse et le bel équilibre de ses facultés, le deuxième a captivé son cœur, le troisième, un homme supérieur, s'est imposé à son intelligence. Il a trouvé pour les peindre les couleurs et les traits qui font voir l'âme. Heureux l'établissement qui possède des hommes de cette envergure ! Par contre, son jugement sur les dominicains et leur enseignement de la philosophie ne devrait-il pas être révisé ?

Tel est, en raccourci, ce livre. L. Savary s'y montre assez souvent « rosse », pour parler comme M. Charpine ; ses jugements n'ont pas tous la sérénité désirable ; il émet parfois des insinuations qu'un censeur impartial aurait biffées. Mais ces pages respirent un grand amour pour le vieux collège. Elles renferment sur l'enseignement des langues anciennes et sur la mission du collège des pensées saines et qui trahissent, par leur forme, un écrivain de race. S'il a crayonné une caricature ou l'autre, on le lui pardonnera pour les portraits, bien plus nombreux, inspirés par une profonde et intelligente sympathie.

Ch. Favre.

## Zum Christusbild des Gymnasialisten

Wir sollten ihm mehr Liebe und bewusste Mühe schenken, aus doppeltem Grunde:

Das humanistische Gymnasium will Menschen im Vollsinn bilden. Drum muss es dem Bilde Christi eine zentrale Stelle gewähren in der Bildungsarbeit, denn er ist Mensch in vollkommenster Entfaltung. Er ist Sonne; alles andere Menschliche, dem wir während des Gymnasialstudiums begegnen, hat nur die Leuchtkraft des Sternes. Diese Bedeutung Christi als „Idealmensch“ müssen wir einmal ausdenken zu Folgerungen für den Gymnasialbetrieb. Der paulinische Gedanke von Christus als dem „neuen Adam“, als dem Haupt der erlösten Menschheit, muss doch zu Schlüssen leiten, zu denen man durch das Studium antiker, unerlöster Menschen nicht gelangt. Unsere humanistische Bildung muss zu jener Humanität führen, die Christus verkörpert, nicht zu jener, die Herder formuliert hat. Diese Forderung wird nicht entkräftet dadurch, dass das Gymnasium seine Erziehungsmittel beim klassischen Altertum holt. Ist Christus doch in gewissem Sinn die Krönung, in andern die notwendige Ergänzung gerade des antiken Menschenbildes. Der patristische Gedanke von *λόγος σπερματικός* ist nicht überholt oder widerlegt; er kann auch in der heutigen Schule noch hundertfältige Frucht tragen. Das Wesen des humanistischen Gymnasiums fordert also, nach katholischer Ueberzeugung, eine zentrale Stellung für das Christusbild. Ohne Christus fehlt unserm Gymnasium der letzte, lebendigste Sinn.

Die Stellung des Griechischen am Gymnasium drängt zu einem ähnlichen Schluss. Unsere Studenten lernen Griechisch, weniger weil es für die Medizinstudenten vorgeschrieben ist, als weil es für die Theologen gefordert wird. Einer harten Pflicht entspricht ein heiliges Recht: die Schüler sollten im späteren Berufsstudium oder Berufsleben ahnen — ich will nicht sagen, einsehen — dass die schwere Mühe des Griechischstudiums notwendig war. Lehrer wie Schüler des Griechischen haben ein gutes Recht, dass in der eigentlichen Berufsausbildung der klare Beweis erbracht wird dafür, dass das Griechische am Gymnasium für ein fruchtbares Fachstudium unerlässlich ist. Und wenn die Theologiestudenten Griechisch studiert haben müssen,

sollte man die Bildung durch das Griechische auch bei den Professoren spüren. Griechischstunden während des Theologiekurses sind dazu nicht nötig; die beliebte Ableitung von Fachausdrücken ist nicht selten wissenschaftlich anfechtbar, oft beinahe eine Karikatur. Nein, die griechische Bildung der Theologielehrer sollte man im ganzen Unterricht spüren, etwa wie das Ozon in der kräftigen Luft nach einem Gewitter. Das mag ein Wunschbild sein, dessen Erfüllung im Blauen liegt. Aber es musste einmal ausgesprochen werden, dass der Pflicht, Griechisch zu lernen und zu lehren, auch auf andern Seiten Pflichten entsprechen. Nur im Zusammenwirken aller Lehrer in gegenseitiger Bezugnahme ist ein einzelnes Lehrfach lebensfähig. Das gilt für Griechisch wie für Mathematik am Gymnasium. Wir Griechischlehrer müssen uns aber vorläufig selber helfen. Wir sollten trachten, den Schülern eine Ahnung aufzuklären zu lassen, dass Griechischstudium für den Theologen wertvoll, ja notwendig ist. Das verlangt zwar vom Lehrer ordentlich Mehrarbeit, bietet aber viel Segen und Erfolg.

Ich denke mir die Sache so: In den meisten Gymnasien ist es Übung, während eines Trimesters in einer Klasse etwas aus dem Neuen Testament zu lesen, das Evangelium nach Lukas oder Johannes oder die Apostelgeschichte. Man lasse die Studenten das ganze Neue Testament in Griechisch anschaffen und durch alle Klassen hindurch behalten. Die Ausgabe für ein solches Lebensbuch lässt sich doch gewiss rechtfertigen, zumal wenn man es den Schülern wirklich wertvoll macht. Einmal wird ein Buch des NT. als eigentliche Klassenlektüre behandelt um sich einzulesen. In späteren Klassen benützt man die erzählenden Partien zur Übung in kursorischer oder extemporiert Lektüre; da der Inhalt mehr oder weniger bekannt ist, eignen sich solche Partien trefflich zur Festigung der Formkenntnisse. Wird die Übung öfter gemacht und lebendig gestaltet — für einen Geistlichen dürfte es nicht allzu schwer sein, bei dem vorzüglichen Hilfsmittel, das uns nun zu Gebote steht, — so werden die Schüler sicher Lust am Griechischlesen bekommen. Sie eignen sich von selbst Aussprüche und Sentenzen an; der Vergleich mit dem lateinischen Text des Missale, mit der deutschen Uebersetzung in der Predigt und Gebetbüchern drängt sich ihnen auf; der Sinn für den höhern Wert des griechischen Originals wird erschlossen. Damit ist aber auch die Ueberzeugung vom Wert des Griechischen wenigstens begründet. Es gibt noch eine andere Verwertung des Neuen Testaments im griechischen Texte. Man hat einen Autor gelesen und dabei seine Stellung zu manchen Lebensfragen, vielleicht auch seine Lösungsversuche berührt. Wie anregend ist es nun, zum Schlusse seine Stellungnahme zu vergleichen mit einschlägigen Texten des NT., und zwar auch im griechischen Original! Gewiss sind die Schüler dafür zu haben; der Gewinn für die Lebens- und Glaubenserkenntnis liegt ja auf der Hand. Und ohne sich recht bewusst zu werden, fühlen sie den engen Zusammenhang zwischen Griechischstudium und Theologie; das spätere Theologiestudium wird sicher das Gefühl zur Einsicht klären.

Doch ich bin vom Thema abgekommen! Nur scheinbar. Denn jede Beschäftigung mit dem NT. ist schliesslich ein Ausarbeiten des Christusbildes: seines Vorbildes oder seiner Lehre. Aber es scheint mir doch, dass wir für das Christusbild noch etwas anderes festlegen sollten: das Bild von Christus, das als Ideal vor der Seele des Gymnasiasten steht, muss seiner geistigen Bildung entsprechen, dem feineren Sinn für veredelte Menschlichkeit, der tiefern Kenntnis der antiken Kultur. Liest man die Evangelien in der Schule, so weise man die Schüler in diese Richtung. Es ist jetzt nicht mehr allzu schwer, wir haben einen kundigen Führer in F. M. Willam mit seinem Meisterbuch: „Das Leben Jesu im Lande und Volke Israel“ (514 S., 33 Bilder; Herder, Mk. 750). Ich kenne kein Werk, in dem Christus in so lebenswahrer und doch ideal verkörperter Menschlichkeit dargestellt ist, wirklich als Urbild der humanitas, in dem zugleich die feinen Linien von seinem irdischen Leben zur Antike so sicher und klar gezeichnet wären. Man hat es ein „Volksbuch“ genannt; ich glaube, zum tiefsten Gehalt kann nur vordringen, wem humanistische Bildung zuteil geworden. Es ist ein erlebter Kommentar zum Leben Jesu, nicht für den Fachtheologen, der wissenschaftlichen Apparat braucht, wohl aber für den Griechischlehrer, der mit seinen

Schülern das Evangelium liest und deutet. Und wenn er seine Studenten für das griechische NT. erwärmt und begeistert hat in den sechs Jahren, wo man Griechisch pflegt, so mag er zum Schluss ihnen das Geheimnis seiner eigenen Begeisterung für das NT. verraten und ihnen Willam als Lebensbuch empfehlen. Er hämmere ihnen auch den Gedanken ein: „Wenn euch auch das Berufsstudium und das Leben keine direkte Anregung bietet zur Verwertung der griechischen Bildung, so sucht selbst Gelegenheit dazu! Verliert und vergisst sie nicht, die Verantwortung ist streng! Erhaltet sie euch lebendig durch Lesung des NT. und Studium von Willam! Pflegt und vervollkommnet das Christusbild in Eurer Seele, dessen Hauptlinien wir miteinander erarbeitet!“

Die Begeisterung für das Christusideal wird dann auch die Hochschätzung für das humanistische Gymnasium und für das Griechische tragen. Pietas ad omnia utilis est.

## Weltliteratur an der Mittelschule

Es scheint verwegen, der überlasteten Mittelschule noch neuen Lehrstoff aufzubürden. Die Badener Tagung der Gymnasiallehrer rief ja kräftig nach Abbau und Bescheidung auf das Wesentliche. Etwas Wesentliches aber sind die Werke, die zur Weltliteratur zählen. Wer Gelegenheit hatte, einem Ferienkurs, etwa in Italien, beizuwohnen, weiss, wie andere Nationen aus ihren grossen Dichtern leben. Dem Italiener ist Dante mehr, als uns Goethe oder Schiller, Nibelungen oder Parzival. Er gab der italienischen Kultur den Geist, er gehört zu ihrem Wesen. Von Studienfreunden aus Spanien weiss ich, dass sie täglich in Don Quijote lesen; es gehöre zu einem echten Spanier. Solche wesentliche Werke einer fremden Kultur dürfen wir doch wohl, trotz aller Stoffbürde, den Schülern nicht vorenthalten!

Sie sind wesentlich auch in anderer Hinsicht: als Schöpfungen katholischer Geistigkeit. Für Dante ist dies klar. Aber auch Cervantes gehört in jene Blüte spanischer Kultur, die nicht bloss aus politischer Macht, sondern ebenso voll aus starkem katholischem Leben erwuchs. Es ist reizvoll, in seinem Werke diesem religiösen Quellgrund nachzuspüren. Als Gegengewicht gegen die offiziellen Grössen unserer deutschen Literatur, die protestantischem Geist entstammen, wird eine gewisse Kenntnis katholischer Menschheitsdichtungen für unsere Gymnasialisten fast unerlässlich. Das Verständnis für die Sonderart unserer eigenen Meister wird geklärt, das Bewusstsein für die Mannigfaltigkeit katholischen Gestaltens und Lebens vertieft. Und wir wollen doch entschieden verhüten, dass unsere Studenten die grossen Künstler unserer Seite nur aus einem Konversationslexikon kennen lernen oder nur allgemeine Phrasen nachreden!

Als Gegenstück zu diesen katholischen Dichtungen möchte ich Milton vorschlagen, als Vertreter protestantischer und englischer Religiosität. Dass unsere Schüler Shakespeare studieren, versteht sich von selbst. Aber Miltons Einfluss auf die deutsche Literatur war zu Zeiten nicht schwächer. Und ein Vergleich Milton-Dante bringt die Unterschiede der zwei Nationen und Bekenntnisse in Lebens- und Kunstgestaltung wirklich nahe. Verständnis und Achtung für nationale und religiöse Verschiedenheiten aber ist ein Ziel, dem die schweizerischen katholischen Mittelschulen besonders in der Gegenwart zustreben müssen — als Gegengewicht gegen nationale Selbstüberschätzungen. Wir wollen auch in der Zukunft bewusst vermitteln zwischen den Kulturen.

Einige grosse Schöpfungen der Weltliteratur gehören also, trotz aller andern Stoffbeschwerung, ans Gymnasium. Sicher lassen sich bei kluger Abgrenzung und Verteilung die wichtigsten Werke ins Programm der acht langen Jahre einreihen. Viele Stunden werden ja nicht zur Verfügung stehen; die Darbietung wird darum möglichst konzentriert sein, um die Schüler für kurze Zeit ganz in Bann zu halten. Es soll ein starker Eindruck geschlagen werden, der früher oder später zur Lesung der Dichtungen drängt. Ein dankbarer Weg dazu wäre folgender: Der Verlag Josef Müller in München hat die

genannten drei Werke in Bildern von Gustav Doré herausgegeben. Dass die Wiedergabe glücklich ist, versteht sich bei „Ars Sacra“; der Preis, Fr. 15.— für die 150 Tiefdruckbilder zu Dante, je Fr. 12.50 für die 120 Bilder zu Cervantes, für den feinsinnig gewählten Text der Dichtung und 50 Bilder zu Milton — ist einer Schulbücherei erschwinglich. Diese Kunstbücher bilden das Fundament der Darbietung. Aber die Schulstunde darf keine blosser Erklärung der Bilder sein: wir wollen ja die Dichtung vermitteln. Hauptsache ist das vortragende Nachschaffen des Dichtwerkes: in schlichtem Inhaltsbericht, in sinnvoller Rezitation gewählter Partien. Die Bilder, wenn möglich in Lichtbildern, begleiten den Vortrag, sie bereichern das Phantasiebild, das aus dem lebendigen Wort herauswachsen soll. Man lasse aber dem Schüler Zeit und Ruhe, dieses Bild auszuzeichnen durch stille Betrachtung des projizierten Vorbildes. Vielleicht soll der Schüler nicht einmal fragen dürfen, nur schauen und sinnieren. Aber zum Schlusse, wenn der Eindruck durch Wort und Lichtbild gefestigt, wenn das Ahnen geweckt und das Sehnen gelockt ist, dann biete der Lehrer die Dichtung oder eine gute Auswahl zum Nachlesen an. In einer späteren Stunde werden Einzelheiten geklärt und vertieft. Gemeinsame Aussprache mag ein Gesamturteil anregen und dem oben skizzierten Ziel solcher Weltliteraturstunden nahebringen.

Der Erfolg ist sicher, wenn der Lehrer sich liebevoll versenkt in die Schöpfung des Dichters und die Nachschöpfung des Zeichners. Die drei Bücher werden ihm treulich helfen: mit ihrer stimmungsvollen Wiedergabe der Bilder, mit ihren monumental wirkenden Einleitungen in die menschliche Art des Dichters, in den ewigen Kern der Dichtung, in den Wert und die Beschränkung des bildnerischen Interpreten, — mit den treffenden Deutungen zum einzelnen Bild.

Der Verlag „Ars sacra“ hat mit diesen Veröffentlichungen den Mittelschulen wirklich Bildungswerte erschlossen, die sie in eigenstem Interesse mehr ausbeuten sollten.

## Bücheranzeigen

**Walther Hünerwadel:** Allgemeine Geschichte vom Wiener Kongress bis zum Ausbruch des Weltkrieges. I. Bd. 1814—1871. Leipzig und Aarau, Sauerländer 1933. Gr. 8. 331 S. Ganzleinen 10 Franken.

Das Werk, dessen zweiter und letzter Band 1933 folgen soll, ist aus Volkshochschul-Vorträgen in Winterthur und Zürich erwachsen. Daraus erklärt es sich, dass die Auswahl des Stoffes vor allem auf die typischen Erscheinungen berechnet ist, und ganze Ländergruppen wie Nordgermanen und Südwestromanen einfach übergangen sind. Dafür wird die Leitlinie klar sichtbar, die Entwicklung einzelner Fragen wie der nationalen und liberalen, der sozialistischen Idee, der orientalischen Frage usw. sehr eindringlich festgehalten. Ein grosser Vorzug des Buches, das sowohl im Unterricht vorzügliche Dienste tut als auch für einen gereiften Leser eine ausgezeichnete und sehr anregende Lektüre darstellt, ist der flüssige Stil und die grosse Anschaulichkeit der Darstellung. Da und dort ist die Fassung etwas unvorsichtig, wenn S. 11 betont wird, dass die katholische Kirche den Staatsinteressen oft feindlich widerspreche, während diese moralische Note bei wirklich staatsfeindlichen Strömungen wie Sozialismus, Freimaurerei usw. geflissentlich vermieden wird. Nun ist es wohl richtig, dass die Kirche mitunter herrschenden Strömungen im Staate feindselig gegenübertritt, wie dem radikalen Liberalismus und Sozialismus, allein diese Strömungen sind nicht identisch mit den Staatsinteressen, wenngleich es den hitzigen Verfechtern immer so scheint. Heute denken wir doch wesentlich anders über die Segnungen der wirtschaftlichen, religiösen „Freiheit“. Der Liberalismus wird überall zu Grabe getragen, die Kirche steht unerschütterlich. Im übrigen strebt der Verfasser nach objektiver Beurteilung der verschiedenen Nationen, hier ist sein Blick von einer wohlthuenden Weite; wohl noch kein Schweizer gab eine so besonnene und gerechte Würdigung von Bismarcks Werk.

Dr. P. Bruno Wilhelm, Sarnen.



# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTLEITUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT: Winke eines Logikers für den Deutschlehrer — Die lateinischen Partizipialkonstruktionen.

## Winke eines Logikers für den Deutschlehrer

In den „Lebenserinnerungen“ des bekannten Bonner Professors und Historikers Hermann Hüffer (herausgegeben von Ernst Sieper, Berlin 1914. S. 266) liest man die Bemerkung, „dass die Regel: ‚Reden ist Silber, Schweigen ist Gold!‘ sich für keinen weniger bewährt hat als für mich. In einem langen Leben hat es mich, soweit ich mich erinnere, niemals gereut, gesprochen zu haben, während Scheu und Ungeschick, meinen Ansichten Ausdruck zu geben, mich oft an das Missgeschick erinnerte, in das der ‚tumbe‘ Parzival durch seine unzeitige Schweigsamkeit verwickelt wurde.“

Hier ist es dem Sprichwort allerdings noch gut ergangen. Der besonnene Historiker reiht es nur den „Regeln“ ein. Wer wüsste nicht, dass keine Regel ohne Ausnahme ist und dass jede Ausnahme nur die Regel bestätigt? So fand der gründliche deutsche Professor den Ausweg, es in seiner inneren Berechtigung unangetastet zu lassen, obwohl und weil eben seine persönlichen Erfahrungen ausnahmslos unter die „Ausnahmen“ von der „Regel“ fielen!

Wäre die Entdeckung einem mutwilligen Schüler in die Hände geraten, wer weiss, ob er nicht damit seinem Deutschprofessor einen Schabernack gespielt hätte — just wie weiland ein junges Französchchen während meiner Gymnasialzeit — er spielt heute im öffentlichen Leben der Westschweiz eine einflussreiche Rolle! Er gehörte damals noch zu jenen bevorzugten Menschenkindern, von denen die Schrift sagt: „Gott gibt seinen Lieblingen Schlaf“ (Ps. 126, 4). Der schlafbedürftige junge Mensch hatte jeden Morgen seine liebe Not, sich von den Federn zu trennen, und hoffentlich ist's in keinem Buche des Lebens aufgeschrieben, wie oft er der Versuchung erlag! Die mitleidige Seele, die ihm Nachhilfstunden in der deutschen Sprache erteilte, gab ihm eines Tages ein Aufsätzchen auf — ob mit oder ohne böse Absicht, lässt sich mit historischer Sicherheit heute nicht mehr ermitteln, da der feine Herr schon längst heimgegangen ist — „Morgenstund hat Gold im Mund!“ Was tut der jugendliche Philosoph? Er nimmt kühn Stellung gegen das Sprichwort, das seinen persönlichen Erfahrungen so gar nicht entspricht! Hören wir, was für Gold im Munde der Morgenstunde er entdeckte! „Die Leute, die früh aufstehen, sind dumm. Denn wenn man früh aufsteht, dann muss man gähnen, und dann sieht man das Gold der plombierten Zähne“ usw., gewiss sehr beachtenswerte Gründe, die indessen der Mathematiker mit der Randbemerkung glossierte: „Du Faulpelz!“

Das war noch harmlos genug. Schlimmer ist es anderen Sprichwörtern ergangen. Vor mir liegt eine katholisch-konservative Tageszeitung aus dem Jahre 1924. Ein Lehrer rückt allen Ernstes dem Sprichwort zu Leibe, das seit den Zeiten der alten Römer ehrlich und redlich in der Gesundheitspflege der Menschen sein Recht geltend gemacht hat! „Mens sana in corpore sano“. Der Satz: „Im gesunden Körper wohnt eine gesunde Seele“ ist... eine leere Phrase. Fast ausnahmslos erfreuen sich Diebe, Verbrecher und all das lichte Gesindel bester Gesundheit, ihre Seele aber ist krank bis in die tiefsten Tiefen. Und umgekehrt haben wir Hunderte und Hunderte von Beispielen, wo kranke Menschen Tugenden in heroischer Art üben: Geduld, Frömmigkeit, Gottes- und Nächstenliebe, Zufriedenheit und Ergebung in Gottes Willen. Besonders allgemeine Rechtsgrundsätze und auch Prinzipien der Moral, auf die man sich in einem Konfliktfall gerne beruft, müssen zuweilen eine böse Abfuhr erleben! Noch steht in unserer Erinnerung die leidenschaftliche Diskussion, die sich an die Entschuldigung Bethmann-Hollwegs für den deutschen Einfall in Belgien zu Beginn der Kriegszeit knüpfte: „Not kennt kein Gesetz“. Wie böse übrigens das Leben einem vielgebrauchten

Sprichwort mitspielen kann, ersehen wir an dem Schicksal des geflügelten Wortes „Not lehrt beten“, das immer wieder als Titel erbaulicher Erzählungen auftaucht — wer wäre nicht in der Lage, mindestens ebensovielen Beispiele aufzuzählen, wo die Not fluchen lehrte?

Warum ich mich in dieser Sache gerade an die Deutschlehrer wende? Ich denke, dass sie auch heute noch nicht von der Gewohnheit abgekommen sind, Sprichwörter als Aufsatzthematata zu geben. Verweist nicht auch die Rhetorik auf den Sprichwörterreichtum als eine ausgiebige Beweisquelle? Ja sogar eine Uebersicht über die ethische Literatur der Menschheit weist den Sprichwörtern einen so vorzüglichen Platz ein (P. Gregor Koch, Das menschliche Leben. Einsiedeln 1915. S. 24 f.): „Lebenserzeugnisse, wie sie den Urfängen der Kultur und der praktischen, ausgereiften Erfahrung aller Zeiten, zum Teil auch der geschichtlichen Eigenart der Völker entwachsen, sind die Sätze der Spruchweisheit. Wir finden sie beinahe überall. Sie sind die Frucht erleuchteten Denkens und das volksgemässe, wirksame, nicht selten psychologisch vorzüglich geformte Mittel sittlicher Belehrung und Erziehung und dauernder Lebensnahrung.“

Schon die wenigen angeführten Belege dürften die Doppelsinnigkeit und daher das Verhängliche der Verwertung der Sprichwörter ins Licht rücken. Das müsste ein schlechter Logiklehrer sein, der seine Schüler nicht ausdrücklich warnen würde vor sophistischen Irrgängen etwa der Art: „Wer schimpft, hat unrecht. Atqui wer bestohlen wird oder gar einen Prozess verliert, schimpft nach Noten. Ergo hat er unrecht.“ Nebenbei gesagt: ein neugebackener Jurist sagte mir einmal, er möchte gerne nochmals die ganze Logik durchstudieren; denn es sei jedesmal für einen Advokaten vor Gericht ein besonderer Triumph, wenn er dem Gegenanwalt einen Verstoß gegen die Logik nachweisen könne. Nicht bloss jener Schüler liess sich von seinem Mathematiklehrer ins Bockshorn jagen, der sich gegen seinen Vorwurf mangelhaften Studiums auf das Sprichwort berief: „Lieber ein gesunder Esel als ein krankes Ross“, um dann prompt heimgeschickt zu werden: „Aber ein Esel bleibt immerhin ein Esel!“ Ein zweischneidiges Schwert die Sprichwörter, Pfeile, die sehr leicht auf den Schützen zurückprallen! Darum dürfte gerade der Deutschunterricht dem Studium der Logik erfolgreich vorarbeiten, indem er den beschränkten Geltungsbereich der Sprichwörter aufdeckt und damit in die eigenartige Struktur zumal des volkstümlichen Denkens einführt.

Die Logik spricht von der Supposition oder der Unterstellung der Wörter. Sie ist „die Anwendung eines Wortes für einen Gegenstand, von dem es sich im Sinne des Satzbandes wahrheitsgemäss aussagen lässt“ (P. Beat Reiser, Formalphilosophie oder Logik. Einsiedeln 1920. S. 235). Wer weiss nicht wie man die Bedeutung eines Wortes oder Satzes verändern kann, wenn man sie willkürlich aus dem Zusammenhang reisst! Das ist letztlich der Witz fast aller Trugschlüsse. Sie unterscheiden einem Worte oder Satze einen andern Sinn, indem sie seinen Geltungsbereich erweitern oder einschränken.

Die Supposition ist das eiserne Gesetz, das die Sprichwörter vor falscher Sinndeutung schützt. Gerade sie sind zumeist aus einer scharf begrenzten konkreten Situation herausgesprochen und bleiben daher auch in ihrer Anwendung unlöslich mit ihr verhaftet. Als Produkt des gesunden Menschenverstandes und der oft feinen psychologischen Beobachtungsgabe des Volkes sind ihnen handgreiflich die kennzeichnenden Merkmale unverbildeten Denkens aufgeprägt: Unmittelbarkeit und Verhaftung in der konkreten Lebenswirklichkeit. Sie entstehen nicht auf dem Wege gelehrter Reflexion über Begriffe und abstrakten Denkens. Sie bringen mit der Treffsicherheit des unmittelbaren Erlebnisses aus der untrüglichen Sicht des natürlichen Menschen einen allgemein erfahrbaren Vorgang des Menschen-

lebens zum Ausdruck. Dazu kommt Kürze mit Würze — der gesunde Mutterwitz, der in unbeirrbarer Wesensschau eine oft komplexe Situation in einen Kerngedanken zusammenfasst und in knappster, träfer Skizzierung und Charakterisierung heraushebt, ohne unwesentliche Züge und Begleitumstände mitzubetrachten.

Daraus wird eine zweifache Begrenztheit der Sprichwörter deutlich. Zunächst eine Einschränkung des Geltungsbereiches, des Umfanges der Sprichwörter, wie die Logik sich ausdrückt. Gerade weil sie das summarische Verfahren des Volksdenkens, das gerne kurzen Prozess macht, in sich aufgenommen haben, können sie wohl als „Regel“ gelten, die allerdings für viele Fälle, ja für gewöhnlich gilt, weil der Mensch so ziemlich immer derselbe bleibt und in denselben Verhältnissen auch in gleicher Weise auf eine Situation reagiert. Sie enthalten Erfahrungstatsachen und Beobachtungen aus dem Menschenleben, die auf die gewöhnlichen Verhältnisse ziemlich allgemein zutreffen. Darum gibt ihnen das Volk auch kühn die Form allgemeiner Sätze: „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“ — „Not lehrt beten“ — weil es sich im Leben so sicher auskennt, dass es nicht fürchten muss, das Opfer einer Täuschung zu werden. Dennoch behält sich das Leben in seiner unübersehbaren und daher nie in einem Satz erfassbaren Vielgestaltigkeit so viele Ausnahmen von der Regel vor und das Menschenherz ist ein Land so voll unbegrenzter Möglichkeiten, Rätsel und Geheimnisse, dass auch das besonnenste und überlegteste Sprichwort nie in Form eines absolut allgemein gültigen Gesetzes die ganze Wirklichkeit erfassen und ausschöpfen kann. Wenn je, so dürfte hier der Ausdruck „Annäherungswert“ am Platze sein, den Neuere für das Wort „Gesetz“ einschalten wollen. Das Sprichwort urteilt ex communitate contingentibus, nicht aus den Ausnahmen. Es sagt nur, was gewöhnlich geschieht, sagt aber nicht, dass es immer so geschieht und so geschehen muss. Es will die Ausnahmen nicht leugnen, will sie aber auch nicht mit erfassen; es anerkennt sie stillschweigend und rührt sie in ihrer Berechtigung nicht an. M. a. W. die Sprichwörter haben nicht absolut allgemeinen, sondern nur relativ allgemeinen, also effektiv partikulären Charakter. Die Not ist ihrem Wesen nach dazu angetan, auch verhärtete Menschen wieder zum demütigen Bewusstsein ihrer Abhängigkeit von einer höheren Macht zu bringen; aber sie kann auch das Gegenteil bewirken, dass sie trotz macht. Im allgemeinen ist es besser, seine innersten Gedanken nicht preiszugeben, sondern für sich zu behalten, um sich nicht zu verkaufen und zu enttäuschen; aber in ebensoviele Fällen wäre Schweigen Selbstverrat und Unverstand. Im allgemeinen ist es der Gesundheit und Schaffenskraft zuträglich, wenn man am Morgen nicht faul in den Federn liegen bleibt, nachdem man ausgeruht ist; aber unausgeruht sich an die strenge Tagesarbeit begeben, würde sich in ihr abträglich auswirken. Die Sprichwörter enthalten daher stets unwiderlegliche Lebenswahrheit. Aber ihrer Anwendung sind Grenzen gezogen. Man darf sie nur brauchen für jene Fälle und Situationen, aus denen heraus sie gesprochen sind.

Daher ist eine zweite Bedingung ihres richtigen Gebrauches, dass man genau den Sinn herausstellt, den das Volk in sie hineinlegen wollte. Sie bilden die Fassung für einen scharf begrenzten Gedanken, der kernhaft in ihnen verborgen liegt. „Mens sana in corpore sano“ will nicht als Regel hinstellen, dass sich diese beiden Faktoren zu friedlichem Beisammensein vertraglich verpflichtet haben. Es will lediglich die zwischen beiden bestehende innere Wechselwirkung konstatieren: Ein gesunder Leib ist ein kostbarstes Werkzeug für die Seele, wie umgekehrt ein gesundes Seelenleben die sicherste Garantie der körperlichen Gesundheit bleibt. „Man muss gegen den Strom schwimmen“ — man darf sich nicht von den verkehrten Strömungen des Zeitgeistes und von allen Wogen der Annehmlichkeiten sorglos tragen lassen, ohne sich aber deshalb einem gesunden Fortschritt zu verschließen und die edlen Freuden des Lebens zu verschmähen. Hat der Apostel einmal das Wort geprägt (2 Kor. 12, 14): „Nec enim debent filii parentibus thesaurizare, sed parentes filiis“, so konnte nur übel beratene Auslegung daraus den Eltern die naturrechtliche Pflicht überbinden, den Kindern Vermögen, d. h. Kapital zu hinterlassen; es will nur das tertium comparationis betonen: nicht die Kinder haben für Unterhalt und Fortkommen der Eltern, sondern

umgekehrt die Eltern für den Lebensunterhalt der Kinder zu sorgen — solange diese nicht für sich selber fortzukommen vermögen. Solche allgemeine Aussprüche haben daher nur einen gewissen, bestimmten, genau feststellbaren Sinn; sie haben nicht uneingeschränkte, sondern eingeschränkte Bedeutung; sie sind nicht dicta simpliciter, sondern dicta secundum quid.

Gerade bei der Anwendung allgemeiner Rechts- und Moralgrundsätze in Form geflügelter Worte, die Gemeingut geworden sind, kann sich diese Konzentration auf das Wesentliche in abgekürztem Gedankengang und prägnantester Fassung auswirken, die bewusst über gewisse Voraussetzungen wegsieht oder sie wenigstens unbetont lässt. Mir selber ist es schon passiert, dass ehemalige Schüler im Ethikunterricht von der Universität kamen und mir mit einem gewissen Behagen vorhielten, dass ihr Moralprofessor das ihnen beigebrachte Prinzip für falsch erklärt habe: „Bonum ex integra causa, malum et quocumque defectu“. Aber da hatten beide unrecht, der Herr Universitätsprofessor, der in ihm keinen richtigen Sinn gelten liess, und die Herren Schüler, die es offenbar am unrichtigen Ort gebraucht hatten! Dieses klassische Beispiel eines dictum secundum quid, das nur in genau begrenztem Sinne Geltung hat, will nicht sagen: eine Handlung sei nur dann gut, wenn alle Umstände an ihr gut, d. h. wenn sie vollkommen sei, dann aber schlecht, wenn sie auch nur einen Mangel aufweise. Es spricht nur den Gedanken aus: damit eine Handlung ganz gut, vollkommen sei, dürfte sie keinen einzigen Mangel haben; auch der kleinste Mangel tue ihrer Wertfülle einen Eintrag. Auch in der berühmten Diskussion über das angerufene Wort des Reichskanzlers „Not kennt kein Gesetz“ hätte man die rettende Unterscheidung wohl finden können, wenn nicht die Kriegerpsychose alles besonnene Denken vernebelt hätte. Der hl. Thomas leitet (S. Th. 1, II, 96, 5) die darin begründete Dispens von einem positiven Gesetze ab aus der Idee der Billigkeit, die als eine Art höheren Rechts über jedem positiven Rechte stehe und dieses in einem Einzelfalle, wo es mit ihr in Konflikt geraten würde, aufhebe: „Necessitas dispensationem habet, annexam, quia necessitas non subditur legi“ (vgl. Linhardt, Die Sozialprinzipien des hl. Thomas von Aquin. Freiburg i. Br. 1932. S. 127 f.). Auch im bekannten Rechtssatz, den der hl. Thomas geprägt hat (S. Th. 2, II, 57, 2 ad 3.): „Bona, quia praecepta mala, quia prohibita“, ist einem jeden Denkenden auf den ersten Blick klar, dass er nicht im Sinne gesetzgeberischer Willkür verstanden werden darf, indem der gesetzgeberische Wille als solcher schon ein Gesetz gut mache. Es gilt nur für naturrechtlich neutrales Gebiet, verlangt aber auch hier eine Fernverbindung mit den obersten Prinzipien des Naturrechts wenigstens in dem Sinne, dass es zu Forderungen der Vernunft nicht in Widerspruch treten darf (Linhardt, a. a. O. S. 117 f.).

Gerade in diesem letzten Beispiel wird eine weitere Klippe sichtbar, an der unvorsichtiges Denken leicht aufstossen kann. Dem menschlichen Denken ist es eigentümlich, dass es gerade Sätze allgemeiner Natur umkehren, Subjekt und Prädikat vertauschen möchte. Wie klar ist es, dass noch nicht dadurch etwas gut wird, dass es durch ein Gesetz aufgestellt, auch nicht dadurch schlecht wird, dass es gesetzlich verboten wird! Nur dann ist eben eine solche Umkehrung logisch berechtigt, wenn Subjekts- und Prädikatsbegriff denselben Umfang haben. In der Diskussion über wichtige Lebensfragen können wir in der zeitgenössischen Literatur des öftern einer Verwahrung gegen eine verhängnisvolle Begriffsvertauschung begegnen. So weist Karrer (Die Seele der Frau. München 1932. S. 82 f.) den Grundsatz Ellen Keys zurück, der das „Wertvolle“, d. h. eine jede Art lebenssteigernden Genusses, zur Norm sittlichen Handelns erheben möchte: „Zwar ist das Sittliche auch das ‚Wertvolle‘ im höchsten Sinne. Aber nicht alles Wertvolle ist ohne weiteres sittlich. Das Sittliche ist nicht notwendig ‚lebenssteigernd‘ im Hinblick auf irdisches Wohlbefinden. Es kann unter Umständen unmittelbar das Nein zum Lebensfördernden sein... Nicht der Mensch und seine Erhaltung steht im Mittelpunkt für das Sittliche und das Religiöse, sondern Gott.“ Auch Hürth S. J. (Der Wille zum Kind. Paderborn 1932. S. 31; vgl. S. 10) warnt vor einer „vorschnellen Auslegung gewisser kurzer Gedankengründungen ohne Anwendung der gebräuchlichen Unterscheidungen“, wie wir sie im oft zitierten Satze vor uns haben:

„Onanismus ist das Wollen der Lust ohne das Wollen der Last.“ Er enthebt genau den Sinn des Satzes: „Die Quellen und die Theologie wissen, dass dies von einem Wollen der Lust mit Zerstörung des natürlichen Vollzugs des Aktes gemeint ist, und dass diese Fassung in ihrer prägnanten Kürze eine bewusst verhüllende Redeweise darstellt.“ Man darf daher den Satz nicht umkehren: Eine jede Ablehnung der Nachkommenschaft bei gleichzeitigem Wollen des Genusses sei Onanismus, sondern nur ein Genuss bei naturwidrigem Gebrauch der Ehe. Ich erinnere mich, wie ich einmal in einem sehr verbreiteten Büchlein von Ralph Waldo Trine den Satz gelesen habe: „Alles Leben ist Sein und also alles Sein Leben“ — und der Panpsychismus war fertig! Wer kennt nicht den famosen Satz des Materialismus: „Kein Stoff ohne Kraft, also keine Kraft ohne Stoff!“

Offt kommt es auch vor, dass ein Satz Geltung hat ausschliesslich für ein bestimmtes Gebiet. Deshalb findet er auf wesensverschiedene Gebiete keine Anwendung. Hat doch auch eine jede Wissenschaft ihr Objekt, aus dessen Eigennatur auch bestimmte Gesetze abgeleitet werden, die dann nicht für einen andern Wissensbereich gelten. Erwähne man sich an den bekannten Rechtsgrundsatz: „Quod non est in actis, non est in factis“. Er ist vollauf berechtigt auf dem Gebiete der Rechtsprechung, die zur unbedingten Ausschaltung subjektiver Willkür des Richters ausschliesslich an das durch die Akten einwandfrei Erwiesene sich zu halten hat. Was für ein gefährliches Sophisma ergäbe seine unveränderte Uebertragung auf historisches Gebiet: „Was nicht aufgeschrieben ist, ist nicht geschehen!“ Und dennoch behält es auch hier noch eine gewisse eingeschränkte Geltung; wenn man nämlich positiv nachweisen kann, dass ein bestimmter Historiker ein Zeitereignis hätte aufzeichnen müssen, wenn es vorgekommen wäre, so darf man aus der Nicht-Erwähnung auf die Nicht-Existenz schliessen!

Das leitet in berechtigter Ausdeutung des Gedankens zu einem weiteren wertvollen Hinweis über. Wir sind im allgemeinen bereit, bei gegnerischer Einstellung zu fremden Behauptungen diese in Bausch und Bogen zu verwerfen, um ja einen vollen Sieg davonzutragen — und werden oft erst hinterher zu unserer Beschämung belehrt, dass auch in ihnen ein Wahrheitskern steckte, den wir uns unbesonnen haben entgehen lassen. Wie oft pflegte mein alter Philosophieprofessor Dr. P. Benno Kühn sel. bei Widerlegung gegnerischer Systeme zu bemerken: „In jedem Irrtum steckt ein Körnchen Wahrheit.“ So gut wie gewisse Sätze nur in beschränktem Umfang Wahrheit beanspruchen, so gut kann auch ein Satz nur in beschränktem Masse Irrtum enthalten. Der so oft zurückgewiesene Satz „Der Zweck heiligt das Mittel“ darf Anspruch erheben auf eine bedeutungsvolle richtige Ausdeutung: ein jedes seiner Natur nach sittlich indifferente Objekt wird durch eine gute Absicht sittlich gut gemacht und nur ein innerlich schlechtes Objekt wird niemals durch einen guten Zweck gerechtfertigt. Erinnern wir uns an den Triumph des Entwicklungsgedankens im 19. Jahrhundert. Durch Jahrzehnte sah man nichts mehr als Entwicklung! Durch Forschungen auf allen Gebieten sind die Hoffnungen seitdem um ein erhebliches Mass zurückgeschraubt worden. Dennoch hat sie sich in eingeschränktem Umfang bestätigt und das wissenschaftliche Forschen befruchtet. Wie weit hat nicht Hegel über das Ziel hinausgeschossen mit seinem dialektischen Entwicklungsgesetz, nach dem alles sich in Gegensätzen entwickle. Und doch liegt in dem Gedanken ein tiefer Wahrheitsgehalt, den sich z. B. Allers und Guardini zunutze gemacht haben. Wie oft begegnen wir Menschen, deren Denken sich mit Vorliebe in Extremen bewegt! Und wie oft lösen sich auf allen Gebieten des Lebens geradezu gegensätzliche Richtungen und Strömungen ab!

So dürfte dem deutschen Aufsatz eine nicht zu unterschätzende Funktion in der grossen Gegenwartsaufgabe klarer Begriffsbildung zukommen. Mein alter Philosophieprofessor hat uns des öftern in seiner etwas derben Art die gewiss einprägsame Regel gegeben: „Lappi, tua d'Augen uff!“ Lehre man von jung auf die Schüler, kein Wort zu gebrauchen, über dessen Sinn und Tragweite sie nicht Rede und Antwort stehen können. So werden sie nie hereinfliegen, wie Spitteler in seiner sonst schönen Gottfried-Keller-Rede in Luzern 1919 (S. 14), wo er dem Politiker Keller einen nicht ganz unverdienten Hieb versetzen will mit Berufung auf Aristoteles: „Aristoteles hat

klipp und klar gesagt: „Der Mensch ist ein politisches Tier.“ Aristoteles hat sich wohl gehütet, derart aus der Rolle des Philosophen zu fallen, dass er den Menschen einmal „Tier“ genannt hätte; auch nicht in der Politik, schon weil ihm „Politik“ nicht den üblen Beigeschmack von heute hatte. Spitteler hat den von den Scholastikern in Uebersetzung aus dem Griechischen übernommenen Ausdruck „animal“ mit „Tier“ übersetzt, während sie unter „animal“ im Gegensatz zu „brutum“ durchgehend das dem Menschen und Tier Gemeinsame, das „Sinnenwesen“ verstehen! Wie übel ist es übrigens nicht auch der Hl. Schrift ergangen, selbst im Munde überaus eifriger Asketen! Wie oft haben sich nicht schon Gewissenhafte daran gestossen. Leichtsinnege damit getröstet, dass selbst der Gerechte siebenmal des Tages falle! Die bezügliche Stelle im Buche der Sprichwörter (24, 15 f.) lautet: „Stelle dem Hause des Gerechten nicht nach und strebe nach keinem Unrecht darin und störe seine Ruhe nicht; denn siebenmal fällt der Gerechte und steht wieder auf; die Gottlosen aber stürzen in das Verderben.“ Der Zusammenhang macht klar, dass die Schrift den Fall des Gerechten nur bedingungsweise behauptet. Sie behauptet nicht: „Der Gerechte fällt siebenmal“, sondern im Gegensatz zum Sünder, der nach seinem Falle nicht wieder aufsteht, betonen: „Gesetzt den Fall, dass der Gerechte sogar siebenmal falle, so steht er auch siebenmal wieder auf, er bleibt nicht liegen.“ Wie in jedem Bedingungssatz wird also auch hier nicht schlechthin die Wahrheit weder der Bedingung noch des Bedingten behauptet, sondern nur die Richtigkeit der Abfolge: „Wenn er fällt, dann steht er wieder auf.“

Noch vor einer Gefahr soll der angehende Redner gewarnt werden, nämlich vor dem Gebrauch der Alternativen. Schon ist auf die Geistesverfassung verwiesen worden, die mit Vorliebe in Gegensätzen denkt. Die Jugend, die sich auf oppositionelle Einstellung oft viel zu gute tut, überspitzt oft Gegensätze oder bringt in Gegensatzstellung, wo eine solche im Wesen der Dinge nicht liegt, sondern bei ruhiger Betrachtung eine Versöhnung und Vereinigung der Gegensatzglieder auf einer Mittellinie sich erreichen liesse. Solche Alternativen können oratorisch sehr wirksam sein und auf den ersten Blick imponieren, verursachen aber auch viel Begriffsverwirrung. Erwähne man sich nur etwa an beliebige Gegenüberstellungen wie: Altruismus oder Egoismus? Autonomie oder Heteronomie? Diesseits- oder Jenseitskultur? Liturgische oder subjektive Frömmigkeit? Osterlamm oder Osterhas? usw. In allen diesen Fällen findet wirklich geschultes Allgemeindenken, das nicht entzweien, sondern sammeln will, statt des „entweder- oder“ das verbindende „sowohl- als auch“!

Früh geübt in selbständiger Denkgewöhnung wird die Logik weise Führerin des Lebens werden!

P. Otmar Scheiwiller O. S. B.

## Die lateinischen Partizipialkonstruktionen

Eine Lehrprobe nebst kritischen Anmerkungen von  
Eduard v. Tunk, Immensee.

(Schluss).

In ähnlicher Weise lassen sich folgende, H-P teils modifizierte, entnommene Sätze verwenden:

Oppidani cum signa nostra conspexissent, arma proiec-runt (Dep.: conspicari). Caesar cum milites admonuisset, aciem instruxit (Dep.: hortari).

In der folgenden Stunde werden die so durchbesprochenen Sätze wiederholt, dann schreibe ich etwa an Stelle des ersten Satzes folgenden:

Hostes cum urbem cepissent, eam \*) deleverunt.  
Der erste Zweck der Uebung ist, dass wie früher capere durch poti-ri ersetzt wird. Ist dies getan, mache ich darauf aufmerksam, dass es aber doch — etwa bei schriftlichen Arbeiten — geschehen könnte, dass potiri übersehen wird, kurz für das gewöhnliche Verbum ein deponens nicht ins Bewusstsein kommen will. Was dann? Die Antwort, man verwandle zunächst den Nebensatz ins Passiv, gibt man am besten selbst; die Umwandlung vollzieht ein Schüler:

\*) An dem an und für sich unlateinischen eam darf man aus methodischen Gründen zunächst keinen Anstoss nehmen; es wird später verschwinden.

Hostes, cum urbs capta esset, eam deleverunt.  
Jetzt dürfte es ziemlich schnell gelingen, die richtige Partizipialkonstruktion zu erreichen, besonders wenn der Lehrer beim ersten Satz dieser Art mithilft:

Hostes urbem captam deleverunt.  
Es empfiehlt sich aber, diesen Satz durch Ausstreichen usw. aus dem darüber stehenden zu entwickeln, also so:  
urbem captam.

Hostes (cum urbs capta esset, eam) deleverunt.  
So sieht nämlich der Schüler deutlicher, was geändert, ja was überhaupt verschwunden ist. Ähnlich entwickelt sich der Vorgang bei folgenden Sätzen:

Oppidani cum signa nostra conspexissent, ea salutaverunt.  
Caesar cum milites admonuisset, eos e castris eduxit.

Ist diese Aufgabe gelöst und durch Wiederholung gesichert — festina lente! —, lassen sich die Beispiele erweitern, und zwar in der Weise, dass im Hauptsatz die Pronomina, wie sie vorhin aus methodischen Gründen eingesetzt waren, nun weggelassen werden.

Nun ist aber auch die Regel aus den behandelten Sätzen zu ziehen; sie lautet: **Wenn das Subjekt des Nebensatzes im Hauptsatz vorkommt, setzt man das participium coniunctum.** Und die zweite Regel: **Wenn das Verbum des Nebensatzes Vorzeitigkeit ausdrückt und aktive Bedeutung besitzt, muss man ein sinnverwandtes Deponens suchen oder den Nebensatz ins Passiv verwandeln.**

Jetzt schickt sich als zweite Etappe die Uebersetzung lateinischer Sätze mit solchen Partizipialkonstruktionen in gutes Deutsch an (Vermeidung des langweiligen Passiv im Deutschen!) und erst als dritte Etappe die Uebersetzung deutscher Nebensätze durch lateinische Partizipialkonstruktionen. Hierbei ist es zuerst unumgänglich notwendig, bei jeder Uebersetzung die Regel sagen zu lassen; nur so wird sie gesichert, z. B.:

(Nachdem) wir die Feinde in die Flucht geschlagen hatten, verfolgten wir sie.

Das Subjekt des Nebensatzes kommt im Hauptsatz vor, also: participium coniunctum! Das Verbum des Nebensatzes drückt Vorzeitigkeit aus und hat aktive Bedeutung; in die Flucht schlagen = fugare; von diesem Verbum gibt es kein vorzeitiges Partizip mit aktiver Bedeutung; also suchen wir ein sinnverwandtes Deponens; ein solches gibt es nicht; darum müssen wir den Nebensatz ins Passiv verwandeln:

(Nachdem) die Feinde (von uns) in die Flucht geschlagen worden waren, verfolgten wir sie; das Subjekt des Nebensatzes ist Objekt zu «wir verfolgten», also: hostes fugatos persecuti sumus.

Zum Schluss unserer Ausführungen über das participium coniunctum sei noch bemerkt, dass H-P im Stück 17 etliche deutsche Sätze bringt, die einer Erweiterung unserer Regeln bedürfen. Diese Erweiterung ist leicht zu erreichen und bedarf nach meiner Ansicht keiner festen Einreihung ins Gedächtnis. Wenige wichtige Regeln, die aber müssen fest «sitzen»!

Auf das participium coniunctum folgt das participium absolutum oder, wie man gewöhnlich sagt, der ablativus absolutus. H-P entwickelt ihn ganz richtig aus solchen lateinischen Sätzen, in denen die Bedeutung des Ablativus als ablativus temporis, instrumenti, modi oder causae völlig deutlich durchschimmert (Stück 22). Dass wir dann vere ineunte nicht wörtlich wiedergeben; ist bald begriffen und nachgeahmt. Auch die Uebersetzung ins Lateinische darf da nicht schwer fallen. Zudem sind bei H-P bereits Ausdrücke wie «unter Caesars Führung» («Caesare duce») vorausgegangen. Man kann allerdings daran zweifeln, ob diese Vorwegnahme unter provisorischer Benennung («Ablativausdrücke») vorteilhaft ist.

Nun folgt die Erweiterung des Behandelten in der Weise, dass dem von früher bekannten Satze (gerade die Anknüpfung an schon Durchgenommenes zähle ich zu den Hauptvorteilen von H-P) «Alcibiades absens damnatus est» der «neue» Satz «Alcibiade absente Athenienses victi sunt» entgegengestellt wird. Begrüssenswert wäre hier noch ein Zwischenglied, etwa «Ab Alcibiade absente Athenienses epistulam acceperunt». Ich lasse feststellen, was im ersten Satz «Alcibiades» ist, was «absens», was im Zwischenglied-Satz «Ab Alcibiade» ist, was «absente». Diese Dinge sind ja bekannt und finden so eine begrüssenswerte

Wiederholung. Nun wird die Aufmerksamkeit auf den «neuen» Satz gelenkt: was ist in diesem Satze «Alcibiade», was «absente»? Die zweite Frage lässt sich ebenso beantworten wie bei den vorher besprochenen Sätzen, nicht aber die erste; denn «Alcibiade» ist — primitiv ausgedrückt — überhaupt kein Satzteil, nur «Alcibiade absente» lässt sich als ablativus temporis bezeichnen. Können wir für diesen abl. abs. einen Nebensatz setzen? Antwort: cum Alcibiades abesset oder: absens esset! Mit diesem Nebensatz und etwa mit einem acc. c. inf. (dicunt Alcibiadem abesse oder: absentem esse) wird nun der Vergleich gezogen, etwa durch Untereinanderschreiben.

cum Alcibiades absens esset  
dicunt Alcibiadem absentem esse  
Alcibiade absente.

So wie «Alcibiades» im cum-Satz, wie «Alcibiadem» im acc. c. inf., so ist «Alcibiade» im abl. abs. — Subjekt, entsprechend «absente» — Prädikat. Die Umwandlung eines deutschen Nebensatzes in den lateinischen abl. abs. gelingt dann ziemlich rasch; herausgefunden muss aber die neue Regel werden: **Wenn das Subjekt des Nebensatzes im Hauptsatz nicht vorkommt, steht der ablativus absolutus.**

Jetzt endlich kann, wie es tatsächlich auch bei H-P geschieht, der letzte Schritt getan werden, die Frage nach der Ersetzung des im Latein fehlenden vorzeitigen Aktivpartizips abgeschlossen werden. Hier würde ich wie beim Abschluss der Lehre vom participium coniunctum einen Weg in drei Etappen vorziehen:

- 1) Umwandlung lateinischer Nebensätze in Partizipialkonstruktionen.
- 2) Uebersetzung lateinischer Partizipialkonstruktionen in gutes Deutsch.
- 3) Uebersetzung deutscher Nebensätze und ähnlicher Gebilde (Präpositionalausdrücke usw.) in lateinische Partizipialkonstruktionen.

Das etwas vermischte Verfahren bei H-P scheint mir, wenn nicht verwirrend, so doch nicht erleichternd zu sein. Die beiden Abschluss-Etappen sind wohl methodisch keiner näheren Erklärung bedürftig, zur ersten dies:

Wiederum schreibe ich einen geeigneten Satz an die Tafel: Helvetii cum patriam reliquissent, nova domicilia quaesiverunt.

Nachdem er übersetzt ist, wird die Aufgabe gestellt: verwandle den Nebensatz in eine Partizipialkonstruktion! Die Schüler werden, teils aus eigenem Antrieb, teils gezwungen, — «Intuitionen» müssen hier durchaus unterdrückt werden, der vorgezeichnete Weg muss Schritt für Schritt eingehalten werden; dieser «Drill» kann nicht erspart werden — so die Sache anpacken, wie sie es bei der vorausgegangenen Besprechung der lateinischen Partizipialkonstruktionen gelernt haben müssen, also:

Das Subjekt des Nebensatzes kommt im Hauptsatz vor, daher: participium coniunctum. Das Verbum des Nebensatzes hat aktive Bedeutung und drückt die Vorzeitigkeit aus; von diesem Verbum gibt es aber kein vorzeitiges Partizip mit aktiver Bedeutung. Also müssen wir ein sinnverwandtes Deponens suchen. Da ein solches nicht gefunden wird, muss der Nebensatz ins Passiv verwandelt werden.

Bis hierher tritt dem Schüler gar nichts Neues entgegen; wenn dann allerdings die Umwandlung ins Passiv vorgenommen ist:

Helvetii, cum patria relicta esset, nova domicilia quaesiverunt.

macht er die Entdeckung: das Subjekt des Nebensatzes kommt im Hauptsatz nicht vor; er muss nun hinzufügen: daher ablativus absolutus!

Diese Uebung wird — mit Benützung nicht des Buches, sondern der Tafel — an weiteren Sätzen fortgesetzt. Bei der Wiederholung dieser Uebung lasse man aber zwischen hinein einen Satz einfließen, in dem entweder ein Deponens eingefügt werden kann oder auch nach der Umwandlung ins Passiv das participium coniunctum erforderlich ist, um so ein gedankenloses Hersagen der Regeln hintanzuhalten. Es wird genug «Reinfälle» geben.



# MITTELSCHULE

BEILAGE ZUR „SCHWEIZER-SCHULE“

PHILOLOGISCH-HISTORISCHE AUSGABE - SCHRIFTFÜHRUNG: P. BALDWIN WÜRTH, O. CAP., PROFESSOR, APPENZEL

INHALT: Zum Abschied — Zur Gestaltung der Maturitätsprüfung — Sir Walter Scott — Bücherschau.

## Zum Abschied

Mit dieser Nummer beschliesst die „Mittelschule“ ihren selbständigen Lebensgang. Es wäre pietätlos, dieses Eigenleben ohne jedes Wort der Würdigung sterben zu lassen. Hohe ideale Gesinnung hat diese Beilagen ins Leben gestellt. Das Bewusstsein, dass die katholischen Mittelschulen der Volksschule gleichwertig sind im Kulturaufbau, war damals entscheidend. Die Tatsache, dass die Mittelschullehrer weniger zahlreich sind unter den Abonnenten, wog nicht so schwer. Der Blick aufs Ganze gab den Massstab. — Und man hielt es mit der „Mittelschule“ wie mit jeder Zeitung. Man stiess sich nicht, wenn das Blatt vieles brachte, was andere Leute interessierte, wenn man auch selbst dafür keinen Sinn hatte. Wenn man selbst immer etwas Anregendes fand, begnügte man sich; ja es war ein gewisser Stolz im Gedanken, dass man durch einen bescheidenen Abonnementsbeitrag sogar „Höhergestellten“ zu einem nahrhaften Geistesmahle verhelfen konnte, wenn man auch selbst davon nichts bekam. — Es war also eine hochgemute Gesinnung, welche unsere Beilagen schuf: die opferfrohe christliche Liebesinracht. Ehre und Dank daher allen, die mitwirkten zum damaligen Beschluss, die ihn während 18 Jahren treu zu verwirklichen strebten. Wenn man die früheren Jahrgänge durchblättert, kann man nur staunen über die Reichhaltigkeit und Gediegenheit des Gebotenen. Und wer die Schwierigkeiten ahnt, mit denen die Arbeiter zu kämpfen hatten, kann dieser idealen Einstellung dankbare Anerkennung nicht versagen. Sie führen nicht auf falschem Geleise, wenn die Lokomotive jetzt auch umgestellt wird.

Eine andere Wertung der Umstände und Tatsachen zwingt dazu. Sie mag dem ersten Blick materialistisch scheinen. Die Zahl war tatsächlich entscheidend. Das Bestreben, den Raum für die „Mittelschule“ einzuschränken, hat gesiegt. Wir wollen die Niederlage nicht vertuschen, sondern die Folgerungen daraus ziehen. Wir werden deshalb die Fahne nicht herunterholen, das wäre nicht Schweizerart. Es gilt, den beschränkten Boden mit den letzten Reserven zu halten. Noch konzentriertere Arbeit! Unser Organ muss uns etwas Wertvolles bieten, etwas, das uns die andern ähnlichen Zeitschriften nicht geben können. An Stoff würde es nicht mangeln. Auch wohl am besten Willen nicht. — So appelliere ich denn an alle, denen das Schicksal eines Organs für unsere Mittelschulen am Herzen liegt. Ich bitte um Interesse für das Blatt. Eine Zeitschrift ohne Leser ist nicht existenzberechtigt. Lesen! Das ist das Erste. Das Zweite aber ist gleich unerlässlich: gefällt der Artikel, so wirbist du nicht einverstanden, so mach einen Gegenvorschlag, aber am rechten Ort! Frische Aussprache tut not; „Kritisieren“ fördert die Krise. Lassen wir die Worte, die elegischen und die zornigen, die bitteren und die gedankenlosen! Taten, Taten, Taten!

Die „Mittelschule“ gibt ihr Eigenleben nicht auf, um zu sterben. Es fallen nur die Grenzen zwischen Hauptblatt und Beilagen. Das kann sehr wertvoll werden für das Ganze. Aber nur, wenn wir uns freudig einordnen und

auch am neuen Platz unverzagt und unverbittert wirken. Dem neuen Aufbau liegt kein schwächerer Idealismus zugrunde als dem alten. Der Versuch wird es weisen. An uns aber liegt es, ob die opferbereite Haltung unserer Kollegen und Freunde — wäre die nicht gewesen, so wäre unsere Lage viel härter —, ob also das Vertrauen der andern auf unsern guten Willen ersterbe oder erstarke.

Mit Gott zur Tat!

## Zur Gestaltung der Maturitätsprüfung

Eduard v. Tunk, Immensee.

Seit der Tagung des Gymnasiallehrervereins im Oktober 1932 zu Baden, ist die Frage der Maturitätsprüfung wieder aufgeworfen. Ich selbst war leider verhindert, jene Tagung zu besuchen, und darum weiss ich nicht, ob meine Ausführungen mit den damals abgegebenen Voten übereinstimmen. Immerhin hoffe ich, sie werden als Diskussionsbeitrag nicht unwillkommen sein. Nach der heutigen Lage gibt es drei Arten der Maturitätsprüfung. Soweit nicht die „wilde Matura“ in Frage kommt, werden — in allen drei Typen — die Jahresnoten einer Reihe von Fächern ins Maturitätszeugnis eingesetzt, während in anderen Disziplinen mündlich wie schriftlich geprüft wird, wobei das Ergebnis dieses Examins mit Berücksichtigung der betr. Jahresnote zur Fachnote wird. Für den Typus A — und nur von diesem will ich reden — gelten wohl ziemlich allgemein als Prüfungsfächer: Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch und Mathematik. Ausserdem werden dann die Noten folgender Fächer noch mitherangezogen: Geschichte, Geographie, Naturkunde, Physik, Chemie, Zeichnen und mancherorts Philosophie. Der Typus A will die Form der humanistischen Maturität darstellen: wenn man aber von der nicht überall zugehörigen Philosophie absieht und das Zeichnen ausschaltet, ergibt sich, dass den fünf humanistischen Fächern Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch und Geschichte die fünf realistischen Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Naturkunde und Geographie gleichberechtigt gegenüberstehen. Nur in den Fächern, über die eine Prüfung abgelegt wird, haben die humaniora den Vorrang. Tatsächlich beeinflussen die Gesamtnote oder, wo eine solche nicht berechnet wird, die Notensumme gerade jene Fächer, deren Jahresnoten übernommen werden, also im Typus A die — Realfächer. Berücksichtigt man ferner, dass es zulässig ist, in der schriftlichen Deutsch-Prüfung ein naturkundliches Thema zu behandeln, so kann nicht behauptet werden, dass der Typus A seiner Idee, den Abschluss des humanistischen Gymnasiums darzustellen, gerechnet wird. Selbstverständlich ging es nicht an, die Realfächer aus dem humanistischen Gymnasium zu entfernen — denn auch der Maturand nach Typus A soll die Möglichkeit haben, an der Universität den Weg mathematischer oder naturwissenschaftlicher Disziplinen, einschliesslich der Medizin, einzuschlagen — ja es wäre denkbar, auch im Rahmen des Typus A für besondere Fälle eine gewisse stärkere Heranziehung der Realfächer zu dulden, aber der Normalfall müsste doch der sein, dass die Humaniora den Vorzug haben. Vielleicht darf ich einen praktischen Vorschlag machen: schriftlich wird, wie bisher, in den vier Sprachen und in Mathematik geprüft. Mündlich dagegen wird aus den alten Sprachen nur eine examiniert und zwar jene, in der das schriftliche Examen besser ausgefallen ist, ausser es wäre ein negatives Ergebnis vorhanden, dann dort, wo die schriftliche Arbeit keinen positiven Erfolg hatte, also etwa auch in beiden Fächern; in ähnlicher Weise könnte auch zwi-

schen Deutsch und Französisch eine Auswahl erfolgen, vorausgesetzt, dass der Kandidat im Deutschen ein humanistisches und nicht ein naturkundliches Thema gewählt hat; in diesem Falle müsste er auf jeden Fall im Deutschen eine mündliche Prüfung ablegen, wenigstens in der deutschsprachigen Schweiz (Deutsch = Muttersprache, in der welschen Schweiz stellte sich der Fall eben umgekehrt). So ergeben sich als Normalfall für das mündliche Examen Prüfungen aus einer modernen und aus einer alten Sprache. Für die weiteren drei mündlich zu prüfenden Fächer sollte Wahlfreiheit des Kandidaten bestehen, wobei wenigstens ein Fach ein realistisches sein sollte. Auf diese Weise scheint es mir möglich, jenen Schülern der humanistischen Gymnasien entgegenzukommen, die eine grössere Neigung zu den Realfächern haben, ohne dass der humanistische Charakter des Typus A zu sehr Schaden litte. Wenn zudem das Gewicht der Noten in den humanistischen Fächern noch gehoben werden könnte, wäre der Vorteil entschieden auf Seiten dieser Fächer. So würde dann schon im Verlauf der Gymnasialjahre der Eifer der Schüler mehr auf diese Fächer gerichtet, weil die Möglichkeit genommen wäre, die Scharten in den Humaniora durch gute Noten in den Realfächern in einer dem Charakter einer humanistischen Lehranstalt abträglichen Weise auszugleichen.

Nach diesem allgemeinen Teil sei auch noch einiges gesagt zur Prüfung in den alten Sprachen. Es ist wohl selbstverständlich, dass im Schriftlichen Übersetzungen aus den beiden Sprachen verlangt werden. Was aber soll damit bewiesen werden? Nach meiner Ansicht dies, dass der sein Mittelstudium beendigende Kandidat in der Lage ist, mit einem nicht allzu grosse Schwierigkeiten, vor allem auch sachlicher Art, bietenden Text in lateinischer und griechischer Sprache mit den normalen Hilfsmitteln (Lexikon und Grammatik) fertig zu werden. Denn, wer auch nach Typus A maturiert, wird noch lange nicht Althilologe. Es scheint mir also am Platze, bei der schriftlichen Prüfung in den alten Sprachen, die Benützung eines Lexikons, wenn nicht sogar der Schulgrammatik, zu gestatten.

Die mündliche Prüfung dagegen sollte aus zwei Teilen bestehen: einmal müsste der Kandidat einen noch nicht gelesenen Text, höchstens mittelschwerer Natur, übersetzen können, wobei er auf die Hilfe des Examinators wird rechnen dürfen. Ferner müsste er sich darüber ausweisen, dass er ein Werk antiken Schrifttums in Privatlektüre studiert hat. Diesbezüglich wären inhaltliche und literargeschichtliche Fragen zu stellen, ausserdem eine bedeutsame Stelle aus diesem Werke zu übersetzen, dies deshalb, damit sich die Privatlektüre nicht mit dem Studium einer Uebersetzung des betreffenden Werkes begnügt. Selbstverständlich reichen dazu die durchschnittlichen zehn Minuten Prüfungsdauer nicht aus, dafür aber wird, was bei der bisherigen Prüfungsmethode selten erreicht wird, nicht nur das Wissen, sondern auch das selbständige Denken Gegenstand des Examens. Und gerade dies zu erweisen, dass der Kandidat nicht nur ein gewisses Mass von Kenntnissen sich angeeignet hat, sondern diese auch verwerten kann, ist doch der volle Sinn der Maturitätsprüfung, die ja weniger einen Abschluss darstellt als ein Tor zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit auf der Hochschule.

## Sir Walter Scott

Von A. v. T.

Walter Scotts Schaffen und Wirken fällt in die Blütezeit der englischen Romantik. Die englische Romantik, ein Reaktionsprozess gegen allzu laut gewordene klassische Richtung, zeigt einen von der deutschen Romantik völlig verschiedenen Weg. In England gab es keine sogenannte romantische Schule, sondern sie erwuchs aus der Wiederbelebung des Mittelalters. Und da ist Scott durch seine Verwurzelung mit dem Mittelalter einer der typischsten Vertreter der Romantik in England.

1771 in Edinburgh geboren als Sohn eines angesehenen und vielbeschäftigten Advokaten, genoss er seine Erziehung zunächst auf dem Gymnasium, später an der Universität seiner Heimatstadt. 1786 trat er als Referendar in den Dienst des väterlichen Büros. Von 1792 an durfte er als selbständiger Anwalt fungieren. Durch seine Eltern, die beide aus altem «border» Geschlecht

stammten, wurde ihm die Liebe und Verbundenheit zu den Grenzleuten mitgegeben. Hier im Grenzgebiet verlebte er stets die Ferien, hier wirkte er lange Jahre als Verwaltungsbeamter. Seine Arbeitskraft war erstaunlich, sein Ruhm und Reichtum wuchsen mit zunehmender literarischer Beschäftigung. Sein Lebensziel war durchaus nicht als Schriftsteller anerkannt zu werden, sondern als angesehener Landjunker, verehrt von seinen Landsleuten, im Herzen seiner Heimat zu leben. 1812 konnte er sich am Tweed den Landsitz «Abbotsford» errichten. 1820 wurde Scott geadelt. In Abbotsford führte Scott das Leben eines wohlhabenden Landedelmannes; von Charakter war er liebenswürdig, vollkommen unkompliziert, angenehm in seinem sprudelndem Wesen. Umgeben von Freunden und Bekannten, führte er inmitten seiner Familie ein denkbar glückliches Leben. Sein Schwiegersohn Lockhart — von dem wir die einzige ausführliche Biographie des Dichters bis heute haben — nennt Scott «a patient dutiful, reverent son; a generous, compassionate, tender husband; an honest careful and most affectionate father». Mit seinen Söhnen verband ihn ein brüderliches Verstehen, seinen Töchtern begegnete er mit «courteous chevalry».

Gegen Ende seines Lebens bedrohte Scott eine ernste Wirtschaftskrise: durch den Bankrott seines Verlagshauses geriet er in erhebliche Schulden (fast 2,5 Millionen Franken!). Durch intensivste literarische Tätigkeit konnte er bis zu seinem Tode 1832 volle 40,000 Pfund begleichen; die Restschuld wurde durch Verlegerhonorare in schnellster Zeit nach 1832 getilgt. Doch die Gevatterleistung, die Scott sich zumutete, verbunden mit dem Druck, der durch die Schulden seelisch auf ihm lastete, untergrub seine Gesundheit. In Italien suchte er Heilung; mit Anregungen zu neuen Romanen kehrte er nach Schottland zurück, doch die Verwirklichung neuer Romane sollte ihm nicht mehr beschieden sein; wenige Monate nach seiner Rückkehr starb er im Jahre 1832.

Sir Walter Scott, ein Zeitgenosse Wordsworth's und Coleridge's, ist nicht zu denken ohne seine Heimat.

Scott's literarische Tätigkeit wurde nicht zum wenigsten angeregt durch Henry Mackenzie; letzterer war es, der der deutschen Literatur in Schottland Bahn gebrochen hat. Und so sind auch die Frühwerke Walter Scott's Uebersetzungen deutscher Balladen; u. a. übertrug er Bürgers «Lenore», «Schlacht bei Sempach», «Wilden Jäger», Goethes «Erkönig» ins Englische. Die Beschäftigung mit diesen romantischen Stoffen, seine Liebe zum schottischen Land, regte ihn 1792 zu einer Reise durch den border district an mit der Absicht, hier nach alten Liedern und Gesängen zu forschen. Das Ergebnis dieser ausgedehnten Sammlung veröffentlichte er 1802/03 unter dem Titel: «The Minstrelsy of the Scottish Border». Diese Balladensammlung ist die Vollendung dessen, was Percy's «Reliques of Ancient English Poetry» darzustellen versuchten. Dem Romantiker Scott lag die Balladenstimmung im Blut; deshalb konnte er die Volksballaden in ihrem spezifischen Gehalt literaturfähig gestalten. In der Anlage des Werkes lehnte Scott sich auffällig an Percy an. So ist auch die Scott'sche Sammlung mit Einleitung und Zwischentexten versehen, wobei die «History of the Scottish Border» ein glänzendes Zeugnis eines Kulturbildes des schottisch-englischen Grenzlandes ist.

Hatte Scott den Ansatz zu seiner literarischen Tätigkeit durch die Beschäftigung mit deutschen Balladen, so erhielt er durch die eigene Forschung eine Vertiefung, doch die grösste Förderung verdankt Scott dem Romantiker und Zeitgenossen Sam. T. Coleridge. Durch dessen Romanze «Christabel» wurde Scott auf seine produktiven Kräfte geleitet, zum Dichterischen gelenkt. Auf der Grundlage dieser Voraussetzungen entstand Scott's erste Versromanze; sie erschien 1805 als «The Lay of the Last Minstrel». (1922 im Verlag Freitag, Leipzig, von Emmerig für Schulzwecke herausgegeben.) Hierin wird der Kampf der grossen südschottischen Familie zur Zeit Wilhelms von Oranien geschildert; der alte fahrende Sänger, der am Hofe einer vornehmen Dame vor den Hörern die alten Zeiten auftauchen lässt mit ihrem Helden- und Wagenut, hält den Rahmen der Geschichte zusammen. Reiche Landschaftsschilderungen, viel Episoden, wenig Charakterschilderung, durchsetzt mit Zauberwesen, daneben die Handlung ganz unwesentlich ist: so zeigt sich uns die Ballade als ein Beweis für das Können des Dichters und als ein Bekenntnis seiner glühenden Vaterlandsliebe. Der Erfolg dieser Romanze — der so gewaltig war, wie es heute nicht

mehr vorstellbar ist — liess Scott diesem Erstling bald andere folgen:

1808 gab er in „Marmion“ und „A Tale of Flodden Field“ die Kämpfe schottischer Helden gegen Heinrich VIII.; in „Marmion“ ist der Charakter des Helden mehr herausgearbeitet als in seiner ersten Romanze.

1810 veröffentlichte er „The Lady of the Lake“; diese Erzählung der Rückkehr des verbannten Douglas durch Vermittlung seiner Tochter Helen wird als das beste epische Gedicht Scotts angesehen.

1813 gibt Scott die Schlacht von Marston-Moore 1644 z. Z. der Religionskämpfe in „Rokeby“ dichterisch wieder.

Im gleichen Jahre erschien „The Bridal of Triermain“, eine sehr gut erzählte Geschichte: ein Märchen, eingebettet in eine Geschichte aus dem 16. Jahrhundert. Eine Tochter des Königs Arthus wird aus Zauberschlaf erweckt. Um dieses Märchen ist eine Gegenwartsgeschichte gelagert: ein Dichter erzählt seiner Erkorenen die wundersamen Begebenheiten.

1815 schildert Scott in „The Lord of the Isles“ die Taten des Freiheitshelden Robert Bruce unter Eduard I. und II.; auch hierin gibt der Dichter ein anschauliches Bild mittelalterlicher Ritterschaft, wie ja dies Rückwärtsschauen überhaupt typisch für Scott ist.

Mit 1815 hörte Scott mit der Romanzendichtung auf, nicht weil er diese Gattung nicht mehr schaffen konnte, sondern weil Lord Byron's orientalische Romanzen alles andere dieser Art aus dem Felde schlugen. Nun erst kam Scott, der schon lange zwischen Poesie und Prosa geschwankt hatte, der fühlte, dass einige seiner Romanzen (besonders „Marmion“) eigentlich Romane waren, zu dem ihm entsprechenden Ausdrucksmittel: dem Roman. Hier schuf er einen neuen Typus, und zwar den historischen Roman als Kunstwerk. Ganz fraglos hat Scott sich an dem historischen Roman Jos. Strutt's: „Queenhoo Hall“ geschult; letzterer war aber mit geschichtlichen Altertümern und sprachlichen Antiquitäten so durchsetzt, dass er beim Publikum keinen Anklang fand. Scott erkannte, dass der historische Roman nicht zu sehr mit gelehrtem Ballast überladen sein darf, wenn er bestehen will.

1814 veröffentlichte Scott seinen ersten Roman „Waverley“; damit hat er seinen Ruhm vollkommen begründet. Merkwürdigerweise liess Scott diese seine besten, ihm gemäsesten und von ihm begründeten Schöpfungen anonym erscheinen. Erst 1827 gab er definitiv sein Pseudonym auf.

Die historischen Romane beschäftigen sich — mit ganz wenigen Ausnahmen — mit dem Schottland des 17. und 18. Jahrhunderts.

„Waverley“ (1814), „Guy Mannering“ (1815), „The Antiquary“ (1816), „Old Mortality“ (1816), „Rob Roy“ (1818), „The Heart of Midlothian“ (1818), „The Bride of Lammermoor“ — um nur einige seiner bekanntesten Romane zu nennen — behandeln Episoden aus dem schottischen Mittelalter.

„Ivanhoe“ (1819) dagegen und „Quentin Durward“ (1823) sind Kreuzfahrerromane. „Ivanhoe“ spielt um Richard Löwenherz; mit liebevollen Farben ist der zum Nationalheld gewordene Räuber Robin Hood darin gemalt. „Quentin Durward“ schildert Ludwig von Burgund, doch auch in diesem Roman ist der Held ein Schotte. In dem Roman „Kenilworth“ (1821) gibt Scott ein Bild von der Königin Elisabeth und ihrem Hofe. 1829 schrieb Scott „Anne of Geierstine“, ein Roman, der vor den Toren Basels spielt.

Damit wäre eine kleine Auslese aus den 29 Romanen Scotts gegeben; sie einzeln zu behandeln ist aus naheliegenden Gründen nicht möglich, auch kaum von Interesse. Aber wer sich gerne über Sitten und Gebräuche, Lebensstil und Lebensformen des mittelalterlichen England und Schottland informieren möchte, der greife zu einem der Scott'schen Romane. Hierin steht der Dichter auf eigenem Grund und Boden, wie Hazlitt sagt: „supported by nothing but his own enthusiastic and fearless convictions“. Auch in manchen Stücken seiner Lyrik hat Scott wirkliche Meisterstücke geschaffen, so im „Hunting Song“ — um ein Beispiel zu geben. — Da hört man förmlich das Halali der Jäger, das Kläffen der Meute, man sieht den perlenden Tau auf den Gräsern, atmet die würzige Luft des frühen Morgens bei dem Weckruf zur Jagd! Das ganze fröhliche Jagen und Treiben, Lärmen und Lachen erstet bei dem Lesen dieser Zeilen. In seinen Romanen ist alles so frisch, lebendig, lebensnah, dass die Sitten, Charaktere, Umgebung des Hochländers, die Kriege, Religion und Politik des

16., 17. und 18. Jahrhunderts in schottischem Kostüm und Dialekt lebendig vor uns erstehen. Vollendete Leichtigkeit und ergänzender Ausdruck seines inneren Wesens — die Helden seiner Romane und deren Vorstufen: der Romanzen sowie der Balladen sind ein Spiegelbild Scotts selbst — war ihm seine schriftstellerische Tätigkeit. Und in diesen Zügen: dem Leben, der Dramatik, dem unmittelbaren Ausdruck der Gedanken, ist der Epiker Scott dem Dramatiker Shakespeare verwandt. Ebenso wie Shakespeare ist auch Scott — bei beiden ist die Frische des sie umgebenden Lebens in ihren Werken spürbar — nicht Figur der Literatur, sondern eine Figur des Lebens und deshalb kann auch Scott nicht veralten.

## Bücherbesprechungen.

**Gaster-Mohrhenn, Langenscheidts Neues Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache.**

Die sprachlichen Hilfsbücher aus dem Verlag Langenscheidt erfreuen sich mit Recht grosser Beliebtheit. Die Wörterbücher dieses Verlages empfehlen sich durch besondere Vorzüge: genaue Aussprachebezeichnung, klare Scheidung der Bedeutungen eines Wortes durch zahlreiche Hilfszeichen, Sicherung raschen Findens durch gut abgestuften Druck, ergiebige grammatikalische Angaben. Das vorliegende Wörterbuch Gaster-Mohrhenn steht in der Mitte zwischen dem grossen Sachs-Villate und der Taschenausgabe. Es will die Reichhaltigkeit des erstern nach Möglichkeit beibehalten und doch jedem erschwinglich sein (erster Teil, 544 Seiten, Preis RM. 5.85; zweiter Teil 576 Seiten, Preis RM. 5.85; beide Teile in einem Band RM. 11.40).

Wie sehr dieses Wörterbuch den neuesten Anforderungen zu genügen sucht, zeigt beispielsweise das Wort „Radio“ das mit 14 Zusammensetzungen aufmarschiert (Radioapparat, Radiokofferapparat, Radiohörer etc.).

Sehr praktisch ist die grammatikalische Wegleitung. Schlägt man z. B. atteler auf, findet man neben der Grundform das Zeichen 1 c. Das bedeutet, dass man in den grammatikalischen Tabellen am Schluss des ersten Teiles das Musterverb suchen soll, nach welchem atteler zu konjugieren sei. Dort findet man unter 1 c das Paradigma von appeler. Diese Wegleitung ist für jedes Zeitwort gegeben. Eine analoge Hilfe leitet den Suchenden bei jedem Haupt- und Eigenschaftswort, dessen Mehrzahl nicht durch blosser Anfügung von -s gebildet werden kann.

Im grossen Sachs-Villate ist diese Methode grammatikalischer Hilfe auch im deutschen Teile durchgeführt und bildet ein bequemes Mittel zur Lösung von Zweifeln in unserer deutschen Muttersprache. Bei Gaster-Mohrhenn geht dem deutschen Teil eine Liste der starken und unregelmässigen Verben voran. Die genannten grammatischen Verweise aber sind weggelassen; sie würden wohl in diesem Format zuviel Raum in Anspruch nehmen. Aus dem gleichen Grunde werden auch die etymologischen Angaben weggelassen sein.

Gaster-Mohrhenn ist bezeichnet worden als „eine Meisterleistung deutscher Gründlichkeit, die die Anforderungen der heutigen Zeit erfüllt.“ Das darf ruhig unterschrieben werden. Die Anschaffung des Werkes kann jedem empfohlen werden, der sich als Lehrer oder Lernender mit der französischen Sprache befasst.

A. H.

**Namensbüchlein.** 400 Vornamen für Deutsche, nach ihren Schicksalen erzählt und erläutert. Mit zahlreichen Zeichnungen. 142 S. Kart. M. 2.75.— Heimeran-Verlag, München.

Das nette Büchlein gibt die Ableitung des einzelnen Namens, nennt die berühmtesten Träger aus Heiligenlegende und Geschichte, bestimmt die Färbung, die er im Volksmund, Lied und Literatur im Lauf der Zeit erhielt. Die Einleitung skizziert die Geschichte der deutschen Namengebung. Auf den ersten Blick mutet das Ganze vielleicht etwas ungewohnt an; aber bald erkennt man dankbar, dass dieser Versuch wirklich eine Lücke füllt. Jeder Lehrer, vielleicht der Deutschlehrer am meisten, sollte es nützen.

B. W.

**Ammon H., Deutsche Literaturgeschichte in Frage und Antwort.** II. Teil: Von Luther bis zur Gegenwart. 3. Aufl. 248 S., M. 4.—; 5.45.— Dümmler, Bonn.

Die neue Auflage des geschätzten Buches zeigt die vorge-

schriebene Anpassung an den Geist des 3. Reiches. Sie ist aber dem Buche nicht als Tünche aufgetragen: sie war mehr ein Aufdecken der Gesinnung, die das Werk immer beseelt hatte. Gerade diese Gesinnungsklarheit macht den Wert des Buches aus: es zwingt auf Schritt und Tritt zur Auseinandersetzung und damit wirklich zur Vertiefung und Besinnung. Ein Schulbuch ist es wohl nicht, aber ein anregendes, reichhaltiges Nachschlagebuch für jeden Lehrer und Literaturfreund.

**Eichhorn O. A., 100 lustige Rätsel für junge Lateiner.** 2. Aufl. 30 S. M.—90. — Dümmler, Bonn.

Ein prächtiges Büchlein, um Lust an Latein zu wecken! Koste selbst: „Mit s geplagt und geschunden viel, Mit c im Walde des Jägers Ziel.“ — „Weiss und weich und kalt mit i; Mit o sieht man es bei Tage nie; Mit u macht's Knacken oft viel Müh“. — „Es hat im ganzen der Zeichen vier — Und ist ein kleines harmloses Tier. Hat keine Waffe zu seiner Wehr; Doch, streng' dich an auch noch so sehr: Dass du ihm krümmen kannst ein Haar, Es ist unmöglich ganz und gar (rana)“.

**Ziegler-Seiz, Englisch Schulwörterbuch,** 5. Auflage, 700 S. Leinen M. 7.80. N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg a. L.

Eben erschien die 5. Auflage des englischen Schulwörterbuches Ziegler-Seiz in neuer Bearbeitung. Diese Neubearbeitung darf eine vorzügliche genannt werden, sucht sie doch allen Anforderungen, die an ein modernes Wörterbuch gestellt werden, voll zu entsprechen. Der Zweck, ein Normalwörterbuch für Lehranstalten zu schaffen, beherrscht das Ganze. In Berücksichtigung dieser Zielsetzung wird aus dem ins Riesenhafte angeschwellenen englischen Wortschatz das wirklich Notwendige und Belangvolle sorgfältig ausgewählt und geboten. Colloquial English und Slang finden in weiser Beschränkung ebenfalls Berücksichtigung. Die Darstellung des einzelnen Wortes ist vorzüglich. Vorerst ist jedem Wort die phonetische Aussprachebezeichnung nach Jones' Pronouncing Dictionary beigegeben. Sodann wird das Wort nicht isoliert aufgeführt, sondern tritt in den verschiedensten Ausdrücken in lebendiger Gestaltung vor uns hin und prägt sich so viel leichter dem Gedächtnis ein. Der in Klammer beigelegte entsprechende gegensätzliche Ausdruck fixiert noch stärker den Sinn des Wortes und bereichert mühelos unsern Wortschatz. Was über Herkunft, Aussprache und Bedeutung der Worte geboten wird, verdient das Prädikat ausgezeichnet. Vor allem wurde den Synonyma vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt; sie wurden in die einzelnen Artikel sorgfältig hineingearbeitet, damit der Schüler an den vielen Beispielen die Unterschiede klar erkenne und die richtige Anwendung erlerne. Diesen Vorzug, dessen sich kaum ein anderes Wörterbuch gleichen Umfanges rühmen kann, halte ich für äusserst wertvoll, da die tägliche Erfahrung beweist, mit welcher Mühe den Schülern der richtige Gebrauch der Synonyma beigebracht werden muss. Im Text des Wörterbuches sind die Zeichen auf ein Minimum beschränkt, was dessen Brauchbarkeit und leichte Handhabung wesentlich erhöht. — Alles in allem: in Ziegler-Seiz besitzen wir ein hochwertiges Hilfsmittel für den englischen Sprachunterricht. Dr. P. Ewald Holenstein.

Im Verlage Schöningh, Paderborn, sind folgende englische Lesebogen erschienen:

**No. 20: Peeps into childlife,** 6 Ausschnitte aus verschiedenen Autoren, die uns interessante Blicke ins Kinderland gewähren. 36 Pfg.

**No. 22: The road to woman's emancipation,** 6 Skizzen der modernen Frauenseele mit ihrer Tendenz zur Emanzipation. 36 Pfg.

Aus dem Verlage Velhagen und Klasing,  
Englische Ausgaben:

**Bd. 219. Sixty stories for beginners.** Herausgegeben von Dr. Hans Marcus. 60 interessante Kurzgeschichten, teils ernsten, teils lustigen Inhaltes; Fabeln, Märchen, Tiergeschichten in schlichter Sprache. Eignen sich vorzüglich zum Nacherzählen und zur Konversation.

**Bd. 221. Selected Detective stories.** Herausgegeben von Karl Botzenmeyer. Englische und amerikanische Detektivgeschichten, die Eigenart und Charakter des Engländer und Amerikaners gut beleuchten. Leicht fasslicher Text und ausführliche Erklärungen.

#### Englische Lesebogen:

**Nr. 204. Katherine Mansfield, Six stories.** 6 interessante Kurzgeschichten, einfach in der Darstellung, fein in der Beobachtung, gediegen nach ihrem Inhalt. 45 Pfg.

**Nr. 218. M. A. Peart, Toby, a dog with a job.** Eine phantasievolle „Hundegeschichte“, in der Toby, der Hund des Kasperletheaters, der handelnde Held ist. 20 Pfg.

**Nr. 222. Ten short stories taken from English Magazines.** 10 frische, sprudelnde Kurzgeschichten, erstmals in englischen Magazinen erschienen. 40 Pfg.

**Nr. 224. Lowell Thomas, Raiders of the deep.** Ein spannender Bericht über das wechselbunte Schicksal der Unterseeboote. 45 Pfg.

**Nr. 226. Harold Nicolson, The Outbreak of the World-War.** Ausschnitte aus der Biographie, „Sir Arthur Nicolson“, welche Licht werfen auf die Tage unmittelbar vor Ausbruch des Weltkrieges. 40 Pfg.

**Nr. 228. Jack London, Selected Tales.** 4 packende Kurzgeschichten des berühmten Jack London. 60 Pfg.

**Nr. 230. T. H. Gillespie, Zoo Talks.** Tiergeschichten, die uns einen Einblick gewähren in die Wesensart der Tiere, dargestellt vom Direktor des Edinburgh-Zoo. 40 Pfg.

**Nr. 232. Englische Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten.** Eine Fülle von englischen Sprichwörtern, nach sachlichen Grundsätzen geordnet, die kostbare Einblicke gewähren in die Eigenart des englischen Charakters und der englischen Sprache. 50 Pfg.

**Nr. 234. Oscar Wilde, Two Fairy Tales.** Zwei der schönsten Märchen, die Wilde in wunderbarer Einfachheit und Feinheit der Sprache geschrieben. 35 Pfg.

**Nr. 240. Charles Kingsley, The Water-Babies.** Ein kurzer Auszug aus dem gleichnamigen Roman. 30 Pfg.

**Nr. 242. Charles Dickens, The old curiosity shop.** Verkürzte Nacherzählung des gleichnamigen Romans des bekannten Volksdichters. 30 Pfg.

**Nr. 244. Stephan Southwold, Listen, Children!** 7 frische Kindergeschichten.

In Ferd. Dümmers Verlag, Berlin und Bonn, erschienen:

**Coustas-Michels: How London talks to-day.** 120 S. Brosch. Mk. 1.95, geb. Mk. 2.70.

32 Gespräche über das Leben und die Einrichtungen der grössten europäischen Stadt. Die einzelnen Stücke sind sorgfältig ausgewählt und aufgebaut; sie vermitteln einen reichen Schatz der gebräuchlichsten Worte, Ausdrücke und Wendungen. Das Buch empfiehlt sich für die Lektüre in der Schule, als Grundlage für eine fruchtbare Konversation. Das beigelegte Wörterbuch erhöht noch die Eignung für den Schulgebrauch.

**Schmitt-Smith: Englische Unterrichtssprache.** 5. Auflage. 67 Seiten. Geb. Mk. 1.65.

Das Büchlein bietet den Lehrern der englischen Sprache eine kostbare Auswahl der gebräuchlichen Ausdrücke für die Leitung des englischen Sprachunterrichtes. Gerade solchen Lehrkräften, denen es nicht vergönnt war, die Sprache Shakespeare's im Lande selbst gründlich zu studieren, werden diese aufschlussreichen Kapitel ein vortrefflicher Behelf sein, die idiomatischen Ausdrücke, die in der Leitung des Unterrichtes gebräuchlich sind und die im gewöhnlichen Alltagsleben nur schwer erlernt werden können, sich ohne grosse Mühe anzueignen. Jedem Englisch-Lehrer, der selbst nicht Engländer ist, kann das Buch wärmstens empfohlen werden.

Im Verlag der Aschendorff'schen Buchhandlung, Münster i. W., erschien in der Reihe: Aschendorff's moderne Auslandsbücherei:

**A Selection from the works of Francis Thompson** edited by Dr. Wilhelm Grenzmann. 71 Seiten. Kart. Mk. 1.05.

Diese Auswahl, enthaltend 5 typische Gedichte, den berühmten Essay: Health und Holiness, sowie einen Aufsatz Theodor Häcker's über Thompson's Sprachkunst, möchten das Werk des tief sinnigen kath. Dichterphilosophen der Schule erschliessen. Die nicht geringen Schwierigkeiten, die teils sprachlicher, teils gedanklicher Art sind, dürfte der Schüler mittels des beigelegten Präparationsheftes leicht überwinden. Das Büchlein bietet eine anregende Lektüre für Fortgeschrittene. Dr. P. E. H.