



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

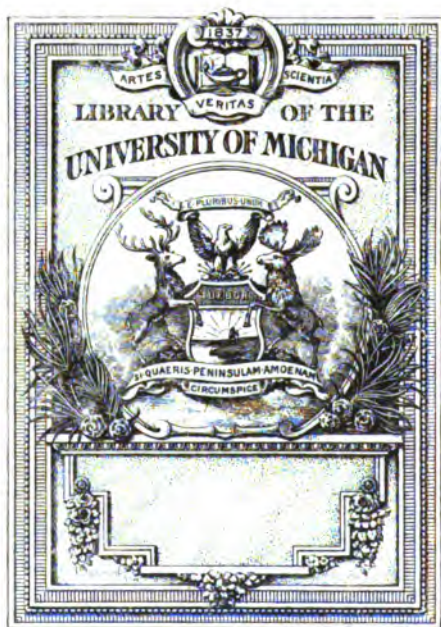
Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

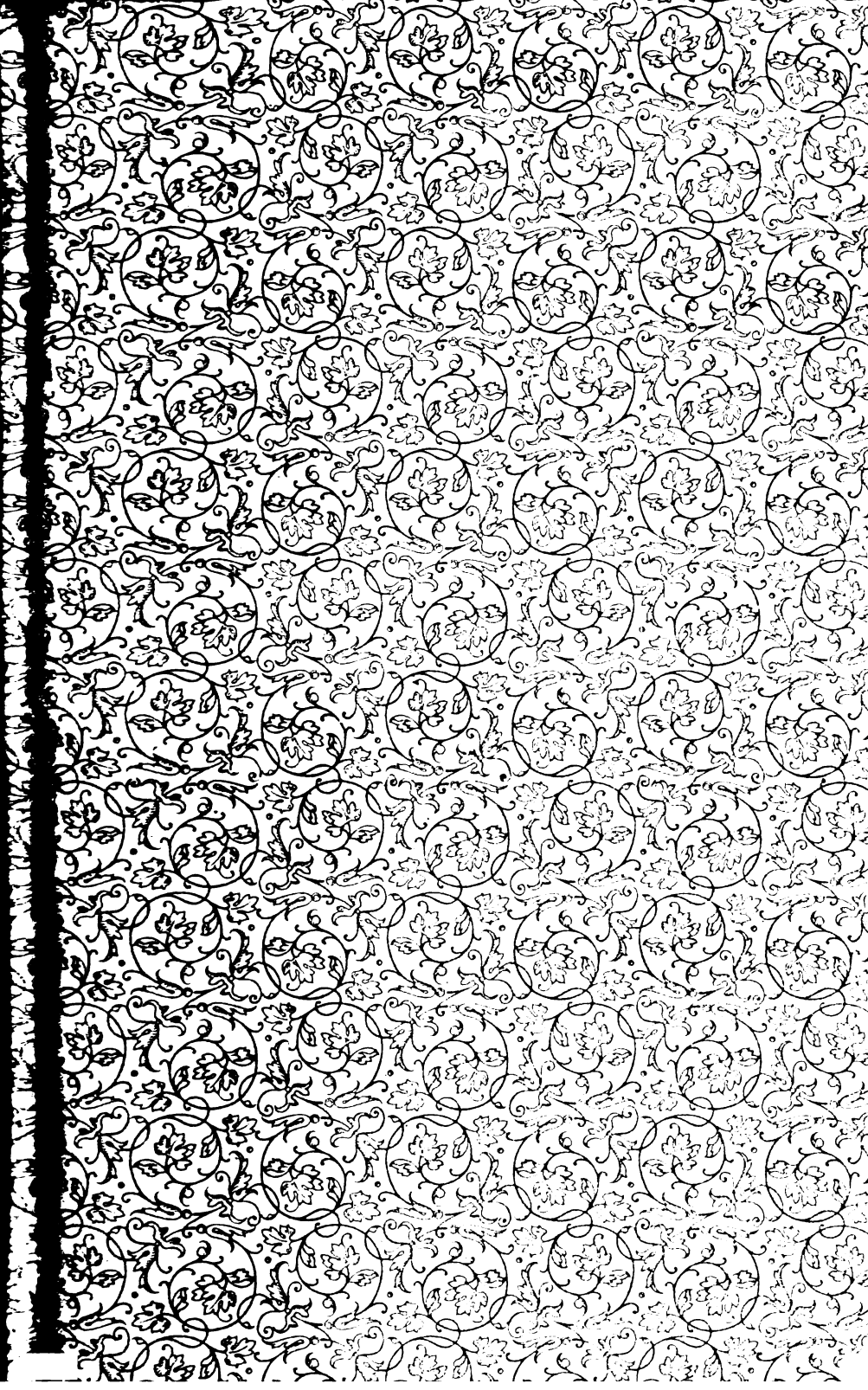
Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.





AP
30
.5684

ZEITSCHRIFT
FÜR DAS
GYMNASIAL-WESEN

77431

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXXII. JAHRGANG.

DER NEUN FOLGE ZWEIUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1888.



**INHALT DES XXXXII. JAHRGANGES
DES ZWEIUNDZWANZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.**

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

	Seite
<i>Aly, F.</i> , Die Bedeutung der Ciceronianischen Schriften für das Gymnasium	721
<i>Dottweiler, P.</i> , Der lateinische Stil auf den Universitäten	193
<i>Fischer, L. H.</i> , Das Königliche Pädagogische Seminar in Berlin 1787 bis 1887	1
<i>Ganz, H.</i> , Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts auf den höheren Lehranstalten	657
<i>Jäger, O.</i> , Über Gymnasialreform	529
<i>Kruse, C.</i> , Das angeklagte Gymnasium	273. 337
<i>Müller, H. J.</i> , Zu T. Livius	351. 431. 668
<i>Schiller, H.</i> , Bedarf es eines besonderen neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staat- lichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern?	401
<i>Stoewer, R.</i> , Turnspiel, Sport, Wanderungen unserer Schuljugend . . .	81
<i>Weisensfels, O.</i> , Über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen	593

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

<i>Albers, J. H.</i> , Lebensbilder aus der deutschen Götter- und Heldensage, 2. Auflage, von E. Naumann	699
<i>Arendt, R.</i> , Methodischer Lehrgang der Chemie, von F. Traumüller	637
<i>Asbach, J.</i> , s. W. Pütz.	
<i>Autenrieth, G.</i> , Wörterbuch zu den homerischen Gedichten, 5. Auflage, von E. Eberhard	453
<i>Bauer, A.</i> , s. J. Müller.	
<i>Bauer, Fr.</i> , Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik, 20. Auflage von R. Duden, von E. Naumann	368
<i>Baumgarten, J.</i> , Deutsch-Afrika und seine Nachbarn im schwarzen Erdeil, von A. Kirchhoff	323
<i>Bellermann, L.</i> , <i>J. Imstmann, F. Jonas, B. Suphan</i> , Abriss der deutschen Grammatik, von E. Naumann	369

<i>Berghaus, H.</i> , Physikalischer Atlas, 1. Hann, Atlas der Meteorologie, 2. Drude, Atlas der Pflanzenverbreitung, 3. Marshall, Atlas der Tierverbreitung, von A. Kirchhoff.	634
<i>Biedermann, K.</i> , 1840—1870, dreißig Jahre deutscher Geschichte, 3. Auflage, von M. Hoffmann.	319
<i>Bippart, G.</i> , Drei Episteln des Q. Horatius Flaccus, lateinisch und deutsch mit Kommentar, von C. Bardt.	285
<i>Blaydes, F. H. M.</i> , Aristophanis Plutus ed., von K. Ludwig	300
<i>Bleske, F.</i> , Elementarbuch der lateinischen Sprache, 8. Auflage von A. Müller, von H. Müller	214
<i>Böhme, G.</i> , Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische, 9. Auflage von G. Stier, von P. Weiffenfels	364
<i>Bornhack, G.</i> , Geschichte der französischen Litteratur, von G. Brau- mann.	572
<i>Bötticher, G.</i> , Neue Übertragung in deutscher Dichtung des Parzival von W. v. Eschenbach, von U. Zernial	567
<i>Brzoska, H. G.</i> , Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, neu herausgegeben von W. Rein, von H. Kern	352
<i>Buchholz, P.</i> , Hülfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts VI und VII, von C. Hartung	500
—, Hülfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts III und VIII, von H. Matzat	574
<i>Busch, Fr.</i> , s. B. Féaux.	
<i>Busch, H.</i> , Lateinisches Übungsbuch, 1. Teil: für Sexta, 4. Auflage von W. Fries, von E. Naumann	290
<i>Buschmann, J.</i> , Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunter- richt III: Erzählungen aus der preussischen Geschichte, von F. Boldt	487
<i>Busolt, H.</i> , s. J. Müller.	
<i>Cauer, P.</i> , Homeri Odyssea scholarum in usum ed. I und II, von E. Eberhard	215
<i>Chuquet, A.</i> , Goethes Hermann und Dorothea, von P. Nerrlich. . . .	308
<i>Curtius, E.</i> , Griechische Geschichte I, 6. Auflage, von M. Hoffmann. . .	491
<i>Curtius, G.</i> , Griechische Schulgrammatik, 18. Auflage von W. v. Hartel, von W. Gemoll	553
<i>Dahn, E.</i> , Kurzgefaßtes Lernbuch für den Geschichtsunterricht, 4. Abteilung: Neueste Zeit 1815—1871, von M. Hoffmann	767
<i>Debes, E.</i> , Physikalische Wandkarte des deutschen Reiches und seiner Nachbargebiete, von E. Oehlmann	498
<i>Deiter, H.</i> , Schillers Don Carlos, von H. F. Müller	372
<i>Diercke, C.</i> , s. J. Meyer.	
<i>Drenckhahn, O.</i> , Lateinische Stilistik, von F. Becher	291
<i>Dronke, A.</i> , s. M. Keuffer.	
<i>Drude</i> s. H. Berghaus.	
<i>Duden, K.</i> , Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 3. Auflage, von E. Wezel	371
—, s. Fr. Bauer.	
<i>Egli, J. J.</i> , Neue Erdkunde, 7. Auflage, von E. Oehlmann	699
<i>Ehlinger, J. K.</i> , Griechische Schulgrammatik, von W. Gemoll	686

<i>Ehretsmann, J.</i> , s. E. Schmitt.	
<i>Eichner, E.</i> , Zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts, von R. Noetel	737
<i>Engel, E.</i> , Geschichte der französischen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit, 2. Auflage, von E. Koschwitz	314
<i>Engelhardt, M.</i> , Die lateinische Konjugation, von H. Ziemer	134
<i>Euling, K.</i> , Lateinisches Vokabularium für Sexta, von F. Schlee	356
<i>Eysell, G. F.</i> , Schillers Jungfrau von Orleans neu erklärt, von H. F. Müller	231
<i>Féaux, B.</i> , Rechenbuch und geometrische Anschauungslehre, 8. Auflage von Fr. Busch, von A. Kallius	396
—, Buchstabenrechnung und Algebra, 8. Auflage von A. Luke, von H. Müller	580
<i>Feichtinger, E.</i> , Fragebüchlein zur lateinischen Syntax, von J. A. Hillebrand	543
<i>Fischer, W.</i> , Gegen den Homer-Kultus in unseren Schulen, von M. Schneidewin	225
<i>Frankenbach, F. W.</i> , Lehrbuch der Mathematik für höhere Lehranstalten III: Die ebene Trigonometrie, von H. Müller	578
<i>Frauer, L.</i> , Neuhochdeutsche Grammatik, 2. Auflage, von F. Kern	146
<i>Frick, O.</i> , und <i>F. Polack</i> , Aus deutschen Lesebüchern, 4. Band, von E. Naumann	557
<i>Fries, W.</i> , Lateinisches Übungsbuch für Tertia im Anschluß an Cäsars bellum Gallicum, 2. Abteilung: für Obertertia, von H. Fritzsche —, s. H. Busch, M. A. Seyffert.	140
<i>Führer, A.</i> , Übungsstoff für das zweite Jahr des lateinischen Unterrichts, unter Mitwirkung von F. Schultz, von W. Mewes	349
<i>Funcke, H.</i> , Die analytische und projektivische Geometrie der Ebene, von H. Müller	582
—, und <i>Janisch</i> , Aufgaben aus der Geometrie der Ebene, von H. Müller	582
<i>Gäßler, L.</i> , s. H. Oberländer.	
<i>Gallien, K.</i> , Lateinische Schulgrammatik für die Schüler des Realgymnasiums, von P. Harre	442
<i>Géhaut, J. B. V.</i> , Französische Lese- und Vortragsstücke in Prosa und in Versen, von P. Schwieger	487
<i>Gerth, B.</i> , Griechisches Übungsbuch I, von G. Marseille	471
<i>Geyer, P.</i> , und <i>W. Mewes</i> , Poetisches Lesebuch, 4. Teil zu Bonnells lateinischen Übungstücken, von W. Fries	287
<i>Gidionson, W.</i> , Vorlagen zu lateinischen Stilübungen in den oberen Gymnasialklassen, von P. Doetsch	444
<i>Gülhausen, W.</i> , s. H. Perthes.	
<i>Göbel, E.</i> , Die Westküste Afrikas im Altertum, von A. Kirchhoff	322
<i>Gotthold, A. G.</i> , Kartennetze, von E. Oehlmann	500
<i>Gröber, G.</i> , Grundriß der romanischen Philologie, von E. Koschwitz	154
<i>Günther, B.</i> , s. H. Schmidt.	
<i>Günther, S.</i> , s. K. Kehrbach, J. Müller.	
<i>Gurcke, G.</i> , Deutsche Schulgrammatik, neu bearbeitet von S. Waetzold und J. Schönhof, 20. (der neuen Bearbeitung 3.) Auflage, von E. Naumann	368

<i>Haack, O.</i> , Orthographisches Übungsbuch für den Schulgebrauch, 3. Auflage, von K. Duden	755
<i>Hann, s. H. Berghaus.</i>	
<i>v. Haridel, W.</i> , s. G. Curtius.	
—, Abrifs der Grammatik des homerischen und herodotischen Dialekts, im Anschluß an G. Curtius' Griechische Schulgrammatik 18. Auflage, von W. Gemoll	556
<i>Heinzelmann, W.</i> , Über die Erziehung zur Freiheit, von L. Spreer .	432
<i>Helbig, W.</i> , Das homerische Epos aus den Denkmälern erläutert, 2. Auflage, von H. Röhl	295
<i>Hense, J.</i> , Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehr- anstalten, 2. Teil: Dichtung der Neuzeit, von L. Kluth	377
<i>Hentschel und Märkel</i> , Umschau in Heimat und Fremde, 2. Teil: Europa mit Ausschluss des deutschen Reiches, von E. Oehlmann	774
<i>v. Heugel</i> , Lehrbuch der Algebra, von A. Kallius	701
<i>Hoffbauer, K.</i> , Kurzer Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte, von A. Jonas	367
<i>Hoffmann, M.</i> , s. K. Ploetz.	
<i>Hofman, F.</i> , Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten V und VI, von W. Bernhardt	245
<i>Holdermann, K.</i> , s. F. Löhlein.	
<i>Holm, A.</i> , Griechische Geschichte von ihrem Ursprunge bis zum Unter- gange der Selbständigkeit des griechischen Volkes I, von M. Hoffmann	492
<i>Hommel, F.</i> , s. J. Müller.	
<i>Hornemann, F.</i> , Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen (Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Fran- zösisch, Englisch), von O. Josupit	760
<i>Huber, D.</i> , Lateinische Schulgrammatik I: Formenlehre, von A. Procksch	622
<i>Jahr, K.</i> , s. H. Perthes.	
<i>Janisch</i> s. H. Funcke.	
<i>Januschke, H.</i> , Das Prinzip der Erhaltung der Energie in der elemen- taren Elektrizitätslehre, von E. Lampe	504
<i>Jahrzahlen</i> für das Gymnasium, von H. Bege mann	160
— für das Gymnasium, von R. Brendel	161
<i>Imelmann, J.</i> , s. L. Bellermann.	
<i>Jonas, F.</i> , s. L. Bellermann.	
<i>Jonas, R., G. Sachs, O. Knoop</i> , Lehrbuch für den evangelischen Re- ligionsunterricht an höheren Schulen, von J. Heidemann	515
<i>Jordan, H.</i> , s. Sallustius.	
—, Die Könige im alten Italien, von H. Genz	382
<i>Jung, J.</i> , s. J. Müller.	
<i>Kaffler, C.</i> , Laudate Dominum, von L. Hoffmann	780
<i>Kehrbach, K.</i> , Monumenta Germaniae Paedagogica. Band II: Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu I ed. G. M. Pachtler; Band III: Geschichte des mathematischen Un- terrichtes im deutschen Mittelalter von S. Günther, von W. Schrader	43

<i>Fehrbach, K.</i> , Monumenta Germaniae Paedagogica. Band V: Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu II ed. G. M. Pachtler; Band IV: Die deutschen Katechismen der Böhmisches Brüder von J. Müller; Band VI: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen von Fr. Teutsch, von W. Schrader	669
<i>Kettner, A.</i> , Gebirgsbau und Oberflächengestaltung der Sächsischen Schweiz, von E. Oehlmann	773
<i>Keuffer, M.</i> , und <i>A. Dronke</i> , Notices biographiques choisies (Eloges) de François Arago, 1. Band: Monge, von A. Tobler	65
<i>Kienitz, O.</i> , s. Verhandlungen.	
<i>Kienitz-Gerloff, F.</i> , s. O. Vogel.	
<i>Kiepert, R.</i> , Schul-Wand-Atlas der Länder Europas, Lief. 16: Politische Wandkarte von Rußland, Lief. 18: Politische Wandkarte von Skandinavien, von A. Kirchhoff	633
<i>Klostermann</i> s. H. Strack.	
<i>Knop, O.</i> , s. R. Jonas.	
<i>Kober, J.</i> , Aufgaben für den Rechenunterricht I (4. Auflage), II (5. Auflage), III (4. Auflage), von A. Kallius	387
<i>Koch, E.</i> , Übungsbuch zur griechischen Formenlehre I, von P. Weiffenfels	143
<i>Kohl, H.</i> , s. G. Richter.	
<i>Kötler, H.</i> , Vorschule der Geometrie, 5. und 6. Auflage, von O. Meyer	706
<i>Krebs, G.</i> , Leitfaden der Experimentalphysik für Gymnasien, 2. Auflage, von A. Voss	509
<i>Kübler, O.</i> , Lateinische Pensa für die unteren Gymnasialklassen, von R. Büttner	436
<i>Kühn, K.</i> , Der französische Anfangsunterricht, Begleitschreiben zu dem französischen Lesebuch, von P. Schwieger	483
—, Französisches Lesebuch, Unterstufe, von P. Schwieger	485
—, Übungen zum französischen Lesebuch, von P. Schwieger	485
<i>Lange, A.</i> , Deutsche Götter- und Heldensagen, von A. Gronau	474
<i>Littmann, J.</i> , und <i>H. D. Müller</i> , Lernaft und Repetitorium zur lateinischen Syntax, von F. Sehlee	357
<i>v. Leeuwen jr., J.</i> , und <i>M. B. Mendes da Costa</i> , Der Dialekt der homerischen Gedichte, aus dem Holländischen übersetzt von E. Mehler, von E. Eberhard	459
<i>Lohmann, P.</i> , Geographisches Schulbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten, von E. Oehlmann	770
<i>Lehrplan</i> für den deutschen Unterricht aus dem Programm des Friedrichs-Gymnasiums zu Cassel, von F. Kern	312
<i>Loew, O.</i> , Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten, 2 Teile, von F. Traumüller	385
<i>Löhlein, F.</i> , und <i>K. Holdermann</i> , Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für die Oberklassen höherer Lehranstalten, von F. Wagner	245
<i>Lohmeyer, Th.</i> , Kleine deutsche Satzlehre, von E. Naumann	369
<i>Lölling, H. G.</i> , s. J. Müller.	
<i>Lubs, A.</i> , s. B. Féaux.	

<i>Luthardt</i> s. H. Strack.	
<i>Märkel</i> s. Heitschel.	
<i>Marshall</i> s. H. Berghaus.	
<i>Matthias, A.</i> , Die Heilung des Orest in Goethes Iphigenie, von H. F. Müller	375
<i>Medicus, W.</i> , Illustriertes Schmetterlingsbuch, von F. Kränzlin	503
<i>Mehler, E.</i> , s. J. v. Leeuwen jr.	
<i>Meinardus, K.</i> , Das deutsche Gymnasium und seine Zukunft, von H. F. Müller	540
<i>Mendes da Costa, M. B.</i> , s. J. v. Leeuwen jr.	
<i>Meyer, J.</i> , Die Provinz Hannover, 2. Auflage, mit einer Karte von C. Diercke, von E. Oehlmann	771
<i>Müllenhoff, K.</i> , s. O. Vogel.	
<i>Müller, A.</i> , s. F. Bleske.	
<i>Müller, H. D.</i> , s. J. Lattmann.	
<i>Müller, H. J.</i> , L. Annaei Senecae Oratorum et rhetorum sententiae divisiones colores, von A. Otto	127
<i>Müller, J.</i> , s. K. Kehrbach.	
<i>Müller, J.</i> , Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, 5. Halbband: Römische Zeitrechnung von G. F. Unger; Griechische und römische Metrologie von H. Nissen; Griechische Staats- und Rechtsaltertümer von H. Busolt, von O. Weiffenfels	51
—, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, 8. Halbband: Abrifs der Geschichte der vorderasiatischen Kulturvölker und Agyptens von F. Hommel; Hellenische Landeskunde nebst Topographie Athens von H. G. Lolling; 6. Halbband: Griechische Altertümer von A. Bauer; Griechische Privataltertümer von J. Müller; 9. Halbband: Topographie Athens von H. G. Lolling; Grundzüge der politischen Geschichte Griechenlands von R. Pöhlmann; Geographie von Italien und den römischen Provinzen von J. Jung; Abrifs der römischen Geschichte von H. Nissen; 11. Halbband: Mathematik, Naturwissenschaft (incl. Medizin) und wissenschaftliche Erdkunde im Altertum von S. Günther; Geschichte der Philosophie im Altertum von W. Windelband, von O. Weiffenfels	679
<i>Müller, O.</i> , s. G. Tischer.	
<i>Mewes, W.</i> , s. P. Geyer.	
<i>Musica sacra</i> , 3. Auflage, mit einem liturgischen Anhang von F. Spitta, von L. Hoffmann	520
<i>Nissen, H.</i> , s. J. Müller.	
<i>Oberländer, H.</i> , Der geographische Unterricht, 4. Auflage von L. Gäbler, von E. Oehlmann	697
<i>Oehlmann, E.</i> , Erläuterungen für die schulgemäße Behandlung des Anschauungsbildes „Die Hauptformen der Erdoberfläche“, von F. Höck	248
<i>Ohlert, A.</i> , Die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht, von P. Schwieger	756
—, Die Lehre vom französischen Verb, von P. Schwieger	756
v. <i>Orelli</i> s. H. Strack.	
<i>Ortner, M.</i> , Reimar der Alte, die Nibelungen, von G. Boetticher	303

<i>Palmié, F.</i> , Evangelische Schul-Agenda I: Morgenandachten, von L. Witte	517
<i>Pachtler, G. M.</i> , s. K. Kehrbach.	
<i>Pauly, F.</i> , Homeri Odysseae (epitome in usum scholarum ed., pars I (lib. I—XII), 6. Auflage von C. Wotke, von E. Eberhard . .	222
<i>Pertbes, H.</i> , Lateinische Wortkunde, 3. Kursus: etymologisch-phraseologisches Vokabularium im Anschluß an Vogels Nepos plenior, 2. Auflage von K. Jahr, von E. Naumann	290
—, Lateinisches Lesebuch für Quinta, 3. Auflage von W. Gillhausen, von F. Dittmar	546
—, Grammatisch-etymologisches Vokabularium im Anschluß an Pertbes' lateinisches Lehrbuch für Quinta, 3. Auflage von W. Gillhausen, von F. Dittmar	547
<i>Peters, J. B.</i> , Übungsbuch zur französischen Schulgrammatik, von P. Schwieger	486
<i>Ploetz, K.</i> , Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte, 9. Auflage von M. Hoffmann, von G. Braumann	696
<i>Pöhlmann, R.</i> , s. J. Müller.	
<i>Polack, F.</i> , s. O. Frick.	
<i>Pompeck, B.</i> , Die Anfangsbuchstaben in der deutschen Rechtschreibung, von K. Duden	59
<i>Preyer, W.</i> , Naturforschung und Schule, von H. F. Müller	283
<i>Pütz, W.</i> , Historische Darstellungen und Charakteristiken I, 3. Auflage von J. Asbach, von M. Hoffmann	630
<i>Rein, W.</i> , s. H. G. Brzoska.	
<i>Richter, G.</i> , Grundriss der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realgymnasien, 2. Teil 2. Auflage, von M. Hoffmann	767
—, und <i>H. Kohl</i> , Annalen des fränkischen Reiches im Zeitalter der Karolinger II, von G. Stoeckert	495
<i>v. Richthofen, E.</i> , Zur Gymnasial-Reform in Preußen, von K. Kruse	614
<i>Sachse, G.</i> , s. R. Jonas.	
<i>Sallustii opera</i> ed. H. Jordan, 3. Auflage, von C. Goerlitz	677
<i>Scheindler, A.</i> , Methodik des grammatischen Unterrichts im Griechischen, von W. Gemoll	627
<i>Schoins, M.</i> , Lateinische Syntax für Quarta und Tertia, von P. Harre	441
<i>Schilling, G.</i> , Laokoonparaphrasen, von C. Moldaenke	741
<i>Schmidt, F.</i> , Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, von L. Kluth	381
<i>Schmidt, H.</i> , und <i>W. Wensch</i> , Elementarbuch der griechischen Sprache, 9. Auflage von B. Günther, von P. Weiffenfels	467
<i>Schmitt, E.</i> , Übungsbuch für den französischen Unterricht in Quarta und Tertia, 2. Teil des Übungsbuches für den französischen Anfangsunterricht von J. Ehretsmann und E. Schmitt, von P. Schwieger	759
<i>Schnodermann</i> s. H. Strack.	
<i>Schober, R.</i> , Quellenbuch zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie, von M. Hoffmann	572
<i>Schönhaf, J.</i> , s. G. Gurcke.	

	Seite
<i>Schöntag, F.</i> , Musteraufsätze aus der Schule für die Schule, von H. F. Müller	376
<i>Schubert, F. W.</i> , Atlas antiquus, historisch-geographischer Schulatlas der alten Welt, von A. Kirchhoff	622
<i>Schultz, F.</i> , s. A. Führer.	
<i>Schultz, F.</i> , Die Grundzüge der Meditation, von H. F. Müller	376
<i>Schulze, E.</i> , Vorschule für den geometrischen Unterricht, von O. Meyer	709
<i>Schulze, H.</i> , und <i>W. Steinmann</i> , Kinderschatz I—III, von F. Zange	235
<i>Seyffert, M. A.</i> , und <i>W. Fries</i> , Lateinische Elementar-Grammatik, 3. Auflage, von O. Eichler	683
<i>Siedler, H.</i> , Das Wichtigste aus dem ganzen Gebiete der lateinischen Syntax, 5. Auflage, von H. Eichler	738
<i>Spitta, F.</i> , s. Musica sacra.	
<i>Steinmann, W.</i> , s. H. Schulze.	
<i>Stier, G.</i> , s. G. Böhme.	
<i>Strack, H.</i> , und <i>O. Zöckler</i> , Kurzgefaßter Kommentar zu den heiligen Schriften, Altes Testament: 3. Abteilung (die Bücher Samuels und der Könige, ausgelegt von Klostermann), 4. Abteilung (die Propheten Jesaja und Jeremia, ausgelegt von v. Orelli); Neues Testament: 3. Abteilung (die Briefe Pauli an die Thessalonicher, Galater, Korinther und Römer, ausgelegt von Zöckler, Schnedermann, Lutherdt), von A. Jacobsen	775
<i>Strack, H. L.</i> , Übungsstücke zur hebräischen Grammatik, zum Übersetzen ins Hebräische, von J. Heidemann	582
<i>Suphan, B.</i> , s. L. Bellermann.	0
<i>Tegge</i> , Lateinische Schulsynonymik, von O. Weiffenfels	74
<i>Teutsch, F.</i> , s. K. Kehrbach.	
<i>Thiemann, M.</i> , Genealogien europäischer Regenten, von Th. Lohmeyer	695
<i>Tischer, G.</i> , Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, bearbeitet von O. Müller, 4. Auflage, von P. Doetsch	358
<i>Ufer, Chr.</i> , Französisches Lesebuch zur Geschichte der Befreiungskriege, von W. Ernst	317
<i>Ulbrich, O.</i> , Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten, von P. Schwieger	758
<i>Unger, G. F.</i> , s. J. Müller.	
<i>Verhandlungen</i> des siebenten deutschen Geographentages zu Karlsruhe (1887), hsgb. von O. Kienitz, von E. Oehlmann	324
<i>Vieweger, L.</i> , Das Einheitsgymnasium als psychologisches Problem behandelt, zugleich eine Lösung der Überbürdungsfrage auf psychologischer Grundlage, von H. F. Müller	541
<i>Vogel, A.</i> , Herbart oder Pestalozzi?, von A. Graeter	114
<i>Vogel, O.</i> , <i>K. Müllenhoff</i> , <i>F. Kienitz-Gerloff</i> , Leitfaden für den Unterricht in der Botanik I, 8. Auflage, von F. Kränzlin	502
<i>Volz, B.</i> , Vorschule der Erdkunde, 2. Auflage, von E. Oehlmann	769
<i>Waetzold, S.</i> , s. G. Gurcke.	
<i>Wagener, C.</i> , Hauptschwierigkeiten der lateinischen Formenlehre, von H. J. Müller	448

	Seite
<i>Wallser, M.</i> , Poetisches Schatzkästlein für die Jugend, 3. Auflage, von W. Hollenberg	481
<i>Warneck, G.</i> , Die Mission in der Schule, 3. Auflage, von L. Spreer .	640
<i>Weil, A.</i> , Schwierige Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, 3. Auflage, von E. W. Mayer	760
<i>Wensch, W.</i> , s. H. Schmidt.	
<i>Wilmanns, W.</i> , Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, 2. Ausgabe des Kommentars zur preussischen Schulorthographie, von K. Duden	746
<i>Windolband, W.</i> , s. J. Müller.	
<i>Wolf, C.</i> , Imperium romano-germanicum Caroli Magni et successorum, von A. Kirchhoff	70
—, Europa, Africa septentrionalis, Asia citerior anno p. Chr. 500, von A. Kirchhoff	71
<i>Wossidlo, P.</i> , Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten, von F. Trau Müller	385
<i>Wotke, C.</i> , s. F. Pauly.	
<i>Zöckler, O.</i> , s. H. Strack.	
<i>Zurbonsen</i> , Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen, von Th. Lohmeyer	690
<i>Zürn, L.</i> , Goethes Egmont, von H. F. Müller	233
Berichtigung von H. F. Müller	583
Nachtrag von H. J. Müller	583
Nachtrag von H. Kraffert	163

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 39. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich 1887, von H. Weber	72. 167. 249
25. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner am 3. April 1888 zu Köln, von F. Moldenhauer	584
Nekrolog des Professors der Philosophie und Pädagogik Dr. G. A. Lindner in Prag, von L. Strümpell	164
Nekrolog des Direktors des Kgl. Französischen Gymnasiums in Berlin Dr. J. Schnatter, von O. Weiffenfels	388
<i>Böttingen, F.</i> , Die Verteilung der deutschen Lektüre in den oberen Klassen des Gymnasiums	644
<i>Doventier, F.</i> , Zu Ellendt-Seyffert Lat. Grammatik 30. Auflage . . .	522
<i>Kabisch, O.</i> , Die Reform des französischen Unterrichts	326
<i>v. Fleist, H.</i> , Zu Ellendt-Seyffert Lat. Grammatik 30. Auflage .	525. 781
<i>Lange, R.</i> , Einige Bemerkungen zu unsern Lehrbüchern der deutschen Geschichte	711

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

S. 77. 191. 270. 334. 399. 527. 591. 655. 715. 782.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

	Seite
<i>Archäologia</i> , von R. Engelmann	118
<i>Caesar</i> , von R. Schneider	324
<i>Cicero</i> (Briefe), von C. Lehmann	253
<i>Curtius</i> , von M. C. P. Schmidt	217
<i>Fragmente</i> der römischen Dichter, Beiträge zur Kritik von F. Harder	114
<i>Herodot</i> , von H. Kallenberg	294
<i>Homer</i> , höhere Kritik, von C. Rothe	349
<i>Horatius</i> , von G. Wartenberg	159
<i>Livius</i> , von H. J. Müller	74
<i>Lysias</i> , von E. Albrecht	189
<i>Quintilian</i> Buch X, von P. Hirt	51
— Buch X, Beiträge zur Kritik von M. Kiderlin	62
<i>Thukydides</i> , von R. Steig	1

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das Königliche Pädagogische Seminar in Berlin 1787—1887.

Nach den Akten des Königl. Geh. Staatsarchivs und des Königl. Provinzial-Schulkollegiums zu Berlin.

Es war im Jahre 1695, als A. H. Francke durch ein Geschenk von 500 Thalern, das ihm mit der Bestimmung überwiesen war, es „nach seinem Belieben unter die Armen zu verteilen, sonderlich aber arme Studiosos dabei zu bedenken“, veranlaßt wurde, ein Seminarium praeceptorum zu errichten. Seine weitere Entwicklung fand dieses Institut in dem 1707 gegründeten Seminarium praeceptorum selectum, der ersten Einrichtung zur planvollen Heranbildung von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten. Dasselbe blieb ein feststehender Teil der Franckeschen Stiftungen bis gegen Ende des Direktorates des jüngeren G. A. Freylinghausen († 1785), wo es aus Mangel an Teilnehmern einging¹⁾. Gleichzeitig mit dem Seminarium Franckes war in Halle auf kurfürstlichen Befehl in Verbindung mit dem theologischen eine Art philologisches Seminar, ein collegium elegantioris litteraturae, eingerichtet, in dem sich unter des Professors Cellarius besonderer Aufsicht auch einige Studiosi zum Lehramt an höheren Schulen vorbereiten sollten²⁾. Aber schon mit Cellarius' Tode (1707) hatte dieses Kollegium wieder aufgehört, um in etwas veränderter Gestalt erst nach etwa 50 Jahren neu zu erstehen. 1757 übernahm nämlich Professor Semler die Leitung des theologischen Seminars und richtete alsbald sein Augenmerk darauf, zugleich für die Vorbereitung künftiger Schulmänner in demselben Sorge zu tragen. Seine Bemühungen fanden den lebhaften Beifall des 1771 zur Leitung der Kirchen- und Unterrichtsangelegenheiten berufenen Wirklichen Geheimen Etats- und Justiz-

¹⁾ Vgl. O. Frick, Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. 1883. S. 1 ff.

²⁾ Vgl. L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen S. 538.

ministers Freiherrn von Zedlitz, zu dessen Lieblingsgedanken die Errichtung guter Seminare für die Ausbildung eines tüchtigen Lehrerstandes an den höheren Unterrichtsanstalten gehörte. Leider ging die 1777 auf Zedlitz' Veranlassung ins Leben gerufene besondere pädagogische Abteilung des theologischen Seminars an der verfehlten Anlage und mangelnden Beschaffenheit der Vorsteher 1784 wieder zu Grunde¹⁾. Der letzte derselben, Fr. A. Wolf, fand an den ihm obliegenden Vorlesungen über die Theorie der Pädagogik und an der Leitung des Instituts selbst so wenig Gefallen, daß er gern die Professur der Pädagogik mit der durch Joh. Reinhold Forsters Abgang freigewordenen Professur der Beredsamkeit vertauschte und das Amt des Direktors am pädagogischen Institut niederlegte. Gleichwohl knüpfte der Herr von Zedlitz, als ihm durch die Freigebigkeit des eben zur Regierung gelangten Königs Friedrich Wilhelm II. reichliche Mittel für die Ausführung seiner Reformpläne zur Verfügung gestellt wurden, an die Person Wolfs die Hoffnung auf Errichtung eines Seminars zur Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer. Die neuengesetzte oberste Unterrichtsbehörde, das Ober-Schulkollegium, beauftragte 1787 Fr. A. Wolf mit der Abfassung eines Planes zur Errichtung eines philologischen Seminars in Halle, veränderte aber — ohne Zweifel auf Zedlitz' Veranlassung — den von Wolf eingesandten Entwurf derartig, daß dem neuen Seminar ein allgemein pädagogischer, nicht einseitig philologischer Charakter aufgeprägt²⁾ wurde. Nun erklärte aber Wolf, nur die Leitung eines philologischen Seminars übernehmen zu können, und so sah sich der Minister genötigt, um den bedeutenden Mann für seine Bestrebungen zu erhalten, in die Forderungen desselben einzuwilligen. Um so notwendiger erschien aber jetzt die Errichtung eines besonderen pädagogischen Seminars. Auf Antrag des Ober-Schulkollegiums bestimmte der König jährlich 1000 Thaler von der für die Verbesserung des Schulwesens ausgesetzten Summe für die Unterhaltung einer derartigen Anstalt und beauftragte den Oberschul- und Oberkonsistorialrat Friedrich Gedike mit dem Entwurf eines Planes für dieselbe.

I. Das pädagogische Seminar unter F. Gedike. 1783—1803.

Am 7. Oktober 1787 überreichte Gedike dem Könige einen ausführlichen Plan zur „Einrichtung einer Pépinière von Schullehrern für gelehrte Schulen“ mit der Versicherung, daß er alle seine Kräfte aufbieten werde, „um dieses Seminarium nach und nach in einen solchen Zustand zu setzen, daß dadurch der intendirte Endzweck, geschickte und erfahrene Lehrer für Gym-

¹⁾ Vgl. C. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens böheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen S. 175 ff.

²⁾ Vgl. C. Rethwisch a. a. O. S. 191 ff.

nasien und lateinische Schulen zu ziehen, erreicht werde“. Diese Absicht sollte durch vier Mittel verwirklicht werden, dadurch dafs die Kandidaten 1. bei dem Unterricht geübter Lehrer zuhörten, 2. die besten Schul- und Erziehungsschriften, von denen für das Seminar eine besondere Sammlung angeschafft werden sollte, studierten, 3. schriftliche Ausarbeitungen über pädagogische Fragen und Probleme, die möglichst individuell und aus dem Kreise des Gymnasiums herausgenommen sein müßten, lieferten und vornehmlich 4. nach einer von dem Direktor des Seminars zu erteilenden Instruktion und unter Aufsicht desselben selbständig unterrichteten. Als Themata für die pädagogischen Arbeiten wurden Fragen wie diese empfohlen: Wie fängt man es am besten an, um den unordentlichen Schüler N. N. zur Ordnung, den trägen N. N. zum Fleiß, den unachtsamen N. N. zur Aufmerksamkeit zu bringen? Aufser dem Direktor sollten noch einige von den anderen Lehrern des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums, die Talent, Erfahrung und Übung genug dazu hätten, verpflichtet werden, den Lektionen der Seminaristen in bestimmten Stunden beizuwohnen und durch „eigenes Beispiel zu zeigen, was sie für Fehler zu vermeiden, und was sie für Vorteile der Methode zu beachten hätten.“ Nur solche jungen Leute sollten Mitglieder des Seminars werden, „welche nicht nur Talent, sondern auch überwiegende Neigung zum Schulstande“ hätten, dagegen sollte es gleichgültig sein, ob sie lutherisch oder reformiert wären. Vor der Aufnahme hatte jeder Kandidat eine Prüfung abzulegen und eine Probelektion zu halten. Wenn auch im allgemeinen nur solche jungen Leute in das Seminar eintreten sollten, welche ihre Studien beendet hätten, so wünschte doch G. „auch ab und zu ein Subjekt, so sich auf irgend einem Gymnasium vorzüglich ausgebildet hätte, auch ohne die Universität besucht zu haben, unter die Schulamtskandidaten aufzunehmen“, wenigstens in die von ihm vorzuschlagende zweite Klasse derselben, deren Mitglieder besonders für die unteren Klassen der Gelehrtenschulen heranzuziehen wären. Um das Seminar mit dem unter Gedikes Leitung stehenden Friedrichs-Werderschen Gymnasium verbinden zu können, sollte die Eröffnung einer sechsten Klasse an dieser Anstalt ins Auge gefaßt werden; das dazu nötige Klassenzimmer sowie der Raum für die neu einzurichtende Seminarbibliothek liefs sich in dem unteren Stockwerk des Werderschen Rathauses für 36 Thaler jährlich beschaffen.

Die für das Seminar ausgesetzten 1000 Thaler sollten nach Gedikes Vorschlag folgende Verwendung finden. Drei Kandidaten, welche besonders für den Unterricht in den oberen Klassen einer Gelehrtenschule heranzubilden wären, erhielten je 100 Thaler; drei andere, die vorwiegend, wenn auch nicht ausschließlic, für den Unterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten vorzubereiten wären, je 70 Thaler jährlich. Ferner wurden 90 Thaler

für vier solche Gymnasiasten bestimmt, die vorzügliche Neigung und Talent zum Schulamt hätten. Diese blieben zwar noch Gymnasiasten, müßten aber schon auf dem Gymnasium „ihre Studien mit der Aussicht auf ein künftiges Schulamt treiben“ und zu dem Ende unter anderen Übungen auch dazu angehalten werden, in der untersten Klasse in Gegenwart eines geschickten Lehrers etwa zwei Stunden wöchentlich zu unterrichten. Die drei ältesten von diesen Gymnasiasten sollten 24 Thaler, der jüngste 18 Thaler erhalten. 18 Thaler sollten teils zu einer Seminarbibliothek, welche die besten pädagogischen Schriften und die vorzüglichsten Hilfsbücher zum Unterricht enthielte, teils zu Instrumenten, Naturalien und anderen Lehrmitteln, deren zweckmäßige Anwendung und Benutzung zum Unterricht den Seminaristen von geschickten Lehrern gezeigt würde, verbraucht werden. Von dem übrigen Gelde sollten 60 Thaler zur ökonomischen Verwendung (für Miete, Heizung, Reparaturen der Tische und Bänke) bestimmt sein, 60 Thaler „für einen neuaufzunehmenden Zeichenmeister, der zwar auch andere Gymnasiasten, jedoch vornehmlich jene zum Schulamt zuzuziehenden Gymnasiasten zu unterrichten hätte, damit sie, wenn sie in einer kleinen Stadt als Schullehrer angestellt würden, von dieser erworbenen Geschicklichkeit zum Besten ihrer Schüler Gebrauch machen könnten.“ Die noch übrigen 180 Thaler schließlichsollten unter die drei Lehrer des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums Prorektor Plessmann, Konrektor Weisser und Subrektor Zahn verteilt werden und diese dafür die Verpflichtung übernehmen, für die Bildung der Seminaristen der zweiten und dritten Klasse zu sorgen, während Gedike selbst die Kandidaten der ersten Klasse unter seine Aufsicht nehmen wollte.

Nach diesem Plan wünschte Gedike das Seminar sogleich mit dem Michaelistermin 1787 zu eröffnen, damit er es bis Ostern „ganz in Gang bringen und dem auf diese neue Einrichtung gewifs aufmerksamen Publikum von dem bereits Geschehenen Rechenschaft ablegen“ könnte. Zu diesem Zwecke bat er um Anweisung des dritten Teiles der für 1787 fälligen tausend Thaler.

Schon am 9. Oktober erfolgte die königliche Einwilligung in Gedikes Vorschläge, jedoch mit der Abweichung, daß die dritte Klasse der Seminaristen (die Gymnasiasten) zu streichen und die für diese angesetzte Geldsumme unter die beiden anderen Kategorien zu verteilen sei, daß ferner die für eine Bibliothek der Seminaristen ausgeworfenen 100 Thaler nur auf zehn Jahre bewilligt werden, und daß die Verbindung des Seminars mit dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium nicht dauernd sei. Die so festgestellten Grundzüge wurden auf Gedikes Vorschlag am 23. Oktober noch dahin abgeändert, daß die Mitgliederzahl des Seminars auf fünf herabgesetzt wurde, von denen jedes 120 Thaler jährlich erhalten sollte, da bei einem Gehalte von 100 Thalern die meisten Mit-

glieder zu vielen Privatunterricht und zu viele Nebenarbeiten würden übernehmen müssen.

Ostern 1788 war das Seminar vollständig eingerichtet, und am 14. November desselben Jahres reichte G. den ersten halbjährigen Bericht dem Könige ein, zugleich mit einer umständlichen „Instruktion für die Mitglieder des Seminariums“, um deren Bestätigung er nachsuchte. In diesem Bericht gab G. eine kurze Darlegung des Verfahrens, welches er bei der Ausbildung der Seminaristen anwendete, und eine Charakteristik der bisherigen Mitglieder; der 30 Paragraphen umfassenden Instruktion war der oben entwickelte, ursprüngliche Plan Gedikes zu Grunde gelegt und im einzelnen mit Erweiterungen und Ergänzungen versehen. Bezeichnend für die in jener Zeit an die Lehrbefähigung der Kandidaten gestellten Ansprüche ist § 5: „Es wird erwartet, daß keiner irgend einem Fache mit so ausschließender Vorliebe alle seine Zeit und Kräfte widme, daß er darüber alle anderweitigen, einem überall brauchbaren Schulmanne nötigen gelehrten Kenntnisse versäume und durch solche Disproportion und Einseitigkeit seines Studierens sich selbst unfähig mache, dereinst als Schulmann in mehr als einem Fache und auch in solchen Kenntnissen, die gerade nicht mit seinem Lieblingsfache unmittelbar zusammenhängen, mit Nutzen unterrichten zu können“. Eingehend erörterte die Instruktion die Pflichten der Seminaristen. Die Zahl der Pflichtstunden, welche sie als außerordentliche Lehrer in den verschiedenen Klassen des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu geben hatten, wurde auf ungefähr 10 festgesetzt; dabei wurde betont, daß die Seminaristen auch Lektionen übernehmen müßten, zu denen sie nicht besondere Neigungen und Fähigkeiten besäßen, und daß sie ebenso willig in den oberen wie in den unteren Klassen unterrichten müßten (§ 6). Nach Ablauf jedes Halbjahrs sollten die Lektionen der Kandidaten wechseln. Ferner wird ihnen zur Pflicht gemacht, „in manchen zahlreich besetzten Klassen in den Schreib- und Zeichenstunden zur Erleichterung des Schreib- und Zeichenmeisters die Inspektion zu übernehmen, um diesen Stunden allgemeine Ruhe und Ordnung zu erhalten, damit der eigentliche Lehrer seine ganze Aufmerksamkeit und Zeit auf die Verbesserung der Schreib- und Zeichenübungen wenden könne“ (§ 8). Auch zu Vertretungen erkrankter Lehrer müssen sich die Seminaristen bereit finden lassen (§ 9). Ab und zu sollen sie weiter auf Weisung des Direktors „einem und dem andern ordentlichen Lehrer in Durchsicht und Verbesserung der schriftlichen Arbeiten und Exercitien, besonders in einer zahlreichen Klasse assistieren“ (§ 10). „Auch werden sie sich nicht weigern, dem Direktor in der Expedition der bei der vierteljährigen und halbjährigen großen Censur auszugehenden kleineren und größeren Zeugnisse zu assistieren, wie auch zum Behuf dieser Censuren aus den Tagebüchern jeder Klasse einen

tabellarischen Extract zu machen“ (§ 12). Bei den Probelektionen, welche die zur Prüfung an den Ober-Schulrat Gedike gewiesenen Kandidaten im Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu halten haben, sollen die Seminaristen möglichst zugegen sein und ihre Bemerkungen dem Direktor teils mündlich, teils schriftlich mitteilen, „wie denn derselbe jedesmal einem oder dem andern Schulamtskandidaten auftragen wird, über eine solche gehaltene Probelektion ein schriftliches Gutachten und Protokoll abzufassen, welches er alsdann seinem jedesmaligen Bericht über den Erfolg der Prüfung mitteilen wird“ (§ 26). Ferner wird von ihnen erwartet, daß sie, um sich mit dem im Gymnasium herrschenden Ton und Gang des Unterrichts bekannt zu machen, beim Direktor und einzelnen Lehrern der Anstalt hospitieren (§ 13), sich auch gegenseitig in ihren Lehrstunden öfter besuchen und einer den andern auf etwa bemerkte Mängel freundschaftlich aufmerksam machen (§ 14), wie denn überhaupt ein freundschaftlicher Verkehr der Mitglieder unter einander erwünscht ist (§ 15). Neben dem Direktor überwachen die drei ersten Lehrer des Gymnasiums, die auf seinen Antrag ihm in der Leitung des Seminars und in der Spezialaufsicht über die drei unteren Klassen des Gymnasiums zugeordnet sind, die Stunden der Kandidaten, indem sie „zum öftern in ihren Lehrstunden erscheinen, um ihrem Unterrichte zuzuhören, und sie hinterher nach Maßgabe der Umstände auf die dabei etwa bemerkten Unvollkommenheiten aufmerksam machen.“ Besonders ist ihnen in demjenigen Lehrer, welcher die Spezialaufsicht über die Klasse führt, in der sie unterrichten, ein allzeit hilfreicher Berater an die Seite gestellt; mit ihm sollen sie sich „über die sowohl im allgemeinen als an einzelnen Schülern wahrgenommenen Unregelmäßigkeiten nicht nur im sittlichen Betragen, sondern auch im Fleiß besprechen und über die beste Abhelfung der bemerkten Mängel und Gebrechen ratschlagen und sodann das Resultat ihrer gemeinschaftlichen Überlegung dem Direktor zur Entscheidung und Ausführung vortragen“ (§ 16). Mit ihm sollen sie auch bei etwa vorgefallenen größeren Unordnungen in einer ihrer Lektionen über die zweckmäßigste Art der Bestrafung konferieren und keine gröfsere, am wenigsten eine körperliche Strafe ohne eine solche vorgängige Konferenz vollziehen¹⁾. Kleinere

¹⁾ In der Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung am Friedrichs-Werderschen Gymnasium d. 7. April 1790 veröffentlichte G. diese Instruktion mit einigen Erläuterungen [Wiederholt in: Gesammelte Schulschriften von Dr. Friedrich Gedike. Berlin 1795. 2. Band, S. 112—134, aber mit Abweichungen, welche durch die im Jahre 1793 von Gedike vorgenommenen Änderungen bedingt wurden]. Die Äußerungen, welche sich auf die Spezialaufsicht über die untere Hälfte des Gymnasiums beziehen, stellen nicht nur seinen Eifer für die Ausbildung der Seminaristen und für die Hebung seines Gymnasiums in das beste Licht, sondern gewähren auch einen Einblick in die Mittel, die in jener Zeit zur Aufrechterhaltung der äufseren Ordnung in einer höheren Lehranstalt notwendig erschienen, und mögen deshalb hier wiederholt werden: „Ich fürchte nicht, daß einer meiner Leser mich mis-

Vergehen dürfen sie auf eine ihnen zweckmäßig scheinende Art mit einer leichten moralischen Strafe ahnden, „wobei jedoch erwartet wird, daß sie immer sorgfältig dahin sehen werden, Leichtsinns und Bosheit zu unterscheiden und überhaupt einen gehörigen Unterschied zwischen den verschiedenen Quellen, Veranlassungen, Graden und der gesamten Moralität irgend einer vorgefallenen Unregelmäßigkeit zu machen nie vergessen werden“ (§ 17). „Um den Mitgliedern des Seminariums Gelegenheit zu verschaffen, sich auch in der moralischen pädagogischen Behandlung einzelner Subjekte praktisch zu üben, wird der Direktor ihnen von Zeit zu Zeit einen oder mehrere Schüler, die wegen auffallender Verwöhnung zur Unordnung, Unregelmäßigkeit, Unachtsamkeit und Unfleiß einer besonderen Aufsicht und Behandlung bedürfen, ihrer speciellen Tutel und Kuratel empfehlen, da sie es sich dann, um ihren pädagogischen Beobachtungsgeist und Scharfsinn zu üben, zur besonderen Pflicht machen werden, diese ihnen empfohlenen Subjekte mehr als andere und in mehreren Verhältnissen und Situationen zu beobachten und nach

verstehen und mir zutrauen werde, daß ich durch diese Einrichtung nur für meine Bequemlichkeit Sorge und mich selbst von irgend einer mir zunächst obliegenden Pflicht habe befreien wollen. Ich brauchte also wohl kaum hinzuzusetzen, daß ich nach wie vor nicht nur die allgemeine, sondern auch die spezielle Aufsicht über alle Klassen, die drei unteren Klassen nicht ausgenommen, führe. Noch immer besuche ich jeden Tag auch die unteren Klassen und gewiß jeden Tag mehr als einmal. Aber bei der noch immer zunehmenden großen Frequenz der unteren Klassen hielt ich es zur Erhaltung guter Ordnung und zur möglichsten Verhütung mancher sonst unvermeidlichen Unregelmäßigkeiten für notwendig und nützlich, die Spezialaufsicht über die Schüler der drei unteren Klassen, die gerade am meisten einer recht genauen Aufsicht bedürfen, mit einem der oberen Lehrer zu teilen und mir von diesem die Resultate seiner Beobachtungen, Bemerkungen und Untersuchungen mitteilen zu lassen. Alle Vergehungen von einigem Belang kommen auch aus den unteren Klassen vor mein Forum zur Untersuchung. In den drei oberen Klassen führe ich die Spezialaufsicht allein. Doch habe ich neuerlich noch die Einrichtung gemacht, daß der jedesmalige Spezialaufseher der Klasse einen von den Mitgliedern des Seminariums zu Hilfe nimmt, um mit demselben gemeinschaftlich über das sittliche Verhalten sowohl der ganzen Klasse, als einzelner, besonders ausgezeichnete Subjekte zu wachen, um besonders vor dem Anfang der Lektionen alle Unordnungen durch ihre Aufsicht vorzubeugen, um mit ihnen die Ferienarbeiten zu revidieren und besonders solche Schüler der unteren Klassen, die auf der sogenannten Prüfungsbank (s. Neue Nachrichten von der Einrichtung des Gymnasiums S. 50 ff.) sitzen, noch genauer zu beobachten. Es ist in der That keine leichte Sache, bei einer Schulanstalt, die von beinahe 300 jungen Leuten besucht wird, zumal wenn das Lokale soviel Unbequemlichkeiten hat, als es bei unserer Anstalt der Fall ist, allen groben Unordnungen vorzubeugen, und daher ist eine Vervielfachung der Aufsicht doppelt notwendig. Übrigens wechselt die hier beschriebene Spezialaufsicht und die Konkurrenz der Mitglieder des Seminariums zu derselben von einem Vierteljahr zum andern ab, so daß jede der drei unteren Klassen alle Vierteljahr außer mir einen neuen Spezialaufseher erhält und selbst durch diese Abwechslung und Neuheit immer aufs neue angeregt und gespannt wird.“

Mafsgabe ihrer Beobachtung die zweckmäßigsten Mittel zur Verbesserung dieser ihrer Kuranden zu versuchen, zu welchem Ende sie solche Subjekte öfters zu sich in ihre Wohnung kommen lassen werden, um an ihrer Besserung durch liebevolle Unterredungen zu arbeiten und in ihnen nach und nach teils ein lebhaftes Gefühl ihrer Untugenden und Mängel, teils den Wunsch, besser zu werden, hervorzubringen“ (§ 18). Damit aber die Mitglieder des Seminars Gelegenheit haben, „ihre einzelnen Beobachtungen zu einem Ganzen zusammenzureihen und überhaupt aufser der Praxis auch die Theorie der Pädagogik zu bearbeiten“, ist jedes von ihnen verpflichtet, vierteljährlich eine pädagogische Abhandlung „über irgend eine von ihm selbst ausgewählte Materie zu verfertigen“. Den Stoff dazu sollen sie thunlichst aus ihren eigenen Beobachtungen hernehmen, „und kann ihnen besonders die Bearbeitung der ihnen zur besonderen Aufsicht und Kuratel empfohlenen einzelnen Subjekte Gelegenheit geben, ihre pädagogischen Observationen und gewissermafsen eine historiam morbi nebst Anzeige und Beurteilung der mit oder ohne Erfolg versuchten Mittel, kurz eine auf einzelne Subjekte angewandte pädagogische Pathologie und Therapie zum Gegenstand ihrer vierteljährlichen Abhandlung zu machen und dabei aus ihren individuellen Observationen und Erfahrungen allgemeine pädagogische Bemerkungen und Raisonnements herzuleiten. Doch steht es ihnen auch frei, im allgemeinen eine oder die andere zur Pädagogik gehörige Materie, sowohl was den Unterricht als die moralische Erziehung betrifft, zu bearbeiten“ (§ 19).

Diese Abhandlungen nun werden in der „pädagogischen Societät“, welche sich jeden ersten Donnerstag im Monat, nachmittags nach beendetem Schulunterricht im Bibliothekszimmer versammelt, und zu der aufser dem Direktor und den Seminaristen auch die drei Spezialaufseher und wer sonst von den ordentlichen Lehrern des Gymnasiums Lust hat, erscheinen, von den Verfassern vorgelesen, nachdem sie schon einige Tage vorher dem Direktor des Seminars zur Kenntnisnahme übergeben waren. Nach beendigter Vorlesung äußern die Seminaristen der Reihe nach ihre Meinung, ebenso die Spezialaufseher und wer sonst anwesend ist, worauf der Direktor ein zusammenfassendes Urteil über die Arbeit wie über die ausgesprochenen Ansichten abgibt. Nach der Sitzung cirkulieren die Aufsätze bei den einzelnen Mitgliedern, damit diese nun auch ein schriftliches Gutachten über die Arbeiten entwerfen; der Verfasser hat darauf das Recht, seine Bedenken gegen die von seinen Genossen gemachten Einwendungen ebenfalls niederzuschreiben. In der nächsten Sitzung werden dann alle diese Bemerkungen vom Direktor vorgelesen. Nach der Instruktion sollten in den beiden ersten Monaten des Vierteljahrs in jeder Sitzung zwei Arbeiten zum Vortrag und zur Besprechung gelangen, im letzten Monat dagegen nur eine, die übrige Zeit

aber benutzt werden, „auch über andere mit dem Interesse des Instituts in unmittelbarer oder mittelbarer Verbindung stehende Punkte“ zu verhandeln. Nach den Erläuterungen zu dieser Instruktion (Programm des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums 1790) gestaltete sich aber die Sache so, daß gewöhnlich nur für eine Hauptvorlesung Zeit war und die zweite meist nur aus einem kurzen Bericht über neue pädagogische Schriften, über Schulprüfungen an dieser oder jener Schule, sowie über Einrichtungen fremder Schulen, die von einzelnen Seminaristen besucht waren, bestand. Dabei blieb denn noch Zeit, „allerlei pädagogische Fragen und Zweifel aufzuwerfen oder diesen und jenen Vorschlag zur Prüfung zu empfehlen“. Auch berichtete Gedike von manchen neueren Verfügungen und Einrichtungen des Ober-Schulkollegiums und trug überhaupt — jedoch, wie er selbst betont, mit vorsichtiger Unterscheidung und Diskretion — manches aus den von ihm bei dem Ober-Schulkollegium und bei dem Ober-Konsistorium bearbeiteten Akten vor, dessen Kenntnis seiner Meinung nach den Seminaristen für die Gegenwart oder doch für die Zukunft nützlich sein konnte, so daß sie Gelegenheit erhielten, „ihr gesamtes künftiges Verhältnis zu einem öffentlichen Schulamt kennen zu lernen“ (§ 20—22). Die Arbeiten der Seminarmitglieder mit den angefügten Urteilen werden von dem Direktor zugleich mit dem halbjährigen Bericht über den Zustand des Seminars und mit dem von jedem einzelnen Mitgliede aufgesetzten Plan der von ihm im Laufe des Halbjahrs betriebenen Studien dem Ober-Schulkollegium eingereicht (§ 24). Die Instruktion schließt mit der Versicherung, der Direktor „werde es sich zum angelegentlichen Geschäft machen, sich für die Versorgung der Schulamtskandidaten mit konvenablen Lehrstellen zu interessieren“, wie er auch denselben bei der Veröffentlichung von pädagogischen oder wissenschaftlichen Arbeiten seine bereitwilligste Unterstützung werde angedeihen lassen. Sämtliche in der Instruktion gemachten Vorschriften wurden alsbald (18. Novemb. 1788) bestätigt und Gedike für seine patriotischen Bemühungen belobt.

Die diesem ersten Bericht beigefügten Arbeiten der Seminarmitglieder sind bei den Akten verblieben, während alle späteren zurückgegeben worden sind. Es sind folgende: W. Uhdén, Charakterzeichnung zweier meiner Schüler nebst einigen Gedanken über die nähere Vereinigung des öffentlichen Unterrichts und der eigentlichen Erziehung; W. Aschoff, Bemerkungen über einige Subjekte des Gymnasiums; Joh. David Hartmann, Wann muß man mit der litterarischen Ausbildung der jugendlichen Seele durch schulmäßigen Unterricht den Anfang machen? Schabe, Was kann der Lehrer zur Erweckung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit beim Unterricht der kleinen Jungen beitragen? J. C. F. Seger, Gedanken über Schuldisciplin und besonders über körperliche Strafen; J. W. F. Thym, Was ist Sokratische

Methode im Unterricht? W. Uhd en, Anmerkungen über die alte Geschichte, den Vortrag und die Methode derselben auf Schulen; Seger, Relation von dem Examen der Pfulschen Regimentschule; Seger, Relation von verschiedenen hiesigen Privatschulen. In den schon mehrfach erwähnten Erläuterungen zu der Instruktion stellt G. die Themen einiger Arbeiten aus den folgenden Jahren zusammen, die in Ermangelung weiterer Nachrichten über die pädagogischen Arbeiten der Seminarmitglieder während Gedikes und seines Nachfolgers Amtsführung hier wiederholt werden mögen: über den Unterricht in der hebräischen Sprache, über die Verbindung der häuslichen und öffentlichen Erziehung, über den ersten geographischen Unterricht, vom Einfluß des Sprachstudiums auf die Bildung der Seelenkräfte, über den Vortrag der griechischen und römischen Antiquitäten auf Schulen, über die zweckmäßigste Methode beim ersten Religionsunterricht, über das zweckmäßigste Verhalten des Lehrers bei anstößigen oder gar schmutzigen Stellen in den alten Autoren, wie der Unterricht im Lateinischen auch für Kinder nutzbar gemacht werden könne, über die Lesung der griechischen und römischen Dichter auf Schulen, über die wirksamsten Mittel einer verfallenen Schulanstalt wieder aufzuhelfen, über das Salzmannsche Erziehungsinstitut zu Schnepfenthal, das der Verf. selbst im vorigen Sommer kennen zu lernen Gelegenheit hatte.

Die neue Einrichtung fand allgemeinen Beifall. Es meldeten sich zahlreiche Kandidaten zur Aufnahme in das Seminar, so daß G. schon am 7. November 1788 bei der Rechnungslegung den Wunsch ausdrückte, es möchten noch 200 Thaler bewilligt werden, damit wenigstens „zwei Kandidaten mehr praepariert werden“ könnten, und als dies nicht geschah, besoldete er aus den Ersparnissen einen sechsten und zeitweilig einen siebenten Kandidaten, was ihm auch zugestanden wurde, „solange die Kasse es gestatten würde.“ Es war nämlich die ursprünglich beabsichtigte Anstellung eines Zeichenmeisters unterblieben, weil, wie es in der Seminar-Rechnung für 1789/90 heißt, „teils kein tüchtiges Subjekt dazu ausfindig gemacht werden kann, teils bei der jetzigen Einrichtung des Seminars nicht nötig ist“, und so dienten die dafür bestimmten 60 Thaler und andere Ersparnisse zur Vermehrung der Zahl der Seminaristen. Es mochte auch wohl mancher Kandidat zur Bewerbung um die Aufnahme in das Seminar durch die Vergünstigung veranlaßt werden, welche nach den oben erwähnten Erläuterungen zur Instruktion den Mitgliedern des Seminars vom Ober-Schulkollegium verliehen war, daß sie nämlich, wenn sie als ordentliche Lehrer bei einer öffentlichen Schule angestellt würden, von der förmlichen Prüfung dispensiert sein sollten und in diesem Falle der Direktor bloß verpflichtet war, „ein glaubhaftes Zeugnis über ihre ihm hinlänglich bekannt gewordene Geschicklichkeit einzureichen.“ Wie sehr, auch nach

aufsen hin, das Institut in Ansehen stand, ergibt sich daraus, daß mehrere Kandidaten direkt aus dem Seminar zu wichtigen Schulstellen berufen wurden. So wurde, um nur wenige Beispiele anzuführen, Joh. Dav. Hartmann 1789 Direktor des Bielefelder Gymnasiums, Günther Karl Friedr. Seidel 1791 Professor bei dem Kadettenkorps in Berlin und noch in demselben Jahre Professor der Geschichte bei dem Berlinisch-Köllnischen Gymnasium, Joh. Ernst Blühdorn 1791 Prorektor der Saldrischen Schule in Brandenburg und bald darauf Rektor der Neustädtischen Schule daselbst, Georg Friedrich Koch 1792 Konrektor der großen Ratsschule in Stettin und bald darauf Direktor derselben Anstalt.

Ohne Zweifel gereichte der rein pädagogische Charakter des Seminars, wie er der Instruktion entsprechend zunächst bewahrt wurde, dem Institut zum Segen. Bei dieser Art der Einrichtung war es aber auch nicht zu verwundern, daß Gedikes Berichte über den Zustand des seiner Leitung anvertrauten Seminars so spärlich einliefen, daß der zweite beispielsweise erst am 15. Juni 1793 abgeschickt wurde; es hätte eben, wie es auch hier geschah, nur das Bekannte wiederholt werden müssen. Doch war es Gedike selbst, der durch eine neue Bestimmung die Eigenart des Seminars beeinträchtigte. In diesem zweiten Berichte über den Zustand des Seminars teilte er nämlich mit, daß er für seine Kandidaten auch eine „philologische Societät“ eingerichtet habe. Auch diese versammelte sich monatlich, bestehe aber bloß aus den Mitgliedern des Seminariums, die bei ihm im Hause zusammenkommen. Zum Behuf dieser Zusammenkünfte werden von diesen allerlei philologische und humanistische Abhandlungen und Aufsätze ausgearbeitet, und zwar in lateinischer Sprache. Diese zirkulieren vorher und werden in der Societät von den Verfassern nicht vorgetragen, sondern nur lateinisch beurteilt. Wie es scheint, nahmen jedoch die Arbeiten für diese philologische Societät die Seminarmitglieder zunächst noch ziemlich wenig in Anspruch.

Viel bedeutsamer waren die Veränderungen, welchen das Seminar infolge seiner Verbindung mit dem Berlinisch-Köllnischen Gymnasium unterworfen war.

Im Jahre 1791 war G. vom Magistrat auf Vorschlag des Direktors am Berlinisch-Köllnischen Gymnasium Dr. Anton Friedrich Büsching zum Adjunkten und späteren Nachfolger dieses Mannes ernannt worden und war nach dessen Tode (28. Mai 1793) auch in das erledigte Direktorat eingetreten. Daneben sollte er nach dem Wunsche des Magistrats auch die oberste Leitung des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums behalten. Dies suchten jedoch die drei obersten Lehrer dieser Anstalt, Plessmann, Weisser und Zahn zu hintertreiben, angeblich weil die neue Einrichtung der gesetzlich vorgeschriebenen Abwechslung der lutherischen und

reformierten Konfession in der Bekleidung des Rektorats zuwider sei, und baten den Magistrat, das Plessmann zum Rektor, Weisser zum Prorektor gewählt, und das wenigstens die Hälfte der Seminaristen am Werder belassen würde¹⁾. Sobald G. den gegen sein Verbleiben am Friedrichs-Werderschen Gymnasium sich erhebenden Widerstand kennen lernte, verzichtete er bereitwilligst auf das in Rede stehende Direktorat²⁾, war aber nicht geneigt, seinen Einfluss in der Leitung des Seminars für gelehrte Schulen sich verkümmern zu lassen. In einer Eingabe an den König (15. Juni 1792) spricht er offen aus, das nach dem Reskript vom 9. Oktober 1787 die Mitglieder des Seminars nunmehr sich nicht weiter auf dem Werderschen, sondern auf dem Berlinischen Gymnasium und auf der Berlinischen und Köllnischen Stadtschule üben müßten. Nun lasse sich auch die Einrichtung, die sich als unausführbar erwiesen habe, das nämlich die drei obersten Lehrer zur Mitdirektion des Seminars herangezogen werden, aufheben und die für diesen Zweck verwendete Summe von 180 Thalern zur Vermehrung der Seminaristenstellen gebrauchen. Im Ober-Schulkollegium, wo Gedikes Vorschlag zur Beratung gelangte, zeigte der Gymnasialdirektor und Kirchenrat J. H. Meierotto demselben geringes Wohlwollen. Er beantragte (17. September 1793) die Beschlussfassung hinauszuschieben, bis G., der statt der acht oder neun halbjährigen Berichte über den Zustand des Seminars, nur deren einen eingereicht hätte, 1. einen neuen Etat, 2. eine Übersicht, in welchen Klassen des Berl.-Kölln. Gymnasiums unbeschadet der jetzigen Verfassung und der Streitschen Stiftung die Seminaristen unterrichten sollten, 3. einen Vorschlag, wo das Zimmer für die Bücher des Seminars sich befinden sollte, 4. einen Katalog der bisher angeschafften Bücher vorgelegt hätte. Diesem Antrag wurde Folge gegeben und G. zur Einreichung der genannten Schriftstücke aufgefordert, ohne das der Vereinigung des Seminars mit dem Berl.-Kölln. Gymnasium Erwähnung geschah. Infolge dessen nahm G. die Mitglieder des pädagogischen Seminars Michaelis 1793 mit sich zum Berlinisch-Kölln. Gymnasium und berichtete am 7. Dezember 1793 über diese Verbindung. Um hier eine hinlängliche Zahl Lehrstunden für die Kandidaten zu erhalten, sei eine ganz neue Klasse errichtet und die eine oder die andere zahlreiche Klasse in zwei Haufen geteilt; die Bibliothek und Lehrmittel seien in einem eignen Zimmer untergebracht; für den Etat seien nur noch zwei

¹⁾ Nach einer Äußerung Gedikes (Nachricht zu der Geschichte sowohl des Friedrichs-Werderschen als des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums S. 25 im Programm des Berl.-Kölln. Gymnas. vom J. 1793) beanspruchten sie sogar, das pädagogische Seminar überhaupt bei dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium verbliebe.

²⁾ Vgl. A. C. Müller, Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin S. 73 f.

Positionen nötig, nämlich: acht Seminaristenstellen von je 120 Thalern und 40 Thaler für die Bibliothek. Der neue Etat wie auch die übrigen Einrichtungen wurden am 10. Dezember desselben Jahres genehmigt.

Um dieselbe Zeit (5. November 1793) wurde das den Mitgliedern des Seminars in Bezug auf die Lehramtsprüfung eingeräumte Vorrecht eingeschränkt. Es war nämlich von dieser Ausnahmestellung den Provinzial-Schulkollegien keine Mitteilung gemacht und daraus waren bei der Berufung eines Seminaristen in eine ordentliche Lehrerstelle Schwierigkeiten entstanden. G. hatte deshalb gebeten (15. Juni 1793), entweder die Provinzial-Schulkollegien von dieser Bestimmung zu benachrichtigen oder ihm aufzutragen, jedes zur Anstellung vorgeschlagene Seminarmitglied auf die vorgeschriebene Art (d. h. durch schriftliche Prüfungsarbeiten und durch eine förmliche Probelektion) zu examinieren und über den Ausfall der Prüfung unter Einsendung der Arbeiten an das Ober-Schulkollegium oder das in Frage kommende Provinzial-Schulkollegium zu berichten. Es wurde daraufhin festgesetzt, daß künftig jeder Seminarist, sobald er zu einer Schulstelle berufen würde, bei der Provinzialbehörde um die Erlaubnis bitten sollte, „seine Prüfung und Approbation immediate bei dem Ober-Schulkollegium nachsuchen zu dürfen“; würde ihm die Erlaubnis, wie zu erwarten, zu teil, so sollte G. das Examen abhalten und der Kandidat, wenn er bestehe, „approbiert“ werden.

Aus dem langen Zeitraum von 1793 bis zum Tode Gedikes (1803) ist über den Zustand des Seminars wenig bekannt. G. hat nur einen einzigen Bericht, wie es scheint, in dieser Zeit abgestattet (28. Oktober 1797), in dem die Einrichtung des Seminars unverändert genannt und die Anstellung einer Anzahl von Seminarmitgliedern gemeldet wird. Doch von einer Änderung geben die bei den Akten befindlichen Rechnungen des Seminars Kunde: G. beantragte am 11. März 1798, die Zahl der Seminarstellen von 8 auf 6 herabsetzen zu dürfen, da in der letzten Zeit die Mitglieder häufig gewechselt hätten und ihre Zahl zu ergänzen nicht leicht gewesen wäre; außerdem könnten dieselben von 120 Thalern jährlich nicht bestehen und wären gezwungen, zahlreiche Privatstunden zu geben. Es möchten deshalb die 240 Thaler der unbesetzt bleibenden Stellen so verteilt werden, daß das Einkommen der vier ältesten oder doch würdigsten Mitglieder auf 180 Thaler erhöht werde, wofür sie denn auch eine größere Zahl öffentlicher Lehrstunden geben sollten. Dieser Vorschlag wurde in der Weise gebilligt, daß G. die Erlaubnis erhielt, die Zahl der Seminaristen auf sechs herabzusetzen, wenn „tüchtige Subjekte“ nicht vorhanden wären, und in diesem Falle das Gehalt der fehlenden nach seinem Gutdünken unter die vier ältesten zu verteilen. Von dieser Erlaubnis ist jedoch nach Ausweis der

Rechnungen nur in seltenen Fällen Gebrauch gemacht worden. Trotz der mangelnden Nachrichten läßt sich als sicher annehmen, daß unter Gedikes Leitung die praktische Ausbildung der Kandidaten zu tüchtigen Erziehern und Lehrern stets die Hauptsache geblieben ist. G. war eben nach Talent und Neigung selbst viel zu sehr praktischer Schulmann, als daß er die wissenschaftliche Förderung seiner Kandidaten durch die philologische Societät in den Vordergrund gerückt hätte. In dem Programm des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums aus dem Jahre 1802 S. 45 sagt er selbst, daß er fortgesetzt daran arbeite, dieses Institut noch immer zweckmäßiger einzurichten, um den Mitgliedern desselben zu ihrer praktischen Ausbildung unter seiner Anleitung neue Gelegenheiten zu geben. Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß er die wissenschaftliche Ausbildung seiner Kandidaten gering schätzte. Er betont selbst in dem Bericht vom 15. Juni 1793, daß er immer nur solche junge Leute für das Seminar wähle, die „nicht nur überwiegende Neigung für das Schulfach aufseren“, sondern „auch erhebliche Kenntnisse in den Schuldisciplinen, besonders in den gelehrten Sprachen“ besäßen, weshalb er auch besonders mehrere solche junge Männer aufgenommen habe, die in Halle Mitglieder des philologischen Seminars gewesen.

Unter den von Gedike herangebildeten Seminaristen haben sich nicht wenige in späterer Zeit als ausgezeichnete Schulmänner oder Gelehrte einen Namen erworben. Die Lehrerstellen am Berlinisch-Köllnischen Gymnasium hat G. fast nur mit Seminarmitgliedern besetzt¹⁾. So gehörten Gustav Samuel Köpke, der spätere Direktor desselben Gymnasiums, Gotfr. Daniel Stein, Johann Fried. Ferd. Delbrück²⁾ und Theodor Heinsius dem pädagogischen Seminar an, ehe sie von Gedike an der seiner Leitung untergebenen Anstalt fest angestellt wurden. Das Friedrichs-Werdersche Gymnasium verdankte demselben Institut die Lehrer Friedr. Rambach³⁾, August Ferdinand Bernhardt⁴⁾, August Spilleke⁵⁾, Wilhelm Süvern⁶⁾ und Johann Friedr. Nieraese. An das Friedrich-Wilhelms Gymnasium gingen über: Joh. Heinr. Christian Barby

¹⁾ Ludwig Friedrich Heindorf war nicht Mitglied des pädagogischen Seminars, wie Heidemann, Geschichte des grauen Klosters zu Berlin S. 277 behauptet. Vgl. Gedike, Kurze Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums S. 31 (Programm v. J. 1796).

²⁾ Später Schulrat in Königsberg und Düsseldorf, Professor in Bonn.

³⁾ Herausgeber des Berliner Archivs der Zeit, später, 1798—1801, der Jahrbücher der preuss. Monarchie, fruchtbarer Litterat, mit Bernhardt und L. Tieck befreundet.

⁴⁾ Sprachphilosoph und Dichter, später Direktor des Friedrichs-Werderschen, dann des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, wie auch Konsistorialrat.

⁵⁾ 1820 Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule.

⁶⁾ Später Direktor des Gymnasiums in Thorn, dann in Elbing, endlich Geh. Regierungsrat und Direktor der Unterrichtsabteilung im Kultusministerium zu Berlin.

und Jakob Andr. Konrad Levetzow¹⁾). Von anderen hervorragenden Schulmännern und Gelehrten, die unter Gedikes Leitung dem pädagogischen Seminar angehörten, nenne ich noch: Georg Friedrich Koch²⁾, F. A. Gotthold³⁾, Karl Friedr. Wilh. Hasselbach⁴⁾, Gotthold Samuel Falbe⁵⁾ und Gabriel Gottfried Bredow⁶⁾.

Auch Schleiermacher war — aber nur zwei Monate — Mitglied des Seminars⁷⁾.

Am 2. Mai 1803 starb Gedike; die vorläufige Leitung des Gymnasiums wie des Seminars erhielt Professor Ernst Gottfried Fischer, welcher sie bis zum Anfang des nächsten Jahres führte.

2. Das Seminar unter Johann Joachim Bellermann. 1804—1812.

Noch ehe der Magistrat einen neuen Direktor gewählt hatte, richtete er die Bitte an den König, das pädagogische Seminar mit dem Berlinisch-Köllnischen Gymnasium vereinigt bleiben möchte. Bei der Beratung dieses Antrages (August 1803) im Ober-Schulkollegium gab der Ober-Konsistorialrat A. J. Hecker seine Meinung dahin ab, das Seminar auch fernerhin mit einer Anstalt verbunden bleiben müsse, die Jünglinge zum gelehrten Stande vorbereite; aber es würde für die Mitglieder dieses Institutes sehr vorteilhaft sein, wenn sie als Hilfslehrer, sobald sie hierzu in der Hauptanstalt gehörig vorbereitet wären, nicht bei dieser Anstalt allein, sondern auch, etwa monatlich oder vierteljährlich, bei anderen hiesigen gelehrten Schulen angestellt würden, weil sie hierdurch vor der einseitigen Bildung bewahrt bleiben würden, die bisher bei mehreren von ihnen sich geltend gemacht hätte. Übrigens werde es nötig sein, das Seminar in Zukunft unter genaue Aufsicht des Ober-Schulkollegiums gestellt werde, da bisher der für dasselbe entworfenen Instruktion, welche in einigen Punkten noch wohl einer Verbesserung fähig sei, nicht ganz genügt worden sei. Einem Manne wie Gedike habe man ohne weitere Kontrolle eine solche Anstalt überlassen können; dies möchte aber vielleicht nicht bei jedem seiner Nachfolger der Fall sein. Auf den Antrag des Magistrats sei erst dann eine entscheidende

¹⁾ 1824 Direktor des Antiquariums in Berlin.

²⁾ Direktor in Stettin, dann Provinzialschulrat; vgl. oben S. 11.

³⁾ Subrektor an der Köllnischen Schule, dann Prorektor in Küstrin, später Direktor des Fridericianums in Königsberg i. Pr.

⁴⁾ Direktor des Gymnasiums in Stettin.

⁵⁾ Direktor des Gymnasiums in Stargard.

⁶⁾ Zuerst Kollaborator in Kutin und Assistent von J. H. Voss, später Professor in Frankfurt a. O. und Breslau.

⁷⁾ Die ungenauen Angaben in den Akten lassen es zweifelhaft, ob nicht auch Friedr. Heinar. Bothe (1779—1885), Docent in Berlin, Albert Gerhard Becker (1770—1843), Prediger in Quedlinburg, Aug. Ferd. Lindau (1778—c. 1842), Prorektor in Oels, und Karl Friedr. Ang. Brohm († 1838), Direktor des Gymnasiums in Thorn, dem Seminar unter Gedike angehört haben; es stehen nur die Geschlechtsnamen ohne alle weiteren Angaben in den Akten.

Antwort möglich, wenn die Wahl des neuen Direktors erfolgt sei. Diesem Gutachten stimmte auch der Präsident des Ober-Schulkollegiums Ober-Konsistorial-Präsident Ad. F. v. Scheve bei, mit der Einschränkung jedoch, daß seines Erachtens eine Verteilung der Mitglieder des Seminars an mehrere gelehrte Unterrichtsanstalten diesem Institute nur schaden könnte.

Der Magistrat wurde dem entsprechend beschieden (1. Sept. 1803) und meldete bald darauf (8. Sept.), daß er „den sowohl als Pädagoge wie Gelehrten rühmlichst bekannten zeitigen Direktor des Lehrinstituts zu Erfurt“ Johann Joachim Beller mann zum Direktor des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums gewählt habe. Nachdem sodann die Bestätigung dieser Wahl erfolgt war, erhielt der Magistrat (4. Oktober) eine Kabinettsordre des Inhalts, daß es bei der bisherigen Verbindung des Seminars mit dem Berlinisch-Köllnischen Gymnasium bleiben solle. Beller mann selbst, welcher am 20. Februar 1804 das Direktorat übernahm, blieb ohne eine diesbezügliche Benachrichtigung, so daß er am 4. Mai 1804, als es sich um die Neubesetzung einer Stelle im Seminar handelte, um „Verhaltensbefehle und Autorisation“ bitten mußte, falls er die Mitglieder des Seminars „wie der seel. Gedike in Vorbereitung zu einem gelehrten Schulamt leiten“ sollte. Die Antwort lautete, „daß es in Ansehung der Verbindung des Seminars für gelehrte Schulen mit dem seiner Direktion anvertrauten Gymnasium vor der Hand noch sein Bewenden behalten sollte.“ Wahrscheinlich beabsichtigte man im Ober-Schulkollegium erst die von Hecker angeregte Abänderung des Statuts vorzunehmen, ehe man die endgültige Ernennung Beller manns zum Direktor des Seminars bewirkte. Obwohl in einer Verfügung vom 8. August 1805 von dieser Umgestaltung wieder die Rede war, verzögerte sie sich doch bis zum Jahre 1807 und damit auch Beller manns definitive Einsetzung in das Amt des Seminarleiters. Im ersten Halbjahr der Amtsthätigkeit des einstweiligen Leiters ruhten — nach dem ersten Bericht vom 14. Okt. 1804 — die theoretischen Übungen der Seminaristen, während ihre praktische Thätigkeit natürlich nicht unterbrochen worden war. Dennoch bat in eben diesem Berichte Beller mann im Namen sämtlicher Mitglieder um Erhöhung des Seminarstipendiums von 120 auf 200 Thaler und fügte als Grund hinzu, die Seminaristen müßten wöchentlich zehn Stunden geben, und in der Reihe monatlich eine lateinische philologische oder deutsche pädagogische Arbeit liefern, auch die in Umlauf gesetzten Abhandlungen der übrigen Mitglieder schriftlich beurteilen. Diese Bitte wurde nicht erfüllt. Ob übrigens die hier genannte geringe Zahl der Versammlungen und der von den Kandidaten geforderten Arbeiten nur auf einem Mißverständnis beruht oder thatsächlich eingeführt war und auf wessen Veranlassung dies geschehen, entzieht sich der Beurteilung. Im großen und ganzen blieben

jedenfalls bis zum Jahre 1807 die früheren Einrichtungen des Seminars unverändert, nur in unwesentlichen Dingen wurden Neuerungen beliebt. So hörte, wenn man aus dem Schweigen der Berichte einen Schluss ziehen darf, die von Gedike empfohlene Sonderaufsicht über diesen und jenen Schüler jetzt auf; doch wurden später die entsprechenden Bestimmungen in die erneuerte Instruktion vom Jahre 1807 wieder aufgenommen. Auch verlegte Bellermann die Versammlung der pädagogischen Gesellschaft auf jeden ersten Montag im Monat, wo sich nachmittags 3 Uhr außer den Seminaristen auch alle Lehrer des Gymnasiums zusammenfanden. Die vorliegende pädagogische Abhandlung wurde in der bisher üblichen Weise vorgelesen und besprochen und an diese Verhandlungen sogleich die monatliche ordentliche Schulkonferenz angeschlossen. Die philologische Societät kam nicht regelmässig zusammen, da, wie B. hervorhebt, die Mitglieder oftmals „aus Ambition“ nicht zur Zeit mit ihrer Abhandlung fertig wurden. Aus einem einzigen der vorliegenden Berichte (30. April 1806) läßt sich erkennen, welche Gegenstände damals in diesen Arbeiten behandelt wurden. Dort werden folgende Aufsätze genannt: Landschultz, De cerycibus Graecorum; Holthoff, Entspricht die gegenwärtige Erziehung den Bedürfnissen? Friedr. Mann, De Aeschylō tragico; Karl Ritschl, Über die Erweckung und Beförderung der Aufmerksamkeit bei angehenden Schülern; Karl Heinr. Keil, Einige Gründe zur Empfehlung des Lateinsprechens bei dem Unterrichte in dieser Sprache; Karl Joh. Gottfr. Pfund, Warum und auf welche Weise müssen grose Beispiele bei der Jugendbildung angewendet werden? Habermas, Commentatio de lectione vitarum a Cornelio Nepote conscriptarum.

Das Hauptgewicht bei der Anleitung der Kandidaten scheint auch B. auf die Förderung ihrer Geschicklichkeit im Unterrichten gelegt zu haben. Er rühmt einmal (30. April 1806), dafs an keinem andern Gymnasium die Kandidaten so viele vortreffliche Lehrer als Vorbilder fänden als gerade an dieser seiner Anstalt: „Das Berlinisch-Köllnische Gymnasium hat das Glück, in jedem Fache mehrere musterhafte Docenten zu besitzen, von denen ich nur einen Spalding, Fischer, Heindorf, Köpke, Schabe, Stein, Delbrück und Heinsius zu nennen brauche, dabei jedermann eingesteht, dafs ein solches Ensemble nicht leicht in irgend einem andern Gymnasium angetroffen werden dürfe.“ Dennoch hielt auch er an dem Grundsätze Gedikes fest, dafs die Kandidaten nicht blofs bei tüchtigen Lehrern zuhören, sondern auch die Lehrstunden solcher Docenten besuchen sollten, deren Methode fehlerhaft sei, um zu sehen, wie sie es nicht machen sollten. Gedike hatte sich sogar über ihre dabei gemachten Bemerkungen privatim Bericht erstatten lassen.

Der Umstand, dafs durch die Seminaristen 80 wöchentliche Lehrstunden am Berlinisch-Köllnischen Gymnasium erteilt wurden,

war für das Gymnasium zwar ein — wenigstens äußerlich — nicht unbedeutender Vorteil, dem Direktor aber machte er begreiflicher Weise viel Mühe und Arbeit. Trotzdem erhielt er, ebenso wie vor ihm Gedike, für seine Thätigkeit als Leiter des Seminars keinerlei Entschädigung, ja es war nicht einmal ein Fonds vorhanden, aus dem die baren Auslagen bestritten werden konnten. B. schloß denn auch den mehrfach erwähnten Bericht vom 30. April 1806 mit einem Klageruf, der allerdings noch eine besondere Veranlassung hatte: „Auch werde ich mich ferner eifrigst bestreben, die mir aufgelegten Pflichten möglichst zu erfüllen, ob ich gleich für diese vielerlei Arbeiten, die mit häufigem Verdruss und mit nicht unbedeutendem Geldaufwand verbunden sind, gar keine Besoldung oder Gratial erhalte. . . . In dieser Hinsicht gestehe ich mit der ehrfurchtvollsten Devotion, daß es mir innigst wehe that, als ich wegen der aus Unkunde der Verfassung verspäteten Einsendung der Seminariums-Rechnung pro 1804/5, ohne daran erinnert worden zu sein, unter dem 31. Oktober 1805 die Weisung in dem Mafse erhielt, daß ich für Stempel und Expedition derselben 17 gr. (gleichsam als Pön) bezahlen mußte.“ Dem Ober-Schulkollegium bot sich bald darauf eine Gelegenheit, dem Direktor des Seminars wenigstens die Aussicht auf einen Fonds zur Erstattung der baren Auslagen zu eröffnen. Auf eine durch einen bestimmten Fall veranlafte Anfrage B.s wurde nämlich festgesetzt, daß wenn ein Mitglied aus dem Seminar ausscheide, um im Auslande eine Lehrstelle anzunehmen, es gehalten sein solle, der Kasse des Seminars 50 Thaler von dem genossenen Jahrgelde zurückzuzahlen. Mit dem so einkommenden Gelde sollten die Auslagen des Direktors gedeckt und die Bibliothek vermehrt werden. Unter Bellermanns Leitung trat aber ein derartiger Fall überhaupt nicht ein. Noch in demselben Jahre erlitt das Seminar eine andere Einschränkung. Es wurde ihm nämlich, weil der zeitweilige Direktor nicht Mitglied des Ober-Schuldepartements war, das bereits geschmälerete Vorrecht in Bezug auf die Prüfung bei der Berufung in eine Schulstelle gänzlich genommen (30. September 1806).

Bedenklich gefährdet aber wurde die Existenz des Seminars durch das über Preußen hereinbrechende Unglück der französischen Occupation. Mit dem 1. Dezember 1806 stellte die Ober-Schulkasse ihre Zahlungen für das pädagogische Seminar ein, und die Mitglieder desselben, welche alle mehr oder minder auf diese Einkünfte angewiesen waren, gerieten in die größte Not. Bellermann gab zuerst aus seinen Mitteln Vorschüsse und beantragte, als dies nicht mehr anging, zum Besten des Seminars eine Anleihe von 1000 Thalern für die Zeit vom 1. Dezember 1806/7 zu 5 % aufnehmen zu dürfen. Das Ober-Schuldepartement willigte ein, und nun gaben der Prorektor des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums Seidel 200, der Konrektor Guttermann 100, ein Anonymus 250 Thaler und

Bellermann den Erlös eines in Erfurt verkauften Grundstückes mit 450 Thalern. Natürlich war vor der Hand auf eine baldige Rückerstattung der Summe nicht zu rechnen, und Bellermann geriet selbst „bei den zu zahlenden persönlichen Kontributionen, Requisitionen, Einquartierungsgeldern u. s. w. und bei den durch Hauskreuz vermehrten Ausgaben“ in große Verlegenheit. Als das geborgte Geld aufgebraucht war, begann die Not der Seminaristen von neuem. Zu wiederholten Malen machte Bellermann Versuche, die Auszahlung des Gehaltes oder doch eines Teiles desselben zu erwirken. Dieselben blieben zuvörderst ohne Erfolg, und an maßgebender Stelle erwog man ohne Zweifel die Aufhebung des Seminars. Da beschloß Bellermann seinen Bericht vom 12. Mai 1808 mit einer „unterthänigsten Vorstellung und Bitte“. Bei der Entscheidung der Frage, ob das Seminar fort dauern oder aufgehoben werden solle, bescheide er sich billig jedes Urteils und sehe dem definitiven allerhöchsten Beschlufs gehorsamst entgegen, doch mache ihm die Wichtigkeit der Sache ein paar Bemerkungen zur Pflicht. „Jene Worte der tiefverehrten Königin „„Beim jetzigen Verlust der extensiven Macht muß sich jeder Patriot anstrengen, den Verlust durch intensive Kraft zu ersetzen““ finden hier Anwendung. Ist die Not wirklich so groß, daß das Institut für die wissenschaftliche Bildung der Lehrer höherer Stände aus Mangel an 1000 Thalern jährlich aufgegeben werden muß? Ein anderes goldenes Wort sagte der Ober-Konsistorialrat D. Reinhard aus Dresden, als er vor sechs Jahren bei der Spezialvisitation der drei kursächsischen Fürstenschulen und Lehrerseminarien auf der Reise nach Schulpforte mich in Erfurt über das Erfurtsche Gymnasium und Seminarium einigens fragte: „„Unsere Fürstenschulen und Lehrerseminarien hält unser Kurfürst für Edelsteine seines Kurhutes, durch sie behaupten wir Kursachsen die Überlegenheit in den Wissenschaften der alten Literatur nicht nur über das südliche Deutschland, sondern auch über Brandenburg und selbst Hannover““. Ist das Seminarium einmal aufgelöst und hat das Berlinische Gymnasium durch Anstellung einiger (2) Kollaboratoren und durch Reduktion einiger Stunden sich arrangiert (weshalb ich dem Magistrate meine Vorschläge machen würde), so ist es so bald nicht wieder herzustellen. Nicht bloß der fehlende Stamm der Mitglieder, sondern selbst eine bedeutende Anstalt, mit der es verbunden werden könnte, möchte dann fehlen, weil das Gymnasium, als Gymnasium, mit welchem ein Seminarium verbunden ist, offenbar dadurch große Nachteile und Inkonvenienzen erfährt. Der stete Wechsel angehender Lehrer ist jeder Anstalt nachteilig, diese nicht bleibenden Anfänger haben gar nicht das Interesse, für die Ehre der Anstalt zu arbeiten; dergleichen Studenten machen eine Menge Lehr- und Disziplinfehler, die oft die ganze Anstrengung des Direktors nicht gut machen kann. Diese und mehrere andere Nachteile könnte ich durch eine ganze Reihe von Briefen und

Klagelibellen der Eltern über angehende oft hitzige und aufgeblasene und unkluge Seminaristen dokumentieren. Sie bessern sich freilich hinterher, aber die Schule hat doch den Schaden gelitten“.

„Ferner, der beständige Wechsel der Seminaristen im Gymnasium betrifft nicht blofs die Anstalt an sich, sondern auch jede Klasse insbesondere, weil sie nach der Instruktion vielseitig geübt werden sollen. Dieses macht nicht blofs halbjährige, sondern oft vierteljährige Umarbeitung des Lehrtypus notwendig. Der abgehende Seminarist hat zum Teil höhere Klassen, der antretende kann nur die untersten bekommen, die übrigen sollen successive steigen, der einmal von mir eingerichtete Parallelismus der Lektionen muß beibehalten werden, auch andere Rücksichten sind zu beachten, entfernte Wohnungen u. s. w., deshalb man den Seminaristen nicht lauter einzelne Stunden geben kann; und wird aus einem so äußerst zusammengesetzten Lehrplan nur eine Lektion von einem Lehrer auf den andern übertragen, so stürzt jedesmal das künstliche Gebäude auf einer oder der andern Seite, und muß also ein neuer Lehrtypus gemacht werden. Greifen diese Stunden in die Stunden der älteren Lehrer, so giebt es neue Erörterungen, kurz ein solches Seminarium ist aufser den Nachteilen für die Anstalt auch für den Direktor die unversiegbarste Quelle von Arbeit, Sorge, Verdrufs und Kosten. Wie ruhig und glücklich sind in Vergleichung die Herren Direktoren der vier andern hiesigen Gymnasien, die es mit stehenden Schulplanen und mit schon gemachten Lehrern, mit Männern, die bleibend an die Anstalt gebunden sind, und deren ganze Ehre der Flor ihrer Anstalt ist, zu thun haben!“

„Dessen ungeachtet scheue ich nicht die Mühe der ferneren Leitung des Seminars, wenn es mit dem jetzigen Gehalt fortbestehen soll. Könnten aber die Salarien der Seminaristen nicht angeschafft werden, so könnte ich auch nicht mit Ernst auf deren Pflichterfüllung dringen und müfste, wie zeither, wöchentlich und fast täglich ihre Klagen über Nahrungssorgen anhören, denen ich nach dem, was ich bereits gethan habe, nicht abhelfen kann. Vielleicht könnten durch eine freiwillige Subskription die 1000 Thaler jährlich gewonnen werden? Ich würde mit Vergnügen so lange, bis die Königliche Ober-Schulkasse hergestellt ist, jährlich 15 Thaler Cour. subscribieren. Ich zweifle auch nicht, dafs die Wichtigkeit der Sache nicht noch 65 Personen zu einem ähnlichem Beitrage bereitwillig machen solle, wenn einer der Herren Räte die Sache in Anregung zu bringen thunlich halten sollte.“ Am Schlufs bittet B. um baldige Entscheidung, „weil kein Tod für den Übrigbleibenden empfindlicher als der Schwindsuchtstod ist.“

Das pädagogische Seminar wurde nicht aufgehoben, sondern es erwirkte im Juni 1808 der Ober-Konsistorial-Präsident von Scheve für dasselbe bei der Verwaltung der Streitschen Stiftung ein Darlehn von 500 Thalern, welches aber nur unter der Bedingung gegeben wurde, dafs der Magistrat aus der Berlinischen

Schulkasse eine ebenso hohe Summe bewilligte, was auch zugestanden wurde. Weil nun aber ein großer Teil dieses Geldes durch Auszahlung der rückständigen Raten sofort verbraucht wurde, verfügte das Ober-Schulkollegium, daß vom Juli 1808 ab den Seminaristen nur die Hälfte des ihnen zustehenden Stipendiums, also monatlich 5 Thaler gezahlt werden sollten. Wieder war es Bellermann, der sich seiner Seminaristen annahm und auf Verwendung des Ministers von Vofs aus dem Unterstützungsfonds der Immediatkommission für die Seminarkasse 500 Thaler in Raten zu 280 und 220 Thalern erhielt, so daß jene Verkürzung des Gehaltes zunächst nicht zur Durchführung zu gelangen brauchte. Und noch ehe die Summe ganz aufgewendet war, bat er am 25. Mai 1809 die bei der neuen Organisation der Staatsbehörden im Jahre 1808 an Stelle des Ober-Schulkollegiums getretene Sektion des öffentlichen Unterrichts um Anweisung des etatsmäßigen Gehaltes für das Jahr 1. Juni 1809/10, damit das Seminar erhalten bleibe. Diese Anweisung erfolgte jedoch nicht, und vom 1. Juni 1809 ab erhielten die Seminaristen wirklich nur die Hälfte des monatlichen Gehaltes. Doch scheinen mit Ablauf des Jahres für die Seminarkasse wieder geordnete Verhältnisse zurückgekehrt zu sein. Die Zinsen der geliehenen Kapitalien mußten freilich vorerst noch aus dem Ertrag einer Seminaristenstelle bestritten werden, welche unbesetzt blieb¹⁾. Die Thätigkeit der Kandidaten war in der traurigen Zeit nicht unterbrochen worden; sie gaben, wie in dem Bericht vom 12. Mai 1808 betont wird, wöchentlich jeder zehn Stunden, „sie lieferten monatlich deutsche und lateinische Aufsätze“, und die meisten von ihnen unterrichteten außerdem unentgeltlich am Friedrichs-Werderschen Gymnasium, als mehrere Lehrer desselben durch Krankheit verhindert wurden und als zuletzt durch den Tod des Direktors Plessmann die Anstalt in große Verlegenheit geriet.

In dieser Leidenszeit des Seminars war auch (am 16. März 1807) die „Erneuerte Instruktion für den Direktor und die Mitglieder des Königl. Berlinischen Seminarii für gelehrte Schulen“ erlassen worden. Das Mitglied des Ober-Schulkollegiums Professor Nolte hatte den Entwurf gemacht, der auch mit wenigen Abänderungen angenommen worden war. Im wesentlichen war die Umarbeitung nach den von Hecker seinerzeit (s. oben S. 15) gemachten Andeutungen in der Weise durchgeführt, daß die Vorschriften über die Pflichten des Direktors und der Mitglieder noch bestimmter gefaßt und ausführlicher dargelegt wurden, damit auf diese Weise die Aufsicht über das Institut durch das Ober-Schulkollegium um so leichter gehandhabt werden

¹⁾ Mit dieser im Februar 1810 erlassenen Bestimmung schloßen die auf das pädagogische Seminar bezüglichen Akten des Königl. Geh. Staatsarchivs (Rep. 76 I. Nr. 515—518), während die des Königl. Provinzial-Schulkollegiums erst mit dem Jahre 1812 beginnen.

könnte, und dafs der erste Schritt zur Verteilung der Kandidaten an alle höheren Lehranstalten Berlins gethan wurde. Das Ober-Schuldepartement behielt sich die allgemeine Leitung und „eine von Zeit zu Zeit durch einen Deputierten aus seiner Mitte anzustellende Visitation des Seminars vor“ (§ 2); ihm sollte auch der Direktor alljährlich einen ausführlichen Bericht einsenden zugleich mit einer lateinischen und der besten deutschen Abhandlung jedes Seminaristen (§ 32). Die Zahl der von den Kandidaten zu liefernden Arbeiten wird von neuem und ganz bestimmt festgesetzt. Jedes Mitglied soll jährlich drei pädagogische Abhandlungen liefern, und in jeder monatlichen Sitzung sollen immer zwei pädagogische Arbeiten in der hergebrachten Weise besprochen werden (§ 18 und 19). Dagegen wird von jedem Mitglied nur eine philologische Arbeit verlangt, die in der gleichfalls alle Monat einmal sich versammelnden philologischen Societät zur Beurteilung kommt. Dieselbe soll aber mit der Sorgfalt angefertigt werden, dafs sie als „gereifte Frucht der Gelehrsamkeit“ des Kandidaten gelten kann. „Aufserdem kann der Direktor diese Zusammenkünfte (der philologischen Societät) auch dazu benutzen, um die Mitglieder des Seminars mit den neuesten sowohl unmittelbar als mittelbar zum humanistischen Fache gehörigen Büchern, z. B. mit neuen Ausgaben irgend eines alten Autors, neueren Hilfsmitteln, neuen Erörterungen streitiger Materien u. s. w. bekannt zu machen, ihnen auch wohl entweder eine schriftliche Beurteilung oder auch nur eine mündliche Relation von einem solchen Buche für die nächste Zusammenkunft aufzutragen“ (§ 21). Genau wurden auch die Anforderungen festgesetzt, welche bei der Aufnahme in das Seminar zu erfüllen waren. Wer Mitglied desselben werden wollte, mußte besitzen: 1. ein testimonium morum, 2. die preussische Staatszugehörigkeit, 3. ein Zeugnis über die vorschriftsmäßige Vollendung des akademischen Kursus auf einer inländischen Universität, 4) ein Lebensalter, in dem die leichtere Bildungsfähigkeit noch nicht erloschen war, 5. Anlagen und vorzügliche Neigung zum Schulfach und 6. den nötigen Fond von gelehrten sowohl als populären Kenntnissen (§ 4). Die Vorschrift, nach welcher die Beschäftigung der Seminarmitglieder auch an anderen höheren Lehranstalten unter gewissen Bedingungen gestattet wurde, lautete: „Was die anderen in Berlin befindlichen gelehrten Unterrichtsanstalten betrifft, so behält sich das Ober-Schuldepartement vor, jedoch nur in dringenden und ungewöhnlichen Fällen, einen und den anderen Schulamtskandidaten bei gedachten Lehrinstituten interimistisch anzustellen, und bleibt ein solcher zwar in seinen übrigen Verhältnissen zum Seminar, nur hat er sich in Ansehung der ihm übertragenden öffentlichen Lehrstunden als aufserordentlicher Lehrer der Anstalt, zu welcher er einstweilig hingewiesen worden, zu betrachten und den ihm von dem Direktor derselben zu erteilenden Anweisungen zu folgen (§ 11). Da in der Zeit, in welcher

die „erneuerte Instruktion“ veröffentlicht wurde, gerade kein Geld für das Seminar vorhanden war, so wurde die Besoldung der Mitglieder nicht fest bestimmt, sondern ihnen nur „eine angemessene Belohnung“ aus der Kasse des Seminars zugesichert (§ 23), dafür aber ihnen in Aussicht gestellt, daß ihre Prüfung, wenn sie bei dem Ober-Schuldepartement in Berlin erfolgen würde, „nicht so ausführlich als bei völlig unbekanntem Subjekten“ sein sollte. In dem Schreiben, mit welchem man die neue Instruktion an Bellermann sandte, wurde diesem eröffnet, daß „für jetzt noch ferner“ das Seminar bei dem Berlinisch-Köllnischen Gymnasium verbleiben solle und die spezielle Leitung desselben Bellermann übertragen werde, aber ohne Remuneration. „Unser Ober-Schuldepartement muß sich begnügen, Euch teils auf die nicht unerheblichen Vorteile aufmerksam zu machen, welche aus der Verbindung des Seminars mit dem Eurer Aufsicht übergebenen Gymnasio für letzteres entstehen, teils aber und vorzüglich Euch Euren süßesten Lohn in dem vielen Guten finden zu lassen, welches Ihr durch die Eurer Ausbildung anvertrauten Schulamtskandidaten zu bewirken Gelegenheit erhaltet.“

Von den Berichten, welche B. nach der neuen Vorschrift alljährlich einreichen sollte, sind nur noch zwei bei den Akten vorhanden, aus dem Jahre 1808 (12. Mai) und 1809 (25. Oktober). Sie geben nur von einer Änderung Kunde. In dem letzten Bericht meldet B., daß er seit dem 15. Juli 1808 den Mitgliedern des Seminars wöchentlich ein Hebraicum vorgetragen habe. Bei keiner alten Sprachen herrsche eine solche Verschiedenheit in der Behandlung als bei dieser, was die nachteiligsten Folgen beim Unterricht habe. In Sachsen sei hierin größere Einheit. Er wolle bewirken, daß die Lehrer in unseren vaterländischen Gymnasien diese Sprache nach ähnlichen Grundsätzen behandeln und mehr Lehrer für dieses unglaublich vernachlässigte Feld der alten Litteratur gebildet werden. Von einer anderen Neuerung meldet B. im Programm des Berl.-Kölln. Gymnasiums aus dem Jahre 1811, daß nämlich seit Ostern 1810 ein Mitglied des Seminars angewiesen werde, seine wöchentlichen zehn Stunden in dem Friedrichs- (Friedr.-Werderschen) Gymnasium zu geben. Dies war nur der erste Schritt zur völligen Trennung des pädagogischen Seminars vom Berlinisch-Köllnischen Gymnasium. Am 26. August 1812 wurde vom Departement des Kultus und öffentlichen Unterrichts im Ministerio des Innern eine neue „Instruktion für das Königlich Preussische Seminarium für gelehrte Schulen in Berlin“ erlassen, welche die bestehenden Verhältnisse vollständig umgestaltete, indem sie u. a. die Seminarmitglieder an die vier deutschen Gymnasien verteilte und Bellermann die Direktion entzog. Im Programm des Berlinisch-Kölln. Gymnasiums vom Jahre 1812 (S. 41 ff.) machte B. von dieser neuen Einrichtung Mitteilung und widmete den Männern, welche

während der 8¼ Jahre seines Direktorats unter ihm im Seminar thätig gewesen waren, Worte warmen Dankes: „Es gewährt mir zugleich eine sehr angenehme Erinnerung an alle jene schönen Stunden, in welchen wir bei mancherlei Übungen und Berat-schlagungen, besonders auch bei der gemeinschaftlichen Lesung der erweislich ältesten schriftlichen Urkunden, Bemerkungen und Gefühle gegenseitig auswechselten, deren Andenken mir immer teuer bleiben wird. Dieses betrifft besonders diejenigen Herrn, mit denen ich längere Zeit in Verbindung zu stehen das Ver-gnügen hatte. Das Andenken an dieselben wird mir mein ganzes Leben teuer bleiben, und ich benutze diese Gelegenheit, ihnen meinen innigsten Dank für ihre mir so vielfältig bewiesene Freundschaft und Liebe hiermit öffentlich abzustatten“. Zum Schlufs giebt er ein Verzeichnis sämtlicher Mitglieder des Semi-nars unter seinem Direktorate mit kurzen Nachrichten über ihre weiteren Schicksale. Unter diesen 39 befinden sich Namen von besten Klang. Es ist natürlich, dafs die aus dem Seminar aus-scheidenden Kandidaten meist an den höheren Lehranstalten Berlins und vor allen am Berl.-Köllnischen Gymnasium Anstel-lung fanden. So sind, während B. dem Seminar vorstand, u. a. folgende Mitglieder desselben für kürzere oder längere Zeit Lehrer am Berlinischen Gymnasium gewesen: Karl Heinr. Ludw. Giese-brecht, F. Mann¹⁾, Georg Karl Benj. Ritschl²⁾, Karl Mat-thisson³⁾, Otto Schulz⁴⁾. In das Lehrer-Kollegium des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums traten ein: K. J. G. Pfund⁵⁾, Karl Ludw. Köpke⁶⁾, Konrad Schneider⁷⁾, Karl Heinr. Brunne-mann, und zum Friedrich-Wilhelms-Gymnasium ging Karl Friedr. Heinr. Siebenhaar über⁸⁾. Professoren an der Berliner Univer-sität wurden: Friedr. Wilh. Valentin Schmidt, A. Zeune (zu-

¹⁾ Später Superintendent in Charlottenburg.

²⁾ Kam als Hauslehrer der Kinder Bellermanns mit diesen von Erfurt nach Berlin, wurde Mitglied des Seminars und zugleich Kollaborator der Köllnischen Schule, richtete Ostern 1808 den Gesangunterricht am Berlin.-Kölln. Gymnasium ein, wurde 1810 Prediger an der Marienkirche und Ostern 1828 Generalsuperintendent und evangelischer Bischof von Pommern.

³⁾ Später Professor am Gymnasium zu Brieg.

⁴⁾ Wurde Provinzial-Schulrat in Berlin.

⁵⁾ Später Professor am Joachimsthalischen Gymnasium.

⁶⁾ Die Angaben sind, da die Akten fast keine Nachrichten über die Semi-narmitglieder während Bellermanns und seines Nachfolgers Leitung enthalten, dem obengenannten Programm des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums vom Jahre 1812 und der Einladungsschrift Bellermanns zur feierlichen Nieder-legung seines Direktorates vom Jahre 1828 (Rückblicke auf die letzten 25 Jahre des grauen Klosters zu Berlin) entnommen. Aus dieser Schrift erfahren wir auch, dafs dem pädagogischen Seminar während Solgers Direk-torat u. a. Ernst Jäkel (später Inspektor am Joachimsthalischen und dann Oberlehrer am Friedr.-Werderschen Gymnasium), Ludw. Abeken († als Pro-fessor des Joachimsthalischen Gymnasiums 1826), Aug. Wilh. Klütz (Lehrer am Friedr.-Wilhelms-Gymnasium, später Oberlehrer in Neu-Stettin) und Ernst Ferd. August (später Direktor des Kölln. Realgymnasiums) angehörten.

gleich Direktor der Königl. Blindenanstalt in Berlin) und A. Böckh, welcher dem Seminar vom 1. Juni 1806 bis Ostern 1807 angehört hatte. 1½ Jahr war auch Ludwig Jahn Mitglied des Seminars; er verließ dasselbe Neujahr 1812, um sich der Leitung der von ihm errichteten Turnanstalt zu widmen. Aug. Zarnack übernahm nach seinem Austritt aus dem Seminar die Predigerstelle in Beeskow und wurde später Direktor des Militärwaisenhauses in Potsdam. Eigenartig war W. Holthoffs Laufbahn; dieser war als Mitglied des Seminars zugleich Professor am medicinisch-chirurgischen Friedrich-Wilhelms-Institut in Berlin, trat später zum Polizeifach über und wurde Polizeinspektor in Berlin, dann Polizeidirektor in Halberstadt und endlich Amtshauptmann an der Universität Greifswald.

3. Das pädagogische Seminar unter K. W. F. Solger. 1812—1819.

Die neue Instruktion vom Jahre 1812 nahm allerdings einzelne Vorschriften aus der des Jahres 1807 und somit auch aus den von Gedike herrührenden Satzungen hinüber, im allgemeinen aber bezweckte sie eine völlige Umgestaltung des pädagogischen Seminars.

Als Zweck desselben wird jetzt die Ausbildung von Oberlehrern genannt (§ 1). Deshalb muß jeder Seminarist in irgend einer der Schulwissenschaften eine solche Masse von Kenntnissen besitzen, daß er als Lehrer derselben in den höchsten Klassen auftreten, und in allen übrigen soviel, daß er in den mittleren unterrichten kann. Außerdem aber muß jeder imstande sein, in der Muttersprache, dem deutschen Stil und „in aller an diesem Objekte unmittelbar hängenden Bildung“ in jeder Klasse, selbst der höchsten, mit Nutzen zu unterrichten (§ 2 u. 6). Die Leitung des Seminars erhält ein von den Vorstehern der hiesigen Gymnasien ganz unabhängiger Direktor, welcher unmittelbar dem Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht untergeordnet ist (§ 3). Die Zahl der Mitglieder bleibt die gleiche. Außer den acht ordentlichen Mitgliedern „können an allen Übungen des Instituts die hiezu fähigen Inspektoren des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasii gleich ordentlichen Mitgliedern Anteil nehmen, auch sollen die behufs ihrer wissenschaftlichen Nachbildung von Zeit zu Zeit hierher zu berufenden schon angestellten Lehrer zu denselben zugelassen werden“ (§ 4). Die Mitglieder des Seminars werden nach der Bestimmung des Direktors an die vier hiesigen deutschen Gymnasien verteilt. „Sie wechseln an denselben alle Jahre, damit sie die verschiedene Art, wie ein und derselbe Zweck in jeder Anstalt auf eine eigentümliche Weise erreicht werde, kennen lernen“ (§ 5). Deshalb ist auch die höchste Dauer des Aufenthaltes im Seminar vier Jahre, „weil binnen derselben jedes Mitglied bei dem jährlichen Wechsel

des Gymnasiums den ganzen Kursus vollendet haben kann.“ Doch darf jeder Seminarist auch früher nach einer vierteljährlichen Kündigung das Institut verlassen und in eine Lehrerstelle übergehen (§ 6). Für die Aufnahme in das Seminar sind ungefähr dieselben äußeren Bedingungen wie in der Instruktion vom Jahre 1807 vorgeschrieben, nur dafs nicht an der preussischen Staatszugehörigkeit als an einer unerläßlichen Bedingung festgehalten wird. Ausländer können auch eintreten, „aber nur bei überwiegender Qualifikation und unter ausdrücklicher Versicherung, dafs sie eine Anstellung in den preussischen Staaten wünschen und nur hier annehmen wollen.“ Kommen sie diesem Versprechen nicht nach, so zahlen sie das ganze hier genossene Stipendium der Seminarienkasse zurück. Vor der Aufnahme hat sich der Aspirant einem Examen zu unterziehen, „das ganz die Form des pro facultate docendi hat und daher aus schriftlichen Arbeiten, einer mündlichen Prüfung und Probelektionen besteht.“ Die Anforderungen, welche bei dieser Prüfung gestellt werden, ergeben sich aus dem Zweck des Seminars (s. oben). Als Schulwissenschaften gelten aufer der deutschen Sprache die alten Sprachen, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften. Die in einem Nebenfach für nicht ausreichend befundenen Kenntnisse hindern die Aufnahme in das Seminar nicht, nur mufs der Kandidat innerhalb zweier Jahre den Nachweis liefern, dafs er die Lücken ausgefüllt hat. Die für diese Vorbereitung nötigen Vorlesungen an der Universität darf er, wenn er bedürftig ist, unentgeltlich besuchen. Nach der Wahl und vor der wirklichen Anstellung mufs sich der Kandidat über seine pädagogischen Fähigkeiten durch eine pädagogische Abhandlung und durch einige Probelektionen ausweisen. Doch hat der Ausfall dieser Arbeit sowohl, wie der Lektionen keinen Einflufs auf die vollzogene Wahl.

„Ausgezeichnete n Mitgliedern des Seminars sollen zunächst die Inspektorstellen am Kgl. Joachimsthalschen Gymnasium conferiert, diejenigen aber, welche den Kursus im Seminario mit gutem Erfolg vollendet haben und ein Zeugnis des Direktors darüber beibringen, sollen bei der Besetzung von Lehrerstellen überhaupt vorzüglich berücksichtigt werden.“ Natürlich sind die Seminaristen von der Prüfung pro facultate docendi verordnungsmäfsig befreit, den Prüfungen für besondere Stellen aber unterworfen, von denen jedoch bei vorzüglichen Leistungen im Seminar ebenfalls Dispensation erfolgen kann (§ 6). An wissenschaftlichen Abhandlungen und pädagogischen Arbeiten sollen die Mitglieder innerhalb der 4 Jahre je 6 liefern. Die Themen zu den wissenschaftlichen Arbeiten dürfen nicht immer aus dem Hauptfach der Kandidaten entlehnt sein, sollen sich vielmehr nach und nach über alle Fächer der Schulwissenschaften erstrecken. Der Inhalt der pädagogischen Abhandlungen „ist in der Regel ein Abschnitt aus der Erziehungs-

lehre oder der Didaktik, sowohl ihrer allgemeinen als der besonderen Form des Objekts oder der Anstalt nach; sie sollen also in einer einzelnen Disciplin die philosophische Bildung im allgemeinen dokumentieren. Die Abhandlungen können also nicht aus Vorschlägen oder aus Mitteilung einzelner Erfahrungen bestehen, welche zwar an sich ein großes Interesse haben können, jedoch nur insofern, als beide von einem wissenschaftlichen Mittelpunkt ausgehen oder auf denselben zurückgeführt sind.“ Den Mitgliedern des Seminars werden 6 wöchentliche Lehrstunden und zwar der Mehrzahl nach in den oberen und mittleren Klassen übertragen. Diese Stunden werden zugleich mit einem ordentlichen Lehrer des Gymnasiums besetzt, der neben dem Direktor des Seminars und dem Leiter der Lehranstalt die Unterrichtsthätigkeit des Seminaristen zu beaufsichtigen hat. Bei der geringen Stundenzahl sollen dieselben auf die formelle und materielle Vorbereitung zu den Lektionen den größten Fleiß verwenden. Die Lehrstunden „wechseln auch hinsichtlich des Objekts alle halbe Jahre“ (§ 11). Neben dem Hospitieren bei tüchtigen Lehrern, der genaueren Aufsicht über einzelne träge oder rohe Schüler wird „das Lehren über bestimmte Themata“ als ein vorzügliches Mittel zur Ausbildung der pädagogischen Tüchtigkeit der Seminaristen angeordnet. Das Thema für solche Lektionen wird vom Direktor des Seminars so ausgewählt, daß „es ein einzelnes von der Wissenschaft trennbares Stück ausmacht“. Der Direktor des Gymnasiums sucht die passende Klasse aus oder setzt sie aus mehreren zusammen, „welche aber nicht unter 15 und über 25 Schüler stark sein muß, damit nichts Disciplinarisches diese Übung im reinen Lehren störe. Bei Sprachobjekten wird der Klasse das Thema vorher bekannt gemacht, damit sie präpariert erscheinen könne“. Die Zeit zu diesen Übungen soll außerhalb der gewöhnlichen Schulstunden liegen. Die Lektion wird in Gegenwart des Seminarleiters abgehalten, und die Zeit, in welcher das Ganze den Gesetzen der Methode und dem Umfange des Stoffes gemäß beendet sein muß, ist vorgeschrieben. Nachdem die Kandidaten das Thema erhalten haben, fertigen sie zuerst einen Aufsatz an, in dem sie auseinandersetzen, „wie sie das Thema zu behandeln gedenken, was ihnen dabei als Hauptsache und was als Nebensache erscheint, von welcher Seite sie es gerade in dieser Klasse auffassen und endlich was sie etwa bei Gelegenheit desselben für eine einzelne Materie ausführen wollen“. Diese Arbeit wird dem Direktor des Seminars eingereicht, der sie mit dem Verfasser zusammen durchgeht. Es ist ausdrücklich verboten, „sich eines Heftes oder irgend eines anderen äußeren Hilfsmittels beim Lehren zu bedienen, kaum ist es erlaubt, sich Stellen nach Buch und Kapitel oder Jahreszahlen aufzuschreiben“ (§ 14). Die Beurteilung einer solchen Lektion erfolgt „dem Material nach“ in den Versammlungen der philologischen Societät, in denen der Direktor

auch Gelegenheit nehmen soll, die Seminaristen auf die neuesten Fortschritte der Wissenschaften und ihres Faches insbesondere aufmerksam zu machen, ihnen namentlich die neuesten Schriften zu nennen und ihnen zuweilen eine schriftliche oder mündliche Relation darüber aufzutragen (§ 9). Die genauere Beurteilung jener Lektion findet in der pädagogischen Societät statt, die ebenso wie die philologische sich allmonatlich einmal versammelt. In diesen Zusammenkünften wird jedesmal eine pädagogische Arbeit in der bekannten Weise besprochen, außerdem aber soll ein Seminarist „eine Relation über den bei seinen Lehrstunden befolgten Plan und den bisherigen Gang derselben, wie auch über das, was ihm beim Hospitieren bemerkenswert vorgekommen, abstaten“; hier soll auch die Form der Lehrvorträge im Gymnasium die nötige Berichtigung finden und sollen die Relationen über die der Spezialaufsicht der Kandidaten anvertrauten Schüler erfolgen (§ 10).

Es würde zu weit führen, alle Einzelvorschriften dieser Instruktion hier aufzuführen: alle verfolgten den Zweck, die wissenschaftliche und pädagogische Tüchtigkeit der Seminarmitglieder durch möglichst hohe Ansprüche an ihre Thätigkeit in hervorragender Weise zu entfalten. Wie weit sie wirklich geeignet waren, diesen Zweck zu erreichen, soll hier nicht erörtert werden: daß sie nicht alle sich bewährten, lehrt die weitere Geschichte des Seminars.

Eine Ergänzung zu diesem neuen Seminarstatut bildet die „Instruktion für die Wissenschaftliche Deputation zur Direktion des Seminarii für gelehrte Schulen“. Im Jahre 1810 wurden nämlich in Berlin, Königsberg i. Pr. und Breslau wissenschaftliche Deputationen von der Sektion des öffentlichen Unterrichts mit der Bestimmung errichtet, derselben für ihre auf Förderung der Wissenschaften, der Erziehung und des Unterrichts gerichteten Zwecke behülflich zu sein. Mit diesen Deputationen wurde in Berlin und Königsberg i. Pr. die Direktion der Seminarien für gelehrte Schulen verbunden. Obwohl beide Instruktionen an demselben Tage erlassen sind, stehen sie in einem freilich nur scheinbaren Widerspruch zu einander: während nach der Seminarinstruktion die Leitung dieses Instituts einem Direktor übertragen wird, führt nach den Vorschriften für die Wissenschaftliche Deputation diese selbst die Direktion, allerdings so, daß dem pädagogischen Mitglied derselben der Hauptanteil an der Leitung zufällt. Ausführlich werden zunächst die Pflichten derjenigen Gymnasialdirektoren erörtert, an deren Anstalten die Seminaristen Unterricht erteilen: sie sollen den Lektionsplan des nächsten halben Jahres immer vier Wochen vor dessen Anfang an die Wissenschaftliche Deputation einsenden wie auch einen Bericht über die im verflossenen halben Jahre von den Seminaristen abgehaltenen Stunden mit genauen Angaben über die von ihnen geübte Dis-

ciplin, über ihren Unterricht im einzelnen und den Erfolg ihrer Lehrthätigkeit. Ferner sollen sie Vorschläge machen, welche Stunden im kommenden Semester am besten durch die Seminaristen erteilt werden. Auch müssen sie, wenn die Direktion des Seminars ein förmliches Hospitieren für nötig erachtet, dieses einrichten; die Aufsätze der Kandidaten über die ihrer besonderen Obhut anvertrauten Schüler haben sie zu begutachten und überhaupt die gesamte Lehrthätigkeit derselben möglichst sorgfältig zu überwachen.

Die Deputation selbst soll die Prüfung derjenigen Kandidaten, welche sich zur Aufnahme in das Seminar melden, vornehmen und über die Mitglieder des Seminars genaue Akten führen, denen alle Berichte der Direktoren, alle Vota der Deputations-Mitglieder und alle Arbeiten der Seminaristen einverleibt werden. „Diesen Akten geht ein Buch zur Seite, welches bestimmt ist, die ganze Bildung und Individualität des Seminaristen aufzustellen.“ Dasselbe enthält die Angaben über I. Äußere Verhältnisse, II. Gelehrte Bildung, III. Pädagogisch-praktische Bildung der Mitglieder des Seminars. Die Eintragungen werden nach den Angaben der Seminaristen, den Urteilen der Deputation, den Arbeiten der Kandidaten und den Berichten der Direktoren gemacht. Zur Führung des Buches und zur Besorgung der Akten bestimmt die Wissenschaftliche Deputation eines ihrer Mitglieder durch Wahl. Alle Mitglieder der Deputation sind befugt, sowohl den wissenschaftlichen als den pädagogischen Zusammenkünften beizuwohnen. Verpflichtet ist dazu bei den wissenschaftlichen Versammlungen dasjenige Mitglied, auf dessen Fach sich die zu prüfende Abhandlung bezieht, bei den pädagogischen außer dem pädagogischen Mitglied auch noch dasjenige, „welches bei der von einem Seminaristen abzustattenden Relation über seine Lehrstunden der Natur des Objekts nach am meisten concurrirt“. Hierdurch wird dem pädagogischen Mitgliede auch die Erleichterung geschafft, daß es nicht gerade jedesmal in dieser Versammlung zugegen zu sein braucht. Über die wissenschaftlichen und pädagogischen Abhandlungen wie über die besonderen Lehrproben werden von den anwesenden Mitgliedern der Deputation motivierte Urteile niedergeschrieben und in das Buch aufgenommen.

Leider ist aus den vorliegenden Akten nicht deutlich ersichtlich, wie weit diese Bestimmungen zur Anwendung gekommen sind, doch legt ein Ministerialreskript an Professor Solger vom 29. Dezember 1815 die Vermutung nahe, daß sie sich nicht bewährten und deshalb nicht lange in Kraft blieben. Dort spricht nämlich der Minister den Wunsch aus, daß Professor Solger, obgleich er für 1816 zu den außerordentlichen Mitgliedern der Wissenschaftlichen Deputation übergetreten sei, doch auch für dieses Jahr die besondere Direktion des Seminars für gelehrte Schulen in dieser Deputation übernehme. Er würde dann alle

Angelegenheiten des Seminars in der Wissenschaftlichen Deputation zu bearbeiten haben und, während diese nach wie vor die Direktionsbehörde des Instituts bliebe, auch die Berichte über dasselbe, sowie über einzelne Seminaristen im Namen der Deputation an das Ministerium gingen, als der Direktor des Seminars in der wissenschaftlichen Deputation zu betrachten sein. Da er diese Funktionen während seiner ordentlichen Mitgliedschaft größtenteils schon gehabt habe, so werde er dieselben voraussichtlich gern noch fortsetzen. Als Remuneration für diese Thätigkeit werden ihm 400 Thaler ausgesetzt.

Kurz vor ihrer Auflösung beantragte (13. November 1816) die Wissenschaftliche Deputation zu Berlin als Direktionsbehörde des pädagogischen Seminars für dasselbe die Erhöhung der Stipendien um das Doppelte, weil infolge der geringen Geldunterstützung die Seminaristen nicht genügende Zeit auf die von ihnen einzuliefernden Arbeiten verwendeten und den Anforderungen der Instruktion überhaupt wenig entsprächen, ja die vorgeschriebene Zahl der Mitglieder sich nicht habe zusammenfinden lassen. Infolge dieser Vorstellung wurde durch die Cabinetsordre vom 4. Januar 1817 dem Seminar ein jährlicher Zuschuss von 1000 Thalern überwiesen, von denen 400 Thaler dem als bleibenden Direktor der Anstalt eingesetzten Professor Solger als regelmäßiges Gehalt bestimmt wurden. Von dem übrigen Geld wurden vier Seminaristenstipendien auf 200, vier andere auf 160 Thaler erhöht und der Rest von 120 Thalern offen gelassen, damit davon den Inhabern der geringeren Stipendien „nach Maßgabe ihrer Qualifikation und ihres Fortschritts fixierte Erhöhungen“ zu teil werden könnten. An die Stelle der Wissenschaftlichen Deputationen waren inzwischen mit dem 19. Dezember 1816 die Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen getreten und denjenigen unter diesen Provinzialbehörden, welche ihren Sitz in Berlin und Breslau hatten, war auch die Direktion der dort befindlichen pädagogischen Seminarien übertragen. Sie hatten jetzt aber neben der Befugnis der allgemeinen Aufsicht nur noch die Pflicht, die Jahresberichte über diese Anstalten zu erstatten und abschriftlich den betreffenden Konsistorien, denen sie beigeordnet waren, mitzuteilen. Von diesen sind aus der Zeit von Solgers Amtsführung überhaupt nur drei, aus den Jahren 1816, 1817 und 1818, vorhanden, die über den Zustand des Seminars in jener Zeit unzureichende Aufschlüsse bieten. Nur soviel ergibt sich aus ihnen, daß infolge der Gehaltserhöhung im Jahre 1818 das Seminar wieder vollständig besetzt war, sogar einige Anwärter auf etwa frei werdende Stellen sich eingefunden hatten, auch der Eifer und das wissenschaftliche Streben der Mitglieder Lob verdienen. Außerdem erhalten wir noch von einer Neuerung Kenntnis, nämlich Solger seit dem Jahre 1817 alle vierzehn Tage in einigen Abendstunden halbjährlich abwechselnd einen griechischen und einen

lateinischen Schriftsteller mit den Seminaristen in der Weise las, daß jedesmal einer von ihnen lateinisch interpretierte.

Am 25. Oktober 1819 verlor durch den Tod Solgers das Seminar seinen Direktor.

4. Das pädagogische Seminar unter August Boeckh. 1819—1867.

Sofort nach Solgers Tode veranlasste ein Ministerialreskript die Wissenschaftliche Prüfungskommission, dafür Sorge zu tragen, daß auch die besonderen Obliegenheiten des Direktors des pädagogischen Seminars interimistisch bis zur Wiederbesetzung der Stelle entweder durch die Kommission im ganzen oder durch eines oder einige ihrer Mitglieder versehen würden, damit dieses Institut in keinem seiner Geschäfte ins Stocken gerate. Die Wissenschaftliche Prüfungskommission entschloß sich, in ihrer Gesamtheit die Direktion des pädagogischen Seminars in der Weise zu übernehmen, daß der Direktor Bernhardi sich zur allgemeinen Leitung und zur Beaufsichtigung der pädagogischen Übungen, Professor Ideler zur Beurteilung der mathematischen Abhandlungen, Professor Boeckh zur Leitung der Verhandlungen über die Arbeiten aus dem Gebiete der Philologie und alten Geschichte sowie auch zur Überwachung der gemeinsamen Lektüre, Professor Woltmann endlich zur Besprechung der Untersuchungen aus der neueren Geschichte bereit erklärte.

Auf diese Weise wäre, wenn auch nur vorübergehend, eine Art der Seminarleitung geschaffen, wie sie durch die Instruktion für die Wissenschaftliche Deputation 1812 eingerichtet war. Doch geschah dies nicht. Vielmehr eröffnete der Minister der Wissenschaftlichen Prüfungskommission (22. Dezember 1819), er habe nach nochmaliger Erwägung der Angelegenheit und „ungeachtet des achtungsvollen Vertrauens zu allen Mitgliedern der Kommission“ die Überzeugung gewonnen, daß es der Natur der Sache angemessen und für das Gedeihen des Seminars zuträglich sei, auch die vorläufige Leitung desselben nur einem einzigen Direktor zu übertragen.

So wurde August Böckh, selbst in früheren Zeiten Mitglied des Seminars, als Leiter desselben zunächst für das Jahr 1820, dann aber dauernd bestellt und führte die Geschäfte dieses Amtes lange Jahre ununterbrochen bis zu der Krankheit, die am 3. August 1867 mit seinem Tode endigte. Sämtliche 48 für das Ministerium bestimmten Jahresberichte über die Thätigkeit des pädagogischen Seminars liegen vor und geben ein genaues Bild von der äußeren Entwicklung dieser Anstalt. Aber auch nur von dieser; denn sie enthalten außer einer Übersicht der Mitglieder nur eine Zusammenstellung der in den Seminarverhandlungen vorgetragenen Abhandlungen, vortreffliche Charakteristiken der Mitglieder, Nachrichten über die Verwendung der Gelder und über

die Bibliothek. Dagegen wurden die über die Verhandlungen in den Seminarsitzungen ausgearbeiteten genauen Protokolle den Arbeiten, die übrigens Boeckh in ihrer Gesamtheit einzureichen pflegte, beigefügt, und diese sind bei den Akten leider nicht mehr vorhanden. Von diesen Protokollen sagt Boeckh selbst in dem Bericht über die Thätigkeit des Seminars während des Jahres 1829: „Wir müssen vorzüglich auf diese Protokolle verweisen, wenn der Geist und so zu sagen das innere Leben der Anstalt erkannt werden soll, indem dieser Bericht selbst der Natur der Sache gemäß sich großenteils nur auf Äußerlichkeiten bezieht und nur noch aus der untenfolgenden Charakteristik der Mitglieder sich zugleich etwas abnehmen läßt, was den inneren Zustand näher bezeichnet.“

Zunächst behielt Boeckh die überkommenen Einrichtungen bei. So wurden die von Solger begonnenen Interpretationsübungen fortgesetzt und wurde zuerst Thukydides, später Sophokles gelesen. Im Sommer 1823 aber sah sich B. durch seine angegriffene Gesundheit genötigt, dieselben aufzugeben, zumal da sie häufig Anlaß zur unregelmäßigen und verspäteten Einlieferung der wissenschaftlichen Arbeiten gaben. Im folgenden Winter hätte B., wie er schreibt, sie wohl wieder aufgenommen; „da aber die Mitglieder großenteils anderweitig sehr beschäftigt sind, haben sie dazu wenig Neigung, und da sie meistens nicht den bedeutenden Grad philologischer Bildung besitzen, daß sie in der Auslegung schwererer Schriftsteller etwas Ausgezeichnetes mündlich leisten könnten, so verlieren diese Übungen das Anziehende auch für den Direktor, wodurch er sich bestimmen lassen könnte, sie, da sie nicht vorgeschrieben sind, dennoch zu halten.“ Daneben war aber B. von Anfang an darauf bedacht, diejenigen Bestimmungen des Statuts vom Jahre 1812, die sich ihm als unausführbar oder als unpraktisch erwiesen, mit Einwilligung der vorgesetzten Behörde außer Kraft zu setzen. So erklärte er (in dem Bericht über das Jahr 1819) es für unmöglich, daß jährlich 24 Arbeiten von den Seminaristen geliefert und besprochen würden, und wünschte vielmehr, daß jedes Mitglied alljährlich zwei Abhandlungen, eine wissenschaftliche und eine pädagogische, anfertigte. Aber auch nur diese Zahl zu erhalten war, nachdem man diesem Antrag Folge gegeben hatte, anfangs für den Direktor nicht leicht, da die Mitglieder nur allmählich an eine größere Regelmäßigkeit in der Ablieferung der Arbeiten gewöhnt werden konnten. Die Zahl der Abhandlungen blieb auch feststehend, als zuvörderst zeitweise die Zahl der Seminarmitglieder vermehrt wurde. So wurden 1820—1822 aus den Ersparnissen je zwei außerordentliche Mitglieder besoldet, und 1827 wurde gestattet, bis um vier unbesoldete Teilnehmer die Zahl der Seminaristen zu erhöhen. Übrigens änderte sich später wieder die Auffassung von der Nützlichkeit des Instituts der außerordentlichen Mitglieder: ein Ministerialreskript vom 14. März 1837 lobte B.s Entschluß,

neue außerordentliche Mitglieder nicht weiter aufzunehmen, da es rätlich sei, „alles zu vermeiden, was bei Erledigung einer Stelle im Seminar die Freiheit der Wahl in Hinsicht der Neuaufzunehmenden beschränken und einen anderen Entscheidungsgrund als den, welcher aus der Qualifikation des betreffenden Kandidaten entlehnt sei, herbeiführen könne“. Dafür wurde im Jahre 1842 auf B.'s Antrag die Zahl der Stellen im Seminar unter entsprechender Erhöhung des Etats von acht auf zehn vermehrt. Als der Minister die Erhöhung der jährlichen Arbeiten auf zwanzig verlangte (M.-R. vom 19. Mai 1843), betonte B., daß dies nicht angehe ohne zugleich die Zahl der Versammlungen entsprechend zu vermehren, daß dann aber seine Mühewaltung um den vierten Teil seiner bisherigen Verpflichtungen vergrößert werde, was billigerweise nicht verlangt werden könne. Unter diesen Umständen wurde an maßgebender Stelle von dieser Forderung Abstand genommen, B. aber suchte in der Folge die Zahl der jährlichen Abhandlungen möglichst immer auf achtzehn zu bringen.

Unter ihnen überwogen stets die eigentlich wissenschaftlichen Arbeiten, bisweilen in der Weise, daß die pädagogischen nur ein Drittel der Gesamtzahl ausmachten. Die Themen für die ersteren sind meist aus dem Hauptfache der Kandidaten entlehnt, die der letzteren sind aus dem ganzen Gebiete der Pädagogik genommen. Statt aller Charakteristik im einzelnen mag es genügen, eine Anzahl Themen hier aufzuzählen, welche von solchen Seminarmitgliedern bearbeitet sind, die sich später als Gelehrte oder Pädagogen einen Namen gemacht haben: 1827 M. Seebeck, Über das Gedächtnisvermögen, warum und wie der Erzieher darauf zu wirken habe; Salomon, Würdigung der herkömmlichen Lehrmethode in der Mathematik auf öffentlichen Schulen nebst einem Vorschlage einer neuen Methode; 1828 Fr. Cramer, Über die Stufenjahre des Jugendlebens mit Berücksichtigung der bei den alten Völkern hierüber herrschenden Ansichten; 1835 Fr. Vater, Über das Verhältnis des Staates und der Schule; A. Fr. Gottschick, Worin hat das deutsche Erziehungs- und Unterrichtswesen vor dem französischen seine Vorzüglichkeit; 1836 Karl Keil, Über den Privatfleiß der Gymnasiasten; 1837 Aug. Wilh. Zumpt, Über die Lektüre der Dichter auf Schulen; 1843 K. Rehdantz, In Sexta bis Tertia würde ich mit dem Geschichtsunterricht den geographischen und naturhistorischen vereinigen; Julius Schmeckebier, Darstellung und Beurteilung der Unterrichtsmethode Jacotots; Ernst Curtius, Das Studium des Neugriechischen in seiner Bedeutung für das Altgriechische an gelehrten Schulen; 1849 M. Sengebusch, Über den Unterricht in den Naturwissenschaften auf den deutschen Gymnasien; 1852 Büchschütz, Über den Unterricht in der Syntax der lateinischen Sprache; 1854 Hirschfelder, Über den deutschen Unterricht auf Gymnasien; 1855 Woldemar Ribbeck, Was ist Gym-

nasialbildung?; 1856 O. Simon, Der Gesangunterricht auf Gymnasien; 1859 Otto Müller, Über das Klassensystem und Klassenordinariat; 1862 L. Bellermann, Über den ersten Unterricht im Griechischen; 1863 Eyssenhardt, Bemerkungen über die Organisation höherer Lehranstalten; 1864 Theodor Dielitz, Einfluss der Reformation auf das Brandenburgische Schulwesen; Martin, Der Unterricht im Altdeutschen auf Gymnasien.

Ohne Zweifel widmete B., wie auch natürlich, der wissenschaftlichen Ausbildung seiner Seminaristen eine ungleich größere Sorgfalt als der praktisch pädagogischen. Zwar sorgte er gleich im Anfang seiner Thätigkeit als Direktor des Seminars für die Beseitigung der teils unpraktischen teils unausführbar gewordenen Bestimmungen der Instruktion von 1812, welche vom Lehren über bestimmte Themata und von der Kuratel einzelner Schüler handelten, aber die Sorge für die Entfaltung der Unterrichtsgeschicklichkeit überließ er, wie es scheint, zum größten Teil den Gymnasialdirektoren, an deren Anstalten die Seminaristen unterrichteten, und besuchte ihre Lektionen meist nur kurz vor der Abfassung des Jahresberichtes, in welchem er bei dem Urteil über die praktische Tüchtigkeit der Kandidaten seine eigenen Beobachtungen mit dem Gutachten der einzelnen Direktoren zu vereinigen suchte.

Die Bestimmung in § 5 des Statutes von 1812, daß möglichst alle Jahre die Mitglieder des Seminars die Gymnasien wechselten, war von B. sehr bald als schwer durchführbar erkannt und mit Einwilligung des Ministers aufgehoben. In der Folge wurden die Seminaristen nach den Bedürfnissen der Anstalten und nach ihren Eigenschaften an die vier deutschen Gymnasien, das Joachimthalsche, das Berlinische, das Friedrichs-Werdersche und Friedrich-Wilhelms-Gymnasium verteilt und meist bei derselben Anstalt möglichst lange belassen. Aufser diesen vier erhielten mit der Zeit auch andere Lehranstalten Mitglieder des Seminars zur Beschäftigung überwiesen. So wurden seit 1827 einzelne Kandidaten auch dem Französischen Gymnasium, jedoch nicht regelmäßig, zugewiesen, 1832 wurde die „Cauersche Anstalt“ in Charlottenburg, 1844 das Köllnische Real-Gymnasium, 1857 das Friedrichs-Gymnasium und das neugegründete Progymnasium (das spätere Wilhelms-Gymnasium) in die Zahl der Anstalten aufgenommen, an denen Mitglieder des pädagogischen Seminars ihre praktische Ausbildung erhalten sollten. Einige Male wurden sogar Kandidaten aus dem Seminar auf Veranlassung des Provinzial-Schulkollegiums außerhalb Berlins an höhere Schulanstalten der Provinz Brandenburg entsandt, um die Vertretung erkrankter Lehrer (bis auf die Dauer eines Jahres) zu übernehmen. Sie erhielten aus der Seminarkasse ihr Stipendium, wurden aber nicht zu Arbeiten für das Seminar herangezogen. Auf B.s Vorstellungen wurde durch ein Ministerial-Reskript vom

4. Juni 1857 verfügt, daß derartige Stellvertretungen in Zukunft möglichst vermieden werden möchten.

Diesen größeren Ansprüchen an das Seminar hätte nicht genügt werden können, wenn nicht durch die 1826 erfolgte Einrichtung des Probejahres, besonders für die Berliner Gymnasien, eine große Zahl Hilfskräfte verfügbar geworden wäre. Deshalb war die Nachfrage nach Mitgliedern des pädagogischen Seminars seitens der beteiligten Anstalten im allgemeinen gar nicht so groß, und infolge dessen wurden sie auch, wie B. in seinem Bericht über das Jahr 1831 hervorhebt, meist nur in den unteren Klassen beschäftigt. Ein Ministerial-Reskript vom 12. März 1832, welches für die Seminaristen auch eine Anzahl Stunden in den oberen Klassen verlangte, schaffte für die Dauer hierin keinen Wandel. Etwa 25 Jahre später waren dagegen infolge der Vermehrung der höheren Unterrichtsanstalten in Berlin die Mitglieder des Seminars nicht bloß zur Aushilfe, sondern auch als ordentliche Lehrer so begehrt, daß ein sehr starker Wechsel unter ihnen stattfand und an maßgebender Stelle erwogen wurde, ob diesem für das Seminar an sich unangenehmen Zustande nicht durch eine angemessene Abänderung des § 6 der letzten Instruktion, wonach es jedem Seminaristen freistand, nach einer ein Vierteljahr vorher erfolgten Kündigung das Seminar zu verlassen, gesteuert werden könnte. Aber B. bewahrte durch seine eindringlichen Vorstellungen das Institut vor einer derartigen Einengung.

Eine andere Beschränkung erwies sich allerdings einige Jahre darauf infolge der starken Nachfrage nach Lehrkräften als unvermeidlich. Schon unter Gedikes Leitung war es nämlich nicht selten vorgekommen, daß ein Mitglied des Seminars zugleich besoldeter Hilfslehrer war, d. h. daß er neben den Stunden, welche er als Seminarist unentgeltlich geben mußte, an derselben Anstalt eine Anzahl öffentlicher Unterrichtsstunden für Bezahlung erteilte. Da die Instruktion von 1812 kein offenes Verbot dieser Einrichtung enthielt, so blieb letztere auch unter B.s Direktorat bestehen und erweiterte sich derartig, daß im Anfang der sechziger Jahre die meisten Seminaristen über 20 wöchentliche Unterrichtsstunden erteilten. Da verfügte im Jahre 1865 der Minister, daß keines der Mitglieder des pädagogischen Seminars mehr als 15 wöchentliche Lehrstunden geben sollte, eine Bestimmung, die auch in das neueste Statut vom Jahre 1869 hinübergangen, aber in der Folgezeit nicht immer streng eingehalten ist.

Seit dem Jahre 1833 enthält der von B. erstattete jährliche Bericht regelmäßig eine kurze Nachricht über die auf Kosten des Ministeriums erfolgte Teilnahme einzelner geeigneter Seminarmitglieder an den gymnastischen Übungen in der Eiselenschen Turnanstalt, durch welche sie sich über das Turnwesen unterrichten und zum Lehrer des Turnens befähigen sollten. Nach Errichtung der Central-Turnanstalt (1. Oktober 1851) erwies sich die gleichzei-

tige Benutzung des Unterrichts in diesem Institut für die Mitglieder des Seminars mit den ihnen obliegenden Verpflichtungen nicht vereinbar, doch wünschte der Minister, das hin und wieder ein Kandidat zu dem Zweck in das pädagogische Seminar aufgenommen werde, das er den Unterricht in der Central-Turnanstalt genieße, jedoch mit der Maßgabe, das der Aufzunehmende die Qualifikation für das Seminar besitze. So viel sich ersehen läßt, ist dieser Wunsch niemals erfüllt worden.

In wie weit von den im Statut des Jahres 1812 gestellten Aufnahmebedingungen unter B.s Leitung Gebrauch gemacht worden ist, läßt sich aus den vorhandenen Akten nicht feststellen. Doch hat es den Anschein, das auch diese Bestimmungen in ihrer ganzen Strenge kaum zur Anwendung gekommen sind. Dagegen wurde vom Minister von Raumer durch das Reskript vom 16. Januar 1852 eine neue Bedingung für die Aufnahme in das pädagogische Seminar verfügt. Boeckh hatte nämlich am 21. September 1850 bei dem Minister von Ladenberg die Aufnahme von Friedr. Spiro in das Seminar beantragt, ohne hervorzuheben, das derselbe ein Bekenner der mosaischen Religion wäre. Die Aufnahme wurde bewilligt, der neue Minister bestimmte jedoch durch das erwähnte Reskript, das Spiro für die Zeit von höchstens 4 Jahren Mitglied des Seminars bleiben, auch an den etatsmäßigen Unterstützungen Anteil haben, dagegen nicht durch Unterrichtsstunden beschäftigt werden sollte, und das dem Zwecke des Seminars und dem religiös-kirchlichen Charakter der Berliner Gymnasien gemäß in Zukunft nur Bekenner der christlichen Religion Aufnahme finden dürften. Diese Einschränkung wurde in das neue Statut des Jahres 1869 nicht aufgenommen, und es sind auch später hin und wieder jüdische Kandidaten Seminarmitglieder gewesen.

Von den Seminaristen während Boeckhs Amtsführung sind u. a. folgende als Gelehrte oder Pädagogen in weiteren Kreisen bekannt geworden. Es traten ein: 1819 Joh. Friedr. Beller mann, 1820 Gottfried Bernhardt, Karl Friedr. Rud. Passow, Friedr. Julius Karl Gottfr. Zelle, 1821 Daniel Friedrich Paul, Justus Friedrich Kritz, 1822 Karl Heinr. Aug. Steinhard, Ernst Ferd. Yxem, Friedr. Aug. Schulze (später Direktor des Gymnasiums zu Hamm), 1823 Gottl. Ludwig Walter (später Oberlehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin), Karl Eduard Bonnell, C. H. A. Wendt (später Lehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin), 1825 Georg Friedrich Philipp (später Oberlehrer am Berlinischen Gymnasium), 1826 Karl Julius Moritz Seebeck, Joh. Friedr. Cramer, Ernst Adolf Salomon, 1827 Heinrich Stieglitz, 1829 Albert Giese, August Mullach, 1830 Agathon Benary, Joh. Gustav Droysen, Hermann Paldamus, 1833 Albert Friedr. Gottschick, Friedr. Heinr. Kämpf, 1834 Karl Keil, Friedrich Vater, Benedict Heinrich Lhardy, Julius Ludw.

Ideler, 1835 Friedr. Adolf Maercker, 1837 Aug. Wilh. Zumpt, 1838 Hermann Tischer aus Guben, 1841 Ludwig Franke, 1842 Karl Rehdantz, Julius Schmeckeber, Ernst Curtius, 1844 Gustav Heinrich Wagner, 1845 Wilh. Schrader, Herm. Wilh. Ebel, 1849 Maximilian Sengebusch, 1853 Albert Bernhard Büchschenschütz, Wilh. Hirschfelder, Max Wilh. Karl Schaarschmidt, Otto Ribbeck, 1854 Woldemar Ribbeck, 1855 Otto Simon, 1856 Theod. Jul. Gottlob Liebe, 1857 Maximilian Dinse, 1858 Ernst Heinr. Otto Müller, Eugen Pappenheim, 1859 Adolf Gottlieb Kiefsling, Julius Wiggert, Ernst Laas, 1860 Hermann Blafs, Franz Eyssenhardt, Ludw. Bellermann, Lucian Müller, 1862 Theodor Dielitz, Rudolf Dahms, Karl Friedr. Wolfg. Helbig, 1863 Alfred Eberhard, 1864 Max Schneidewin, 1865 Wilhelm Nitsche, Karl Dilthey, 1866 Albert von Bamberg, Rudolf Schöll, Otto Ludwig Richter.

Nach Boeckhs Tode am 3. August 1867 verlangte der Minister von Mühlner von der Wissenschaftlichen Prüfungskommission ebenso wie vom Königlichen Provinzial-Schulkollegium Gutachten, ob die bisher für die Einrichtung und Leitung des Seminars maßgebende Instruktion vom 26. August 1812 unverändert beizubehalten sei oder ob und welcher Modifikationen sie bedürfe. Die Wissenschaftliche Prüfungskommission zeigte in ihrem Bericht vom 26. August 1867 zunächst, wie ihr eigenes Verhältnis zum Seminar mit der Zeit völlig bedeutungslos geworden sei. Während in der Vorschrift für die Wissenschaftliche Prüfungskommission vom 23. Dezember 1816 bestimmt sei, daß die Direktion des Seminars mit ihr verbunden bleiben solle (§ 1), daß die Kommission mit den Mitgliedern des Seminars in allen Stücken in unmittelbarer Verbindung stehen solle (§ 7) und daß sie in ihrer Eigenschaft als Direktionsbehörde des Seminars die Jahresberichte zu erstatten habe, bestehe ihre ganze Teilnahme an dem Seminar jetzt ausschließlichs darin, daß ihr Direktor die vom Professor Boeckh erstatteten Jahresberichte mit unterschrieben und die darauf erfolgten Bescheide des Ministeriums mitgeteilt habe; denn auch die sonst übliche Sitte, daß der im Namen der Kommission abgefaste Jahresbericht über das Seminar in einer Sitzung derselben vom Seminardirektor vorgetragen wurde oder bei den Mitgliedern cirkulierte, sei längst abgekommen. Sodann zeigte der Bericht, wie die meisten Bestimmungen der Instruktion von 1812 entweder nicht vollständig ausgeführt seien oder gar nicht hätten ausgeführt werden können, und findet den Grund dafür in dem Umstande, daß die Instruktion dem Seminar durch die Loslösung vom Gymnasium einen fast ausschließlichs philologisch - wissenschaftlichen Charakter gegeben habe und für die praktische Ausbildung der Kandidaten nicht habe sorgen lassen können; denn die zu diesem Zwecke getroffenen Bestim-

mungen seien nur in einer organischen Verbindung der Anstalt mit einem Gymnasium als ihrem Übungsfelde ausführbar. Alle Abänderungen der Instruktion werden als zwecklos verworfen und für die völlige Umgestaltung des Instituts folgende Vorschläge gemacht: „An der Spitze des Seminars würde ein Direktor stehen, welcher neben den allgemeinen Geschäften der Leitung für die pädagogisch-wissenschaftliche Fortbildung der Kandidaten zu sorgen und für dieselbe alle ihm zweckdienlich erscheinenden Mittel, Vorträge, schriftliche Arbeiten, Relationen über Schriften, Besprechungen u. s. w. in Anwendung zu bringen hätte, jedoch so, daß die pädagogische Wissenschaft in ihren wesentlichen Seiten in einem höchstens zweijährigen Kursus behandelt würde und sämtliche Seminaristen Gelegenheit fänden, sich mit ihr ausreichend bekannt zu machen. Dadurch würde der Zweck allgemeiner pädagogischer Vorbildung erreicht werden. Zur Ausbildung aber der Lehrtüchtigkeit überhaupt und besonders der fachwissenschaftlichen würden die Seminaristen nach den Hauptfächern in Sektionen geteilt und je eine oder mehrere Sektionen mit dem Gymnasium oder der Realschule verbunden werden, an welcher der Direktor befähigt und bereit ist, nicht bloß den allgemeinen Vorschriften über das Probejahr gemäß (Verfügung vom 30. März 1867 Nr. 5 und 6) durch planmäßiges Hospitieren, durch Überweisung und Überwachung der geeigneten Lektionen, durch die Übertragung mannigfacher Schulgeschäfte, durch Belehrung und Unterweisung über den ganzen Organismus der Schule die Kandidaten in die verschiedenen Seiten ihres Berufes praktisch einzuführen, sondern auch ihre besonderen unter der Leitung eines bewährten Fachlehrers als Vorstehers der Sektion anzustellenden Übungen zu beaufsichtigen. Diese besonderen Übungen würden den Zweck haben, die Kandidaten teils in ihrem Hauptfache wissenschaftlich zu fördern, teils mit dem Unterricht in demselben auf allen Stufen der Schule genau bekannt zu machen. Sie würden vorzugsweise in regelmäßigen Zusammenkünften, an welchen auch Hospitanten teilnehmen dürften, vorzunehmen sein und in der Beurteilung der einzuliefernden wissenschaftlichen Abhandlungen, in der Besprechung der Unterrichtsmethoden, der vorhandenen Hilfsmittel und Lehrbücher sowie in der Kritik einzelner Lektionen der Kandidaten zu bestehen haben. Konferenzen des Seminardirektors mit den Sektionsvorstehern und Gymnasialdirektoren und die Berechtigung der ersteren, an den Sektionsversammlungen teilzunehmen, würden die Mittel sein, dem gesamten Institut eine innere Einheit bei aller Verschiedenheit im einzelnen zu geben.“

In dem Gutachten des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums (28. August 1867) wurde mit einem Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung des Seminars die Notwendigkeit einer vorwiegend praktisch-pädagogischen Ausbildung der Kandidaten durch

dieses Institut betont und vorgeschlagen, dasselbe mit dem Provinzial-Schulkollegium eng zu verbinden und der speziellen Leitung der betreffenden Departementsräte zu unterstellen.

Diesen Vorschlägen wurde jedoch nicht Folge gegeben, sondern der soeben aus Wien berufene Direktor des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster, Hermann Bonitz, mit der Leitung des Seminars betraut.

5. Das pädagogische Seminar seit dem Jahre 1867.

Unter H. Bonitz' Direktorat erhielt das Seminar eine neue, noch jetzt in Geltung befindliche Instruktion. Am 18. August 1869 wurde das „Statut des Königlichen Pädagogischen Seminars für gelehrte Schulen zu Berlin“ bestätigt. Diese neuen Vorschriften lehnen sich an die Instruktion von 1812 an, vermeiden die Überreibungen und undurchführbaren Forderungen derselben und erstreben für die Seminarmitglieder eine gleichmäßige Entfaltung der praktisch-pädagogischen und wissenschaftlichen Tüchtigkeit; in Wirklichkeit freilich wurde wieder durch die ganze Art der Einrichtung die wissenschaftliche und besonders die philologisch-historische Ausbildung der Kandidaten in den Vordergrund gerückt.

Das völlig bedeutungslose Verhältnis des Seminars zur wissenschaftlichen Prüfungskommission wurde gelöst und das Seminar der unmittelbaren Aufsicht des Ministeriums für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten unterstellt (§ 3). Seine Aufgabe war jetzt, „Kandidaten des höheren Lehramtes bei ihrem Übergange zur Lehrthätigkeit in ihrer praktischen und wissenschaftlichen Ausbildung zu fördern“ (§ 1). Für die Aufnahme wurde verlangt, daß der Kandidat „die wissenschaftliche Prüfung für das höhere Lehramt in einer Weise bestanden habe, welche zu dem Ernste seines Strebens und zu der Gründlichkeit seines Arbeitens Vertrauen einflößt“, daß er zwischen 20 und 30 Jahre alt und preussischer Unterthan sei. Ausländer sollten nur dann Aufnahme finden, wenn ihre wissenschaftliche Befähigung eine vorzügliche wäre und sie erklärten, daß sie eine Anstellung im preussischen Staate wünschten (§ 5). Sie, wie die übrigen Mitglieder, sollten verpflichtet sein, bis auf drei Jahre nach dem Austritt aus dem Seminar, falls sie sich nicht bereits in einer festen Anstellung an einer öffentlichen Lehranstalt befänden, jede ihnen von der königlichen Schulbehörde übertragene etatsmäßig besoldete Lehrstelle anzunehmen oder widrigenfalls den Betrag des Seminarstipendiums zurückzuzahlen. Die Dauer der Mitgliedschaft sollte sich in der Regel auf höchstens drei Jahre erstrecken und dieselbe schon vor dem bezeichneten Zeitpunkt durch die wirkliche Anstellung eines Seminaristen an einer öffentlichen Lehranstalt als erloschen betrachtet werden (§ 12). Die Zahl der wöchentlichen Pflichtstunden ohne Anspruch auf Remuneration verblieb in dem neuen Statut für die Mitglieder des Seminars dieselbe wie früher, nämlich 6,

wie auch an der Maximalzahl von 15 wöchentlichen Unterrichtsstunden festgehalten wurde (§ 5 und 6). Neben dieser Lehrthätigkeit, in welcher sie sowohl der Aufsicht des Seminardirektors wie des Leiters derjenigen höheren Lehranstalt, an der sie unterrichten, unterstellt sind, wird ihnen zum Zweck ihrer praktischen Ausbildung nur noch das Hospitieren, besonders in Lektionen ihres Lehrgebietes, zur Pflicht gemacht (§ 5). Die Versammlungen des Seminars finden unter Vorsitz des Seminardirektors alle 14 Tage für die Dauer von zwei Stunden statt und sind der Kritik der von den Seminarmitgliedern eingereichten Abhandlungen und, soweit daneben Zeit übrig bleibt, wissenschaftlichen und didaktischen Erörterungen nach der Bestimmung des Seminardirektors gewidmet. In den Bereich dieser Erörterungen gehören insbesondere Referate über didaktisch-pädagogische Werke und Abhandlungen und über Schulbücher auf den einzelnen Unterrichtsgebieten (§ 7). Jedes Seminarmitglied ist verpflichtet, jährlich eine fachwissenschaftliche und eine didaktisch-pädagogische Abhandlung zu liefern (§ 8). Für die ersteren sollen die Seminaristen aus dem Bereiche ihrer speziellen Studien sich ein angemessenes Thema wählen (§ 9), für die letzteren sollen nicht sowohl allgemeine Fragen der Pädagogik und Didaktik zur Bearbeitung gelangen, welche bei Anfängern im Unterrichten leicht zu leeren Abstraktionen führen, sondern solche spezielle Aufgaben über Stoff und Methode des Unterrichts auf jedem einzelnen Lehrgebiete, zu denen die beginnende Lehrthätigkeit des Seminaristen Anlaß giebt und in deren Bearbeitung sich die allgemeinen didaktischen Grundsätze zu bewähren haben (§ 10). Jede Abhandlung eines Seminaristen wird einem anderen Seminarmitgliede zum Referate und zur Kritik, den übrigen Mitgliedern zur Kenntnissnahme übergeben und gelangt sodann zur mündlichen Diskussion in einer Versammlung des Seminars. Die Diskussion wird in derselben Sprache geführt, in welcher die Abhandlung abgefaßt ist, nämlich bei den fachwissenschaftlichen Arbeiten lateinisch, bei den übrigen deutsch. Die Zahl der Mitglieder und der Betrag der Stipendien blieben dieselben, wie sie im Jahre 1842 festgesetzt waren; es erhielten die fünf dem Eintritte nach älteren Mitglieder ein Stipendium im Jahresbetrage von je 200 Thalern, die fünf übrigen im Jahresbetrage von je 150¹⁾ Thalern. Daneben waren jährlich im Etat des Seminars 150 Thaler zu besonderen Remunerationen bestimmt, über deren Verwendung der Seminardirektor seine Anträge an das vorgeordnete Ministerium zu richten hatte. Dieser Etat blieb bis zum 7. Mai 1874, wo durch Ministerialreskript die fünf ersten Seminarstipendien auf 250 Thaler, die folgenden fünf auf 200 Thaler erhöht wurden.

Nach diesen Bestimmungen des Statuts wurde seither das

¹⁾ So (nicht 160 Thlr.) steht im gedruckten Statut zu lesen.

Seminar geleitet. Der neue Direktor nahm außerdem in den Versammlungen der Seminarmitglieder die kritisch-exegetischen Übungen wieder auf. Über den Wert derselben äußerte er sich in dem Jahresbericht von 1869 folgendermaßen: „Diskussionen exegetisch-kritischer Art, insbesondere aus dem Bereich der Schulschriftsteller, scheinen mir der eigentümlichen Doppelaufgabe des pädagogischen Seminars in vorzüglichem Maße zu entsprechen; sie knüpfen einerseits unmittelbar an die philologischen Universitätsstudien der meisten Mitglieder an und enthalten andererseits wirksame Weisungen für die Methode des Unterrichts; denn sie geben jedesmal den Beweis, daß die Möglichkeit einer überzeugenden Erklärung auf der präzisen Auffassung der Schwierigkeiten beruht, und zeigen hierdurch, wie in solchen Fällen auch beim Unterrichte vorzugehen ist.“ So wurden die Stellen behandelt, welche Nauck in der Schneidewin-Nauckschen Ausgabe von Sophokles' Antigone als unecht aus dem Texte entfernt hatte, so wurden gleich nach dem Erscheinen von Madvigs *Adversaria critica* (Band I) die Konjekturen desselben zu Protagoras und Gorgias durchgeprüft. Auch Thukydideische Reden (I 68—71, 73—78, III 37—48) wurden im Seminar interpretiert, nicht um zu zeigen, wie man Schüler in das Verständnis dieses Schriftstellers einzuführen habe (denn die Lektüre des Thukydides sei nicht bloß eine zu hohe Zumutung an Schüler, sondern auch wegen des stilistischen Charakters eine unzumutbare Wahl), vielmehr zum Zweck einer die Kräfte anstrengenden und prüfenden philologischen Übung der Mitglieder. Daneben wurden einzelne Seminaristen beauftragt, die Tendenz und Gliederung gewisser Platonischer Dialoge mündlich in den Versammlungen zu erörtern. In gleicher Weise wurden pädagogisch-didaktische Fragen behandelt, z. B. Welche Bedeutung hat die Wissenschaft (Theorie) der Pädagogik und Didaktik für die Kunst des Erziehens und Unterrichtens? Welchen Sinn hat es, von einem erziehenden Unterrichte zu sprechen, und welche Forderungen liegen in diesem Ausdrucke? u. a. m.

Nachdem H. Bonitz an Wieses Stelle als vortragender Rat in das Kultusministerium berufen war, wurde durch ein Ministerialreskript vom 27. September 1875 dem Geheimen Regierungsrat Gymnasialdirektor a. D. Friedrich Gustav Kiefsling die Direktion des pädagogischen Seminars (auf eigenen Wunsch zunächst auf ein Jahr und nach Ablauf dieser Zeit dauernd) übertragen (M.-R. vom 28. September 1876). Die Sitzungen des Seminars fanden während seiner Leitung alle 14 Tage in den Räumen des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums in der Niederwallstraße No. 39 Sonnabends von 5—7 Uhr statt¹⁾.

¹⁾ Über die Räumlichkeiten, in denen das Seminar für gelehrte Schulen seine Sitzungen gehalten hat, geben die Akten keine ausreichende Auskunft. So läßt sich nicht erkennen, wo dasselbe während Solgers Amtsführung

Dem Statut entsprechend lieferten die Mitglieder neben wissenschaftlichen Arbeiten philologischen, historischen, philosophischen und pädagogischen Inhalts, für welche ein Referent bestellt wurde, Vorträge über litterarische Erscheinungen auf pädagogischem Gebiet. Interpretationsübungen wurden nicht vorgenommen. In dieser Zeit wurden auch, vermutlich mit Hinzunahme eines Theils der Summe, die für Remunerationen bestimmt war, die Seminarstellen mit dem größeren Stipendium von 750 Mark auf sieben erhöht und nur für die drei letzten das geringere Einkommen von 600 Mark belassen.

Kiefling behielt die Leitung des Seminars nur bis zum Ausgang des Sommers 1879, wo ihn seine schwankende Gesundheit nötigte, das ihm lieb gewordene Amt niederzulegen. Jetzt wurden entsprechend dem Vorschlage, welche das Provinzial-Schulkollegium nach Boeckhs Tode über die Besetzung der Seminardirektorstelle gemacht hatte, die beiden Departementsräte, Geheimer Regierungsrat Dr. Klix und Provinzialschulrat Fürstenau, mit der Direktion des pädagogischen Seminars in der Weise beauftragt, daß ihre regelmässige Thätigkeit für dasselbe eine gemeinsame, nicht etwa von Jahr zu Jahr wechselnde sein sollte. Unter ihrer Leitung wurden die Interpretationsübungen wieder aufgenommen und neben der wissenschaftlichen auch der praktischen Ausbildung der Seminaristen möglichst große Sorgfalt gewidmet. Aber schon Mitte Mai 1882 legte der Provinzialschulrat Fürstenau dieses Amt wieder nieder, und vom 1. Oktober desselben Jahres ab wurde auch der Geheime Regierungsrat Dr. Klix auf seinen Wunsch von der Direktion des pädagogischen Seminars enthoben. Seitdem steht der Direktor des Köllnischen Gymnasiums Professor Franz Kern an der Spitze dieser Anstalt.

Dies waren die Schicksale des pädagogischen Seminars zu Berlin während der ersten 100 Jahre seines Bestehens. Wenn die Darstellung derselben einer Chronik näher kommt als einer Geschichte, so wird der Einsichtige den Grund für die Wahl dieser Darstellungsform nicht verkennen, wie er auch trotz derselben über die an ein wirklich pädagogisches Seminar zu stellenden Forderungen sich hat ein Urteil bilden können.

untergebracht war. 1819 befindet sich die Seminarbibliothek noch in den Räumen des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums, 1821 dankt Boeckh für die Anweisung „des neuen Lokales“ für das Seminar, wo auch die Bibliothek aufgestellt wurde, 1857 mußte für diese Bibliothek wegen des Umbaues der dem Königl. Konsistorium zugewiesenen Räumlichkeiten eine vorläufige Unterkunft beschafft werden. Unter Bonitz' Leitung fanden die Zusammenkünfte der Seminaristen jeden zweiten Sonnabend abends 6—8 Uhr im Konferenzzimmer des grauen Klosters statt. Unter seinen Nachfolgern versammelte sich das Seminar in den Räumen des Provinzial-Schulkollegiums und neuerdings im Köllnischen Gymnasium.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Rehrbach. Band II: *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae* a. G. M. Pachtler S. J. Tom. I ab anno 1541 ad annum 1599. — Band III. Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525 von Dr. Siegmund Günther, o. ö. Professor an der technischen Hochschule in München. Berlin, A. Hofmann & Comp., 1887.

Als ich vor Jahresfrist die Freude hatte, das Werk von Kolde-
wey über die Braunschweigischen Schulordnungen als ersten
Band der *monumenta Germaniae paedagogica* in dieser Zeitschrift
(1887 S. 22—28) anzuzeigen, da glaubte ich dem großen Unter-
nehmen Gedeihen versprechen zu können, wenn dasselbe auf
sorgfältige Wahl des Wichtigen unter scharfer Ausscheidung aller
Wiederholungen und alles Nebenwerks bedacht sei und sich hier-
durch auch das Vertrauen derer erwerbe, auf deren werkhätige
Unterstützung es angewiesen bliebe. Seitdem sind zwei weitere
Bände erschienen, im Sommer der oben zuerst genannte von
Pachtler über die jesuitischen Schulordnungen und soeben der
zweite von Günther über den mathematischen Unterricht im
Mittelalter. Beide Schriften sind unter einander nach Anlage,
Ausführung und auch Wert sehr verschieden, halten sich aber
beide innerhalb des Gesamtplans der Monumente. Denn das Werk
von Pachtler fällt unter die Abteilung I des Planes, welche für
die urkundliche Wiedergabe von Schulordnungen bestimmt ist,
während das zweite Werk gemäß Abteilung IV des Planes eine
zusammenfassende Darstellung des Gegenstandes, wenn auch unter
steter Beziehung auf die Quellen bietet.

Indes hat auch Herr Pachtler Vorr. VII dem zweiten Teile
seines Werks eine fortlaufende Darstellung der jesuitischen Päd-
agogik vorbehalten, während der erste in drei Bänden das Ur-
kundenbuch für dieselbe liefern soll. Von letzteren liegt nun
der erste für die Zeit von 1541—1599 vor, freilich zunächst noch
unter Ausschluss der wichtigsten Urkunde von allen, nämlich der
eigentlichen *Ratio studiorum*, welche auf Anordnung des Ordens-

generals Claudius Aquaviva seit 1586 ausgearbeitet und 1599 erlassen wurde, während doch schon nicht wenige Urkunden mitgeteilt werden, welche über letzteres Jahr hinausreichen, Und zwar nicht nur die Beschlüsse der Generalkongregationen über das Schulwesen bis zu denjenigen im Jahre 1883 (S. 117), in welchem der Jesuitenorden seine Zustimmung zu der bekannten Encyclica Pius IX. vom J. 1864 ausspricht¹⁾, sondern auch andere Urkunden, ja nicht wenige Erlasse von Aquaviva selbst (Nr. 43. 47. 53. 59), welche besser mit der ratio studiorum eben dieses Generals und als Vorläufer derselben zusammen gedruckt wären. Für die Zusammenfassung der Kongregationsbeschlüsse macht der Herr Herausgeber Vorr. S. IX geltend, daß dieselben sich sonst über sechs (?!) Bände erstreckt haben würden. Meines Erachtens finden diese Beschlüsse doch nur Verständnis und Teilnahme, sofern sie mit der sonstigen Entwicklung des jesuitischen Schulwesens in Verbindung gesetzt werden; ihre abgesonderte Aufführung scheint mir unnötig und für die Ordnung des Ganzen eher schädlich zu sein.

Auch hätte die ratio studiorum sehr wohl noch in dem vorliegenden Bande Raum gefunden, wenn der Herr Herausgeber in der Wahl des Stoffes sich mehr beschränkt hätte. Er glaubt dies freilich hinreichend gethan zu haben (S. X der Vorr.); es ist auch sehr erklärlich, daß ihm bei der Vorliebe für seinen Orden vieles wichtig erschienen und das Ausscheiden schwer geworden ist. Allein dieser Band bringt doch, namentlich in seiner zweiten und dritten Abteilung, eine Menge von Urkunden lokaler und äußerer Art, welche zwar bei einer Gesamtgeschichte des Ordens in Betracht kommen mögen, aber für die Einsicht in das Wesen des jesuitischen Schulwesens ungeachtet der auf S. 109 Anm. versuchten Begründung keinen Wert haben. Dies um so weniger, als sie unter einander meist geringe Abweichungen zeigen, ganz entsprechend der von den Jesuiten selbst so viel gerühmten Unfehlbarkeit und Beständigkeit ihrer Ordenseinrichtungen. Sie bringen demzufolge auch kaum irgend eine neue Belehrung. Wehalb auf S. 432 die Anstandsregeln des vor der Stiftung des Ordens lebenden Johannes Sulpicius Verulanus, das schon 1509 erschienene carmen juvenile de moribus in mensa servandis, mitgeteilt werden, ist nicht einzusehen: sie mögen immer merkwürdig sein, hierher gehören sie keinesfalls. Ebenso überflüssig war es (Vorr. IX), den päpstlichen Privilegien, der Quarta consti-

¹⁾ „Generalis haec congregatio hanc primam opportunitatem nacta declarat, Societatem nostram plene adhaerere doctrinae expositae in Encyclica „Quanta cura“ Summi Pontificis Pii IX die 8. Dec. anni 1864 et reprobare, ut semper reprobavit, omnes errores proscriptos in Syllabo ejusdem Pontificis“. Wir andern dachten, diese Zustimmung verstände sich bei dem bekannten vierten Gelübde des Jesuitenordens von selbst; oder bedurfte es etwa noch dieser besonderen Erklärung unter dem jetzigen Pontifikat?

tutionum und einigen andern Urkunden die deutsche Übersetzung beizufügen: für Leser, welche das Latein, auch das spätere Kirchenlatein nicht verstehen, ist unsere Sammlung überhaupt nicht bestimmt.

Hätte also der Herr Herausgeber die meines Erachtens nötige Beschränkung beobachtet, so konnte nicht nur die *ratio studiorum* des Aquaviva schon in dem vorliegenden Bande abgedruckt werden; es würde die Sammlung der eigentlich wichtigen Urkunden überhaupt nur zwei mäßige Bände gefüllt haben, wogegen die jetzige Anschwellung des Stoffes dem ganzen Unternehmen nachteilig sein muß. Ja es hätte dann auch manche Urkunde vollständiger mitgeteilt werden können, als dem Herausg. zu thun beliebt hat. Wenn derselbe S. X der Vorrede den selbstverständlichen Grundsatz ausspricht, daß Urkunde keine Schüleraufgaben seien, die man nach eigenem Ermessen verbessere, daß sie wiedergegeben werden müssen, wie sie vorliegen, so gehört dazu auch, daß sie nicht nach dem Einzelgefallen des Herausgebers bruchstückweise erscheinen dürfen. Dies ist aber z. B. mit den unter dem Ordensgeneral Mercurian zusammengestellten *regulae Provincialis* und *Rectoris* (S. 126—132) geschehen; unter den ausgelassenen befinden sich solche, die viel wichtiger sind als ein Teil der ihnen zu Grunde liegenden Kongregationsbeschlüsse. So aus den *regulae Provincialis* besonders Nr. 3. 4. 17. 29. 31. 35 (über Entbindung von den Impedimenten der Aufnahme). 60, das ganze Kapitel XIV über die Visitationen, und cap. 15 Nr. 25—29 de *scholasticis*. Alle diese und überhaupt die wichtigsten Ordensurkunden älterer Zeit sind in dem bekannten Sammelwerk *Corpus institutorum Societatis Jesu 1702* bei Joh. Meursius in Antwerpen und zwar *superiorum permisso*, also völlig zuverlässig veröffentlicht worden. Der Herausgeber führt dieses verdienstliche Werk natürlich unter den von ihm häufiger benutzten Druckschriften S. XLV auch auf, obschon nicht eben genau; es hätte wohl eine eingehendere Angabe verdient. Man könnte sogar die Frage aufwerfen, ob nicht durch dasselbe die für das Studium der jesuitischen Erziehungslehre erforderlichen Urkunden wenigstens bis zum Jahre 1702 ausreichend geliefert seien; ich kann nicht finden, daß durch das von P. sonst beigebrachte unsere Kenntnis dieses Gegenstandes erheblich bereichert wird. Sollte aber dem Zweck der ganzen Sammlung entsprechend hier nur das, was für die Pädagogik der Jesuiten von Wert ist, dies aber vollständig geboten werden, so mußte, wie schon gesagt, viel schärfer ausgeschieden, dazu nichts in didaktischer oder ethischer Hinsicht Wichtiges übergangen und alles weit übersichtlicher geordnet werden, als hier geschehen ist.

Freilich im unklaren über die Ziele und die Mittel der jesuitischen Erziehung sind wir doch nicht. Abgesehen von früheren Schilderungen, unter denen besonders die gründliche Untersuchung

von G. Weicker (Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen, Halle 1863) zu nennen ist, hat Herr Pachtler selbst durch seine Schrift über die Reform unserer Gymnasien (Paderborn 1883) in dankenswerter Weise dafür gesorgt, daß für die Vergangenheit wie für die Gegenwart Wesen und Form der jesuitischen Gymnasialpädagogik nicht verborgen bleiben und daß, geringe und unvermeidliche, weil durch die Entwicklung einiger Wissenschaften bedingte Zugeständnisse abgerechnet, allerdings der Ruhm der Unveränderlichkeit auch für diese Ordensschöpfungen ein wohlverdienter ist. Es ist dann nur zu hoffen, daß der zweite Teil dieses Werkes, welcher in seiner zusammenhängenden Darstellung auch die Schulbücher der Jesuiten behandeln soll, die Unveränderlichkeit, oder sage ich etwa Unverbesserlichkeit derselben offen darlegt und hierbei der Seltsamkeiten nicht vergißt, welche nach einem sachkundigen Aufsätze der Jahrbücher für Philologie und Pädagogik (77. Band, 1858 S. 139 ff.) griechische und lateinische Schulgrammatiken der Jesuitenschulen noch im Jahre 1850 zierten. Es wäre doch zu beklagen, wenn der philologische Tiefsinn, welcher zu *εἶμι* das Perf. *εἶκα* und den Aor. *εἶσα*, zu *ἄδω* den Aor. *ἤκα*, zu *ἀκούω* den Aor. II *ἤκουον*, zu *ἔρωτάω* das attische Perf. *ἔρηρότηκα* erfand, welcher das suffixum *φι* für fähig erklärte, an alle Kasus gehängt zu werden, und vulpes als ein Kompositum von pes erkannte, aus der Geschichte des jesuitischen Unterrichtswesens verschwinden sollte. Und da in den mitgetheilten Urkunden die Tugend der Dankbarkeit eine hervorragende Stelle einnimmt (Constit. IV 1 S. 11), so wird sicher in dieser Darstellung unbefangen anerkannt werden, was die Jesuitenschulen dem großen L. Vives verdanken und worin sie von ihm abgewichen sind, von einem Manne, der ein treuer Sohn der katholischen Kirche, aber von jeder religiösen Verfolgungssucht weit entfernt war und das Richtige auch bei dem Gegner zu würdigen wußte, einem Verfechter geistiger Freiheit und des wahren, d. h. des lebensvollen religiösen Friedens, nicht eines solchen, der die Eigenart der Menschen in geistige Einförmigkeit und Unfreiheit begräbt.

Anderer Anlage ist die Schrift von Günther, welche unter steter quellenmäßiger Begründung eine zusammenhängende Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis 1525 bietet, auch anderen Wertes. Einzelne Bedenken lassen sich freilich auch hier erheben. Zu den auf S. V der Einleitung gestellten Einzelfragen, von deren Beantwortung die klare Einsicht in die Entwicklung des Unterrichts abhängt („welcher Gegenstand wurde gelehrt, welche Bücher verwendete man beim Unterricht, welche Männer waren die Lehrer, und welcher Methode bedienten sich dieselben“), sollte als fünfte die nach dem Erfolge des Unterrichts gefügt sein, welche doch auch S. 79 gestreift wird. Der Abschluß der Untersuchung wäre vielleicht

nützlicher Weise noch einige Jahrzehnte über das Jahr 1525 hinausgerückt worden; in den allgemeinen Angaben über das mittelalterliche Schulwesen (S. 39. 42. 54 und sonst) zeigt sich viel Bekanntes, das nach Specht und anderen kürzer gefasst werden konnte; die Abhängigkeit von Denifle S. 200 ff. gegen Savigny ist nicht gerechtfertigt. Als Äußerlichkeit erwähne ich noch, daß Raumer und Schmid's Encyclopädie nach der früheren Auflage statt der neuen angeführt werden. Daß es (S. I der Einleitung) eine fast unlösbare Aufgabe sei, für das neunzehnte Jahrhundert eine Geschichte des mathematischen Unterrichts wesens zu schreiben, kann ich nicht ohne weiteres einräumen. Ich habe mich zwar eines Urtheils über den inhaltlichen und methodischen Fortschritt dieser Wissenschaft als solcher in dem bezeichneten Zeitraume als Nichtmathematiker völlig zu enthalten; allein beispielsweise glaube ich doch auf die glückliche Förderung hinweisen zu dürfen, welche der mathematische Schulunterricht durch die reichliche Einführung der geometrischen Anschauung und durch die lebendige gegenseitige Beziehung der einzelnen mathematischen Lehrgebiete seit etwa fünfzig Jahren erfahren hat. Vordem wurde der Gymnasiast allzuenge in den abstrakten Formeln und ihren Umwandlungen festgehalten, sehr zum Schaden der mathematischen Anschauung und namentlich des mathematischen Interesses. Letzteres und mit ihm die Einwirkung dieses Fachs auf die Gesamtbildung des jugendlichen Geistes ist aber sichtlich und erfreulich gewachsen, seitdem die neuere Geometrie in den Schulunterricht eingetreten, der schöpferische Wert der Stereometrie für die Auffassung der planimetrischen Gebilde erkannt und verwertet ist, einzelne Fundamentalsätze durch die verschiedenen Gebiete in ihrer veränderten Gestalt verfolgt, die Kegelschnitte synthetisch behandelt und doch zugleich auf ihren algebraischen Ausdruck zurückgeführt werden. Ich halte mich überzeugt, daß eine klare Zusammenfassung dieser und gleichartiger Umwandlungen, welche unser mathematischer Schulunterricht im gegenwärtigen Jahrhundert erfahren hat, vorteilhaft auf die Unterrichtsmethode zurückwirken und wohl geeignet sein würde, das Verfahren der Lehrer zu klären und die Teilnahme der Schüler zu beleben.

Indes diese Bedenken sind nebensächlicher Art und weder bestimmt noch geeignet, den, so weit mein Urtheil reicht, bedeutenden Wert unseres Werkes zu verringern. Gern erkenne ich die quellenmäßige Selbständigkeit der Arbeit, die große Belesenheit des Herrn Verfassers, die Gründlichkeit und Umsicht seines Verfahrens an und darf für mich bekennen, durch diese Schrift erheblich gefördert zu sein. Das Fortschreiten der mathematischen Erkenntnis und Lehrmethode durch *computus*, *abacus*, *algorithmus* wird klar bezeichnet (S. 66 f., 81 f., 107); die Blüte des Faches an den Schulen des IX.—XI. Jahrhunderts richtig mit der

hemmenden Einwirkung verglichen, welche die einseitig kirchliche Scholastik nachher auf allen Schulunterricht ausgeübt, dabei gleichwohl die Bedeutung des großen Scholastikers Albertus Magnus, des Rog. Bacon, des Vicentius Belloc. (des letzteren vielleicht im einzelnen nicht genügend) hervorgehoben, zuletzt auch der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Geometrie und derjenigen der Baukunst dargelegt (S. 335: 354). Überhaupt liefert das Buch über den nächsten Zweck hinaus wertvolle, wenn gleich zum Teil mehr andeutende Beiträge zur Geschichte der Mathematik als Wissenschaft.

So ergibt sich auch bei diesem Anlaß, wie schwer es ist, die Geschichte der Pädagogik und die allgemeine Bildungsgeschichte auseinander zu halten, ohne ihren Zusammenhang zu verdunkeln, eine Schwierigkeit welche L. von Stein in seinem geistreichen Werke über das Bildungswesen des Mittelalters nicht sowohl durch die Scheidung als durch die gegenseitige Beleuchtung beider Gebiete zu überwinden oder doch durchsichtiger zu machen bestrebt ist. Die Frage ist eben, ob solche Scheidung für eine Zeit möglich war, in welcher die verschiedenen Lebensgebiete viel enger und lebendiger als in unserer Zeit einem einheitlichen Zwecke dienstbar wurden, so für die früheren Jahrhunderte der Theologie, besser noch dem Kirchentum, für das auslaufende Mittelalter dem Humanismus, dann der Glaubenserneuerung, schließlich der Ausbildung des Staates und der Staatshoheit. Es ist deshalb nicht eben geschichtsmäßig, wenn unser Verfasser dem Vincenz von Beauvais S. 155 Anm. vorwirft: er habe als Pädagog nicht vermocht, sich von der fehlerhaften Grundanschauung loszumachen, daß alles Lernen nur Einem Ziele, nämlich dem Betriebe der Theologie, zugewandt sei, er habe nicht einsehen wollen, daß man zuerst einzig und allein um des Lernens und Lebens willen lernen müsse, daß jede Unterweisung innerhalb gewisser Grenzen Selbstzweck sei. Eine derartige Abstraktion war damals unmöglich, die Bestimmung der wissenschaftlichen Unterweisung um ihrer selbst willen nicht denkbar in einer Zeit, in welcher die vorhin angegebenen Lebenstribe zu mächtig und zu umfassend waren, als daß neben ihnen der reinen Theorie an sich ein unbedingter Wert beigelegt werden konnte. Auch heute beeinflussen die einzelnen Erkenntnisgebiete trotz aller äußeren Zersplitterung einander viel kräftiger, als man nach dem Anscheine zugeben möchte. Indes hat sich doch die Absonderung und Wertschätzung der Theorie als solcher vollzogen, natürlich aus innerer Notwendigkeit; ob und inwieweit augenblicklich zum Vorteil für das gesamte Geistesleben, insbesondere für die zusammenstimmende Entfaltung der Volksanlagen, ist eine andere Frage. Hätte der Herr Verf. sein Werk, wie ich oben gewünscht, durch die Reformationszeit fortgesetzt, so würde ihm die erweckende und umschaffende Kraft der kirchlichen Bewegung in

ihrem bestimmenden Einfluss auf alle Lebensgebiete, selbst auf die Bestrebungen ihrer Gegner noch unmittelbarer vor Augen getreten sein. Dies erhellt ganz besonders aus dem Gegensatz zwischen der Entwicklung Italiens und Deutschlands. Dort blieb der reine Humanismus mit seinen Nachwirkungen und selbst mit seinen Verirrungen übermächtig bis tief in das folgende Jahrhundert: die alte Kirche war nicht geachteter als in Deutschland, gerade deshalb nahm sie das Gemüt des Volkes in der Höhe und der Tiefe nur wenig in Anspruch. Es war nicht nur Charakterchwäche, welche Erasmus mehr und mehr zum Frieden mit Rom trieb; seine pelagianische Denkweise stimmte in der That trotz aller Feinheit seiner Bildung vielmehr mit den ästhetischen Neigungen und der Gewissensbequemlichkeit jenseit der Alpen. Anders in Deutschland, wo der Humanismus unter der mächtigen Glaubensströmung einem anderen Ziele zustrebte und ein anderes minder gefälliges, auch minder freies, aber sittlich ernsteres Gepräge annahm. Wäre jener Strom in seiner Stärke und Tiefe mit seiner aufrüttelnden und befruchtenden Überflutung geblieben, unser Volkstum würde sich in Erkenntnis und Sitte, im Geistes- und Staatswesen einheitlicher, gesunder, schöpferischer bethätigt haben.

Weshalb es anders gekommen, anders hat kommen müssen, das ist eine verwickelte und weitreichende Frage, deren Behandlung auf die tiefsten Rätsel der Völkerpsychologie und Volksethik führen würde, deren Lösung also hier auch nicht annähernd versucht werden kann. Nicht als eine Ursache dieser Mißentwicklung, sondern als eine Erscheinung innerhalb derselben bezeichne ich nur, daß der Scholasticismus, gegen dessen überwuchernde und ausdörrende Wirkung sich Luthers Gemüt aufbäumte, doch nicht völlig und innerlich überwunden wurde, sondern nach kurzer und freilich nicht fruchtloser Zurückdrängung in anderer Gestalt in den dogmatischen Streitigkeiten der Spätlutheraner wieder aufwachte. Zwar nicht so machtvoll und um sich greifend wie früher, aber fast schädlicher und vergiftender, da er, spaltete, statt zu einen, und die jungen Glaubenskeime unter dem Druck und der Schärfe des Begriffs niederhielt. Aus einseitiger Erkenntnis und nicht aus der Lebensfülle des Gemüts erwachsen maß diese Scholastik wie die frühere der Form und der verständigen Unterscheidung ein ungebührliches Gewicht bei, weil und insofern die Wege des Verstandes leichter und klarer zu übersehen sind als die in der Tiefe schwellenden Triebkräfte und Bedürfnisse des gläubigen Menschen. Reinheit und Strenge des Bekenntnisses statt der umschaffenden Glaubensinnigkeit war die Losung; wollte Gott, wir erkannten und mieden die hierin liegende Gefahr wenigstens in der Gegenwart! Und diese zerspaltende Abstraktion wirkte auch lähmend auf die kaum gewonnene Besserung des Unterrichts zurück: gedächtnismäßige Einprägung und sprachlicher Formalismus waren die

leicht erkennbaren Ziele, neben denen der gemütbildende Inhalt der Schriftwerke vernachlässigt, ja nicht einmal verstanden wurde, geschweige dafs man aus Religion und Geschichte geschöpft hätte, was den jugendlichen Geist beleben, erfüllen, kräftigen konnte und sollte. Es ist oft genug bemerkt, dafs in verschiedenen Epochen unseres Schulwesens die stärkere Berücksichtigung der Realien mit der Anregung des religiösen Gefühls zusammengefallen, ja durch dieselbe gefördert worden sei. Dies klingt seltsam in einer Zeit, welche allzu geneigt ist, die Ergebnisse der exakten Beobachtung den religiösen Überlieferungen und Bedürfnissen entgegenzusetzen. Allein dieser Gegensatz entspringt nur aus der jetzt umgekehrten Bevorzugung der letztbezeichneten Fächer und der in ihnen und für sie einseitig wirkenden Verstandesoperationen. Die wahrhaft realen Lebenskräfte werden sich gegen solche Einseitigkeit, gegen die feindselige und in ihrem Verlauf hochmütige Scheidung des Menschengeistes nach seinen einzelnen Tätigkeitsformen, gegen die Loslösung und Überschätzung der Form gegen den Inhalt stets wehren, und allemal, wo diese geistigen und deshalb ewigen Realitäten sich im Leben des Volkes wirklich und wirksam erweisen, da wird auch wie in der gesamten Geistesbewegung so in der Erziehung der Jugend sich ein Fortschritt zur Gesundheit, zur Ausbildung unserer gottverordneten Anlagen, zur Ausprägung der letzten Ideale zeigen. Wir sind jetzt, wie eben angedeutet, vielfach in der Vereinzelung der Wissensfächer, also auch in der Scheidung der Geistesthätigkeiten von einander begriffen und befangen und unterliegen allen Gefahren, welche diese Abstraktionen und die aus ihnen fließende Überschätzung bestimmter Kategorieen auch für unsere Jugendbildung heraufbeschwören. Mag nun der Tag, an welchem wieder eine Gesamtanschauung das Vereinzelte zusammenfaßt, eine gemeinsame Bewegung das Volksgemüt ergreift und harmonisch stimmt, mag dieser Tag bald oder später anbrechen, erst von seinem Erscheinen dürfen wir die Genesung unseres Volkes zu geistiger und sittlicher Gesundheit, eine nachhaltige Förderung unseres Jugendunterrichtes mit vereinfachender, vertiefender, erhebender Wirkung erwarten. Wir sehen jetzt das Einzelne genauer, als unsere Väter zur Reformationzeit, zur Zeit A. H. Franckes und F. A. Wolfs; aber diese Sonderbetrachtung und Sondererkenntnis verengt den Blick und versteift die Kraft; die einheitliche und eben in ihrer Einfachheit gesunde Lebensmacht wird bei jung und alt erst dann erwachen, wenn uns die Möglichkeit und der ernste Wille verliehen wird, das Getrennte in seinen gemeinsamen Grundzügen zusammenzufassen und zusammenzuschauen und das Erkannte nicht nur zum Fortschritt in der Erkenntnis, wie wichtig dies auch sei, sondern vor allem zur Läuterung und Kräftigung des sittlich-religiösen Willens zu verwenden. Eine geschichtlich treue und unbefangene Dar-

stellung der bisherigen Unterrichtswege, der geraden wie der Irrwege, wird jenen wahren Fortschritt zweifelsohne zu zeitigen vermögen.

Halle a. S.

Wilh. Schrader.

Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disziplinen, herausgegeben von Iwan Müller. Fünfter Halbband. Nördlingen, C. H. Beck'sche Buchhandlung, 1886. Lexikonformat. 326 S. — Siebenter Halbband 1887. 447 S.

Der fünfte Halbband dieses Handbuches der klassischen Altertumswissenschaft bringt außer dem Abschlusse der römischen Zeitrechnung von Unger die griechische und römische Metrologie von Nissen und die griechischen Staats- und Rechtsaltertümer von Busolt.

Die griechische und römische Metrologie von Nissen wird durch ausführliche Tabellen eröffnet, in welchen die wichtigsten Masse und Gewichtssysteme der Alten auf die heute herrschenden Normen reduziert werden. Wenn er die Normalmasse der Alten hier bis auf mehrere Decimalen von Gramm und Millimeter ausrechnet, so ist der Verf. sich freilich bewußt, daß so feine Berechnungen nur einen ideellen Wert darstellen. Um eine so weit getriebene Genauigkeit war man im Altertum eben völlig unbesorgt. An einer natürlichen, den Proportionen des menschlichen Körpers entnommenen Einheit fehlt es den metrologischen Systemen der Alten nicht. Um allgemein anwendbar zu werden, mußten diese Masse aber gesetzlich fixiert werden. Dies geschah in Ägypten, welches deshalb hier auch für die griechische und römische Metrologie als Ausgangspunkt genommen wird. In der ersten Auflage seiner griechischen und römischen Metrologie (1862) verzichtete Hultsch noch darauf, die griechischen und römischen Masse aus dem Nebel ägyptischer und babylonischer Vorzeit zu erklären. Zwanzig Jahre später, in der zweiten Bearbeitung, konnte er seine Darstellung, gestützt auf die bedeutenden Resultate der jüngsten orientalischen Studien, auch auf die orientalischen Systeme ausdehnen. Bei aller Anerkennung für den Scharfsinn, mit welchem Hultsch das von Boeckh begonnene Werk fortgesetzt hat, bei aller Anerkennung ferner für die Verdienste, welche sich dieser Gelehrte durch seine vorzügliche Ausgabe der *Metrologici scriptores* um diese Wissenschaft erworben hat, erklärt der Verf. doch, in Hauptfragen und grundsätzlichen Anschauungen ihm vielfach nicht beistimmen zu können. Die zweite Auflage der Hultschschen Metrologie sei ein gelehrtes Repertorium aller einschlagenden Arbeiten, an welchem aber Übersichtlichkeit, sowie strenge Scheidung zwischen Vermutung und Thatsache vermifst werde.

Jene natürlichen, in Ägypten zuerst normierten Maße haben bis in die neueste Zeit fortgewirkt. Etwas durchaus anderes und auf einen willkürlich geschaffenen Wert Basiertes wurde erst durch die französische Revolution an die Stelle des Überkommenen gesetzt. Indem derselbe Wert auf Hohlmaß und Gewicht, Länge und Fläche angewendet und die Decimalteilung streng durchgeführt wurde, stellten sich jene früher sehr verwickelten Verhältnisse nunmehr außerordentlich einfach und übersichtlich dar. Auch die Alten freilich hatten schon das Hohlmaß und Gewicht aus dem Längenmaß abgeleitet, aber nicht mit derselben Feinheit und Schärfe. Der Kubus des Decimeters z. B. giebt nach jener modernen Normierung das Kilogramm als Einheit des Gewichtes, bestimmt nach dem Gewichte destillierten Wassers, welches die Temperatur der höchsten Dichtigkeit hat ($+4^{\circ}$ C.). Die Alten begnügten sich das Gewicht nach dem Quantum beliebigen Weines oder Wassers von beliebig höherer Temperatur zu bestimmen. Das ergab Schwankungen, wie sie bei der modernen Wägung nicht möglich sind. Ähnliches warnt auf andern Gebieten der antiken Metrologie, die Subtilität nicht zu weit zu treiben. Ein zuverlässiges Material bieten die Münzen, deren viele in unverehrtem Zustande auf uns gekommen sind: sie vertraten oft die Stelle von Gewichtsstücken, und bei der Prägung namentlich des Geldes wurde die größte Sorgfalt aufgeboden.

Nach einer vorausgeschickten Betrachtung über die Maße und Gewichte Ägyptens, Babyloniens und der vorderasiatischen Staaten gehen die Erläuterungen zu Griechenland selbst über; in einem Schlusskapitel wird Rom behandelt. Als Ziel der Metrologie bezeichnet der Verf. die Geschichte des antiken Welt Handels. Dieses schwebt freilich noch in weiter Ferne.

Die zweite, größere Hälfte des fünften Halbbandes bilden die griechischen Staats- und Rechtsaltertümer von Busolt, welche durch ein kurzes Kapitel über den Begriff des Staates bei Plato und Aristoteles eröffnet werden. Die griechischen Philosophen standen fast ausnahmslos gerade wegen der hohen Vorstellung, welche sie vom Wesen des Staates hatten, den wirklichen Staaten in wenig freundlicher Gesinnung gegenüber. Ideal und Wirklichkeit waren eben durch eine zu weite Kluft getrennt. So ehrwürdig ihnen das Bild des vollendeten Staates war, so wenig lockte sie zur Teilnahme, was sie um sich herum, jeder in seinem Staate, täglich geschehen sahen. In der Kunst des Herrschers gipfelt ihnen zwar die Weisheit, aber doch kann man nicht einen einzigen griechischen Staatsmann nennen, von welchem die Philosophen im Tone einer wirklichen Bewunderung und Anerkennung geredet hätten. Sie räumten wohl ein, daß einige unter ihnen für das materielle Wohl des Staates viel gethan hätten, aber von jener Erziehung zur Sittlichkeit und Menschlichkeit, auf welche doch die *βασιλική τέχνη* hinstrebt, sei bisher nicht die Rede

gewesen, und zugleich mit der Hebung des Wohlstandes und der politischen Macht habe sich meist die größte sittliche Korruption eingestellt. Was Sokrates über diesen Punkt zu Kallikles sagt, war ungefähr auch die Meinung aller übrigen Philosophen. Die ganzen Sorgen und Bestrebungen des praktischen Staatsmannes sind *φλναρίαι* in den Augen des Philosophen. Am ersten, meinten auch sie, solle man nach der Gerechtigkeit im Staate trachten, das andere werde sich alles von selbst finden. Denn nicht blofs ein juristischer Körper solle der Staat sein, sondern auf die *θεραπεία ψυχῆς* käme es dabei an, um es in der Sprache Platons auszudrücken. Aristoteles, der sich nicht leicht wie Plato und die Stoiker in offenbaren Widerspruch setzt mit der Wirklichkeit, sucht zu vermitteln: entstanden ist ihm der Staat allerdings, um das Leben überhaupt nur möglich zu machen (*γίγνομένη τοῦ ζῆν ἕνεκα*), aber sein Ziel sei, die menschliche Anlage zu einer vollen und glücklichen Entfaltung zu bringen (*οὕσα τοῦ εὖ ζῆν ἕνεκα* und *εὖ* ist gleichbedeutend mit *εὐδαιμόνως καὶ καλῶς*). Von dieser Verwirklichung waren die Staaten des Altertums aber, namentlich die Demokratien, weit entfernt. Kein Wunder deshalb, daß der Philosoph beim Anblick aller dieser Thorheiten und Ungerechtigkeiten sich wie ein Mensch unter Tieren vorkam und sich in sich lieber zurückziehen mochte, wie es Plato im sechsten Buche des Staates so schön schildert, *οἷον ἐν χειμῶνι κοριοροῦ καὶ ζάλης ὑπὸ πνεύματος φερομένου ὑπὸ τειχίων ἀποστάς*, und bald dahin gelangte, eigentlich nur mit seinem Körper noch dem Staate anzugehören, wie es im Theätet heifst.

Mit dieser philosophischen Auffassung des Staates haben die Staats- und Rechtsaltertümer, wie man sie heute fafst, nichts zu thun. So bezeichnet denn auch der Verf. als das Ziel seiner Arbeit die Rekonstruktion der staatlichen Formen, in denen sich das geschichtliche Leben der staatlichen Gemeinschaften vollzogen hat. Der einzige, welcher von den Philosophen für eine solche Darstellung mit zur Hauptquelle wird, ist natürlich Aristoteles. Dieser hielt die Wirklichkeit in allen Erscheinungen einer hingebenden Betrachtung für würdig; deshalb bietet seine Politik, in Übereinstimmung mit seiner überall befolgten Methode, aufser der politischen Theorie auch zahllose Mitteilungen über die wirklichen Zustände früherer oder noch bestehender Staaten. Freilich mit Bewunderung zweifelnd, wie Lessing will, steht der Verf. der Autorität des Aristoteles gegenüber: nur für die Zustände seiner eigenen Zeit ist er ihm eine primäre Quelle, für die ältere Zeit ist er auch von seinen nicht durchaus zuverlässigen Quellen abhängig. Ausserdem erkennt man in Thukydides eine Quelle ersten Ranges für den attischen Staat zur Zeit des peloponnesischen Krieges und in Demosthenes für das zweite Drittel des vierten Jahrhunderts, wiewohl ja natürlich oft nur durch scharfsinnige Kombinationen aus ihren Worten, die anderen Zielen zustreben,

etwas für die Kenntnis der staatlichen Institute und rechtlichen Verhältnisse gewonnen werden kann.

Ein erster Abschnitt behandelt die Grundlagen des Staatslebens (Unfreie und Beisassen, Bürger und Bürgerrecht, Haus und Familie, Geschlechter und Stämme). Hieran schließt sich eine Darstellung der Staatsformen und ihrer Entwicklung. Den Ausgangspunkt bildet der homerische Staat und das Königtum. Sodann wird geschildert, wie sich aus dem Adelsstand, welcher schon bei Homer ausgeprägtes Standesbewußtsein zeigt, so oft den Beirat des Königs bildet und auch die Volksversammlungen durch sein Wort lenkt, eine das Königtum allmählich verdrängende Macht entwickelte. Der Aufschwung des Handels und der Industrie führte sodann eine neue Umgestaltung der sozialen Verhältnisse herbei: manche Adelige verarmten, manche Nichtadelige wurden reich, und die ganze Staatsgewalt fiel endlich der kleinen Minderheit der Reichen und Edleren zu. So entstand die Oligarchie, innerhalb welcher Aristoteles vier Abstufungen unterschied. Die Übergriffe und Gewaltthätigkeiten der herrschenden Wenigen erzeugten früher oder später Haß und Erbitterung, überdies strebte das Bürgertum empor und verlangte nach Teilnahme an der Staatsgewalt. Man ernannte dann wohl, um einen Ausgleich herbeizuführen, einen Mann mit außerordentlicher Machtvollkommenheit, einen Aisymneten. Häufiger aber benutzte ein Ehrgeiziger die Unzufriedenheit und politische Unerfahrenheit des Bürgertums, um als Volksführer die Adelsregierung zu stürzen. So gingen aus dieser Reaktion der unteren Klassen gegen den Adel die Tyrannen hervor. Aber nur selten war, wie in Korinth, diese Regierungsform von einiger Dauer: bald wurde entweder die Oligarchie wiederhergestellt, oder eine demokratische Verfassung eingerichtet, für welche der nivellierende Druck des Alleinherrschers den Boden weiter vorbereitet hatte. Aristoteles unterscheidet vier Hauptformen der Demokratie, welcher Klassifizierung sich freilich die Geschichte nicht recht fügen will.

Auf diese Darstellung der Verfassungsepochen, deren Wandlungen Aristoteles schon psychologisch zu begründen versucht, folgt ein sehr glückliches Kapitel über die Beziehungen der Staaten unter einander. Da wird von der Proxenie gehandelt, von der Epimachie, von den Handelsverträgen, von den νόμοι ἄγραφοι, auf deren Grundlage das Kriegerrecht beruhte, von der Behandlung der Kriegsgefangenen, von der Kapitulation (ὁμολογία), von dem Landfrieden (ἐκχειρία) sodann von den Amphiktyonien und Stammbüden, schließlic von dem Verhältnisse der Kolonien zur Mutterstadt und von den Kleruchien.

Die zweite Hälfte der Schrift behandelt in eingehender Weise den Staat der Lacedämonier, die kretischen Staaten und den Staat der Athener, woran sich ein Schlufskapitel über die wichtigsten Bünde reiht. Alles ist klar und knapp gehalten. Dem

Plane des ganzen Handbuches gemäß bieten die Anmerkungen die erdrückende Fülle des bibliographischen Materials. An welchem Punkte auch in dem Leser der Trieb zum Weiterforschen erwachen mag, überall hebt ihn das Buch gleich zum Standpunkte der heutigen Forschung empor und bietet sich ihm als Wegweiser und Berater an.

Der siebente Halbband enthält die römischen Altertümer, und zwar die Staats-, Rechts- und Kriegsaltertümer von H. Schiller, die Privataltertümer von M. Voigt.

Die Staats- und Rechtsaltertümer von Schiller zerfallen in zwei Hauptteile, die Staatsverfassung und die Staatsverwaltung, von welchen jeder seinen Stoff in drei Hauptabschnitte sondert. Der Teil über die Staatsverfassung handelt zunächst von der Magistratur, zuerst im allgemeinen, geht sodann auf die besonderen ordentlichen und außerordentlichen Beamten über und schließt mit einem ausführlichen Kapitel über die Amtsgewalt des princeps ab. Hieran reiht der Verf. die Behandlung des Senats, ausgehend von seiner Bedeutung in der Königszeit, sodann seine Zusammensetzung in der Republik, seine Rechte, Ehrenrechte, Befugnisse und Geschäftsordnung erörternd. Die dritte Unterabteilung beschäftigt sich mit der Bürgerschaft. Es wird gehandelt von der vollen und eingeschränkten civitas, von der Erwerbung, dem Verlust, der Beschränkung des Bürgerrechts, von der Einteilung der Bürger, sodann von den Versammlungen der Bürgerschaft, ihrer Entstehung, Zusammensetzung, Geschäftsordnung und Kompetenz.

Der zweite Hauptteil, die Staatsverwaltung, beleuchtet zunächst die Organisation des Reichs (Italien und die Provinzen); das zweite Kapitel, über die Finanzen, beschäftigt sich mit den Ausgaben und Einnahmen, der Steuerverfassung und Steuerverwaltung; das dritte Kapitel ist der Civil- und Kriminalrechtspflege gewidmet.

Vorausgeschickt wird dem Ganzen eine Darstellung von den Epochen dieses Teiles der Altertumswissenschaft, sowie der Gesichtspunkte, welche bei der Wertschätzung der Quellen maßgebend sind, woran sich dann eine allgemeine historische Übersicht der Verfassungsentwicklung im römischen Staate schließt.

Eine gelehrte Behandlung haben einzelne staatsrechtliche Fragen früh gefunden, aber die wissenschaftliche, auf politisches Verständnis gegründete Behandlung des Ganzen hat lange auf sich warten lassen. Während der Republik sowohl wie in der Kaiserzeit ist das Staatsrecht über der hingebenden Pflege des Privatrechts vernachlässigt worden; zumal für die älteren Perioden war das Verständnis geschwunden. Vom siebzehnten Jahrhundert an fehlt es dann nicht an scharfsinnigen Beurteilern der römischen Überlieferung; aber freilich selbst die Tüchtigsten unter diesen Gelehrten, ja selbst diejenigen unter ihnen, welche in der Welt der

Alten lebten, mußten, weil ihre philologische Detailkenntnis und ihre juristische Bildung unzureichend war, bei der positiven Darstellung der römischen Verfassung in ein phantastisches Konstruieren geraten. Bahnbrechend auf diesem Gebiete war Niebuhr, freilich auch er in höherem Grade für die Geschichte Roms als für die eigentliche römische Verfassungsgeschichte. Der Gedanke, der ihn leitete, war dieser, daß sich die verlorenen alten Quellen in den späteren, wenn auch meist sehr entstellt, wiederfinden lassen müssen. Mit dem Blicke des praktischen Staatsmannes ausgerüstet, suchte er das antike Leben nach der Analogie des modernen Lebens zu verstehen und über die Erfassung des Teils zum Ganzen vorzudringen, indem er das römische Staatsrecht nicht als etwas zufällig Gewordenes, sondern als ein Produkt der nationalen Eigentümlichkeit der Römer faßte. Aber seiner Darstellung fehlen wichtige Abschnitte; auch bietet er vielmehr schildernde Erzählungen als wissenschaftliche Ausprägungen. Gleichwohl haben an ihn alle folgenden Arbeiten berichtend, bekämpfend, fortbildend angeknüpft. Vor allem gilt dies von dem Handbuch der römischen Altertümer von W. A. Becker und J. Marquardt, welches freilich keine Quellenkritik giebt. Durch eine objektive Analyse und Kritik der Tradition, durch chronologische Genauigkeit, durch methodische Verwertung der Quellen und allseitige Benutzung des Materials, sowie auch durch juristische Bildung und historischen Sinn zeichnete sich auf diesem Gebiete Schwegler aus. Für die Quellenkritik wurden neue fruchtbare Wege eröffnet durch K. W. Nitzsch und H. Nissen. Bedeutende Förderungen sind einzelnen Teilen dieser Wissenschaft in der Folge von mehr als einer Seite zu teil geworden, aber ein eigentliches Staatsrecht ist erst durch Mommsen geschaffen worden, welcher die unentbehrliche Vereinigung einer gründlichen philologischen, historischen und juristischen Bildung in eminentem Grade besitzt. Stets geht er von dem Thatbestande der historischen Zeit aus, um darauf Rückschlüsse auf die nichthistorische Zeit zu begründen. Dazu kommt, daß er aus dem Zerstreuten und gering Scheinenden durch divinatorische Kombination neue Ergebnisse zu ziehen und jede einzelne Institution mit dem Ganzen der Verfassung zu verbinden versteht. Madvigs Leistung auf diesem Gebiete, wiewohl durch nüchterne Besonnenheit ausgezeichnet, kann einer so einheitlichen und auf ein ebenso gründliches Wissen wie vielseitiges Können gestützten Darstellung gegenüber nicht als ein Fortschritt bezeichnet werden. Zuletzt ist diese Seite der Altertumswissenschaft von E. Herzog behandelt worden; von dessen Werke liegt bis jetzt nur der erste Band vor, welcher im wesentlichen aber mehr eine innere Geschichte Roms als ein System des römischen Staatsrechts bietet. Aus dem Gesagten wird klar, daß der Verf. namentlich in den Abschnitten, welche systematisch schon von Mommsen behandelt sind, vornehmlich

diesem als Führer folgen mußte. Er legt die alte Einteilung zu Grunde, welche auch Mommsen beibehalten hat. Die Darstellung der Staatsverwaltung schließt sich der Hauptsache nach in ihrem Gange an Marquardt an, welcher diese Seite zuerst zusammenhängend erörtert hat.

Hierauf folgen die römischen Kriegsaltertümer, ebenfalls von H. Schiller. Beigegeben sind vortreffliche Abbildungen von der Tracht und Bewaffnung des römischen Heeres und von Belagerungsmaschinen.

Die zweite, kleinere Hälfte dieses Halbbandes bringt eine Darstellung der römischen Privataltertümer von M. Voigt, und zwar wird das vielseitige Material zum ersten Male hier vom kulturhistorischen Gesichtspunkte aus betrachtet, während bei den früheren, umfassenderen wie engeren Behandlungen dieses Teils der Altertümer der antiquarische Gesichtspunkt maßgebend war. Nach einem einleitenden Kapitel über die physisch-geographischen Verhältnisse Roms und des *ager Romanus* teilt der Verf. seine Schrift in drei Teile. Er trennt die Periode des altrömischen Volkstums (bis zur Mitte des 6. Jahrh. d. St.) von der Periode des eindringenden Hellenismus (bis zum Ausgange der Republik), um auf diese eine dritte Periode bis zu Diokletian folgen zu lassen, in welcher sich das Eindringen provinzieller Kulturelemente geltend macht.

Die Schrift bringt auf engem Raum viel und vielerlei. Außer den im engern Sinne politischen Zuständen werden auch die volkswirtschaftlichen Verhältnisse, die Landwirtschaft, das Handwerk und Lohngewerbe in den Kreis der Betrachtung gezogen und für die Rekonstruktion des Kulturzustandes verwertet. Nicht geringere Bedeutung aber wird für diesen Zweck den Äußerungen des Privatlebens beigemessen: die römische Hausgenossenschaft wird geschildert, der Entwicklungsgang des Individuums verfolgt, über Wohnungen, Lebenseinrichtungen, Bekleidung und Körperschmuck gesprochen. Je weiter die Abschnitte der Privataltertümer nach der Peripherie des alten Lebens zu liegen, um so größer freilich wird bei einem solchen Unternehmen die Gefahr, in dem angehäuften antiquarischen Stoffe stecken zu bleiben.

In dem ersten Teile führt der Verf. aus, wie sich die Bürgerschaft Roms, obgleich aus ethnisch verschiedenen Elementen hervorgegangen und durch neue Zuzüge beeinflusst, sich dennoch frühzeitig eine nationale Eigenart, eine typische Übereinstimmung im Wesen und Charakter errungen habe. Er charakterisiert ihre Religiosität, ihren Mangel an Phantasie, ihre Hinneigung zum Nützlichen. Das Bewußtsein ihrer geistigen und sittlichen Vorzüge, ihres Mutes, ihrer Ausdauer, ihres Pflichtgefühls ließ ein hochgesteigertes nationales Selbstgefühl entstehen, welches sich in einem leuchtenden Patriotismus äußerte. In seinem Privatleben war der ältere Römer arbeitsam, mäßig und keusch, für

Treue und Freundschaft empfänglich, voll Achtung vor der Autorität und bei aller Einfachheit voll Würde.

Eine tiefe Änderung tritt ein seit dem Ausgange des zweiten punischen Krieges. Der alte römische Bauernstand fängt an zu verfallen, auch die Reihen des alten Adels lichten sich bald, ganze Scharen auswärtiger Bevölkerungselemente strömen nach Rom, mit den altüberlieferten Ordnungen und Maximen wird mehr und mehr gebrochen, und äußerlich wie innerlich gestaltet sich das römische Leben jetzt diesen Einflüssen gemäfs. Auswärtige Kultur-elemente führen dem geistigen Schaffen neue Vorstellungen, dem physischen Leben neue Mittel, der erwerblichen Thätigkeit neue Stoffe zu und erschliessen neue Bahnen. Das einheitliche Gesamtereignis von alledem ist das Eindringen des Hellenismus in Rom. Dieses aus einer Verschmelzung griechischer und asiatischer Kultur hervorgegangene Kulturprinzip trifft jetzt mit dem alten Römertum zusammen, durchdringt es und zersetzt es in machtvoller Einwirkung und erzeugt so zugleich eine neue Kulturform, den Romanismus. Rom ist fortan in ununterbrochener Berührung mit der hellenischen Kulturwelt, und bald begreifen sogar die römischen Staatsmänner, dafs der weltbeherrschende Beruf von Rom eine Wandelung der römischen Eigenart, eine Aufgebung der altrömischen Schroffheiten und Härten und eine Assimilierung der hellenistischen Kultur erfordere. In intellektueller und ästhetischer Beziehung war das ein grofser Fortschritt, auch wurde man freier und unbefangener in seinen Gewohnheiten und Anschauungen. In ethischer Beziehung aber ist das Bild unerfreulich: das Gesamtergebnis dieses ganzen Prozesses war der nationale Sittenverfall, wie auch schon äußerlich die altrömische Haus- und Familienordnung damals allmählich zerstört wurde. Rom tritt jetzt auch in die ungewohnte Bahn einer Handels- und Industrieperiode. Das hat zur Folge, dafs sich bedeutende Reichtümer ansammeln, dafs das Leben üppiger wird und jener brutale Egoismus, jener praktische Materialismus entsteht, welcher dem sittlichen Leben dieser Periode das charakteristische Gepräge verleiht.

In einer dritten Periode, vom Ausgange der Republik an, wird Rom in Wahrheit die Hauptstadt eines Weltreiches, indem es die betretene Bahn weiter verfolgt und in ihren Konsequenzen abschließt. Aber so glänzend dieses Bild auch scheint, so zeigt sich doch auf allen Gebieten eine fortschreitende Abnahme der Energie, eine allgemeine Erschlaffung aller Lebensäußerungen. Nirgends sieht man mehr schöpferische Initiative, überall ein Rückgang in der Wissenschaft wie in der Kunst und nicht minder in wirtschaftlicher wie finanzieller Beziehung. Schon damals betrachteten alle denkenden Köpfe die Kaiserzeit als das politische Greisenalter des Volkes und sahen mit bangen Ahnungen auf den immer allgemeiner zu Tage tretenden sittlichen Verfall. An Stelle der

Ideale war modischer Zeitvertreib getreten, an jenem kernhaften Mittelstande, welcher zum Bewahrer schlichter und solider Lebensgewohnheiten berufen ist, fehlte es durchaus, in den untersten Schichten Roms aber sammelte sich eine immer gröfsere Masse von faulenzenden Bettlern, Gaunern und Verbrechern an. Aus allen Gebieten des Lebens weifs der Verf. Beiträge für seine Darstellung der Kulturgeschichte zu gewinnen. Am sprödesten sind die Abschnitte über Bekleidung und Körperschmuck. Diese wollen sich nicht recht über das Niveau einer antiquarischen Stoffsammlung in die Höhe treiben lassen. Nachdem es den Leser hat Rundblicke geniessen lassen, entlässt ihn das Buch mit folgender nüchternen Schlufsnotiz: „An Stelle des cuculio empfängt der Sklave sei es die paenula, sei es den birrus und die Sklavin insbesondere noch den ἀναβολαίς. Endlich giebt man dem Sklaven zum Schutze gegen Kälte auch pelles manicatae: Pelzfäustlinge.“

Berlin.

O. Weissenfels.

B. Pompecki, Die Anfangsbuchstaben in der deutschen Rechtschreibung, eine Zusammenstellung von Wörtern, Wortverbindungen, Redensarten u. s. w. Königsberg i. P., Hartung'sche Verlagsdruckerei, 1887. 149 S. 1,20 M.

Ein ganzes Buch von 149 Seiten über die Anfangsbuchstaben in der deutschen Rechtschreibung! Ist das nicht, um das Gruseln zu lernen? Fürwahr, wenn ein solches Buch wirklich ein unentbehrlicher Ratgeber wäre für „alle diejenigen, welche verpflichtet sind, sich der sogenannten neuen deutschen Rechtschreibung zu bedienen“, so wäre das ein trauriges Zeichen für diese „sogenannte neue deutsche Rechtschreibung“. Aber so schlimm ist es doch Gott sei Dank nicht. Es ist ja leider wahr, dafs es nicht immer leicht wird, auf Grund der amtlichen Bestimmungen sofort zu erkennen, ob in einem gegebenen Falle ein Wort mit kleinem oder mit grossem Anfangsbuchstaben zu schreiben ist. Aber die Erwägungen, aus welchen jene amtlichen Regeln hervorgegangen sind, haben doch allen Anspruch darauf, verständig und verständlich genannt zu werden. Und wenn dennoch im gegebenen Einzelfalle die Entscheidung oft nicht auf den ersten Blick, oder überhaupt nicht in unanfechtbarer Weise zu treffen ist, so hat das seinen Grund darin, dafs es ein Grenzgebiet giebt, innerhalb dessen auch der grösste Sprachgelehrte nicht zu sagen weifs, ob ein Wort schon, oder auch ob es noch substantivische Kraft hat. Was folgt daraus? Hat jemand das Recht zu bestimmen, hier soll es so, dort so sein? Keineswegs. Es folgt vielmehr, dafs in solchen Fällen beide Schreibungen zulässig sein müssen, zulässig solange, bis der Prozeß, welcher einem Substantiv in einer bestimmten Anwendung oder Verbindung seine substantivische Kraft entzieht, oder einem Nicht-Substantiv substantivische Kraft verleiht, völlig abgeschlossen ist. Eine weitere Folgerung,

die leider für den Augenblick unpraktisch erscheint, wäre diese. Weil die Sprache in stetem Flufs und unaufhörlicher Umgestaltung begriffen ist und Prozesse der genannten Art täglich aufs neue hier einsetzen, wenn sie dort abgeschlossen sind, so ist es für männiglich, insbesondere aber für die Lehrer eine nutzlose Qual, immer wieder überlegen zu müssen, auf welcher Stufe der Entwicklung ein Wort stehe, d. h. ob es groß oder klein zu schreiben sei, eine Qual, aus der es keine Befreiung giebt als die Rückkehr zu unserm alten und von den übrigen Kulturvölkern nie verlassenem Brauch, alle Substantive klein zu schreiben. Wer uns den Majuskelzopf abschnitte und zugleich die Antiqua erkämpfte, der erwürbe sich ein kaum hoch genug zu schätzendes Verdienst um die kommenden Geschlechter unseres Volkes. Doch man verzeihe mir den Stofseufzer, den mir die Thatsache auspfeifte, dafs über die Anfangsbuchstaben ein Buch von mehr als 9 Bogen geschrieben worden ist. Ob es geschrieben werden mußte, die Frage soll uns jetzt beschäftigen.

Verf. sagt in seinem Vorwort S. 4 wörtlich: „Orthographische Wörterbücher sind seit der Veröffentlichung des amtlichen Regelbüchleins mehrfach erschienen; sie führen jedoch fast alle nur die Wörter der deutschen Sprache einzeln alphabetisch geordnet auf; ob aber das eine oder andere Wort, wenn es in Verbindung mit anderen Wörtern auftritt, einen großen oder kleinen Anfangsbuchstaben bekommen muß, ob es getrennt oder verbunden zu schreiben ist, darauf wird fast gar keine Rücksicht genommen.“

Es ist erfreulich, dafs Herr P. durch die zweimalige Anwendung des Wörtchens „fast“ — „fast alle“ und „fast gar keine“ — jedem Verfasser eines orthographischen Wörterbuches freigestellt hat, anzunehmen, gerade er sei durch das freundliche „fast“ von der Verdammnis „aller“ ausgenommen, und es werde anerkannt, dafs er doch einige Rücksicht auf jene wichtigen Dinge genommen habe.

Aber es ist doch auch wieder nicht erfreulich. Denn wer die „mehrfach erschienenen Wörterbücher“ nicht genau kennt, der weifs doch nun nicht, um es kurz zu sagen, *which is which*; er weifs nicht, in welchem dieser Wörterbücher er doch auch über die in Rede stehende Frage einige, oder vielleicht selbst ausreichende Auskunft findet. Ich kenne mehrere orthographische Wörterbücher, welche sich nicht begnügt haben „die Wörter der deutschen Sprache einzeln alphabetisch geordnet aufzuführen“ — wie sollten sie auch anders aufgeführt werden? —, sondern in denen auf die besprochene Schwierigkeit mit Sorgfalt Rücksicht genommen ist, so z. B. das „Kleine deutsche Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung von Dr. Gustav Gemfs, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1880“ und mein eigenes, jetzt im 11. Abdruck, bezw. in dritter Auflage, im bibliographischen Institut

erschienenes Orthographisches Wörterbuch. Ja es will mir scheinen, als ob diese Bücher auf die Fragen, welche hier in Betracht kommen, die Antwort nie oder selten schuldig bleiben, soweit wenigstens, als es in der Absicht der Regierung lag und, füge ich hinzu, als es überhaupt möglich ist, über diese Dinge bindende Vorschriften zu geben. In dem neunten Abdrucke meines Wörterbuches, welchen Verf. in seinem Vorwort als benutzt anführt, ist auf S. XI die Schwierigkeit, welche die Entscheidung für große oder kleine Anfangsbuchstaben bietet, besprochen. Am Schlufs des bezüglichen Abschnittes heifst es: „Wenn unser Wörterbuch für alle derartigen Fälle eine bestimmte Schreibung — zuweilen auch zwei zur Auswahl — empfiehlt, so soll damit nur gesagt sein, dafs die angegebene Schreibung jedenfalls zulässig und im Geiste der amtlichen Regelung aufgestellt ist, also unbedenklich gebraucht werden kann, ohne dafs damit zugleich jede andere Schreibung als verwerflich bezeichnet werden sollte. Kann ja doch zuweilen durch die Wahl der einen oder der andern Schreibung eine leise Modifikation des Gedankens bezweckt werden.“ Mit Weglassung des letzten Satzes sagt Verf. dem Inhalt nach sehr ähnlich: „Damit, dafs im vorliegenden Büchlein eine bestimmte Schreibung gegeben ist, soll noch nicht gesagt sein, dafs jede andere Schreibung ausgeschlossen ist; es soll nur gesagt sein, dafs die Schreibung nach Analogie der im amtlichen Regelbüchlein enthaltenen Beispiele ermittelt worden ist und unbedenklich gebraucht werden kann. Hierbei (?) hat mir Wilmanns „Kommentar“ treffliche Dienste geleistet.“ Man sieht, des Verf.s Verfahren ist genau dasselbe, das in meinem Buche einzuschlagen ich längst vorher wenigstens den guten Willen gezeigt hatte. Und einen ähnlichen guten Willen hatte auch Gemfs; vgl. die Vorrede zu dessen Wörterbuch S. V. Die Notwendigkeit seines Buches konnte Pompecki also nicht damit begründen, dafs die bisher erschienenen Wörterbücher auf die in Rede stehende Schwierigkeit „fast gar keine Rücksicht genommen“ haben, sondern er hätte nachweisen müssen, dafs sie ihre Aufgabe nicht gelöst haben.

Und wenn P. ferner die Notwendigkeit der Veröffentlichung seines Buches mit dem Umstande begründet, dafs „ein fast allen Schulbibliotheken der Provinz einverleibtes Werk“ Schreibungen enthalte wie: aufgrund, nach mafs-gabe, zur zeit, in zukunft u. s. w. u. s. w., so hat das doch wenig Beweiskraft. Wer so schreibt, wie der nicht genannte Verfasser des fast allen Schulbibliotheken der Provinz Westpreußen einverleibten ungenannten Werkes, der ist sich ganz gewifs bewufst, dafs er sich von der amtlich vorgeschriebenen Orthographie entfernt und auf eigene Hand weiter reformiert. Jedenfalls können die amtlichen Regeln nichts dafür, wenn er wirklich glauben sollte, er habe mit solchen Schreibungen diesen Regeln gemäß geschrieben. Hätte er das

gewollt, so brauchte er nur einen Blick in die genannten Wörterbücher zu werfen, um sich zu überzeugen, daß wenigstens diese Ausleger der amtlichen Rechtschreibung von allen jenen Neuerungen nichts wissen, daß es also in allen diesen Fällen bei der alten Schreibung verbleiben müsse. Ja bei den meisten angeführten Wörtern ist geradezu durch alleinige Angabe einer anderen Schreibung die von jenem ungenannten Schriftsteller beliebte als nicht empfehlenswert bezeichnet.

Nach dem Gesagten muß ich den von P. in der Vorrede zu seinem Buche versuchten Beweis, „wie notwendig die Zusammenstellung solcher Wortverbindungen nebst Angabe ihrer Schreibung in Form eines Nachschlagebüchleins ist“ für mißlungen erachten. Es mangelt weder an Büchern, welche die auf diesem Gebiete wünschenswerte Auskunft geben, noch kann die der amtlich aufgestellten Norm widersprechende Schreibweise eines Schriftstellers etwas für die behauptete Notwendigkeit eines neuen Nachschlagebüchleins über die Anfangsbuchstaben beweisen.

Aber wenn es nicht „notwendig“ war, ein solches Buch zu schreiben, so war es vielleicht nützlich. Vielleicht hat P. seine Vorgänger berichtet oder ihre nicht ausreichende Belehrung ergänzt. Man sollte es glauben, wenn man sieht, daß er über den einen Punkt aus der Rechtschreiblehre ein Buch von anderthalb hundert Seiten geschrieben, während Gemfs und ich das ganze Gebiet derselben auf 172 bzw. 183 Seiten behandelt hatten.

Prüfen wir das Buch daraufhin.

Zunächst giebt P. auf 12 Seiten „allgemeine Regeln“. Dieselben schloß sich eng an die amtlichen Regeln und an Wilmanns' Kommentar an. Neues wird man daher darin nicht suchen. Doch ist manches, was von den amtlichen Regeln und von Wilmanns als selbstverständlich übergangen, aber in meiner Schulorthographie (Separatabdruck aus der Bauer-Dudenschen Grammatik, 3. Auflage, Nördlingen, Beck, 1886) nur durch Beispiele angedeutet war, genauer ausgeführt. Vgl. z. B. Duden S. 25 . . . „das Lügen, ein Unwohlsein, anhaltendes Arbeiten, mit Zittern und Zagen“ mit Pompecki S. 9, 14, c. „der Infinitiv wird häufig substantivisch gebraucht, z. B. das Gehen, das Fahren etc. Regel ist, daß der Infinitiv den großen Anfangsbuchstaben erhält, wenn er ein adjektiviertes Attribut bei sich hat, oder wenn er von einer Präposition aufser „zu“ abhängt.“

Die neu hinzugefügte Regel S. 9, 12, daß man „satzähnliche Ausdrücke von elliptischer Art, z. B. auf Briefen: Frei. Eingeschrieben. Postlagernd. Eilig. — in Aufschriften: Anklopfen! Herein! ohne anzuklopfen! Rechts! Halt! Langsam! etc.“ großschreibe, erscheint überflüssig. Nicht weil man hier „satzähnliche Ausdrücke“ vor sich hat, wendet man den großen Buchstaben an, sondern weil man bei allem, was man schreibt, das erste Wort mit großem Buchstaben beginnt.

Was P. S. 10, Z. 6 v. u. über die Unterscheidung von „eingangs“ als Präposition und „Eingangs“ als Adverb sagt, hat trotz der Autorität von Wilmanns wenig Überzeugungskraft. W. und nach ihm P. meinen, man müsse schreiben: „Davon habe ich eingangs meiner Rede Erwähnung gethan“, aber: „Davon ist Eingangs gesprochen“. Das ist eine ganz unnötige Erschwerung, und die Behauptung, wenn man schreibe: „Davon ist eingangs gesprochen“, so müsse man auch schreiben: „Ich endes Unterzeichneter“ trifft nicht zu; denn in der angeführten Verbindung schreibt man allgemein: „Ich Endesunterzeichneter“. Niemand aber sagt: „Ich habe davon endes (oder Endes) gesprochen, oder ich habe endes (Endes) unterzeichnet.“ Es ist also endes als Adverbium gar nicht üblich. Mir scheint eingangs mit anfangs auf gleicher Stufe zu stehen, also als Präposition und als Adverb den kleinen Anfangsbuchstaben zu verlangen. Übrigens folgt P., während er hier seine Belehrung im Anschluß an W. giebt, im Wörterverzeichnis dem Vorgang von Gemfs und mir: das W.-V. hat nur: eingangs.

S. 14, Z. 10 v. u. ist durch Versehen bei der Umformung der Wilmannsschen Regel aus „großen Anfangsbuchstaben“ geworden „kleinen Anfangsbuchstaben“.

S. 14, Z. 10 v. o. heisst es: Adverbien wie schritt-, teil-, stufen-, ausnahms-, kreuz-, tropfen-, anhangsweise etc. werden „ganz allgemein“ auch als Adjektive gebraucht. Diese grammatische Belehrung ist in einem orthographischen Lehrbuch mindestens überflüssig. Inwiefern sie auch dem Inhalt nach anfechtbar ist, darauf will ich hier nicht eingehen.

Auf S. 17, Z. 17 lehrt P. nach Wilmanns, daß es heißen müsse „an Kindes Statt“, aber „an Zahlungsstatt“. Das gehört wieder zu den feinen Unterscheidungen, welche die Orthographie ohne Not erschweren. Der von W. angeführte und von P. übernommene Grund ist der, daß man unorganische Formen wie „Zahlungs“ (ein Femininum scheinbar mit der Genetivendung des Maskulinums) nicht als selbständiges Wort zu schreiben pflege. Allein wenn W. auf derselben Seite seines Kommentars „von Obrigkeits wegen und Krankheits halber“ als zulässig bezeichnet, so würde er ohne Zweifel auch „an Zahlungs Statt“ zulassen. Wem, besonders welchem Schüler und welchem Schriftsetzer kann man vollends die feinen Erwägungen zumuten, nach welchen „von Obrigkeitswegen“ falsch, „an Zahlungsstatt“ richtig ist. Die geehrten Herren Kollegen, welche die Geduld hatten, diese Anzeige bis hierher zu lesen, wollen gefälligst die Hand aufs Herz legen und dann sagen, ob sie auf den ersten Blick erkennen — die Frage, ob sie überhaupt erkennen, wäre unzart! — also, ob sie auf den ersten Blick erkennen, warum das so sei, warum in diesen, dem gewöhnlichen Menschenverstand so ganz gleichartig erscheinenden Ausdrücken das eine Mal die Majuskel falsch, das

zweite Mal richtig sei! Mir scheinen solche Unterscheidungen nur wertvoll, insofern sie immer wieder zu dem *Ceterum censeo* führen, daß die Majuskel für Substantive überhaupt abgeschafft werden müsse. Jede orthographische Vorschrift, welche uns im Fluß des Schreibens aufhält und zu feinen grammatischen Unterscheidungen nötigt, ist vom Übel, und wir sollten uns freuen, wenn die amtlichen Regeln Fälle, wie die hier vorliegenden zu den „dubiis“ rechnen, in denen „libertas“ herrscht.

Auf S. 16, Z. 18 heißt es: „Die von Personennamen abgeleiteten Adjektive, welche generelle (allgemeine) Bedeutung haben, erhalten den kleinen Anfangsbuchstaben, z. B. die lutherische Kirche, homerisches Gelächter etc.“ Das ist eine wesentliche Einschränkung der auf S. 8, Z. 13 gegebenen Regel, nach welcher „alle von Personennamen abgeleiteten Eigenschaftswörter“ groß geschrieben werden. Die Einschränkung müßte gleich dort hinzugefügt, oder es müßte auf S. 17 verwiesen werden.

Im ganzen enthält der die „Allgemeinen Regeln“ umfassende erste Teil des Buches eine wohlgeordnete übersichtliche Erweiterung der amtlichen Regeln und Umgestaltung des bezüglichen Teiles von Wilmanns' Kommentar. Wem die ersteren zu knapp erscheinen und der letztere nicht zugänglich ist, der findet hier die Grundsätze, nach welchen dieser Teil der Orthographie amtlich geregelt ist, und die aus den leitenden Grundsätzen sich ergebenden Folgerungen in leicht zu übersehender Anordnung zusammengestellt. Berichtigungen bereits vorhandener Interpretationen des amtlichen Büchleins und wesentliche Ergänzungen derselben giebt dieser Teil des Buches nicht. Nicht zu loben ist, daß der Verf. in der grammatischen Terminologie nicht konsequent verfährt und bald von Haupt- und Eigenschaftswörtern, bald von Substantiven und Adjektiven u. s. w. spricht.

Was nun den zweiten, das Wörterverzeichnis enthaltenden Teil betrifft, so giebt derselbe, soweit ich ihn sorgfältiger geprüft habe, über alle in Betracht kommenden Schwierigkeiten gute Auskunft; aber die war auch schon anderweitig gegeben, wenn auch nicht so ausführlich. Wenn sich der Verf. darauf beschränkt hätte, diejenigen Wörter, Wortverbindungen und Redensarten zusammenzustellen, in betreff deren die amtlichen Regeln und die bereits vorhandenen Hilfsmittel es zweifelhaft lassen, ob sie mit großen oder kleinen Anfangsbuchstaben zu schreiben seien, so würde er sich mehr Anspruch auf Dank erworben haben. Allerdings wäre dann das jetzt 130 Seiten umfassende Wörterverzeichnis auf wenige Seiten zusammengeschrunpft. Das Buch enthält ganze Seiten, auf denen sich keine einzige Lösung einer Schwierigkeit findet, die nicht schon gelöst, keine einzige Beseitigung eines Zweifels, der nicht schon beseitigt wäre. Oder ist z. B. jemand im Zweifel, ob er etwa Quacksalber klein und quacksalbern groß schreiben soll? Wer wäre in Versuchung, in den

Ausdrücken „im Quadrat, ins Quadrat erheben, qual empfinden“, das Substantivum Qual mit kleinem Anfangsbuchstaben, oder das Adjektiv Qualbeladen mit großem zu schreiben? Ziehen wir alles ab, was sich auf den ersten Blick als völlig überflüssig erweist, ferner alles, was bereits in den vorhandenen orthographischen Wörterbüchern festgestellt ist, so bleibt nur eine sehr kleine Anzahl unanfechtbarer neuer Entscheidungen übrig, um derentwillen es sich nicht gelohnt hätte, ein ganzes Buch zu schreiben. Der Nutzen des Buches ist daher im Verhältnis zu seinem Umfang nur ein geringer, es müßte denn sein, daß der Verf. Leser im Auge hätte, welche auch über das Allertrivialeste Belehrung nötig haben und z. B. erst nachschlagen müssen, ob das Wort Rechnung in Ausdrücken wie „bei etwas seine Rechnung finden; sich auf etwas R. machen, R. tragen, auf R. kaufen, nehmen, setzen; ein Gut auf R. verwalten; auf R. der Ehre; auf R. und Gefahr des Absenders; einen Strich durch die R. machen; mit jemand in R. stehen; in R. stellen, bringen; R. legen, führen“ groß oder klein zu schreiben ist. Solcher Artikel, in denen kein Wort, keine Wortform, keine Redensart vorkommt, welche in betreff der Anwendung der großen Buchstaben oder des Zusammenschreibens zweier Wörter die geringste Schwierigkeit böte, enthält das Buch hunderte. Daß die gegebenen Entscheidungen im Geist der amtlichen Regeln auf Grund des Wilmannsschen Kommentars und der angeführten Wörterbücher getroffen sind, versteht sich bei dem engen Anschluß des Buches an die genannten Hilfsmittel von selbst. Fleiß und Sorgfalt des Verf.s sind anzuerkennen; es ist nur zu bedauern, daß derselbe, was er an wertvoller Ware zu Markt zu bringen hatte, mit so unverhältnismäßig viel Ballast verfrachtet hat. Die Ausstattung des Buches ist gut.

Hersfeld.

Konrad Duden.

Notices biographiques choisies (Eloges) de François Arago.
Erster Band. Monge. Erklärt von M. Keuffer und A. Dronke.
Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. VI und 118 S.

Der Direktor und zwei Lehrer des Realgymnasiums¹⁾ zu Trier haben die Herausgabe einer Anzahl von Biographien unternommen, die F. Arago namhaften französischen Naturforschern und Mathematikern der neueren Zeit gewidmet hat. Den Gedanken, einige dieser nicht zu umfangreichen Darstellungen für Schüler der obersten Klassen zu bearbeiten, kann man nur gut heißen: über die Leistungen der Männer, denen die „Lobreden“ gelten, sich zu unterrichten, steht jedem gebildeten jungen Menschen wohl an; der Einblick in arbeitsvolles, großen Zielen zugewandtes Gelehrtenleben ist um so geeigneter zu erheben, wenn

¹⁾ Die Vorrede hat außer den zwei auf dem Titel genannten Männern F. W. Röhr, Realgymnasialoberlehrer, unterzeichnet.

(wie es bei Arago im Hinblick auf eine nicht aus Fachmännern allein bestehende Zuhörerschaft geschehen ist) bei den Einzelheiten der wissenschaftlichen Thätigkeit nicht allzu lange verweilt und anderseits mit Liebe des Anteils gedacht wird, den der sittliche Charakter auch an des Gelehrten Erfolgen hat, und des Segens, der für sein Volk und für die Welt aus seinem Wirken fließt. Eine gewisse Neigung, philosophisches und philologisches Bestreben zu unterschätzen, wie sie z. B. in G. Monges Leben¹⁾ S. 80 aus Anlaß der Vergleichung der platonischen Akademie mit dem ägyptischen Institut der Franzosen in Cairo bemerkbar wird, muß man dem Naturforscher zu gute halten; und wenn Arago ebd. S. 50 die mathematischen Studien als besonders geeignet bezeichnet, das sittliche Urteil zu schärfen, so wird ein denkender Schüler vielleicht schon ohne Nachhülfe auf den Gedanken kommen, eine „genaue Scheidelinie zwischen dem Wahren und dem Falschen zu ziehen“ sei das Bemühen nicht der Mathematik allein; übrigens sagt er ja selbst ebd. S. 61: *tout se tient dans le domaine de l'intelligence; il n'est pas plus séant au littérateur de se débarrasser de l'étude des sciences exactes qu'au savant de se débarrasser des études littéraires*. Dafs in dem Leben Monges, eines Marineministers der ersten französischen Republik, wie es dargestellt ist durch den, welcher der Kriegsminister der zweiten Republik werden sollte, hier und da in Bezug auf staatliche Dinge Ansichten hervortreten, die heutzutage in Deutschland nicht die herrschenden sind, scheint mir ein geringer Übelstand. Man mag von der großen Umwälzung so oder so denken, eine selbstlose, nie ermüdende Hingabe an das Vaterland, wie die Monges, verdient unter allen Umständen nacheifernde Bewunderung. Eher könnte Bedenken erregen, dafs Arago nicht durchweg die wünschenswerte Vollendung der Form erreicht hat, dafs der aufmerksamere Leser, so willig er dem kundigen Berichtersteller, dem lebhaften Erzähler, dem aufrichtigen Lobredner folgen wird, doch nicht ganz selten an einem unzutreffenden Ausdruck, einer unklaren Gedankenverbindung Anstofs nehmen muß, Dingen, welche die Vermutung nahe legen, der Verfasser habe nicht immer Zeit gefunden, rasch Niedergeschriebenes, nachdem es einmal vorgelesen war, vor dem Druck der nötigen Durchsicht zu unterwerfen²⁾. Hier würde ein Erklärer unverholten auszusprechen

¹⁾ Von dem hier allein die Rede sein soll.

²⁾ Auf dieses Gebrechen der Eloges weisen im allgemeinen in der Vorrede, leider aber nirgends in ihren Anmerkungen, auch die Herausgeber hin, und sie sind im Punkte der Sprachreinheit, wenigstens soweit es sich um ihre Muttersprache handelt, keineswegs von übertriebener Empfindlichkeit; reden sie doch in eben dieser Vorrede von der Fähigkeit „Gegenstände auszudrücken“, von der von Arago „gehaltenen Biographie“, von seiner „Beachtung, ein klares Bild seines Lehrers zu geben“, von der „trunkenen Huldigung des Erfolges“, dies alles auf zwei Seiten.

haben, sei es, dafs er nicht verstehe, oder dafs er nicht billigen könne, oder dafs er eine Verderbnis des Textes annehmen müsse; keinesfalls ist aber in solchen Fällen Schweigen Gold, so leicht es vorkommen kann, dafs man mit Reden sich blofsstellt. In dem Leben Monges möchte ich z. B. als solche Anstofs gebende Stellen bezeichnen (und zwar nachdem ich mich vergewissert habe, dafs sie in der Gesamtausgabe der Werke Aragos nicht anders lauten): S. 10 Z. 10, wo vermutlich *que* zu streichen ist; S. 17 Z. 25 ff., wo der Verfasser sich keinesfalls zutreffend ausgedrückt hat; S. 19 Z. 31, wo die Zahl 1776 nicht richtig sein kann, wenn Condorcet, wie allgemein angegeben wird, 1773 Sekretär geworden ist; S. 52 Z. 33, wo die Worte *et de sa pleine autorité* nicht deutlich sagen, was allem Anscheine nach gesagt werden soll; S. 68 Z. 29, wo *justification du reproche* „Widerlegung des Vorwurfs“ scheint bedeuten zu sollen, was es doch kaum heifsen kann; S. 73 Z. 5, wo *après que . . tout le monde s'abandonnait au découragement* nicht richtig sein kann und *alors que* einzusetzen ist; S. 109 Z. 4, wo nach *dignité* etwas wie *sacrifiée* zu fehlen scheint. Wird nur auf dergleichen kleine Mängel in angemessener Weise hingewiesen, so können auch sie nicht hindern, dafs Aragos Biographien einen für deutsche Schüler geeigneten Lesestoff bilden.

Freilich mufs, wer sie für Leser dieser Gattung so bearbeiten will, dafs dieselben sie mit möglichst eindringendem Verständnis und rechtem Gewinn auch für ihre Kenntniss der fremden Sprache lesen, mehr Sorgfalt auf seine Arbeit wenden, als in der vorliegenden Ausgabe spürbar wird. Zunächst dürfte der Text nicht durch die übermäfsige Zahl von Druckfehlern entstellt sein, die hier den Herausgebern entgangen sind; nicht blofs zahllose *oe* für *ø*, falsche Silbenteilungen, Accentfehler, Nachlässigkeiten in der Interpunktion sind unverbessert geblieben, sondern auch andere grobe Verstöße in Menge: *tu pèsera* S. 3, *le dessein* 4, *la route étudié* 6, *l'image de Chaos* 9, *poussées* (männlich) 9, *q'une* 12, *Ainsi* 23 Z. 13 für *Aussi*, *lequelles* 25, *sonder la science* statt *sonder* 25, *forcer* für *forer* 30, *disaient-il* 31, *peu de jour après* 37, *leur travaux* 40, *excamens* 41, *une école communes* 44, *école nommé* 46, *introduits* (weiblich) 47, *toute fois* für *toutefois* 49, *école préparatoire* 51, *paliatif* 53, *tenu* (Mehrzahl) 53, *se lia le général* für *avec le g.* 58, *personnellement* 71, *offrirait* (Mehrzahl) 74, *rendait un comte* 77, *la solde était un courant* für *au courant* 91, *quelles qu'ils fussent* 109, *on convient* für *convint* 113, *cimetière de Père Lachaise* 114, *ces travaux* für *ses tr.* 117, nicht zu reden von fehlenden *Tirets*, übel angebrachten Majuskeln.

Zu Belehrung über ungewöhnliche Ausdrucksweisen, Schwierigkeit bereitenden Satzbau giebt der Text nicht oft Anlafs; eher kommt der Erklärer in die Lage, technische Ausdrücke erläutern zu müssen. Auch nach der Seite der sprachlichen Deutung haben

die Herausgeber das Richtige nicht gethan: sie erklären ohne alle Not *propriétés* mit „Eigentümlichkeiten“ S. 11, *une idée nette* mit „eine klare Vorstellung“ S. 13, geben für *capillarité* die Übersetzung „Kapillarität“ S. 25 an die Hand, verdeutschen *marseillais* mit „aus Marseille“ S. 27, *raffiner* mit „raffinieren“ S. 30, *géométrie transcendante* mit „transcendente Geometrie“ 63, und zwar ohne etwa letztere Fremdwörter irgend zu erklären. Sie drücken sich über syntaktische Erscheinungen fast immer schief aus, so 1, 3; 13, 2; 25, 5; lehren über den Sinn einzelner Ausdrücke sehr oft Unrichtiges, wie S. 9, wo sie *rapporé* mit „eingelegt“ übersetzen; S. 11, wo sie die Stereotomisten zu Theoretikern machen, während Arago gerade davon spricht, daß sie rohe Empiriker waren; S. 33, wo sie *patron* als „Muster, Vorbild“ statt als „Gönner, Beschützer“ fassen, obschon der Satz dadurch ganz sinnlos wird; S. 34, wo sie *routine* mit „Gewohnheit“ ausreichend zu verdeutschen meinen, *articuler* mit „bestimmt andeuten“ übersetzen; S. 45, wo *rondes bosses* für sie „freistehende Bildsäulen“ sind; S. 56, wo *loi organique* mit „Grundsatz, durchgreifendes Gesetz“ wiedergegeben wird; S. 60, wo *texte légitime* völlig mißverstanden ist; S. 65, wo die ganz irrige Deutung von *quolibets* erkennen läßt, daß auch *parade*, das eine Anmerkung verdient hätte, den Erklärern dunkel geblieben ist; S. 95, wo *en prendre son parti* (sich darein ergeben) übersetzt ist, als wäre es gleichen Sinnes mit *prendre un parti* u. s. w. Ob es sich nicht verlohnt hätte, Leser, denen man *capillarité* mit „Kapillarität“ übersetzen muß, auf die Wortstellung in *l'arrivée à Paris de 500 Marseillais*, auf den Sinn von *autant dire* S. 27, von *pièce* (Beleg, Anlage) S. 47, auf das Genus von *épithète* S. 38 aufmerksam zu machen, über das Wesen eines *scrutin de liste* aufzuklären, auf den Gallizismus hinzuweisen, der S. 51 in *plus des trois quarts* vorliegt, ihm S. 53 mit einer guten Übersetzung für *froissa la fibre populaire de Monge* zu Hülfe zu kommen, S. 61 mit einer eben solchen für *qu'il n'usurpe pas l'autorité de la chose jugée*, den Sinn von *l'escadre rallia la division* S. 69 anzugeben, den von *devoirs* S. 99, mag dahin gestellt bleiben; mich dünkt, es können Schüler schon leidlich vorgeschritten und doch der Belehrung in diesen Fällen noch nicht ganz entwachsen sein.

Beträchtlich größer ist Aragos Texte gegenüber die Aufgabe der Sacherklärung. Auch wenn man, wie die Herausgeber gethan haben, Abschnitte streicht, in denen auf Probleme der höheren Mathematik eingegangen ist, so bleiben der Dinge immer noch sehr viel, von denen eine zu vollem Verständnis des Textes ausreichende Kenntnis bei deutschen Primanern (sogar der Realgymnasien) nicht vorauszusetzen ist. Namen aus der Geschichte der Naturwissenschaften und der Mathematik begegnen in großer Zahl, von deren Trägern der Schüler entweder nichts oder nur äußerst wenig zu hören bekommt; Monges Lebenslauf ist in ent-

scheidender Weise durch den Wandel der öffentlichen Verhältnisse seines Landes bestimmt worden; er selbst hat wichtige Ämter bekleidet, ist bei Vorgängen von weltgeschichtlicher Bedeutung beteiligt gewesen; Arago konnte vor 40 Jahren bei einer auserwählten Zuhörerschaft von gebildeten Parisern in Bezug auf jene Verhältnisse und diese Vorgänge eine Fülle von Kenntniss voraussetzen, die heute einem jungen Deutschen abgeht; dazu kommt bei einem Redner von vielseitiger Geistesbildung und lebendiger Beweglichkeit der Gedanken noch manches anderweitige an Anspielungen, flüchtiger Polemik, kurzen Abschweifungen, das nicht dunkel bleiben darf, wenn ein richtiger Gesamteindruck gewonnen werden soll. Ein solcher Sachverhalt würde eine große Breite des Kommentars rechtfertigen, eine Breite, zu der man ihn doch nicht gern wird anwachsen lassen. Wie ist wohl das richtige Maß einzuhalten? Unter keinen Umständen, so scheint mir, darf der Erklärer schweigend über Stellen hinweggehen, zu deren Verständnis ein Leser wie der von ihm vorausgesetzte der Nachbülfe aller Wahrscheinlichkeit nach bedarf; dagegen wird er sich erlauben dürfen, unter Umständen statt der etwa wünschbaren Aufschlüsse bloß den Nachweis zu geben, wo deren zu finden sind. So wird in unserem Falle von den Anmerkungen zu den meisten der vorkommenden Mathematikernamen gesagt werden dürfen, daß, so wenig die Angabe der Geburts- und Todestage und -orte und etwa der eingenommenen amtlichen Stellungen eine Vorstellung von der Bedeutung der einzelnen Männer für ihre Wissenschaft zu geben vermag, das eingehaltene Maß doch eher zu weit als zu knapp ist, da das, was strebsamem Forschen begehrenswert erscheinen mag, doch nicht gegeben werden konnte; angezeigt war aber der Hinweis auf irgend ein französisches oder deutsches Gelehrtenlexikon, in welchem genauere Nachrichten zu finden sind. Jedenfalls aber muß eine gewisse Gleichförmigkeit der Erklärung angestrebt werden; sie darf nicht unter gleichen Umständen hier reden, dort schweigen, wie es in unserm Falle oft geschehen ist: eine Anmerkung gebührte, wenn so viel ändern, auch Desargues S. 10; wenn dem Minister Lebrun S. 27, so auch seinen Kollegen, zumal Roland, der auch S. 104 wieder auftritt und dort samt seiner nicht minder bedeutenden Gemahlin ohne Anmerkung geblieben ist; wenn Moritz von Sachsen S. 1, auch seinem von ihm so hoch geschätzten Zeitgenossen Chevert ebd.; dafür brauchte nicht über Carnot S. 45 und 111 oder über Euler 13 und 100 zweimal dasselbe gesagt zu werden. Der Erklärung bedürftige Stellen sind aber, auch abgesehen von diesen, in großer Zahl unbesprochen geblieben: S. 3 hörte man gern, warum Benediktinergeduld sprichwörtlich geworden ist; S. 16 mußte der von Arago nicht mit Namen genannte Philosoph als Montaigne gedeutet und mußte auf I 39 der Essais hingewiesen werden; S. 20 mußte der Versuch ge-

macht werden, über die Polemik einiger Engländer gegen Aragos Notiz über Watt etwas beizubringen; S. 23 durfte nicht ungesagt bleiben, wie Mazarin zu dem Ausdrucke *remplacer par un homme qui ne soit personne* gekommen sei; S. 28 verlangte die *pétition des dix mille* von 1792 eine kurze Bemerkung, nicht minder die *loi agraire* S. 37; ebenda mußte gesagt werden, daß der *auteur légitimiste célèbre* Joseph de Maistre ist, der den angeführten Ausspruch in seinen *Considérations sur la France* S. 21 thut, und den die Herausgeber nicht auf der folgenden Seite mit seinem harmlosen Bruder Xavier hätten vermengen sollen; S. 47 mußte dem Ursprung des Wortes über die *égalité* nachgegangen werden; S. 53 gebührte dem *13 vendémiaire* eine kleine Note; zu S. 61 wäre es vielleicht möglich gewesen zu ermitteln, gegen wen Aragos Bemerkungen zum Schutze der Naturwissenschaften sich richten; S. 78 mußte in Kürze Monges Erklärung der Fata Morgana vortragen und mußte angegeben werden, worin sie unzulänglich ist; S. 84 war aus Anlaß des Liedes von Marlborough („ein am Ende des vorigen Jahrhunderts sehr verbreitetes Lied, das jedoch ohne jeden innern Wert war“! lehrt die Anmerkung, vermutlich nicht auf Grund näherer Bekanntschaft) eine Stelle bei Châteaubriand aufzusuchen, vielleicht auch einem bescheidenen Zweifel an der Richtigkeit von Génins verwegener Aufstellung (*Des Variations du langage français*, Paris 1845, S. 470) Ausdruck zu geben, S. 111 die Herkunft eines Verses anzugeben, der aus Voltaires *Œdipe* stammt. Solche Kleinigkeiten ins reine zu bringen, kann einem Herausgeber viel Zeit und Mühe kosten; aber Zeit darf er sich ja auch dazu nehmen und Mühe soll er sich geben; auch verlangt ja niemand, daß er unternehme, was über sein Vermögen geht. Das Schlimmste, was die drei Herausgeber sich haben zu schulden kommen lassen, ist vielleicht eine Anmerkung auf S. 108; dort ist im Texte die Rede davon, daß Bacon auf Geheiß Jacobs I. eine Zeit lang den Titel eines Viscount von St. Albans geführt habe, wozu die Anmerkung eine biographische Notiz über Roger Bacon, „geb. 1214 u. s. w.“ giebt. Sollte am Ende doch Schweigen Gold sein? — Ich möchte wünschen, daß der hübsche Text noch einmal für höhere Schulen bearbeitet würde, aber so, wie er es verdient.

Berlin.

Adolf Tobler.

1) C. Wolf, *Imperium romano-germanicum Caroli Magni et successorum*. Wien, E. Hölzel, 1887. Unaufgezogen 7 M.

Diese Wandkarte giebt in recht markigen Zügen (bei einem Maßstab von 1:2 Mill.) und in eindrucksvoller Wahl von Flächenfarben ein Bild der Ausdehnung des Reiches Karls des Großen und veranschaulicht zugleich die territoriale Gestaltung der Karolinger-Monarchie seit dem Teilungsvertrag von Verdun.

Auch die Nachbarländer, mit welchen das Karolinger-Reich in geschichtliche Berührung gekommen ist, sind wenigstens in ihren hierbei in Betracht zu ziehenden Grenzgebieten noch mit in den Rahmen der Karte (jedoch ohne Flächenfärbung) einbefasst, so daß dieselbe bei ihrem Reichtum auch an verläßlichen Detailangaben, ohne daß letztere den klaren Gesamteindruck beeinträchtigen, sowohl dem Hand- als dem Schulgebrauch sehr zweckdienlich entgegentritt.

2) C. Wolf, *Europa, Africa septentrionalis, Asia ceterior anno p. Chr. 500.* Wien, E. Hölzel, 1887. Uuaufgezogen 10 M.

In vortrefflicher Ausführung und auf wissenschaftlich exakter Grundlage wird unseren Schulen hiermit eine historische Karte dargeboten, welche einem gewifs vielfach gefühlten Bedürfnis Rechnung trägt.

Wir sehen auf einer ansehnlich großen Fläche (im Maßstab von 1 : 4 Mill.) die Völker- und Staatenverteilung im Bereiche der einstmaligen römischen Cäsarenmacht und in dessen Umgebung zu Anfange des Mittelalters. Die Karte reicht von den Atlasländern bis zum kaspischen und Aral-See, vom Syene-Katarakt bis nach Schottland und Süd-Skandinavien. Die Haupt-Staatsgebiete treten in kräftigem, dabei harmonisch gehaltenem Kolorit dem Beschauer entgegen: das bis über den östlichen Kaukasus sich ausdehnende Sassanidenreich, die nun der Schwester entbehrende byzantinische Reichshälfte, welche ungefähr da, wo jetzt die Türkei an das österreichische Occupationsgebiet der Balkan-Halbinsel angrenzt, an das Ostgotenreich stößt, dann das letztere selbst, im Hufeisen die Adria umspannend, weiter das fränkische, westgotische, suevische, vandalische Reich. An Völker- und Ortsnamen ist nicht gespart, auch alle für die Schule in Betracht kommenden Provinzialabteilungen sind sorgfältig eingetragen, ohne den Karteninhalt zu überlasten, ihn unübersichtlich zu machen.

Ref. findet nur die Ansetzung der Namen „Semana Mons“ und „Sudeta Mons“ zu beanstanden, da er den Nachweis geführt zu haben glaubt, daß die Alten unter den Sudeten vielmehr den Thüringerwald, unter dem Semana- (oder Semanus-) gebirge wahrscheinlich das sächsische Erzgebirge verstanden haben.

Halle a. S.

A. Kirchhoff.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die XXXIX. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich
vom 28. September bis zum 1. Oktober 1887.

Zum zweiten Male hat die Philologen- und Schulmännerversammlung ihre Schritte nach der Schweiz gelenkt, um das geistige Band zwischen Deutschland und der Schweiz nicht sowohl neu zu knüpfen, denn das wissen wir Schweizer alle, das trotz aller hemmenden Schranken auf andern Gebieten die geistigen Interessen die gleichen sind, soweit die deutsche Zunge klingt, aber um uns von neuem in Erinnerung zu bringen, wie reiche Früchte wir aus diesem Wechselverkehr ziehen. Kaum möchte ein Kolleg über Geschichte der Philologie, des gelehrten Unterrichts überhaupt uns diese Zusammengehörigkeit so nahe gelegt haben, als der Verkehr mit denjenigen unserer deutschen Gäste namentlich, die einst in unsern schweizerischen Geistesburgen mit uns gekämpft haben, deren Schüler zu sein wir uns rühmen dürfen. Das aber auch wir selbst dankbar uns bemühen, in dem edlen Wettstreite nicht zurück zu bleiben, diesen Eindruck hoffen wir nicht vergeblich in unsern Gästen wachgerufen zu haben; dürfen wir doch in erster Linie die zahlreichen litterarischen Festgeschenke dafür als Beweis anführen. Die Festschrift der Universität Zürich enthält in erster Linie eine Arbeit Arnold Hugs über die Testamente der griechischen Philosophen, die letzte Arbeit unseres nun der Wissenschaft entzogenen Lehrers, die er noch für die Festschrift bestimmt hatte und deren Revision und endgültige Redaction Th. Hug besorgt hat; es folgen von H. Blümer technologische Mitteilungen über Schwefel, Alaun und Asphalt im Altertume, von A. Kaegi eine Untersuchung über Alter und Herkunft des germanischen Gottesurteils, von J. Ulrich eine solche über den aus Siena stammenden, im 16. Jahrhundert lebenden, italienischen Novellisten Pietro Fortini, endlich von L. Tobler eine Besprechung der lexikalischen Unterschiede der deutschen Dialekte mit besonderer Rücksicht auf die Schweiz. Die Festschrift der Kantonschule enthält Arbeiten von Rektor Wirz über die stoffliche und zeitliche Gliederung des Bellum Jugurthinum von Sallust, von A. Surber über die Reform der Schulsyntax des lateinischen Infinitivs, von H. Suter über die Mathematik auf den Universitäten des Mittelalters, und von J. Stiefel über Jeremias Gotthelfs

Erzählungen aus der Schweiz. Das philologische Kränzchen in Zürich, dessen Festschrift auf Kosten der Züricher Buchhändler hergestellt wurde, bringt von F. Fröhlich in Aarau „Realistisches und Stilistisches zu Cäsar und dessen Fortsetzern“, und von H. Hitzig in Zürich einen Beitrag zur Pausaniasfrage, eine Verteidigung des Periegeten gegen das bekannte Buch von Kalkmann. Auch die archäologische Sammlung der Hochschule ist nicht zurückgeblieben: Kantonsbibliothekar Emil Müller, ein Schüler Diltheys, bietet als Festgruß und zugleich als ersten litterarischen Waffengang eine Besprechung dreier griechischer Vasenbilder (teils im Besitz von Herrn Imhoof-Blumer in Winterthur, teils in der Antikensammlung der Hochschule befindlich); diese Arbeit ist mit zwei Tafeln geschmückt. Endlich hat Prof. Salomon Voegelin Aegidius Tschudi's epigraphische Studien in Südfrankreich und in Italien behandelt und damit einen interessanten Beitrag zur Geschichte des deutschen Humanismus geliefert, der den früheren gründlichen Untersuchungen S. Voegelins über das Verhältnis der Inschriftensammlungen von Tschudi und Stumpf ergänzend zur Seite steht. Diese Arbeit ist als Festgabe der Züricher antiquarischen Gesellschaft erschienen. — Auch die schweizerischen Gymnasien sind nicht zurückgeblieben: dem Wunsche, der auf der Gymnasiallehrerversammlung in Baden ausgesprochen wurde, es möchten dieselben in gröfserer Anzahl Programme mit wissenschaftlichen Beilagen einliefern, damit wenigstens in dieser Form der Verein der schweizerischen Gymnasiallehrer zu den Festschriften einen Beitrag liefere, ist entsprochen worden von Aarau, Chur, St. Gallen, Einsiedeln, Luzern, Schwyz, Sarnen, Schaffhausen, Solothurn, Frauenfeld, Zug, Bern, Basel. Ferner lieferte Prof. Studemund seinen neuesten Breslauer Lektionskatalog mit dem Tractatus Harleianus de metris, M. Koch und L. Geiger das erste Heft ihrer neuen Zeitschrift f. vergleichende Litteraturgeschichte; ebenso legten Huber in Frauenfeld, sowie die Druckerei Zürcher u. Furrer in Zürich Geschenke auf. — Am Abend des 27. September versammelten sich die Teilnehmer im maurischen Saal des Hôtel National. Kleiner freilich, als man erwartet hatte, war die Anzahl der deutschen Gäste, und auch die folgenden Tage brachten keinen bedeutenden Zuwachs mehr: die gesamte Teilnehmerzahl belief sich auf nur 225. Aus Deutschland erschienen u. a.: O. Crusius-Tübingen, F. v. Duha-Heidelberg, Gildemeister-Bonn, Hilberg-Czernewitz, C. v. Jan-Strafsburg, F. Kluge-Jena, Ernst Ruhn-München, A. Michaelis-Strafsburg, A. Reifferscheid-Greifswald, A. Riese-Frankfurt, K. Sachs-Brandenburg, B. Schmidt-Freiburg i. B., H. Thorbecke-Halle, E. Uhlig-Heidelberg, W. T. Hewett von der Cornell University, Ithaka, J. Müller-Erlangen, G. Wendt-Karlsruhe, Ihue-Heidelberg, E. Martin-Strafsburg, W. Studemund-Breslau, Wellhausen-Marburg, E. Wölflin-München, R. Roth-Tübingen.

Die erste allgemeine Sitzung fand Mittwoch den 28. September im grossen Saal der Tonhalle statt. Der erste Vorsitzende, Rektor H. Wirz, eröffnete die Versammlung mit einem herzlichen Willkommengrusse, wobei er zugleich bedauernd auf die geringe Zahl der deutschen Gäste hinwies. Er gedachte des in Gießen zum ersten Präsidenten erwählten A. Hug, den nur schwere Krankheit hinderte, das übernommene ehrenvolle Amt zu bekleiden, ferner einläßlich der Gründung dieser philologischen Wander-Versammlung, ihres Zweckes, realistische und formalistische Erkenntnis zu verbinden, und wies darauf hin, wie die neue Sprachforschung ihre Früchte der Schule zu-

gänglich macht und den Vorwurf geisttötenden Betriebes der alten Sprachen entkräftet. An einen Veteranen der Philologen-Versammlungen erinnerte dann der Redner, der jedem Teilnehmer namentlich an den pädagogischen Debatten durch Schlagfertigkeit und heitern Humor lebhaft in Erinnerung geblieben ist, an den verstorbenen F. A. Eckstein, und fügte auch mit Recht hinzu, wie er stets die Schweiz in wissenschaftlichem Sinne zu Deutschland rechnete im Gedanken an den vielfachen geistigen Kontakt beider Länder. Diese Einheit tritt namentlich auch bei Betrachtung unserer gelehrten Bildungsanstalten hervor. Die schweizerischen Gymnasien haben einige Sonderheiten, aber mehr praktischer Natur als im Sinne einer nationalen, wissenschaftlichen Idee; von Deutschland her sind sie in der Regenerationszeit neu belebt worden, namentlich durch das Wirken Orellis. So kommt es, daß Unterrichtsmethode, Lehrbücher, der Gegensatz und Kampf zwischen Realismus und Humanismus in Deutschland und der Schweiz übereinstimmen; denn Zürich und die gesamte deutsche Schweiz war trotz nationaler Autonomie stets deutsches Kulturgebiet gewesen, und die deutschen Schulmänner stehen hier auf eigenem Gebiete. Im Namen der Regierung begrüßte hierauf Regierungsrat Stössel die Anwesenden, indem er für die Ehre dankte, die Zürich durch die Wahl zum Kongressort zu teil wurde, und wie der vorhergehende Redner darauf hinweist, wie Wissenschaft und Kunst international seien, durch keine politischen Hemmnisse und Schutzzölle unterdrückt werden. Auch er spricht dem deutschen Kulturgebiete seinen Dank aus für seine Anregungen und Lehrkräfte, weist darauf hin, daß auch wir hier wiederum etwas dafür zu geben suchen, und schließt mit dem Wunsche, der Aufenthalt der deutschen Philologen und Schulmänner in Zürich möge ein angenehmer und fruchtbarer sein.

Nach dieser mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Rede folgte die Erledigung geschäftlicher Traktanden. In das Präsidium tritt H. Blümner-Zürich, zu Sekretären werden gewählt: E. Walder-Zürich, A. Pfeiffer-Winterthur, Rektor Weizsäcker-Galw, Dr. K. Sittl-München.

Hierauf ergreift das Wort zu einem Vortrag über Pestalozzis Jugendentwicklung Dr. Otto Hunziker-Zürich. Er kennzeichnet die Persönlichkeiten, die Pestalozzis Wiege umstanden und den jungen Pestalozzi erzogen, weist darauf hin, wie Pestalozzi ein Mutterkind war, das von Mutter und Magd erzogen wurde, wogegen der Schulbesuch ein heilsames Gegengewicht bot. Es werden darauf die Schulen und ihr reformbedürftiger Zustand geschildert, der Pestalozzi nicht die wünschenswerten Fortschritte machen liefs. Er wurde von den Mitschülern wegen seines Äußeren und seines unbeholfenen Wesens vielfach verspottet, zeigte aber bereits damals feste Entschlossenheit, tiefe Liebe zur kindlichen Natur, namentlich aber zu den Armen, und wohlthätigen Sinn. Das damalige Zürich, wie es der Redner schildert, war trotz seiner Kleinheit und Beschränktheit ein Sitz ungewöhnlicher geistiger Regsamkeit und, wie bekannt, eine Hauptstätte der Aufklärung des 18. Jahrhunderts. Pestalozzi zeichnet sich in den höheren Schulen besonders in den Sprachen aus; mehr noch förderten seine Bildung der Umgang mit Gebildeten, in studentischen Vereinen, wie die helvetische, durch Bodmers Geist belebte Gesellschaft. Daß Rousseaus Emil nicht spurlos an ihm vorüberging, braucht man nicht erst zu erwähnen. Erst der Theologie zugewandt, gab er dies Studium später auf, um es gegen das der Rechts-

wissenschaft zu vertauschen, einen Entschluss, den er später ebenfalls durch den Einfluss Rousseaus zu erklären versuchte; er wollte eine Laufbahn finden, auf den bürgerlichen Zustand der Vaterstadt und des Vaterlandes Einfluss gewinnen. Die Rechtskenntnis musste er sich freilich durch Privatleiß erwerben. Längere Krankheit nötigte ihn zur Unterbrechung seiner Studien; er benutzte diese Mußezeit zu einem Besuche bei Verwandten, sowie bei Tschiffeli in Bern. Später finden wir ihn auf dem Neuhof litterarisch und pädagogisch thätig: doch gehört dies bereits nicht mehr in den Rahmen des Vortrags. Redner schließt mit dem Hinweis darauf, dass er als ein Träumender auf den Neuhof gezogen war, dass aber seine späteren Ideen doch aus seiner Jugendzeit stammen.

Es folgte hierauf die Konstituierung der Sektionen (der pädagogischen im kleinen Saale der Tonhalle, der übrigen in der Kantonsschule, welche der Erziehungsrat freundlichst hierzu angeboten hatte). Die pädagogische Sektion wählte zu Vorsitzenden Herrn Rektor Welti-Winterthur und Oberschulrat Wendt, die orientalische Prof. H. Steiner-Zürich und Prof. A. Raegi, die germanistisch-romanistische Prof. Tobler und Ulrich in Zürich, die archäologische Prof. Blümner-Zürich, die philologische Prof. Studemund-Breslau, die mathematisch-naturwissenschaftliche Prof. Weilenmann-Zürich, endlich die neusprachliche Sektion Prof. Sachs-Brandenburg und Prof. Breiting-Zürich. Zu einer Neubelebung der in Gießen gegründeten historischen Sektion wurde keine Anregung gegeben, was wohl damit zusammenhängt, dass die Universität Zürich keine spezielle Professur für Geschichte des klassischen Altertums besitzt und dass die Historiker sich überhaupt ziemlich spärlich zu der Versammlung eingefunden hatten.

Nachmittags folgte im Palmengarten der Tonhalle das Bankett, an dem ungefähr 200 Personen teilnahmen. Ein „Buoch guoter Spisen“ stellte die verschiedenen Genüsse zusammen, die des Teilnehmers hier warteten, darin unter anderm Fleisch von „rinthäftigem vihe“, ferner „lustig spis von gans, gebraten“; zu der heitern Stimmung trug außer den Vorträgen des Tonhallenorchesters auch die Menükarte der Firma Hofer u. Burger bei, die mit reichem Humor ausgestattet war; auch auf der Fahrt vom Freitag hatte man Gelegenheit, die tiefe Kenntnis der antiken und modernen Trinklitteratur, von Anakreon und dem vedischen *viçe papire swardças* (es tranken alle, die das Licht schauten) hinab bis zum Weinschweig, zu bewundern, ebenso wie sich zu ergötzen im Beschaun des trefflichen Herrn Magisters und des ihn bedrückenden Katers, sowie des sich versteckenden Regenschirms, welche Figuren die Flaschenetiketten zierten. Die Reihe der Trinksprüche eröffnete Rektor Wirz mit einem Hoch auf das Vaterland; Stadtpräsident Römer, für seine Ernennung zum Ehrenmitgliede dankend, pries die Vorzüge Zürichs in hellen Farben und leerte sein Glas auf die freundschaftliche und fruchtbare Wechselwirkung deutscher und schweizerischer Gelehrsamkeit. Oberschulrat Wendt aus Karlsruhe begrüßte die Stadt Zürich, soweit ihm nicht das würdige Stadthaupt bereits den Ruhm der Feststadt in seinem eigenen Panegyricus vorweggenommen hatte. Auch die Damen wurden nicht vergessen, denn Inspektor Chavannes aus Lausanne machte ihnen das Kompliment, dass Quelle und Ursprung aller Philologie auf dem Mutterschoße liege, auf dem das Kind die ersten Sprachlaute stammeln lerne, eine *captatio benevolentiae*, wie sie den Damen auch von Prof. Wölflin in seinem Vor-

trage zu teil wurde, der ihnen zu Gemüte führte, wie sie eigentlich, ohne eine Ahnung davon zu haben, unmenschlich viel Latein verstünden. Prof. Schweizer-Sidler sprach von der schöpferischen Gewalt der Wissenschaft, vornehmlich der deutschen Sprachwissenschaft, die auf allen Gebieten der Linguistik bahnbrechend und epochemachend gewirkt hat. Die Ehrenmitglieder Conrad Ferdinand Meyer und Gottfried Keller hatten ihre Abwesenheit brieflich entschuldigt, Meyer in einem Schreiben an Prof. Blümner, worin er mit Lebhaftigkeit die Notwendigkeit des Zusammenhanges und des Anschlusses der Schweiz an das große deutsche Leben betonte und es geradezu für einen Höhenmesser gründlicher Bildung und für einen unschätzbaren Vorteil erklärte, daß wir uns an große Verhältnisse anschließen und nicht wie Holland in kleinen Verhältnissen uns verlieren und isolieren. Auch von jenseits des Ozeans liefs sich eine Stimme vernehmen, die auf die fruchtbare Wechselwirkung deutscher und amerikanischer Sprachforschung hinwies, und endlich seien nicht vergessen der launige versifizierte Groß eines Züricher Juristen aus Bellinzona und das schwungvolle Poem Salomon Voegelin, das die geistigen Kulturmomente der Zürcherischen Geschichte feierte.

Abends vereinigte wiederum der Palmengarten die Versammlung zu einer gemütlichen Zusammenkunft.

(Fortsetzung folgt.)

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. René Descartes philosophische Werke. Übersetzt, erläutert und mit einer Lebensbeschreibung des Descartes versehen von J. H. Kirchmann. Dritte Abtheilung. Die Prinzipien der Philosophie. Mit 10 Tafeln. 2. Auflage. Heidelberg, Georg Weifs, 1887. XIV u. 287 S. 2,50 M, Subskriptionspreis 2 M.

2. Archiv für Geschichte der Philosophie in Gemeinschaft mit Hermann Diels, Wilhelm Dilthey, Benno Erdmann und Eduard Zeller herausgegeben von Ludwig Stein. Band I, Heft 1. Berlin, Georg Reimer, 1887. 160 S. — Das Heft enthält folgende Abhandlungen: 1. Die Geschichte der Philosophie, ihre Ziele und Wege, von E. Zeller. 2. Zu Pherekydes von Syros, von H. Diels. 3. Ein Wort von Anaximander, von Theobald Ziegler. 4. Sur le Secret dans l'École de Pythagore, par Paul Tannery. 5. Der Sitz der Schule der pyrrhoneischen Skeptiker, von Eug. Pappenheim. 6. Zur Genesis des Occasionalismus, von L. Stein. 7. Kant und Hume um 1762, von Benno Erdmann. 8. Die in Halle aufgefundenen Leibniz-Briefe, im Auszug mitgeteilt von L. Stein. — Der diesen Abhandlungen folgende Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der Philosophie enthält die erste Hälfte des Berichts über die Litteratur der Vorsokratiker 1886 von H. Diels, den Jahresbericht über die neuere Philosophie bis auf Kant von B. Erdmann, den Jahresbericht über die im Jahre 1886 erschienene Litteratur über die Philosophie seit Kant von W. Dilthey, The Literature of Ancient Philosophy in England in 1886 von Ingram Bywater, The English Literature of Recent Philosophy in 1886 von Jacob Gould Schurman.

3. Ed. Martinak, Zur Logik Lockes. John Lockes Lehre von den Vorstellungen, aus dem Essay concerning human understanding zusammengestellt und untersucht. (Sonderabdruck aus dem Jahresberichte des Landesgymnasiums Leoben 1887.) Graz, Leuschner & Lubeusky, 1887. 35 S. 1 M.

4. Friedrich Koldewey, Die Schulgesetzgebung des Herzogs Ernst August des Jüngeren von Braunschweig-Wolfenbüttel. Eine schulgeschichtliche Abhandlung der Georgia Augusta zu ihrem 150jährigen Jubelfeste dargebracht. Braunschweig, Joh. Heinr. Meyer, 1887. 43 S. 1 M.

5. Ernst Bernecker, Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Lyck. Teil I: Die Lycker Provinzialschule von ihrer Gründung bis zur Umwandlung in ein humanistisches Gymnasium (Festschrift zur Feier des 300jährigen Bestehens des Königl. Gymnasiums zu Lyck am 28., 29. und 30. Juni 1887). Königsberg, Hartungsche Verlagsdruckerei, 1887. 103 S. 1 M.

6 Oesterlen, Nachrichten über das Jubiläum (1886) des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums in Stuttgart. Programm, Stuttgart 1887. 40 S. 4.

7. Ernst Eichner, Zur deutsch-lateinischen Stillehre. Erster Teil: Die wegfallenden deutschen Wendungen und Wörter. Inowrazlaw 1886 (Programm). 44 S. 4.

8. Aristophanis Acharnenses. Annotationes criticae, commentario exegetico, et scholiis Graecis instruxit Fredericus H. M. Blaydes, aedis Christi in universitate Oxoniensi quondam alumnus. Halis Saxonum, in orphanotrophi libraria 1857. XX u. 509 S. 10 M. — Die Acharner bilden den siebenten Teil der großen, mit erstaunlichem Fleiß ausgearbeiteten Aristophanes-Ausgabe des bekannten englischen Gelehrten. Die Ausführung ist die gleiche wie in den bereits veröffentlichten Bänden: dieselben Vorzüge und dieselben Schwächen (vgl. die Besprechung der Plutos-Ausgabe in dem laufenden Jahrgange dieser Ztschr.). Bemerkenswert ist die Fülle der Addenda und Corrigenda (S. 450—509).

9. Hugo Hoffmann, Über Sprachentwicklung und die darauf sich gründende Einführung in den ersten Sprachunterricht in der Elementarschule. Leipzig, Gustav Gräbner, 1887. IV u. 60 S. — Die Entwicklung der Sprache im allgemeinen, die Entwicklung derselben beim Kinde in der dem Schulbesuche vorangehenden Zeit, das Verfahren bei der Einführung in die Schriftsprache und die Entwicklung der Sprache beim Unterrichte der Taubstummen sind die Gegenstände der vier Abschnitte der Schrift.

10. Heinrich Sauer, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchen-Schulen. 5 Teile. Berlin, F. A. Herbig, 1886—1887. — I. Teil, 2. Schuljahr, XII u. 160 S. — II. Teil, 3. u. 4. Schuljahr, XXIII u. 320 S. — III. Teil, 5. und 6. Schuljahr, XVII u. 482 S. — IV. Teil, 7. u. 8. Schuljahr, XXVII u. 649 S. — V. Teil, 9. bzw. 9. u. 10. Schuljahr, Litteraturkunde XXIII u. 690 S.

Derselbe, Zur Konzentration des Unterrichts in der höheren Mädchenschule. Begleitschrift zum Deutschen Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Ebenda 1887. 35 S.

Vorliegende Bücher in der zweiten Abteilung dieser Zeitschrift ausführlich zu besprechen, daran hindert uns der Umstand, daß die Zeitschrift dem Gymnasialwesen, jene Bücher aber dem höheren Mädchenschulwesen gewidmet sind. Wenn wir trotzdem an dieser Stelle den Titeln einige Bemerkungen hinzufügen, so geschieht es darum, weil der Verf. diese Bücher für die Konzentration des Unterrichts ausgenutzt haben will und wir diese Konzentration, die Einheit des Unterrichts, für jeden Unterricht als unerläßlich ansehen, der die Persönlichkeit als Ganzes bilden, der erziehen will, und weil darum die Forderung, daß der gesamte Unterricht der Konzentration nicht entbehren darf, ebensowohl Geltung hat für den Unterricht des Gymnasiums wie jeder anderen Schulart. Es ist ein unverkenbarer Mangel, an dem der Unterricht der höheren Lehranstalten, der Anstalten, in denen das Fachlehrersystem mit dem Klassenlehrersystem Hand in Hand gehen muß, mehr oder weniger leidet, daß ihm eine solche Einheit vielfach fehlt. Ob der Verf. vorliegender Bücher die Idee, welche ihm vorschwebt, soweit er es durch ein Lesebuch konnte, vollständig verwirklicht hat, das können wir an diesem Orte nicht untersuchen; aber das Gute, was er gewollt hat, mit Anerkennung hervorzuheben, das halten wir für unsere Pflicht.

11. Gustav Burhauser, Indogermanische Präsensbildung im Germanischen. Ein Kapitel vergleichender Grammatik. Wien, F. Tempsky, 1887. 55 S. und Derselbe, Germanische Nominalflexion auf vergleichender Grundlage. Wien, F. Tempsky, 1888. 29 S. — Zwei beachtenswerte Versuche, auf den bezeichneten Gebieten eine umfassende Übersicht zu geben, mit besonnener Benutzung und selbständiger Erweiterung bisher bekannter Resultate.

12. August Engelbrecht, Hephaestion von Theben und sein astrologisches Compendium. Wien, Verlag von Carl Konegen, 1887. Lex. 8. 102 S. 2 M.

13. Chr. Fr. Silling, A manual of English Literature. Illustrated by poetical extracts for the use of the upperclasses of high-schools

ad et privato students. Third Edition. Leipzig, J. Klinkhardt, 1887. IV u. 132 S. 1,50 M.

11. H. C. Kellner, Sāvitrī. Praktisches Elementarbuch zur Einführung in die Sanskritsprache. Ein Buch zum Selbstunterricht für Philologen und gebildete Laien. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1888. XII u. 245 S. 5 M. — Ein praktisch angelegtes und mit Sorgfalt ausgeführtes Lehrbuch, das für den ausgesprochenen Zweck sehr zu empfehlen ist.

15. Meyers Volksbücher Nr. 251—350, in gefälliger Ausstattung (Leipzig, Bibliographisches Institut) à 10 Pf. In dieser Partie sind enthalten Schriften von Arnim, Beer, Beaumarchais, Bürger, Calderon, Chamisso, Droste-Hülshoff, Euripides, Fouqué, Goethe, Grabbe, Grimmselhausen, Hebel, Herder, Holberg, Homer, W. v. Humboldt, Iffland, Jung-Stilling, Kant, Knigge, Kortum, Kotzebue, Lessing, Lope de Vega, Pestalozzi, Platen, Puschkin, Schenken-dorf, Schiller, Schwab, Scott, Shakespeare, Sophokles, Tieck, Voß.

16. C. P. Tiele, Babylonisch-assyrische Geschichte. I. Teil: Von den ältesten Zeiten bis zum Tode Sargons II. (Handbücher der alten Geschichte. I. Serie, 4. Abteilung). Gotha, F. A. Perthes, 1886. XIII u. 282 S. gr. 8. — Der Verfasser (Professor in Leyden) hat das Quellenmaterial gründlich studiert und das, was sich ihm als historisch feststehend ergab, in klarer und möglichst kurzer Form zum Ausdruck gebracht. Kritische Erörterungen und Begründungen sind in Menge hinzugefügt.

17. O. Jäger, Geschichte der Griechen. Fünfte Auflage. Mit 145 Abbildungen, 2 Chromolithographien und 2 Karten. Gütersloh, E. Bertelsmann, 1887. XV u. 640 S. 7,50 M. — Das Buch ist so bekannt und verbreitet, daß über die vorliegende neueste Auflage zur Bildung eines Urteils über sie der Anzeige ihres Erscheinens nichts hinzugefügt zu werden braucht.

18. Victor Duruy, Geschichte des römischen Kaiserreiches von der Schlacht bei Actium und der Eroberung Ägyptens bis zum Einbruche der Barbaren. Aus dem Französischen übersetzt von Gustav Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen in Holzschnitt und einer Anzahl Tafeln in Farbendruck. Leipzig, Schmidt & Günther, 1886 und 1887. Imp. 8. Lfg. 43—63 à 80 Pf. (Band II S. 577—593; Band III S. 1—637; Band IV S. 1—16). — Vgl. diese Zeitschr. 1885 S. 572, 1886 S. 768. Der dritte Band enthält eine Darstellung des privaten und staatlichen Lebens der Römer (Sitten und Gebräuche, Familie, Städtewesen, Provinzen) und bringt in übersichtlicher Gruppierung, durch schöne Abbildungen veranschaulicht, eine Reihe wirklich instraktiver Artikel, die schon für die Schüler der oberen Klassen eine sehr geeignete Lektüre bilden. Der vierte Band, mit dem Zeitalter der afrikanischen und syrischen Kaiser beginnend, bringt den Anfang der Geschichte des Kaisers Commodus. Die Klarheit der Sprache, der Druck und die Ausführung der Holzschnitte verdienen gleiches Lob.

19. David Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Zwölfte, verbesserte Auflage, besorgt von Fr. Junge. Ausgabe für den Schulgebrauch. Mit einem Bildnis Kaiser Wilhelms von Anton von Werner. Berlin, Franz Vahlen, 1887. XXXVI u. 489 S. geb. 5 M. — Fr. Junge, der die letzten 5 Auflagen besorgt hat, ist bemüht gewesen, auch die neue Auflage zu einer wirklich verbesserten zu machen.

20. Karl Weinhold, Die Verbreitung und die Herkunft der Deutschen in Schlesien. Stuttgart, Verlag von J. Engelhorn, 1887. 87 S. 2,40 M. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, herausgegeben von A. Kirchhoff. Band II Heft 3.)

21. Oswald Mann, Die Occupation der Königlichen Stadt Pilsen durch den Grafen Ernst von Mansfeld 1618—1621. Zumeist nach Paul Skála bearbeitet. Warnsdorf, Druck und Verlag von Ambr. Opitz, 1887. 78 S.

22. F. Günther, Der Ambergau. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. XIII u. 576 S. 12 M. — Erschöpfende und mannig-

faches Interesse erweckende Schilderung einer Landschaft, welche einen Teil Hannovers und Braunschweigs ausmacht.

23. Flavii Josephi opera. Edidit et apparatu critico instruxit Benedictus Niese. Vol. I: Antiquitatum Iudaicarum libri I—V. Berolini apud Weidmannos 1887. LXXXIV u. 362 S. gr. 8. 14 M. — Enthält zugleich die Praefatio zum ganzen Werk (Band II ist bereits 1885 erschienen).

24. Alfred Kirchhoff, Schulgeographie. 7. verb. Auflage. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1887. VII u. 264 S. und 2 angehängte Tabellen.

25. A. Gamroth, Beitrag zur Praxis des botanischen Unterrichtes an der Oberrealschule. Mähr.-Ostrau, Julius Kittl, 1888. 34 S.

26. K. Koppe, Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen sowie zur Selbstbelehrung. Siebzehnte Auflage, bearbeitet von H. Koppe. Mit 359 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Essen, G. D. Bädeker, 1888. VIII u. 458 S. 4,20 M. — Der Herausgeber der 17. Auflage hat es für seine Pflicht gehalten, „die ursprüngliche Anlage und den ganzen Charakter des Buches im ganzen unbedingt zu wahren“. Was der gegenwärtigen Entwicklungstufe der Physik oder den Anforderungen eines gedeihlichen Unterrichtes nicht mehr völlig entsprach, ist umgestaltet worden.

27. Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Unter der besonderen Mitwirkung von E. Mach und B. Schwalbe herausgegeben von Fritz Poske. Erster Jahrgang, erstes Heft. Berlin, Julius Springer, 1887. 40 S. 4. Preis des Jahrgangs 10 M. — Zu Anfang jedes zweiten Monats soll ein 4 bis 6 Bogen umfassendes Heft erscheinen. Der Herausgeber spricht sich auf S. 1 und 2 über Ziel und Wege des physikalischen Unterrichtes aus. Dann folgen auf S. 3—28 Aufsätze von E. Mach (Wärmelehre), A. Weinhold (Influenzmaschine), M. Koppe (Foucaults Pendelversuch), Fr. E. G. Müller (Demonstrationsthermometer) und Joh. Bergmann (neuer Apparat zur Darstellung einfacher Schwingungen). Daran schließen sich (S. 28—30) „kleine Mitteilungen“ über Versuche und Apparate von A. Schumann, Fr. E. G. Müller und F. Wilbrand und „Berichte“ über Apparate und Versuche (S. 31—35), über Forschungen und Ergebnisse (S. 35—37) und über Unterricht und Methode (S. 37—38). Den Schluss bildet die Besprechung von 3 neu erschienenen Büchern und Schriften (Dührings kritische Geschichte der allgemeinen Prinzipien der Mechanik, Machs und Odstreils Grundriffs der Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen (speziell Gymnasien) und Schellbachs Schrift über die Zukunft der Mathematik auf unsern Gymnasien).

28. Der gute Kamerad. Spemanns illustrierte Knaben-Zeitung. Jahrgang 1, Heft 10—12. Jahrgang 2, Heft 1. Preis für jedes Heft 0,50 M.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Turnspiel, Sport, Wanderungen unserer Schuljugend.

Ein Beitrag zur Klärung der Ansichten über die körperliche und geistige Erfrischung der Jugend.

Gleichen Schritt mit den Angriffen, welchen unser historisch gewordenes höheres Schulwesen seit einer Reihe von Jahren ausgesetzt ist, geht, mehr im Stillen wirkend, das zielbewusste Streben der Schule und ihrer Verwaltung, dort zu reformieren, wo man, auf dem Gegebenen fußend, bessern kann.

Hierhin gehört mit in erster Linie der ministerielle Erlaß vom 27. Oktober 1882, durch welchen nicht nur auf die Wichtigkeit des Spielens unserer deutschen Jugend hingewiesen, sondern die Fürsorge für das Spiel der Schule sogar zur Pflicht gemacht wird. Man darf nicht sagen, daß in diesem Erlasse etwas Neues erfunden sei, wie man wohl hier und da ausgesprochen findet, aber darin liegt gerade meiner Meinung nach die praktische Bedeutung desselben; denn mit neuen Plänen, die sich nicht an das Gewordene und Bestehende anschließen, ist unserer Zeit, für die wir zunächst einzustehen haben, wenig geholfen. Ebenso verkehrt ist es auf der anderen Seite, in dem Erlasse einen eigentümlich dünnen Gedankenausdruck zu betonen, der durch die Verquickung der frischen Idee des Spieles mit der alten, vielfach abgesetzten Turnerei hervorgebracht sein soll (vgl. Pädagogischer Jahresbericht 1883, Nr. 35, S. 941). Ein ministerieller Erlaß kann keine Broschüre sein, und daß die alte Turnerei gerade unserm Ministerium nicht als abgesetzt gilt, das ist klar und deutlich in den mündlichen und schriftlichen Äußerungen von hoher Stelle zu Tage getreten, welche in Sachen des Turnwesens und der Turnspiele der oben genannten Verordnung gefolgt sind.

Vor mir liegt eine soeben erschienene Schrift des Braunschweiger Turnlehrers Prof. Dr. Koch, eines Mannes, der bereits vor dem Jahre 1882 die Turnspiele in geordneter Weise von der Schule aus betrieben hat und in dem ministeriellen Erlasse und

an anderen Orten als Autorität in dieser Sache genannt wird. Das Schriftchen ist von geringem Umfange, ein erweiterter Vortrag, und bespricht in zusammenfassender Form die Frage: „Wodurch sichern wir das Bestehen der Schulspiele auf die Dauer?“ Auch hier wird von dem Erlasse des preussischen Kultusministers als von einem wichtigen Erfolge ausgegangen und über die Bedeutung desselben in folgenden Worten das richtige Urteil ausgesprochen: „Dadurch wurde einmal dem, was schon vorher an manchen Stellen ohne Anregung von aufsen eingeführt und gelungen war, eine ehrende, öffentliche Anerkennung zu teil“. Wenn ich auf diese Kochsche Broschüre im folgenden häufiger zurückkomme, so hat dies seinen Grund in der Bedeutung der Braunschweiger Verhältnisse für das Spiel der Schule überhaupt. Sehen doch die Verhandlungen der vierten Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover (1885), die sich am eingehendsten mit der Turnspielfrage beschäftigt hat, die Ansichten Kochs und die Braunschweiger Spielverhältnisse geradezu als maßgebend an.

Kochs Broschüre rechtfertigt die Erwartungen, mit denen man sie zur Hand nimmt, vollkommen, nur hat sie, weil ursprünglich Rede, hier und da rhetorisches Gepräge und wählt an einigen Stellen zu starke Ausdrücke. So, wenn er meint, daß die Spielkunst bei unserer deutschen Jugend „zu neuem Leben erweckt werden müsse“, oder wenn er an anderer Stelle schmerzlich ausruft: „Ja, wenn unsere Jungen noch allein spielen könnten!“ Aber ausgestorben ist das Spiel keineswegs; wir alle haben gespielt in unserer Jugend, haben häufig gespielt auf Turn- und Schulplätzen; Väter, Lehrer und ältere Freunde lehrten uns spielen und erinnerten sich selbst bei unsern Spielen mit Freude, daß auch sie einst ähnlich gespielt hatten. Daß es Ausnahmen giebt und daß besonders in den Großstädten, die aber in Deutschland ja meist neueren Datums sind, das Spiel zu größerer Blüte kommen muß, daß besonders die Schule sich desselben in geordneter Weise annehmen muß, ist hiermit natürlich nicht bestritten; nur dürfen wir unsere Zeit nicht mit der Jahns vergleichen, wie dies an manchen Stellen der Kochschen Schrift mit schmerzlichem Rückblick geschieht. In dieser Beziehung muß von Seiten der Jugenderzieher und Jugendfreunde mit Entschiedenheit gegen alle übertriebenen Äußerungen Front gemacht werden. wie sie z. B. in der anmaßend herausfordernden Schrift des Amtsrichters Hartwich zu lesen sind, der unsere Jugend, erstickt von Wissensqualm, angeekelt durch Überfütterung, lendenlahm als jammervolle Kreaturen einherschleichen sieht. Männer, wie Euler und Lion, welchen ein kompetentes Urteil über die Leistungen des deutschen Turnens zusteht, haben seiner Zeit auf die Haltlosigkeit der Äußerungen Hartwichts hingewiesen, der fast alles auf dem Gebiete der Volks- und Schulgesundheitspflege Geleistete ignoriert, weil er es nicht kennt, und auf Grund

von Einzelerfahrungen sich für berechtigt hält, ein so abfälliges Urteil über die Turnlehrer im allgemeinen auszusprechen, wie er es thut.

Der Zentralverein für Körperpflege in Düsseldorf soll nach Hartwich das leisten, was die Schule nach seiner Ansicht in so geringem Grade oder garnicht geleistet hat. So sehr die Schule über jede Unterstützung von Seiten der Familie oder besonderer Vereine erfreut sein muß und auf dieselbe rechnet, so setzt sie doch auf die Thätigkeit des Hauses nach dieser Richtung nicht zu große Hoffnungen, sondern sucht, gegenüber dem modernen, spöttischen Achselzucken mancher Flugschriften, unbeirrt ihren Weg zu gehen und neben dem altbewährten Turnen auch das Spiel in geordneter Weise in seine Pflege zu nehmen nach dem Grundsatz in dem Ministerial-Erlasse: „Je mehr im Hause Sinn und Sitte und leider oft auch die Möglichkeit schwindet mit der Jugend zu leben, um so mehr ist Antrieb und Pflicht vorhanden, daß die Schule thue, was sonst erziehlich nicht gethan wird und oft auch nicht gethan werden kann.“ Wie diese Ordnung im einzelnen sich gestalten soll, darüber hat das Ministerium, da es sich um das Spiel, d. h. um einen mehr oder weniger freien Akt handelt, allgemein verpflichtende Bestimmungen nicht erlassen; ja die späteren Erlasse verwahren sich direkt dagegen, hierin reglementieren zu wollen.

In den fünf Jahren, die seit dem Ministerial-Erlaß verflossen sind, hat das Spiel der Schule mehr und mehr an Boden gewonnen und ist an vielen Anstalten bereits in festerer Form mit dem Lehrplan der Schule verflochten worden. Die Versammlungen der Direktoren mehrerer Provinzen und der Verein von Lehrern höherer Unterrichts-Anstalten z. B. der Provinz Westfalen (1887) haben sich mehr oder weniger eingehend mit der Frage beschäftigt, und zahlreiche Jugend- und Turnspielbücher von verschiedenem Werte sind veröffentlicht worden; aber selbst über die wichtigsten Fragen hat es bei der Verschiedenheit der lokalen Verhältnisse und des Spielbedürfnisses der einzelnen Anstalten noch zu keiner Einigung kommen können. Die genannte Broschüre Kochs und ebenso ein Aufsatz des als Turnschriftsteller häufig genannten Magdeburger Turnlehrers Dr. Kohlrausch in den Blättern für höheres Schulwesen 1887 trösten sich im Anschluß an die Ausführungen der hannov. Direkt.-Vers. vom J. 1885 mit der allmählichen Entwicklung des Schulturnens bis zu der jetzigen obligatorischen Form, in der sie eine Parallele für die Entwicklung der Turnspiele sehen. Ob diese Hoffnung sich verwirklichen wird, muß abgewartet werden; wie weit es berechtigt ist, die Schuls Spiele zu dem Schulturnen in Parallele zu stellen, darüber sind wenigstens jetzt noch die Ansichten geteilt.

Allerdings berührt sich das Spiel in seinem Zweck und Ziel mit dem Turnunterrichte weit mehr als mit jedem andern Unterrichts-

gegenstände der Schule; beide wollen ja Mittel sein, „die geistige Ermüdung zu beheben, Leib und Seele zu erfrischen und zu neuer Arbeit fähig und freudig zu machen“. Aber gerade in der Art des Betriebes, in der Methode, scheint mir der Turnunterricht mit den anderen Disziplinen der Schule verwandter zu sein als mit dem Spiele der Schule. Für alle andern Fächer haben sich in den deutschen oder zum mindesten in den preussischen Anstalten gewisse allgemein gültige Regeln gebildet, die man in etwas gehässiger Form als Schematismus bezeichnet. Es hat dies seinen Grund besonders darin, daß in dem letzten Dezennium unsere höheren Lehranstalten, vor allem die Gymnasien, sich vielfach mit einem Schülermaterial schleppen mußten, das nicht auf solche Anstalten gehörte. So wurden nach einer Aufstellung des Abgeordneten Seyffardt im Jahre 1882 die Quartan der preussischen Gymnasien von 12 300, die beiden Jahrgänge der Prima nur von je 4400 Schülern besucht; es gelangte somit in Preußen zu jener Zeit durchschnittlich nur der dritte Teil der Quartaner in die Prima. Die Anstalt hat aber die Pflicht, auch für solche Schüler, die nur eine mittlere Lebensstellung erreichen wollen, ihren Lehrplan faßbar zu machen, und sucht dies notwendigerweise dadurch zu erreichen, daß sich der Unterricht an einen bis ins einzelne genau vorgeschriebenen Normal-Lehrplan hält. In dieser Zwangslage sind wir bei den Spielen nicht, da hier von einem Ballaste wie bei dem wissenschaftlichen Unterrichte nicht die Rede sein kann, und in diesem Sinne erscheint die Äußerung des Ministeriums, in Sachen des Spieles nicht reglementieren zu wollen, nicht nur verständlich, sondern auch einzig zweckmäßig.

Eine Pflege der Spiele „grundsätzlich und in geordneter Weise“ wird sich für die einzelnen Anstalten auch ohne Reglementieren und Schematisieren finden lassen. Natürlich wird hierbei die eine Anstalt diese, die andere jene Schwierigkeit zu überwinden haben; aber eine Reihe von Fragen werden sich mehr oder weniger überall aufdrängen.

Hierhin gehört in erster Linie der schon oben angedeutete Einwurf, daß es nicht Sache der Schule, sondern Sache der Eltern sei, solche Spiele zu veranstalten. Demgegenüber ist zunächst als formeller Grund anzuführen: die Schule hat sich an die Verordnungen der vorgesetzten Behörde zu halten, die Familie aber, welche ihre Kinder der Schule übergibt, muß auch hierin sich den Einrichtungen der Schule fügen, sofern nicht andere gesetzliche Bestimmungen Ausnahmefälle gestatten (ärztliche Atteste, zu weite Entfernungen). Allerdings wird, wie schon oben gesagt ist, die Schule in Sachen der Spiele mehr wie in allen andern Dingen die Unterstützung des Hauses wünschen. So fordert Koch eine Teilnahme von Vater und Mutter, die besonders in einer Großstadt „sogar recht tief in den Geldbeutel greifen müssen“, z. B. wenn es gilt, der Jugend einer Großstadt

einen geräumigen Spielplatz zu „erwerben“, auf dem sich eine größere Zahl vor allem älterer Schüler im Spiele tummeln kann und besonders Einzelsöhne, „die Einlinge“ Jahns, den Segen der kameradschaftlichen Gemeinschaft kennen lernen. In diesem Punkte hebt er eine erfreuliche Wirksamkeit der Vereine für Körperpflege am Rhein hervor, denen es schon in mehr als einer Stadt geglückt ist, geeignete Plätze zu gewinnen. Dr. Kohlrausch sieht in dem Geldpunkt die eigentliche und größte Schwierigkeit, die dem Spiele entgegensteht (Blätter für höheres Schulwesen, Mai 1887). Ebenso spricht die erwähnte Stelle der Kochschen Broschüre von den beträchtlichen Kosten bei Erwerbung eines Spielplatzes und der Hannoversche Courier, der eine Studienreise durch Schottland und England von Herrn Subrektor Rheidt beschreibt, rühmt die prächtigen englischen Spielplätze und dringt auf größere Geldopfer von Seiten unserer städtischen Behörden. Wünscht man ausgedehnte Spielplätze in unmittelbarer Nähe der Turnhalle, wie dies allerdings auch in dem ministeriellen Reskripte geschieht, so sind die pekuniären Schwierigkeiten in der That meist groß, nicht selten unüberwindlich. Allein für die Anregung zum Spiele, welche bei den kleineren Schülern doch die Hauptsache ist, werden in der Regel die vorhandenen Schulplätze und bei manchen Spielen sogar die Turnhallen, wenn sie gut ventilirt sind, genügen; für die Schüler der Prima, Sekunda und auch wohl der Tertia ist es aber in kleineren und mittleren Städten keine zu große Forderung, einen kleinen Spaziergang nach einem geeigneten Platze vor dem Thore zum Zwecke des Spieles zu machen. Und da hebt der Referent der hannoverschen Direktoren-Versammlung (1885) wohl mit Recht hervor: „Fast eine jede Stadt ist noch im Besitze einer Weide, einer Wiese, eines Exerzierplatzes oder einer Waldblöße, welche für das Turnspiel hergegeben und eingerichtet werden kann. Und es wird hoffentlich nicht aller Orten so sein, daß kurzsichtige und engherzige Verwalter des städtischen Vermögens lieber auf einen Tummelplatz für die Jugend zur Erfrischung von Körper und Seele verzichten mögen, als daß sie einige hundert Mark Pacht für ein städtisches Grundstück verlieren.“ In vielen Städten bleibt auch auf den in der Nähe der Stadt gelegenen Exerzierplätzen Raum und Zeit für die Spiele der Jugend. Selbst in großen Städten wird dieser Ausweg zuweilen Hilfe bieten können, da nur die alten Anstalten in dem Centrum der Stadt liegen, neuere Anstalten mehr an die Peripherie gelegt zu werden pflegen und die Schüler der betreffenden Anstalten sich doch im wesentlichen aus den betreffenden Bezirken rekrutieren. Bei alten, enggebauten Mittelstädten und ehemaligen Festungen ist es auf jeden Fall besser, etwas weiter aus der Stadt zu gehen als in einem von Torfställen und dergleichen eingeschlossenen Raume, über den sich seiner Zeit schon Mafsmann ereiferte, zu spielen.

Für kleinere Schüler ist ein fernegelegener Platz allerdings ein Übel, das auf die Dauer ein gedeihliches Spiel in Frage stellt; allein das Spiel der kleineren Knaben muß, wie Koch richtig urteilt, überhaupt mehr dem Hause überlassen werden. Die Turnspiele sind nicht als „Spielerei“ aufzufassen, sondern sie sollen „ernste, kräftige Leibesübungen“ sein, „kräftige Turnspiele, wie sie Jahn auf der Hasenheide einst übte, bei denen der Sieg nicht bloß durch Glück und Geschicklichkeit, sondern erst durch eine entsprechende Anstrengung zu erringen ist.“ „Wer den Kindern bei ihrem Spiele mit Zwang kommt, wird ihnen die Freude daran gründlich verderben. Die Kleinen mögen für sich bleiben und werden auch schon leichter Zeit und Raum zu ihren harmlosen Belustigungen auffinden.“

So schroff diese Worte zunächst klingen mögen, so wahr werden sie dem Lehrer erscheinen, der Jahre hindurch praktisch mit der Jugend gespielt hat. Die Schüler der unteren Klassen können wohl zum Spiele angeleitet werden, und sie mögen zur Erholung und Belohnung nach und in der Turnstunde und auf Spaziergängen mit dem Lehrer spielen; aber obligatorisch zu festgesetzter Zeit, etwa im Anschluß an den wissenschaftlichen Unterricht eine ganze Stunde wöchentlich spielen — wie dies an manchen Anstalten der Fall ist — das können sie nicht. Dazu sind sie an Kraft und Gewandtheit zu verschieden, dazu fehlt ihnen vor allem für fast alle Spiele einer größeren Gesamtheit auf längere Dauer die Geduld und das Verständnis der Pointe, des Ehrenpunktes, des Spieles. Die schwächeren Schüler werden von den stärkeren schließlich dauernd zurückgedrängt, oder umgekehrt die stärkeren langweilen sich; die meisten aber wollen häufig trotz ewiger Erklärung und trotz des Beispiels des Lehrers gerade das thun, was sie lassen sollen, z. B. den Ball beim Sauballspiele treiben oder dergl., wodurch ein Spiel einer größeren Gesamtheit illusorisch wird. Es muß dies als Überzeugung ausgesprochen werden auf die Gefahr hin, geringer pädagogischer Fähigkeit von Seiten derer geziehen zu werden, die es besser zu machen glauben. Auf den Einwurf, daß man solche Spiele nicht wählen dürfe, wird später eingegangen werden; schon hier sei bemerkt, daß dann der größte Teil der Bewegungsspiele für untere Klassen fortfielen. Bei kleineren Knaben ist auch von Blasiertheit u. s. w., gegen die das Schulspiel besonders als Mittel angesehen wird, nicht die Rede, und für die Anregung und die gelegentliche Unterweisung im Spiele in der vorher angedeuteten Art wird der Raum der Turnhalle und des davorliegenden Schulplatzes in den meisten Fällen genügen. Das eigentliche Spielen der Kleinen gehört ins Haus, und hier wird man leicht beobachten, daß sie, vielleicht mit Ausnahme des Soldatenspieles, sich überhaupt nicht zu einer größeren Gemeinschaft zusammenhaken wollen, sondern lieber gleiche bei gleichen bleiben.

Je größer die Zahl, desto strenger ist der Sinn für Gesetzlichkeit zu betonen, und dieser wohnt beim Spiele, wie schon oben hervorgehoben ist, den kleineren Knaben zu wenig inne. Soll derselbe nun mit andauernden Versuchen oder gar unter Anwendung der Schulgewalt eingeübt werden? Ich denke, die ethische Seite des Spieles, der Sinn für Gemeinschaft, die Erweckung der Thatkraft, Geistesgegenwart, Gehorsam, Mut und Ehrgefühl, wird durch viele Mittel dem Schüler von früh auf anezogen; daher genügt es, wenn das Spiel hierzu erst dann beiträgt, wenn es sich naturgemäß von selbst macht. Auch ist, so wenig die ethische Wirkung des Spieles geleugnet werden soll, die physische doch auf jeden Fall die Hauptsache, und diese tritt nach dem Ausgeführten bei den kleineren Knaben nicht in gleichem Maße als Forderung an die Schule heran wie bei den erwachsenen Schülern.

Anders verhält es sich bei Knaben etwa von Quarta und Tertia ab und bei angehenden Jünglingen der oberen Klassen. Hier genügt die bloße Anregung zum Spiele im Rahmen der zweiwöchentlichen Turnstunden nicht mehr. So urteilt auch Kohlrausch (Bl. f. höh. Schulwesen, Mai 1887), der in den Klassen O. III—I besondere Zeit für das Einüben und Spielen auch komplizierterer, kräftiger Turnspiele obligatorisch festgestellt wissen will. Und Koch, der, auf reiche Erfahrung gestützt, behauptet, daß sich Jünglinge dieses Alters gern dem Zwange eines obligatorischen Spieles fügen, löst so in praktischer Weise den Widerspruch zwischen dem Begriffe des Zwanges und der Freiheit des Spieles. Ich füge hinzu, daß es sich überhaupt nicht um Spiele im allgemeinen, sondern um Schulspele handelt und der Begriff des Zwanges nie völlig von der Schule zu trennen ist, wie auch in dem Korreferat auf der siebenten Direktoren-Versammlung in Schlesien (1885) hervorgehoben ist gegenüber der in ihrer Allgemeinheit schroffen Behauptung: „Die Teilnahme zu erzwingen heißt die Entwicklung des Spieles, die wir ja alle wünschen, im Keime ersticken“ (S. 22). Auch der Ministerial-Erlaß sagt, daß die Spiele grundsätzlich und in geordneter Weise zu treiben sind; zwar heißt es darin dann weiter, man solle „die eigentlichen Turnübungen mit den Turnspielen in Verbindung setzen“, aber auch das ist nicht ohne Zwang gethan.

Eine nähere Hinweisung auf die Zeit für die Turnspiele ist in den Verordnungen der Behörde nicht gegeben, weil nicht reglementiert werden sollte. Nach den zuletzt angeführten Worten liegt es aber im Sinne des Erlasses, wenn dort, wo bei der Turnhalle ein geeigneter Spielplatz ist, im Anschluß an die Turnstunde das Spiel unternommen und so eine angemessene Abwechslung zwischen „Arbeit und Erholung“ herbeigeführt wird. Ähnlich äußert sich der Kultusminister in einem Schreiben vom 19. Juli 1883 an die Turnvereinigung Berliner Lehrer:

„Unter anderem bereitet schon die Beschaffung von Turnplätzen (womöglich in der Nähe von Turnhallen), auf welche ich im Interesse der Turnenden wie der Spielenden großen Wert lege, erhebliche Schwierigkeiten. In dieser Hinsicht sind bestimmte Anweisungen erlassen, deren Ausführung die stete Aufmerksamkeit der Unterrichtsbehörden erfordert.“

Allein in dem Lektionsplane der meisten Anstalten sind nach den ministeriellen Verordnungen wöchentlich nur zwei Stunden für gymnastischen Unterricht festgesetzt, und diese zwei Stunden braucht der Turnlehrer in den mittleren und oberen Klassen für die Zwecke des Turnens voll und ganz; er kann nicht etwa von jeder Stunde die Hälfte oder ein Drittel, wie wohl vorgeschlagen ist (Verb. der 11. Direkt.-Vers. in Ost- und Westpreußen 1886 S. 493. 495) abgeben. Hiernach bliebe der Ausweg, das zu den zwei Turnstunden eine dritte hinzugefügt und so Raum für die Spiele in dem Rahmen des Turnunterrichtes gewährt würde. Dieser Ansicht ist die Deputation für das Medizinalwesen, die in ihrem Gutachten vom 19. Dezember 1883 die ministerielle Anregung zum Turnspiele als einen wahren Fortschritt anerkennt und dann hinzufügt: „Wir glauben auch mit Zuversicht erwarten zu dürfen, das dafür die genügende Zeit gewonnen werden wird. Gerade für die Schüler der höheren Klassen sollte die jedesmalige Turnzeit auf mindestens 1½ Stunden, also auf drei Stunden wöchentlich bemessen werden“ (Centralbl. für die ges. Unterw. 1884 S. 253).

Der hierbei ausgesprochenen Ansicht, das auf diese Weise gerade für das Turnspiel der oberen Klassen Zeit geschafft werden soll, kann ich mich nach dem oben Gesagten nicht völlig anschließen. Für die Schüler der unteren und mittleren Klassen bietet der Vorschlag eine gute Hilfe; für die oberen Klassen nur dann, wenn ein ausgedehnter Schulplatz bei der Turnhalle ist. Aber auch dann hat eine Verquickung des Turnens und des Turnspiels der oberen Klassen ihr Mißliches, da nach einer vollen Turnstunde ein erwachsener, eifriger Turner nicht mehr recht Bedürfnis, Lust und Kraft hat für ein anstrengendes Spiel, wie es sich in den oberen Klassen geziemt, und da auch manche Turnspiele der oberen Klasse mit ihren Vorbereitungen recht gut eine Stunde und darüber in Anspruch nehmen können. Ich komme daher auf die Ansicht zurück, das Schüler der oberen und teilweise auch der mittleren Klassen besser das Spiel getrennt vom Turnunterrichte, wenn es sein muß, selbst auf einem etwas entfernteren freien Platze üben, während die kleineren Schüler die Anregung zum Spiele recht wohl im Rahmen der Turnstunde finden, zumal wenn diese in der vorgeschlagenen Weise verlängert wird. Das bei den Schülern der oberen Klassen die Schule sich nicht auf die Anregung zum Spiele beschränken darf, sondern das Spielen selbst in die Hand nehmen muß, hat außer der

Notwendigkeit eines größeren Spielplatzes, als ihn das Haus bieten kann, auch darin seinen Grund, daß bei vielen der hier in Frage kommenden Spiele der Spielapparat für die private Anschaffung zu teuer ist. Übrigens müßte in den häuslichen Schularbeiten auf eine derartige Spielstunde, besonders wenn sie mit einem kleinen Marsche verbunden ist, Rücksicht genommen werden; denn es ist mit einer lehrplanmäßigen Stunde nicht abgethan: soll das Spiel einen physischen Nutzen gewähren, so muß auf dasselbe eine gründliche Erholung folgen.

Einen positiven Vorschlag hinsichtlich der Zeit der Turnspiele machen Kohlrausch und Koch im Einklange mit der hannov. Direkt.-Vers. und der Turnver. Berl. Lehrer (23. Juni 1883; vgl. Monatschr. f. d. Turnw. 1883 S. 275). Sie fordern als Zeit für solche Turnspiele ernster und kräftiger Art einen freien Nachmittag außer Mittwoch und Sonnabend. Kohlrausch empfiehlt zu diesem Zwecke, „daß man am Mittwoch und Sonnabend statt des vierstündigen Vormittagsunterrichtes einen fünfständigen ansetzt.“ Dadurch würde dieser freie Nachmittag zugleich für verschiedene Klassen auf verschiedene Tage gelegt werden können. Obgleich diese Forderung eines freien Nachmittags manches für sich zu haben scheint, so hat das Ministerium doch eine hierhin zielende Petition von der Turnver. Berl. Lehrer unter dem 19. Juli 1883 abschläglich beschieden; denn bei einer Sache, welche so sehr wie die Wiederbelebung des Turnspiels auf eine freiwillige Mitarbeit nicht allein der berufsmäßigen Jugendbildner, sondern aller Eltern und Freunde der Jugend rechnet, wollte die Unterrichtsverwaltung bei dem Bestreben zu reglementieren besondere Vorsicht walten lassen. Bestimmter äußert sich dieselbe Behörde unter dem 29. März 1883 in Bezug auf den Erlaß vom 27. Okt. 1882: „Wenn in diesem Erlasse bestimmte Weisungen über die Art der Ausführung nicht gegeben sind, so hat dies seinen Grund in der ungemainen Verschiedenheit der örtlichen und persönlichen Verhältnisse, welche dabei in Frage kommen und eine freiere Bewegung auf diesem Gebiete erfordern, als sie eine ins Einzelne gehende Reglementierung gestatten könnte“ (vgl. Monatschr. f. d. Turnw. 1883 S. 239). Zu den hier angedeuteten Gründen kommt noch, daß das Spiel mehr als der Turnunterricht daran gebunden ist, im Freien vorgenommen zu werden, und da werden schon die Witterungsverhältnisse häufig Verschiebung und Ausfall der Spiele nötig machen, sodafs in diesen Fällen etwaige Veränderungen des Stundenplans zur Ermöglichung eines freien Spielnachmittags vergeblich gemacht wären. Die Fixierung der Spielnachmittage könnte auch das Mißliche haben, daß oft mehr nach der Uhr gespielt wird als nach Bedürfnis und Neigung. Dem Vorschlage von Kohlrausch tritt außerdem an vielen Anstalten die Schwierigkeit entgegen, daß am Mittwoch oder Sonnabend eine fünfte Stunde schon

für technische und fakultative Fächer in Anspruch genommen wird. Aus solchen und ähnlichen Erwägungen kommt auch der Referent der hannov. Direkt.-Vers. (1885) zu der etwas verzagt klingenden These: „Es liegt in dem Wesen der Turnspiele als der Bewegungsspiele im Freien außerhalb der Schulzeit begründet, daß außer allgemeinen Grundsätzen und Bestimmungen übereinstimmende und bindende Vorschriften über Beteiligung, Leitung und Betrieb nach Ort, Zeit und Umfang für sämtliche Schulen der Provinz sich schwerlich werden geben lassen.“

Für sämtliche Schulen einer Provinz würden sich grundlegende Vorschriften über die Turnspiele allerdings kaum machen lassen; aber die einzelnen Anstalten sollten m. E. für ihr praktisches Bedürfnis gewisse verpflichtende Regeln für die Betreibung der Turnspiele wohl finden können. Hier würde, meine ich, die Frage nach der Zeit der Turnspiele sehr vereinfacht werden, wenn der Lehrer, welcher in dieser oder jener der oberen und mittleren Klassen die Turnspiele leiten will, eine bestimmte Nachmittagszeit ansetzte, zu welcher regelmäßig mit dem Spiele begonnen werden soll, wenn die Witterung es nicht hindert. Privatneigungen der Schüler und das Familienleben müssen natürlich berücksichtigt werden, und es ist klar, daß nicht jeder freie Nachmittag von der Schule in Anspruch genommen werden darf. Denn wenn der Korreferent der hannov. Direkt.-Vers. (S. 327) mit Hinweisung darauf, daß manche Schüler durch die Freiheit zum Mißbrauch derselben verführt werden, für seine Ansicht die Min.-Verf. vom 7. Februar 1844 anführt, nach welcher die Ansetzung des Turnunterrichts gerade an den schulfreien Nachmittagen des Mittwochs und des Sonnabends gefordert wird, so ist zu erwidern, daß sich seitdem die Anschauungen über den Betrieb des Turnunterrichts geändert haben und daß es heute nicht mehr so ist, wie damals, wo Mittwoch und Sonnabend die halbe oder ganze Schule zum Turnplatze zog. Ebenso gewagt wird es vielen erscheinen, wenn es in demselben Korreferate heißt: „Ist es nun wirklich . . . etwas so Unerträgliches, wenn ein älterer Schüler an einem Tage auch 10 Stunden seiner Familie entzogen wird?“ Die Festsetzung also des pünktlichen Beginnes des Spielens ist empfehlenswert; dagegen läßt sich das Ende des Spielens nicht nach der Uhr bestimmen. Das wird sich nach der Spiellust der Beteiligten richten und davon abhängen, daß die begonnenen Spiele zum Abschlusse gebracht werden.

Mit der Frage, ob die Turnspiele in Verbindung mit dem Turnunterricht oder getrennt von demselben vorgenommen werden sollen, hängt die Frage über die Person des Leiters der Spiele eng zusammen. Die preufs. Direkt.-Vers. (1886) nimmt die These an: „Einübung und Beaufsichtigung der Turnspiele ist zunächst Aufgabe des Turnlehrers.“ Die hannov. Direkt.-Vers. spricht von der Leitung durch den Lehrer im allgemeinen, schließt aber

daran die These: „Zur Gewinnung sachverständiger Leiter erscheint es wünschenswert, daß das Turnspiel an der Turnlehrer-Bildungsanstalt in Berlin in ausgedehnterer Weise betrieben wird“; demnach wird auch hier vorwiegend an den Turnlehrer gedacht. Koch endlich stellt die Forderung auf: „Es müssen geeignete Lehrer mit der Leitung derselben betraut werden.“ Das ist das Richtige: geeignete Lehrer! Geeignet aber zur Leitung der Turnspiele sind keineswegs nur solche Lehrer, welche die Berechtigung zur Erteilung des Turnunterrichts haben oder wirklich Turnunterricht erteilen; hier kommt es vielmehr ganz auf die Person des Lehrers an, auf seine Neigung und turnerische Beanlagung, welche letztere nicht allen denen und nicht allein denen¹⁾ beiwohnt, die den Kursus in der Turnlehrer-Bildungsanstalt durchmachen. So heißt es auch am Schluss des Erlasses vom 29. März 1883: „Ausdrücklich ist auf das einmütige Zusammenwirken aller hingewiesen, welche durch Amt und Beruf verpflichtet sind, die Sache zu fördern, oder welche sich lediglich aus Neigung dabei beteiligen.“

Daß die dauernd übernommene Leitung von Turnspielen vergütet werden muß, ist recht und billig; Kohlrausch bemerkt zur Begründung dieser Forderung: „Wie viele aber sind wohl von den Lehrern pekuniär so gestellt, daß sie auf längere Dauer sich so zeitraubende und anstrengende Thätigkeit regelnäßig aufbürden können? . . . Die Begeisterung für eine gute Sache ist wohl imstande etwas Großes ins Leben zu rufen, niemals aber wird dasselbe fortbestehen, wenn seine Unterhaltung von einzelnen Personen auf die Dauer so große Opfer verlangt, wie es bei der Leitung und Pflege der Turnspiele geschieht“ (Bl. f. höh. Schulw. Mai 1887). Es kommt vor, und es mag dies sogar in den meisten Fällen so sein, daß dem Leiter von Schulspielen die Zeit, welche er auf dieselben ungefähr verwendet, in die Pflichtstunden eingerechnet wird. Man kann damit zufrieden sein, da die Sache noch in den Anfängen steht und freiwilliger Eifer ihrer Pfleger gefordert werden muß; aber ein gerechter Ausgleich ist hierdurch ebenso wenig wie bei dem Turnunterrichte geschaffen. Abgesehen von der größeren Anstrengung (besonders wenn der Lehrer nicht mehr über die volle Elastizität des Körpers gebietet) wird bei rechtem Interesse für das Spiel die Zeit kaum lehrplanmäßig berechnet werden können, da oft ein weiterer Marsch und hinterher eine Erholung (Wäschewechsel u. dergl.) nötig ist. Auch finden die Schulspiele an den späteren Nachmittag- und Abendstunden statt, so daß die Amtsthätigkeit des betreffenden Lehrers

¹⁾ Viele gute Turner unter den akademischen Kollegen verzichten deshalb auf den Besuch der Turnlehrer-Bildungsanstalt, weil sie in nicht ganz unberechtigtem Egoismus lieber wissenschaftlichen Unterricht erteilen als, etwa gar bis in ein höheres Alter hinein, den mehr als alles andere anstrengenden Turnunterricht.

sehr zerrissen liegt. Es ist zu bezweifeln, daß die Liebe zur Sache und die Liebe zur Jugend dieses Opfer an Zeit dauernd verschmerzen läßt.

In welcher Weise soll sich nun der Lehrer bei den Spielen beteiligen? Welche Spiele werden dem Zwecke der körperlichen und geistigen Kräftigung unserer Schüler am besten dienen? Welche Erfahrungen sind über den Betrieb dieser Spiele d. h. darüber gemacht, wie der Eifer für das Bestehen der Turnspiele bei einer größeren Zahl von Schülern wachgehalten werden kann?

Diese Fragen, die gegenüber den bisherigen, mehr theoretischen Erörterungen recht eigentlich praktisch an die Sache heranzuführen, können auch hier nicht ganz übergangen werden. Hand- oder Hilfsbücher für die Turnspiele giebt es in großer Zahl. Schon die Cirk.-Verf. vom 27. Oktober 1882 führt einige an, das Referat der hannov. Direkt.-Vers. (1885) giebt ebenfalls einen Überblick über die hierhergehörende Litteratur, und der Katalog von Schriften über das Turnwesen, zusammengestellt von der Berliner Turnbuchhandlung von Lenz, wird die Zahl vervollständigen. Eine kurze Kritik der wichtigsten Leitfäden giebt Lion im pädagogischen Jahresbericht von 1882/83 (35. Jahrg. Leipzig 1883). Derselbe stellt mit Recht das Spielbuch Guts Muths als das grundlegende Buch für die gesamte Litteratur der Jugendspiele in England, Frankreich und Deutschland hin; er geht aber zu weit, wenn er meint, daß aus dem genannten Buche alles übrige mit größerer oder geringerer Eilfertigkeit und Planmäßigkeit abgeleitet bezw. abgeschrieben sei und daß die ganzen zahlreichen Anleitungen zum Jugendspiele, die dem „Werderuf“ des v. Gofslerschen Erlasses ihre Existenz verdanken, neben der Schrift von Guts Muths entbehrlich seien, nachdem diese sich infolge sorgsamer Neuherausgabe 90 Jahre hindurch frisch gezeigt habe. Neben Guts Muths wird als älteres umfangreiches Spielbuch Jacobs „Deutschlands spielende Jugend“ am häufigsten genannt. Auch dieses Buch ist bereits mehrere Dezennien vor dem Min.-Erlaß in seiner ersten Auflage erschienen; darum genügt es aber auch nicht den Hauptzielen, die der Erlaß verfolgt. Treten bei Guts Muths die Gesellschaftsspiele im modernen Sinne des Worts schon so stark hervor, daß man nach den kräftigen Spielen für die reifere Jugend suchen muß, um dann, zuweilen gerade bei den wichtigsten Spielen, wie beim Fußball, nicht Genügendes zu finden, so ist dies bei Jacob in noch höherem Maße der Fall. Jacobs Handbuch ist brauchbar für den Kindergarten und für Mütter, allenfalls für Spiele der untersten Klassen; brauchbare Spiele für kräftige Knaben und Jünglinge finden sich nur sehr vereinzelt, die englischen Spiele, die sich berechtigterweise in Deutschland mehr und mehr einbürgern, fehlen ganz.

Ungefähr dasselbe Urteil ist über ein anderes vielgenanntes

Spielbuch zu fällen, auf dessen Titelblatt geschrieben steht: „Auf Grund der Anregung des Kgl. preussischen Unterrichtsministers unter spezieller Berücksichtigung des Erlasses vom 27. Oktober 1882.“ Es ist dies das schön ausgestattete Buch von Georgens: „Das Spiel und die Spiele der Jugend“ (Leipzig und Berlin 1884), mit einer gut orientierenden Einleitung über Geschichte und Bedeutung des Spieles. Georgens berücksichtigt in höherem Mafse als Jacob den Gesang beim Spiele, aber hier wie dort tritt die kräftige Bewegung und ein auch gröfsere Schüler anregender Wettseifer selbst bei den Spielen der Mittel- und Oberstufe (die er bis zum 14. Jahre rechnet) sehr zurück. Auch dieses Buch gehört mehr in den Kindergarten und auf die untere Stufe der Jugendziehung, was schon daraus hervorgeht, dafs viele Spiele von Knaben und Mädchen gemeinschaftlich zu spielen sind. Ein kurzer Anhang giebt allerdings auch die drei englischen Spiele: Cricket, Crocket und Lawn-Tennis; aber die beiden letzten sind mehr Geschicklichkeits- und Gesellschaftsspiele (für Herren und Damen), und gerade das kräftigste englische Spiel, der Fufsball, fehlt.

Man kann es nur als zeitgemäfs und dankenswert bezeichnen, dafs auf Grund der Cirk.-Verf. vom 27. Oktober 1882 neue Spielbücher von erfahrenen Schulmännern zusammengestellt sind, die das für die erwachsenere Jugend brauchbare Material aus der grossen Menge der Spiele, welche Guts Muths aufführt, auswählten und dabei gerade auf die kräftigeren Bewegungsspiele den nötigen Nachdruck legten. Diese Bücher, welche übrigens meist im Taschenformate herausgegeben sind, haben den Vorzug, dafs sie kürzer und billiger als die vorhergenannten sind, so dafs auch die Schüler sich dieselben anschaffen und zu häufigem Gebrauche leicht bei sich tragen können. Es ist hier in erster Linie das Büchlein von Kohlrausch und Marten: „Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler“ (Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1883 46 S. geb. 60 Pf.) zu nennen. Für die englischen Spiele wird in diesem Büchlein auf Clasens „Bewegungsspiele im Freien“ (Stuttgart, Gundert, 1882) hingewiesen. Dieses handlich ausgestattete und in Leinwanddeckel geheftete Büchlein kostet nur 50 Pf. und giebt auf 70 Seiten eine übersichtliche Beschreibung der vier englischen Spiele: Crocket, Lawn-Tennis, Cricket und Fufsball. Clasens macht durch häufige Abbildungen und praktische Spieltabellen seine Beschreibung anschaulich; auch geht er mehrfach auf die Braunschweiger Spielverhältnisse ein und benutzt und citiert die Schriften, welche Koch über die einzelnen englischen Spiele herausgegeben hat. Diese Einzelbeschreibungen der englischen Spiele in ihrer Umgestaltung für ein deutsches Gymnasium von Koch eignen sich ganz besonders zur Anschaffung für die Schüler selbst. Es sind dies zwei kleine Büchlein, 16 und 17 Seiten stark, unter dem Titel: „Fufsball. Regeln vom Spielplatze des Gymnasiums Martino-Ka-

tharineum zu Braunschweig“ und „Regeln des Thorballs“ (Braunschweig, Görz; jedes à 40 Pf., bei Abnahme von 100 Exemplaren à 28 Pf.). Außer dem Clasenschen Büchlein ist als zusammenfassende Beschreibung der englischen Spiele noch zu nennen: Racquet: „Moderne englische Spiele. Zum Zweck der Einführung in Deutschland beschrieben“ (Göttingen, Rob. Peppmüller, 1882. 56 S. 1 M).

Es könnte scheinen, als wenn hier der Wert dieser Büchlein für die Praxis deshalb so hervorgehoben werde, weil sie die englischen Spiele besonders heranziehen; es mögen daher zunächst die englischen Spiele näher betrachtet werden. Dieselben sind besonders in den nordwestlichen Gegenden unseres Vaterlandes, in Hannover und Braunschweig, seit lange eingebürgert. Auch Koch hebt auf Grund seiner Erfahrung die Bedeutung des englischen Spieles sehr hervor und sagt von den Gegnern desselben: „Unter diesen Angreifern ist kein einziger, der die Spiele, wie sie sich hier in Deutschland gestaltet haben, wirklich kennen gelernt hat.“ Diese Behauptung wird manchen „Angreifern“ befremdlich erscheinen; aber sie ist nicht unrichtig, denn es giebt selbst zahlreiche Turnlehrer, welche diese Spiele in genügender Weise praktisch nicht kennen. Kohlrusch behauptet zwar (Bl. f. höh. Schulwesen, Mai 1887), es werde auf der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin genügendes Gewicht auf die Turnspiele gelegt und bei gutem Willen für die Sache würden die Lehrer an den höheren Lehranstalten die einschlägige Litteratur und Belehrung daraus schon zu finden wissen; allein nach eigener Erfahrung und nach dem Berichte der hannov. Direkt.-Vers. 1885 (S. 296. 324. 331 und These 5) kann ich dem ersteren nicht zustimmen, und was das zweite anbetrifft, so halte ich die besten englischen Spiele für zu kompliziert, als dafs aus den bekannteren Spielbüchern ein genügendes Interesse dafür und eine hinreichende Kenntnis gewonnen werden könnte. Am besten wäre es, was bereits der Ref. der hannov. Direkt.-Vers. 1885 (S. 294) erstrebt, wenn hin und wieder Turnlehrern Gelegenheit gegeben würde, durch Reisen nach anderen Anstalten, wie z. B. nach Braunschweig, oder gar in einzelnen Fällen nach England und Dänemark¹⁾ die Spiele praktisch kennen zu lernen. Es wäre eine bedeutende Förderung der Sache, wenn der Staat oder gröfsere Kommunen zu diesem Zwecke Unterstützungsfonds gründen und bereit stellen wollten.

Die bekanntesten englischen Spiele, welche sich seit längerer Zeit in Deutschland eingebürgert haben, sind folgende vier: Croquet, Lawn-Tennis, Cricket und Fussball.

¹⁾ Der Unterzeichnete hat z. B. auf einem schönen Spielplatze bei Rönne auf Bornholm von Jünglingen, die der Schule bereits entwachsen waren, mit Eifer und Geschicklichkeit Cricket spielen sehen und erfahren, dafs dieses Spiel auf der genannten Insel quasi Nationalspiel der besseren Gesellschaft sei.

Georgens weist in seinem Spielbuche in einer treffenden, kurzen Vorrede zu den von ihm angeführten drei englischen Rasenspielen darauf hin, daß diese vielgerühmten britischen Bewegungsspiele keineswegs eine dem deutschen Boden fremde Pflanze seien, daß dieselben vielmehr, ehe der dreißigjährige Krieg verwüstend und alles auflösend über unsere Fluren ging, bei uns in ganz ähnlicher Weise von den Bürger- und Bauernsöhnen geübt wurden wie gegenwärtig in England. Heutzutage ist von einer weiten Verbreitung dieser englischen Spiele in Deutschland nicht die Rede; man kann dies nicht einmal von England selbst behaupten. Das englische Spiel ist nicht ein Gemeingut des ganzen Volkes wie unsere deutschen Spiele, sondern es ist mehr eine Sportsache der bevorzugten Stände der englischen Gesellschaft; seine Pflegestätten sind besonders die englischen aristokratischen Internate, die public schools in Eton, Harrow, Winchester, Rugby u. s. w., deren weitläufige Gebäude, von ausgedehnten Gartenanlagen und schattigen Parks umgeben, mit allem zum Spiele gehörigen Komfort ausgestattet sind. Solche Schulen haben die Gewohnheiten der höheren englischen Familien; sie bieten eine Fortsetzung des Familienlebens: Mittel, Raum und Zeit sind so bemessen, daß auch in geringerer Zahl die Schüler unter angemessener Leitung oder auch selbständig sich dem Spiele hingeben können. Unsere deutschen Internate, Pädagogien, Klosterschulen und Ritterakademien sind nach dieser Richtung hin mit jenen Schulen nur teilweise zu vergleichen, unsere öffentlichen Gymnasien garrnicht.

Schon hieraus erklärt es sich, daß manche englischen Spiele, welche einen bedeutenden Grad von Geschicklichkeit, d. h. dauernde Übung voraussetzen, bei den geschilderten englischen Verhältnissen dort zu hoher Blüte kommen konnten, daß sie sich aber in den weiteren Schichten unserer spielenden Jugend nicht recht haben einbürgern wollen. Übrigens kann man, ohne Widerspruch zu fürchten, behaupten, daß diese Spiele ihrem Grundcharakter nach für unsere Volks- und Mittelschule gar nicht brauchbar sind. Anders verhält es sich bei den mittleren und besonders bei den höheren Klassen unserer Gymnasien. Hier hat die Erfahrung gelehrt, daß sich trotz unseres für solche Spiele ungünstigen Klimas und trotz des meist mangelhaften Spielplatzes zwei dieser Spiele, nämlich Cricket und Fußball, auch in Deutschland mit einigen Modifizierungen zur körperlichen und geistigen Erfrischung unserer mehr erwachsenen Jugend trefflich bewährt haben.

Von den beiden anderen genannten Spielen, Croquet und Lawn-Tennis, ist das erstere sehr bekannt und sehr beliebt; aber obgleich es unstreitig die Sicherheit des Auges und der Hand übt, so kommt es für die Schule doch gar nicht in Betracht, da es weder für eine größere Gemeinschaft brauchbar ist, noch irgendwie die Körperkräfte der männlichen Jugend herausfordert. Mehr

dem alten deutschen und französischen Federballspiel gleich, das vor zwei oder drei Jahrhunderten in den dazu besonders erbauten Ballhäusern gespielt wurde, ist das Lawn-Tennis-Spiel, bei dem neben der Sicherheit des Auges auch mehr Bewegung des ganzen Körpers gefordert wird. Allein auch bei diesem Spiele hängt der Siegeslohn zu sehr von dauernder Übung ab, der Aufwand von Körperkraft, der doch in erster Linie betont werden muß, ist auch hier zu gering. Lawn-Tennis ist selbst in England mehr ein Gesellschaftsspiel für Herren und Damen, und seine Einführung an deutschen höheren Schulen würde schliesslich daran scheitern, daß das Spiel nicht gut von einer größeren Anzahl gespielt werden kann. Um aber mehrere Partien zugleich zu arrangieren, dazu würde meist der Platz fehlen und vor allem die Mittel; denn in dem Preis-Verzeichnis der bekannten Handlung von Schulspielmitteln von v. Dolffs und Helle in Braunschweig ist das Rüstzeug zum Spiele für vier Personen mit 60 M angezeigt. Bei Cricket und Fussball dagegen hat langjährige Erfahrung gezeigt, daß sie das größte Interesse der Schüler der höheren Klassen bis Tertia hinab erregen.

Das Cricketspiel hat vor dem Fussball den Vorteil, daß es einen etwas kleineren Spielplatz voraussetzt. Man läßt die Thore durchschnittlich in einer Entfernung von 15—20 Metern oder ungefähr 20—30 Schritten aufstellen, und ein etwa gleicher Raum muß an beiden Seiten hinter den Thoren vorhanden sein, so daß ein Spielplatz von etwa 60—90 Schritten im Quadrat genügt. (Koch fordert beim Fussball den allerdings etwas reichlichen Raum von 140 Meter Länge.) Ferner ist es zwar auch beim Cricket erwünscht, einen Rasenplatz oder Weideschlag zum Spielplatz zu haben, aber es ist hier ungleich weniger hindernd als beim Fussball, wenn der Platz, wie dies meist bei unsern neueren Anstalten der Fall ist, Kies oder Sandboden hat. Einmal ist beim Cricket die Zahl der Schüler nicht so groß als beim Fussball, und außerdem ist die Teilnahme der Gesamtheit nicht so stark, sodafs sich nicht so leicht eine Staubwolke bildet, die beim Fussball, schon wegen der Art des Ballstofsens, auf ungünstigem Boden oft eine längere Dauer des Spiels unmöglich macht. Aus denselben Gründen läßt sich auch bei etwas höherer Temperatur eher Cricket spielen als Fussball; Koch stellt geradezu die Regel auf, daß bei einer Wärme von über zehn Grad Celsius Fussball nicht gespielt werden soll. Die Voraussetzung einer nicht zu heißen und möglichst gleichmäßigen Temperatur ist wohl mit ein Hauptgrund, daß sich die genannten Spiele gerade auf den britischen und dänischen Inseln so entwickelt haben, während sie bei uns vielfach nur unter Anstrengungen und mit häufigen Unterbrechungen gespielt werden können. Aber freilich unsere Schüler sind den Wechsel der Temperatur gewöhnt und spielen, wenigstens in den östlichen und nordöstlichen Provinzen, auch bei etwas

höherer Temperatur als 10 Grad Celsius gern ihren Fußball. Dafs beide Spiele in hervorragender Weise die körperliche Gewandtheit, die Kraft und den Wetteifer, die Aufmerksamkeit und den Sinn für Gesetzlichkeit herausfordern, das wird jeder anerkennen, welcher praktische Erfahrung hierin hat, das wird auch jedem einleuchten, der an der Hand einer guten Beschreibung in die Spiele einzudringen versucht. Trotz mancher Gegenäufserungen bin ich der Ansicht, dafs diese beiden englischen Spiele sich für erwachsenere Schüler noch mehr eignen als die besten deutschen Spiele, wie Barlauf, Schlagball, Kreisball und Schleuderball. Der Kostenpunkt fällt hier nicht sehr ins Gewicht; der zum Fußballspiele nötige Ball kostet bei v. Dolffs und Helle 13,50 M; es kann dabei von einer Spielerzahl von 40, ja bei großer Übung und starkem Sinn für Gesetzlichkeit von noch mehr Schülern gespielt werden.

Das Cricketspiel ist auf die Dauer billiger als Fußball; denn die Thore, sechs Stäbe mit Gabeln, können schliesslich, wie dies auch Guts Muths angiebt, sehr gut von geschickten Schülern selbst hergestellt werden. Aus einfachem Tannenholze verfertigt, kosten sie in der genannten Handlung nebst vier Querböhlern (Barren) 3 M; die zwei Schläger und der Ball werden allerdings besser aus einer guten Handlung bezogen (zusammen für den Preis von ca. 10—12 M).

Wie schon oben gesagt ist, kann das Fußballspiel von einer großen Zahl von Schülern gespielt werden und zwar so, dafs alle genügend in Bewegung sind, während beim Cricket kaum mehr als zwölf genügende Beschäftigung finden. Aus diesem Grunde wird man dem Fußball die erste Stelle unter den Spielen der erwachsenen Jugend einzuräumen haben, wie dies auch Koch hervorhebt, und wie es z. B. in Braunschweig der Fall zu sein scheint.

Besonders zu Wettspielen sind nach Kochs Ansicht Cricket und Fußball vor allen andern Spielen geeignet, und in der Betonung der Wettkämpfe beim Schauturnen und bei allgemeinen vaterländischen Festen sieht Koch die Lösung der Frage, wie wir den Eifer der Schüler für das Bestehen der Turnspiele wachhalten können. Solche Wettübungen und Wettspiele appellieren an den Ehrgeiz der Schüler; aber Ehrgeiz und Liebe zur Sache fallen bei Ausbildung körperlicher Kraft und Gewandtheit fast zusammen. Deshalb verteidigt sich Koch mit Recht gegen den Vorwurf, dem Sportmäfsigen in dem übertriebenen, modernen Sinne für den deutschen Schulplatz das Wort geredet zu haben. Dennoch ist es mir zweifelhaft, ob nicht eine so weitgehende Ausübung von Wettkämpfen, wie sie nach der Kochschen Broschüre an den Braunschweiger Schulen stattfindet, vielleicht über das Ziel der Schule hinausgeht. So haben die Schüler des Braunschweiger Gymnasiums wiederholt in den beiden englischen Spielen Wettkämpfe gegen anwesende junge Engländer, gegen Schüler der

dortigen Oberrealschule und gegen die des Güntherschen Privat-instituts ausgefochten. Ein weiterer Schritt auf dieser Bahn ist der Wettkampf mit auswärtigen Schülern; Koch sagt in der genannten Broschüre: „Das Fußball-Wettspiel zwischen den 15 besten Spielern des Göttinger Gymnasiums und denen des Vereins der beiden hiesigen Gymnasien hat inzwischen am 21. November auf dem kleinen Exerzierplatze hier trotz des einigermaßen ungünstigen Wetters stattgefunden und einen erfreulichen Verlauf genommen. Am 22. März hoffen die hiesigen Spieler in der Lage zu sein, ihren Göttinger Freunden den Besuch erwidern zu können.“

Solche Unternehmungen sind anregend, aber sie dienen nicht dem Bedürfnis der Gesamtheit der Schule; denn es handelt sich bei solchen Wettkämpfen doch nur um die besten Schüler der Anstalt, und diese würden allenfalls auch ohne geordnete Anleitung durch die Schule spielen und ihren Körper zu Kraft und Gewandtheit heranbilden. Überhaupt besitzen solche Wettübungen, wie sie Koch so sehr hervorhebt, dauernde Anziehungskraft nur für die von Natur beanlagten Schüler, während sie für die schwächeren, niemals siegenden Schüler, die den größeren Teil ausmachen, schliesslich etwas Demütigendes haben müssen (vgl. Hann. Dir.-Vers. 1885). Dafs derartige Wettübungen unter Anordnung der Schule bei Veranstaltung von Schulfesten ein belebendes Moment bilden, soll hiermit keineswegs angefochten werden.

Nach dem Gesagten könnte es scheinen, als wenn hier ausschliesslich den englischen Spielen eine Lobrede gehalten werden sollte. Allein wenn auch vielleicht in grossen Städten besonders des westlichen Deutschlands die Erfahrung gemacht ist, dafs die beiden genannten englischen Spiele den Eifer der Schüler der obersten Klassen dauernder herausfordern als die besten deutschen Spiele, so ist diese Erfahrung doch nicht zu verallgemeinern, und ebenso wenig wird hierdurch der Wert der deutschen Spiele angefochten. In sehr vielen Anstalten werden die englischen Spiele überhaupt nicht gespielt, weil keiner der Lehrer sie kennt, und doch ist auch oft in solchen Anstalten das Interesse für das Spiel überhaupt gerade bei den Schülern der oberen Klassen nicht minder lebendig.

Besonders an kleinen Orten werden die deutschen Spiele, die wenig oder gar keinen Spielapparat voraussetzen, von Jugend auf in allen Schichten der Bevölkerung auch ausserhalb der Schule getrieben. Die grössere Fertigkeit, einen plötzlichen Erfolg zu eringen, die die meisten deutschen Spiele gegenüber dem geduldrigen Ansammeln von Punkten beim englischen Spiele voraussetzen, ist hier vorhanden, weil sich die kleinstädtische Jugend mehr im Freien herumtummelt, und deshalb sagt auch Kohlrausch in einer Abhandlung über die Auswahl und Betreibung der Turnspiele (Monatsschr. f. d. Turnw. 1883): „In kleineren Orten und auf dem Lande, wo der Steinwurf mehr geübt wird und

unser Ballspiel sich häufig¹⁾ noch als Volksspiel erhalten hat, kann ihm das Thorballspiel keine Konkurrenz machen.“

Was den Betrieb der deutschen Spiele anbetrifft, so weise ich ausdrücklich auf die eben genannte Abhandlung hin, die auf gründlicher Erfahrung und Beobachtung der spielenden Jugend beruht. Hinsichtlich der Auswahl der Spiele aber betone ich von neuem, daß es sich bei der körperlichen und geistigen Erfrischung unserer Jugend nicht um Spielerei handelt. Dabin rechne ich die zahlreichen Gesellschaftsspiele im modernen Sinne des Wortes: Die Ratspiele, die Nachahmspiele, die meisten Blindspiele, die Vexierspiele, die Sprechspiele, die Liederspiele, die Tanzspiele, die Reimspiele, kurz alle speziellen Zimmerspiele. Diese Spiele machen den größten Teil der Spielbücher von Jacob und Georgens und auch einen beträchtlichen Teil des Buches von Guts-Muths aus. Es soll hiermit gegen den Wert dieser Spiele für gewisse Verhältnisse oder gegen ihre deutsche Art nichts gesagt sein; auf den Spielplatz einer höheren Schule aber gehören sie auf keinen Fall. Ferner haben, wie schon Kohlrausch betont, diejenigen Bewegungsspiele einen geringern Wert, bei welchen vorwiegend nur ein Schüler oder wenige in Thätigkeit sind. Doch kann hier die geschickte Leitung des Lehrers viel einwirken, denn bei zu starker Betonung dieses Grundes würden wir die Mehrzahl der Spiele für die Schüler der unteren und mittleren Klassen verlieren. Spiele, welche auf der Unter- und Mittelstufe mit großer Vorliebe gespielt werden, sind z. B. Sauball, Kreisfußball, Stehball und schließlich für eine größere Zahl von Spielenden auch Spiele wie „Brüderchen, komm mit!“, Katz und Maus, Geier und Henne u. dergl. Aber ich muß an dieser Stelle noch einmal bemerken, daß nach meiner Erfahrung für kleinere Knaben überhaupt jedes Spiel einer größeren Gemeinschaft auf die Dauer von fraglichem Wert und Erfolg ist. Im Anschluß an die Turnstunde oder bei Spaziergängen werden sich solche Spiele recht gut eine Zeit lang spielen lassen, da im ersteren Falle kleinere Abteilungen — etwa eine oder mehrere Riegen — mit anfänglicher Hülfe der Vorturner spielen können, bei Spaziergängen aber häufig mehrere Lehrer oder ältere Freunde der Jugend eine Klasse begleiten oder auch die Schüler sich zunächst leichter anderweitig beschäftigen, um sich später am Spiele zu beteiligen. Der Ansicht, daß auch in der Turnspielstunde eine größere Zahl von Schülern der unteren Klassen in mehreren Abteilungen unter einem Leiter an mehreren Stellen dasselbe Spiel oder ein verschiedenes spielen könne, vermag ich nach meinen Versuchen bei kleineren Schülern nicht beizustimmen. Die Schüler werden sich wegen ihrer verschiedenen körperlichen Begabung ohne energische Leitung nicht gleichmäßig am Spiele beteiligen; ferner wird für die meisten Spiele auch der

¹⁾ In irgendwelcher Form wohl überall!

Spielplatz zu klein sein, wenn eine Trennung stattfindet, oder es wird, wenn er groß genug ist, dem Lehrer die Übersicht erschwert werden. Praktischer ist es auf jeden Fall, wenn die Zahl der gesamten Spieler nicht in einzelne Kreise dividiert wird, sondern wenn bei Spielen wie Plumpsack, „Brüderchen, komm mit!“ und anderen Kreisspielen die Zahl der gerade aktiv am Spiel Beteiligten multipliziert wird.

Wie steht es bei den Spielen kleinerer Knaben mit der Bestrafung derer, die trotz dauernder Mahnung und trotz des guten Beispiels des Lehrers und ihrer Mitschüler das Spiel stören? Ohne Strafe wird selbst beim Spiele, das doch den Schülern recht eigentlich eine Freude und Erholung bieten soll, leider nicht immer auszukommen sein, zumal wenn alle Schüler zur Teilnahme verpflichtet sind. Redensarten wie: „Die Persönlichkeit des Lehrers, sein gutes Beispiel müssen so anregend auf die Schüler einwirken, daß es gar nicht zu Störungen kommt“, klingen schön, helfen aber garnichts. Da das Spiel vor allem die Lust der Spielenden voraussetzt, so werden die Strafen für Störung beim Spiele, sei es durch Ungezogenheit, sei es durch Lässigkeit und Unaufmerksamkeit, sich einfach mit den gewöhnlichen Schulstrafen decken. Die Ermahnung, die kleinste Strafe, wird ja auch beim Spiele ebenso gut wie im Klassenzimmer nötig sein und meist den genügenden Erfolg haben, alle sonstigen Schulstrafen sind hier ohne Wert. Ein erfolgreiches Lernen beim wissenschaftlichen Unterrichte kann schließlic auch mit Zwang erzielt werden, ein erfolgreiches Spielen nicht. Die allgemeine Verpflichtung zum Spiele darf nicht zu pedantisch aufgefaßt werden; mit einem mehrfachen Störenfried muß kurzer Prozess gemacht werden: er ist einfach vom Spiele auszuschließen und vom Spielplatze zu verweisen. Die Teilnahme am Spiele von Seiten der übrigen wird hierdurch um so mehr als eine Freude und als eine Belohnung angesehen werden, und auch der Bestrafte wird sich angespornt fühlen, einer solchen Belohnung würdig zu werden.

Je höher die Klasse, desto mehr wächst der Sinn für Unterordnung unter den gemeinsamen Zweck eines größeren Ganzen, der Sinn mit vereinten Kräften Partei gegen Partei im Spiele zu kämpfen. Auch hier wird selbst in den obersten Klassen der Löwenanteil an der Erringung des Sieges auf gewisse Hauptkämpfen fallen; aber der Lehrer kann mäsigend und anspornend eingreifen, besonders wenn er selbst über eine größere körperliche Fähigkeit gebietet. Spielt der Lehrer selbst mit, so wird es ihm besonders bei einer nicht zu großen Zahl erwachsener Schüler leicht gelingen, das Interesse der Schüler dauernd zu erhalten oder, wenn es etwa auf einer Partei im Schwinden ist, durch persönliches Eingreifen auf der bedrängten Seite allseitig zu erhöhen.

Unter den deutschen Parteispielen gebührt der erste Rang dem Barrenlaufspiel, welches nach meiner Erfahrung selbst

schon von den Schülern einer nicht zu starken Quarta mit Erfolg gespielt werden kann, in den oberen Klassen aber trotz seiner einfachen Regeln mit den englischen Spielen konkurriert. Die Vorteile dieses Spieles liegen auf der Hand, und Kohlrausch hebt als geistiges Moment mit Recht hervor, daß die Entschlußfähigkeit und Aufmerksamkeit bei keinem Spiele so geübt wird als bei diesem. Dazu bedarf das Spiel keines Apparates, kann mit größerer und kleinerer Spielerzahl gespielt werden, weist auch den Schwächeren eine nützliche Stelle an etwa beim Vorschicken in einer Ruhepause der Hauptkämpfer oder bei der Bewachung der Gefangenen, und bedarf keines so großen Raumes als die englischen Spiele¹⁾.

An das Barrlaufspiel reihen sich an Wert die Parteispiele mit dem Schlagballe und mit dem Schwungballe. Größere Geschicklichkeit setzt der Schlagball, größere Kraft der Schwungball voraus. Darum habe ich die Erfahrung gemacht, daß, wenn den Schülern die Wahl überlassen wird, infolge des meist dominierenden Einflusses der „Starken“ der Schwungball den Vorzug erhält. Dieses Spiel hat gegenüber dem Barrlauf den Nachteil, daß sich nur bei geschickter Leitung alle Schüler in genügender Weise beteiligen können. Von großer Bedeutung für die Anordnung des Schwungballspieles ist zunächst, daß die beiden besten Spieler der Parteien sich ungefähr an Kräften gleich kommen, weil bei diesem Spiele ein besonders hervorragender Ballschleuderer das Schicksal des ganzen Spieles entscheidet. Um auch die schwächeren und bequemen Schüler gleichmäßiger zum Spiele heranzuziehen, habe ich es bewährt gefunden, einmal nach dem Alphabet zu spielen, zweitens aber die Eifrigen dadurch zu belohnen, daß jeder aus der Luft gefangene Ball die alphabetische Reihenfolge unterbricht und dem Fänger einen Wurf mit drei Schritten Anlauf giebt. Bei den Ballspielen ist natürlich mehr wie bei allen anderen Spielen zu beachten, daß diejenige Partei, welche die Sonne im Gesicht hat, der anderen gegenüber im Nachteile ist. Bei dem deutschen Schlagballspiele läßt sich in den mittleren Klassen dadurch das Spiel flotter machen, daß bei geringer Geschicklichkeit der Schläger sich selbst den Ball einschenkt.

Spiele wie Hinkampf, Tauziehen oder das Schwimmen auf den Armen der in langer Reihe gegenüber gestellten Mitschüler sind zwar interessant und bieten häufig scherzhafte Szenen; sie können aber trotz mancher Kombinationen nicht längere Zeit die Schüler fesseln. Von Kohlrausch wird an mehreren Stellen das Räuber- und Gendarmenspiel, das Ritter- und Bürgerspiel und

¹⁾ Noch abwechselnd kann besonders für die mittleren Klassen das Spiel dadurch gemacht werden, daß vor beiden Parteilinien eine Fahne aufgespannt wird, deren Eroberung einen Gefangenen einbringt.

das Kriegsspiel als besonders fesselnd genannt. Doch muß zu diesen Spielen ein geeignetes, Verstecke und Verschanzungen bietendes, großes Terrain vorhanden sein, und ich habe auch von manchen Seiten absprechende Urteile über diese Spiele als Schuls Spiele gehört. Dafs größere Schüler sich für das auf Nachahmung des wirklichen Soldatentums beruhende Kriegsspiel begeistert hätten, ist meiner Erfahrung bisher unbekannt geblieben.

Eine besondere Art von Wettspielen, die mit alten deutschen Sitten sich berühren, ist die jetzt so beliebte Erneuerung des alten griechischen Pentathlons. Mindestens sechs oder auch mehrere Schüler treten zum Wettsprunge an, worauf die fünf besten den Kampf mit dem Diskos fortsetzen. Der Diskos hat sich allerdings noch nicht genügend auf den deutschen Gymnasien einbürgern können; ein Grund dafür sollte aber nicht darin liegen, dafs wir über den Gebrauch der antiken eisernen Scheibe aus griechischen Schriftstellern keinen Aufschluß gewinnen können; man nehme einfach Kohlrausch „Anleitung zur Einführung in das Diskuswerfen“ (Leipzig 1882) zur Hand. Auf den Diskos folgt der Wettlauf von vieren, das Gerwerfen von dreien und schießlich die etwas heikle Pygme. Vom Faustkampfe kann natürlich keine Rede sein, denn derselbe war bereits bei den alten Griechen von wenig gutem Klange; aber auch der gewöhnliche Ringkampf ist bei kräftigen, ausgewachsenen Schülern gefährlich. Der Versuch, das englische Boxen an dieser Stelle einzufügen, ist im deutschen Volke wegen der Roheit der Sache ohne Anklang geblieben, und so hat man denn meistens zu dem bekannteren Wringen gegriffen, einem Wettkampfe, welcher bezweckt, bei vorschriftsmäßiger Stellung der Füße und richtigem Fassen der Hände den Gegner aus seiner Stellung herauszuziehen oder zu drängen. Statt des Diskoswerfens findet man bei diesen Wettkämpfen vielfach das deutsche Steinschleudern eingereiht. Im allgemeinen ist von der Wiederbelebung des alten griechischen Pentathlons zu sagen, dafs ein solcher Wettkampf sich mehr für ein Schauturnen als zu häufiger Verwendung bei feststehenden Turnspielen eignet.

Es wird hier nur auf die schönsten deutschen Spiele hingewiesen, welche imstande sind auch die größeren Schüler mit dauerndem Eifer für das Turnspiel zu erfüllen. Auf die spezielle Betreibung der Spiele wird nur vereinzelt eingegangen, da hierüber bereits von Männern, die auf eine lange Erfahrung zurückblicken können, das Wichtigste hervorgehoben ist; andererseits ist das Bewegungsspiel eine zu praktische Sache, als dafs durch eingehende theoretische Betrachtung seiner Feinheiten und Kunstgriffe viel geholfen würde. „Übung macht den Meister!“ — das gilt nicht blofs für den spielenden Schüler, sondern auch für den das Spiel leitenden Lehrer. Nur einige allgemeine Regeln können nicht oft genug betont werden. Wie man in der Grammatik und Stilistik einer Sprache erst die Hauptregeln einübt und erst,

wenn diese gründlich verstanden sind, zu den Nüancen übergeht, so ist es erst recht bei dem das Leben und die That herausfordernden Spiele, und bei rechter Beobachtung dieses Grundsatzes wird häufig genug dasselbe Spiel den Schülern der unteren und mittleren Klassen zu spielen möglich sein und zugleich auch den Sekundaner und Primaner noch fesseln. Das Fufsballspiel von dem einfachen Hin- und Hertreiben des Balles bis zu der komplizierten Ausbildung des englischen Spieles bietet das beste Beispiel hierfür.

Eine andere Frage ist die, wie lange dieses oder jenes Spiel von denselben Schülern gespielt werden kann. Bei manchen Partespielen, wie bei den englischen, liegt ja schon in der größeren Umständlichkeit, die mit dem Aufstellen des Spielapparates und der Abgrenzung des Platzes verbunden ist, der Grund, daß die angesetzte Spielstunde nur zu einem Spiele verwandt wird; anders ist es nach meiner Erfahrung bei den meisten deutschen Spielen besonders in den mittleren und unteren Klassen. Barrlauf, Schlagball, auch Schwungball haben die Schüler, ein frisches Lied am Anfang und Schluß hinzugerechnet, wohl eine Stunde lang mit Eifer gespielt. Kohlrusch sagt (Bl. f. höh. Schulwesen, Juni 1887): „Es genügt, wenn jeder Cötus für ein Semester ein Spiel oder zwei übt“ und fährt fort: „Wir nennen als passende Spiele für Sexta: Tag und Nacht, Ballschießen, Fuchs aus dem Loch; für Quinta: Grenzjäger und Pascher, der Plumpsack geht um; für Quarta: Diebschlagen, Dritten abschlagen, Treibball, Wettlauf; für Sekunda und Prima: Kaiserball, Diskoswerfen, Dauerlauf, Wettlauf, Fufsball und Thorball“. Dies sind alles kräftige Bewegungsspiele in dem Sinne, wie sie auch von mir gewünscht werden; dennoch bezweifle ich sehr, ob bei den meisten derselben, besonders in den unteren und mittleren Klassen, eine volle Stunde der Spieleifer rege erhalten werden kann, und meine bisherigen Erfahrungen sprechen durchaus gegen die aufgestellte Forderung, daß jeder Cötus das ganze Semester hindurch nur ein oder zwei solcher Spiele üben soll. Von einer allgemein verpflichtenden Norm wird auch hier abzusehen sein, wie denn bei den mannigfaltigen Versuchen, im Anschlusse an die ministeriellen Erlasse und unter Berücksichtigung der Meinungen erfahrener Spielleiter die wichtigsten Fragen über das Schulspiel zur Entscheidung zu bringen, fast überall das Resultat gewonnen ist, daß sich für eine ganze Provinz oder wohl gar für unser ganzes Schulwesen wegen der verschiedenen räumlichen, zeitlichen und pekuniären Verhältnisse, wegen der Verschiedenheit des Schülermaterials, besonders in großen und kleineren Orten, und wegen der noch größeren Verschiedenheit der Lehrkräfte nur wenige allgemein verpflichtende Bestimmungen geben lassen. Man kann auch den Zweck und Wert solcher allgemeinen Bestimmungen nicht einsehen. Die vorgesetzten Behörden werden

sich in dem Vertrauen, mit welchem sie den einzelnen Anstalten die nötige Ordnung bei den Schulspielen überlassen, nicht getäuscht sehen. Dafs sich aber in diesem und jenem Punkte für diese und jene Verhältnisse bestimmte Spielordnungen schaffen lassen, darauf ist auch in dieser Abhandlung genugsam hingewiesen. Nicht der Willkür oder Neigung einzelner Schüler ist das Wort geredet, sondern es ist nachdrücklich betont worden, dafs wir es mit den Spielen der Schule zu thun haben, bei welchen sich, wie im Anschlufs an Koch hervorgehoben ist, wohl überall den Bedürfnissen und Verhältnissen entsprechend die richtige praktische Lösung zwischen den theoretischen Begriffen von Freiheit und Zwang finden läfst. Wollte man alle Schulen auf eine gröfsere Zahl von Spielgesetzen verpflichten, so würde dieser Zwang die Spiellust bei Schülern und Lehrern nicht heben, sondern niederdrücken. Die Schule soll zum Spiel anregen, sie soll und mufs die genügende Zeit und Möglichkeit für die nötige körperliche Bewegung und Erfrischung der ihr anvertrauten Jugend sichern. Dafs unsere Jugend — besonders in den kleineren und mittleren Orten — wenig oder gar nicht spielt, kann ich nicht glauben; jedenfalls mufs es das Ziel der schulmässigen Anregung zum Spiele sein, dafs unsere Jugend nicht nur unter tüchtiger Leitung zu spielen versteht, sondern auch ohne Leitung aufserhalb der Schule zu spielen liebt und so aus eigenem Antrieb ihre körperliche Kräftigung fördert.

Zu der körperlichen Kräftigung aufserhalb der Schule trägt aufser dem Spiele in vorzüglicher Weise der Spaziergang und in richtig verstandener Form auch der Sport bei.

Unter den körperlichen Übungen, in denen zur Zeit bereits eine sportartige Höhe der Fähigkeit erreicht ist, nenne ich zuerst das verbreitete und in seiner Wichtigkeit anerkannte Schlittschuhlaufen. Diejenigen, welche von der körperlichen Gewandtheit der Jugend unserer höheren Stände eine schlechte Meinung haben, weise ich gerade auf die Eisbahnen hin und hier ganz besonders auf die in den Grosstädten. Da kann man sehen, einen wie gewaltigen Fortschritt die körperliche Gewandtheit unserer Jugend im Vergleich zu den Zeiten der Väter und Grosväter gemacht hat. Die Vervollkommnung der Schlittschuhe hat mitgewirkt; aber die Verbesserung der Instrumente einer Kunst geht Hand in Hand mit der zunehmenden Neigung und mit dem besseren Können, nicht umgekehrt, und eine kaum bestrittene Thatsache ist es, dafs heute eleganter und gewandter Schlittschuh gelaufen wird als früher. In dieser die Gesundheit so sehr fördernden körperlichen Kunst, die sich von selbst aus der Jugend heraus gehoben hat, sollte auch von der Schule ein fördernder Einflufs ausgehen. Im Sommer bewegt sich jeder so wie so mehr im Freien, und doch werden von der Schule Spiele und Spaziergänge

angeordnet; wie viel mehr sollte im Winter, der so leicht zum Stubenhocken verleitet, dieselbe Zeit von der Schule für das Schlittschuhlaufen freigegeben werden. Der Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittag kann für Schule und Haus nicht alles gut machen, und bald nach 4 Uhr tritt gerade in der Zeit der schönsten Eisbahn die Dunkelheit ein. Und ebenso sollte die Schule, die für Spielplätze und Turnhallen große Summen in Anspruch nimmt, bei den weit geringeren und oft ganz geringen Kosten für eine Eisbahn sorgen, auf der auch unbemittelte Schüler sich am Schlittschuhlaufen erfreuen könnten. Gerade hier können die Magistrate durch Freistellung des Gebrauches einer Wiese oder eines Teiles des Stadtsees oder Flusses hilfreich eintreten; und wohl nicht schwer könnten die Schulen in den Stand gesetzt werden, durch eine Pauschsumme von den Eispächtern den dauernden Zutritt zur Eisbahn für ihre Schüler zu erreichen.

Neben dem Schlittschuhlaufen ist in der bessern Jahreszeit als vorzügliches Mittel zur Körperkräftigung der Wassersport mit seinen verschiedenen Richtungen zu nennen, zumal derselbe von praktischer Bedeutung und Notwendigkeit für das Leben ist. Auch hier ist erfreulicher Weise ein Fortschritt zu bemerken. Die Badeeinrichtungen in allen Städten, besonders die Schwimmbassins für den Winter, sind zahlreicher geworden und mit ihnen die Zahl der Schwimmer. An manchen größeren Anstalten, auch an städtischen, ist der Schwimmunterricht von der Schule in die Hand genommen, und auf der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt wird in hinreichender Weise für die Ausbildung von Schwimmlehrern gesorgt, wie auch Heer und Marine das Schwimmen zu einem Gegenstand militärischer Ausbildung gemacht haben. Aber in allgemein genügender Weise tritt hier die Schule noch nicht ein. An manchen Orten ist zum Schwimmunterrichte gar keine Gelegenheit, an anderen sind die Badeeinrichtungen mangelhaft und bieten nicht das, was zur Freude und Förderung der Jugend dient, hauptsächlich deshalb nicht, weil keine dahin zielenden Wünsche geäußert werden. Aber auch sonst fehlt Anregung und Trieb, und doch zeigen sich die Besitzer von Badeanstalten in Preisermäßigungen für Schüler meist sehr entgegenkommend, wenn nur von der Schule oder von höherer Seite die richtig motivierte Anfrage geschieht.

Nächst dem Schwimmen ist der Rudersport unserer erwachsenen Jugend durchaus förderlich und ebenfalls von praktischer Bedeutung fürs Leben. Es giebt kaum eine andere Bewegung, die wie das Rudern die Bein-, Rücken-, Brust-, Arm- und Handmuskeln zugleich kräftig ausbildet. Wie in vielen Sportsachen, so steht auch hier das englische Volk obenan (bekannt sind die Ruderwettkämpfe, in welchen sich die Studenten der Universitäten Cambridge und Oxford jährlich mit einander messen). Aber auch in Deutschland findet der Sport des Ruderns immer mehr Ver-

breitung. Das zeigt die zunehmende Zahl der Rudervereine besonders in Berlin, Frankfurt, Hamburg, Wien. Es ist erfreulich, daß in manchen Städten, welche an größeren Flüssen oder Seen liegen, neuerdings auch die höheren Schulen die Bildung von Rudervereinen unter Aufsicht eines dazu geeigneten Lehrers gestatten. Dieser Sport zieht unsere Jugend an; selbst akademische Turnvereine haben angefangen sich Bote zu beschaffen und ihre Mitglieder zu tüchtigen Ruderern auszubilden.

Der Segelsport geht die Schule nichts an, und auch die Reitkunst kann schon wegen der damit verbundenen Kosten und Gefahren nicht in den Bereich der Schule gehören; für die der Schule entwachsene Jugend der höheren Stände bieten beide ein nicht zu verachtendes Mittel zur Erhöhung der körperlichen Gewandtheit, der Ausdauer, des Mutes und der Entschlossenheit. Auf die Fechtkunst wird hier nicht eingegangen, weil dieselbe allenfalls in den offiziellen Turnunterricht aufgenommen werden kann, aber nicht zum Sport gehört. Der Bicyclesport endlich scheint mehr ein angenehmes Mittel zur Ausfüllung der Mußestunden zu sein; sein Wert vom physisch-medizinischen Standpunkte dagegen wird nicht sehr hoch angeschlagen, da die körperliche Ausbildung hierbei eine etwas einseitige ist und weniger kräftig konstituierte Sportfreunde sich zu großer Anstrengung der Atmungsorgane aussetzen.

Es ist hier nur auf die Zweige des Sports hingewiesen, welche eine anerkannte Bedeutung für das praktische Leben haben und daher von der Schuljugend und somit auch von der Schule nicht vernachlässigt werden dürfen. Eissport, Schwimmsport und Rudersport bieten zugleich der Schule eine schöne Gelegenheit, das alltägliche Leben durch ein gemeinsames Schulfest zu unterbrechen; es ist eine Freude, wenn man hier und da von Schwimmfesten der Schule hört.

Das schönste Fest der Jugend soll aber nach alter deutscher Art das Wandern, die Turnfahrt der Schule sein. Fast jede Anstalt hat in ihrer Umgegend von der Natur bevorzugte Orte, welche der Zielpunkt der Wanderung einer oder mehrerer Klassen sein können. Demgemäß haben sich seit Dezennien an den einzelnen Anstalten gewisse feststehende Gebräuche ausgebildet, welche für tüchtige Bewegung der Schüler bei solchen kleineren Wanderungen sorgen. Auch die Turnzeitschriften haben sich mit solchen Schulfahrten beschäftigt; im großen und ganzen kann in diesem Punkte nur bemerkt werden: wer nicht aus sich selbst imstande ist eine solche kleinere Tages- oder Nachmittagsstour einer Klasse zu leiten, dem wird eine gedruckte Anweisung ganz gewiß nichts nützen. Anders verhält es sich dagegen mit den freiwilligen mehrtägigen Touren.

Etwas Schöneres als eine freiwillige „Pfungstour“ mit 10—20 Schülern der oberen Klassen unter Führung eines Lehrers kann

meiner Überzeugung nach die Schule überhaupt nicht bieten. Man wird mir einwenden, daß solche Fahrten mehr nur für wohlhabende Schüler möglich seien und daß sie bei den ärmeren das Gefühl der Entsagung und des Neides hervorrufen. Allein die Kosten für solche Schülerfahrten sind keineswegs bedeutend; andererseits stehen wir hier eben vor einer Welteinrichtung, die nun einmal nicht zu ändern ist, die aber in andern Lebenslagen weit schroffer hervortritt. Bei weitem die meisten älteren Schüler einer höheren Lehranstalt werden, wenn auch nicht jedes Jahr, so doch dieses oder jenes Mal bei rechtzeitiger Fürsorge für die Sparbüchse eine solche Fahrt mitmachen können.

Da es sich hierbei um viele praktische Einrichtungen während und vor der Fahrt handelt, so wäre eine Veröffentlichung der reichen Erfahrungen mancher Kollegen recht wünschenswert. Es würde sich dabei zeigen, daß sich solche Fahrten nicht nur von Orten in Mittel-, Süd- und West-Deutschland, sondern bei den großen Fahrpreisermäßigungen auch in Norddeutschland recht gut unternehmen lassen. Vor mir liegen zahlreiche Berichte über solche Schülerfahrten in verschiedenen Provinzen; aus diesen sowohl, wie aus eigenen Erfahrungen will ich das Wichtigste zur Bekämpfung gegnerischer Ansichten hier anführen.

Es zeigt sich zunächst, daß jede Provinz in der Lage ist, das Ziel einer solchen Schülerfahrt ausfindig zu machen. Das Programm der südlichen und westlichen Provinzen wird zwar ein reichhaltigeres sein, aber die nördlichen brauchen sich doch auch keineswegs zu verstecken; haben doch die Provinzen Pommern und Preußen schon in dem Seegestade ihre eigentümlichen Reize und Vorzüge. Für Vorpommern bietet die Insel Rügen mit ihren Felsen und Wäldern, mit dem vorhistorischen Grauen des Herthasees, mit den kräftigen, einfachen Verhältnissen der Fischerdörfer und andererseits dem reichen Luxus einiger Bäder ein viel beneidetes Ziel. Auch von den hinterpommerschen Küstenstädten ist Rügen mit dem Dampfschiffe schnell und billig zu erreichen. Daran schließen sich für Vor- und Mittelpommern die Inseln Usedom und Wollin, besonders die Umgegend von Heringsdorf und Misdroy, dazu Stettin mit seiner wald-, hügel- und wasserreichen Umgebung. Fast auf einer gleichen Stufe mit Rügen stehend folgt dann für Hinterpommern, Westpreußen und für einen Teil Ostpreußens Danzig und seine herrliche Umgebung. Die Berge und Wälder von Jeschkenthal und Zoppot erinnern uns an die lieblichen Höhen des Thüringerwaldes; auch das Kloster, das den Mittelpunkt des Friedens bietet, ist hier im Norden: der Cistercienser waldumrauschter Sitz Oliva mit dem herrlichen Klostergarten unter dem Karlsberge, mit den kunstvollen, gewaltigen Baumgängen im Muster der Roccocozeit. Dazu unten am Strande und oben auf den Bergen aus luftiger Höhe der Blick auf das weite Meer, auf die reich bebaute Landschaft

mit den freundlichen Badeörtern, und die kunstberühmte Stadt Danzig selbst, die mit Recht Nürnberg und Augsburg, ja selbst manchen vielgenannten italienischen Städten an die Seite gestellt wird.

Dies sind einige der augenfälligsten und den Norddeutschen bekanntesten Punkte; aber mir sind Fälle bekannt, daß pommerische Gymnasien bei billigem Dampferpreise die Fahrt nach Bornholm machten, um diese Insel mit ihren Granitküsten und Klüften, mit den imposanten Trümmern ihrer alten Bischofsburg zu Hammershus, mit dem auf stolzer Höhe erbauten Leuchtturme im Norden und der waldigen Erhebung des Ryterknoegten im Innern zu durchwandern.

Was die Provinz Brandenburg anbetrifft, so bieten sich hier für deren nördlichen Teil dieselben Punkte wie für Pommern; dazu kommen für kleinere Touren die wunderschöne, zu Ausflügen ganz besonders geeignete Umgebung von Potsdam, ferner Freienwalde a. O. und der Spreewald; der südliche Teil der Mark hat die mitteldeutschen Gebirge so nahe, daß sich hier eine reiche Fülle von Touren finden lassen.

Am stiefmütterlichsten scheint auf den ersten Blick die Provinz Posen von der Natur bedacht zu sein; doch bietet sich für die nördliche Bromberger Gegend in nicht zu weiter Ferne Danzig nebst einem Abstecher nach der Marienburg oder einem landschaftlich schönen Punkte des Weichselthals, und für den Süden bieten die nicht zu fernen schlesischen Gebirge bei billiger Bahnfahrt reichen Ersatz. Auf die mittel-, süd- und westdeutschen Provinzen einzugehen, ist überflüssig, da ein Blick auf die Karte zeigt, wie mannigfaltig sich hier das Programm der Schülerfahrten gestaltet.

Es mögen hier einige allgemeine Rathschläge folgen, welche sich für kleinere oder größere Touren überall bewähren werden.

Das gute Gelingen einer mehrlägigen Tour hängt wesentlich von der Persönlichkeit des leitenden Lehrers ab. Er muß praktischen Sinn besitzen und möglichst imstande sein den Schülern alles mit Leichtigkeit voran zu thun, was an sie auf der Fahrt herantritt. Sehr wünschenswert ist es, daß er auch musikalisch sei und den Gesang, wie er sich für eine Wanderfahrt eignet, selbst anstimme und in lebendigem Fluß erhalte; im anderen Falle sollte es wenigstens nicht an einem musikalisch tüchtigen älteren Schüler fehlen, welcher wo möglich derartige Fahrten schon früher mitgemacht hat. Ferner muß es der Leiter einer längeren Wanderfahrt verstehen, durch Spiele und improvisierte Scherze bei eintretendem schlechten Wetter oder bei längerer Ruhepause am Abend der Langenweile vorzubeugen und die Schüler auf der rechten Bahn eines gemeinsamen Schülervergnügens zu erhalten. Er muß ihnen in dem allabendlich notwendigen Ordnen der Kleidung und des Gepäcks, in dem Aufzeichnen des Erlebten, im Briefschreiben nach Hause,

im Vorbereiten auf den künftigen Tag, kurz in allen Dingen Anweisung geben können und Beispiel sein. Besonders bevor die Reise angetreten wird, muß der Lehrer verschiedene Vorbereitungen anordnen und kontrollieren. Er muß mit den geographischen und historischen Verhältnissen der Gegend, in welche die Tour unternommen werden soll, vollständig vertraut sein. Er muß auch den Schülern vorher den Plan der Fahrt mit Hilfe von Karte und Wandtafel entwickeln und diejenigen, welche sich dafür interessieren, auf die besten Hilfsmittel hinweisen; denn ältere Schüler sollen nicht bloß auf die Reise geführt werden, sondern sie sollen das Reisen und Wandern erlernen. Passende Quartiere an Ruhepunkten muß der Lehrer vorher möglichst preiswert besorgen. Am besten wendet man sich an die Pfarrer, Schullehrer oder Ortsvorsteher und bittet um ihre Vorschläge und Vermittlung; dann stellt man dem vorgeschlagenen Wirte möglichst genau seine Forderungen in Bezug auf Quartier und warmes Essen (einmal täglich, und zwar frühzeitiges Abendbrot!), und man wird selbst in größeren Städten auf eine freundliche und billige Aufnahme rechnen dürfen. Was das Nachtlager anbetrifft, so wird man allerdings, sei es der Billigkeit halber, sei es weil es sich in Dörfern bei einer größeren Schülerzahl nicht anders machen läßt, zuweilen mit Streulager und mit bloßer Matratze vorlieb nehmen müssen. Wenn in einem Dorfe das Wirtshaus nicht genügend scheint, dann wird man sich in der Regel am besten an den Lehrer des Ortes wenden. Oft schon haben die Lehrer durch Einräumung der Schulstube, durch Herrichtung eines Streulagers und Gewährung der Kost dankenswerte Hilfe geleistet. Für die ersten Tage wird einiger Proviant aus dem Elternhause mitgenommen werden können. Bei einer fünf- bis sechstägigen Tour ist es praktisch, ein gemeinsames Paket mit frischer Wäsche und dergleichen an einen sicher zu erreichenden Ort auf der Mitte der Fahrt vorzususchicken, so daß dann von hier ein Packet mit der gebrauchten Wäsche und den etwa gesammelten und gekauften Andenken in derselben Emballage zurückgesandt werden kann. Auch sonst empfiehlt es sich, aus Billigkeitsrücksichten, Sendungen nach der Heimat unter einer Adresse abgehen zu lassen. Das Einpacken der vorher als notwendig bezeichneten Sachen sowie eine Kontrolle der Reisekleidung wird am besten unter den Augen des Lehrers in einem passenden Raume am Abende vor der Fahrt geschehen. Einige Hausmittel wie: Opiumtropfen, Salicyl-Salbe, Salmiakgeist, Hirschtalg, englisches Pflaster und Leinwand dürfen hierbei nicht vergessen werden. Als Wäsche hat sich der Gummikragen für solche Wanderungen gut bewährt. In geistiger Beziehung gehört zu den Vorbereitungen dann noch die rechtzeitige Einübung von guten Marschliedern, und zwar nicht bloß nach der gesanglichen Seite hin; trotz des Mitnehmens eines

Liederbuches muß der Text auswendig gelernt und die richtige Betonung vorher eingeübt werden. Bei solchen Marschliedern darf man nicht engherzig vor diesem oder jenem unschuldigen Studentenliede zurückschrecken, da der Genuß einer Frucht, die gewöhnlich erst in einer späteren Zeit zu voller Reife kommt, doch einmal einen bedeutenden Reiz auf den Menschen ausübt. Als solche Lieder für Wanderungen von Primanern und Sekundanern eignen sich: Für einstimmigen Gesang: Als die Römer frech geworden, Ein lustiger Musikante, Wohl auf Kameraden, Wohl auf, die Luft ist frisch und rein; für zweistimmigen Gesang: An der Saale hellem Strande, Der Mai ist gekommen, Hinaus in die Ferne, Im Krug zum grünen Kranze, Im schwarzen Wallfisch, Muß i denn zum Städle hinaus, Wohl auf noch getrunken, und bei einer etwaigen Wasserfahrt: Die Lorelei; für mehrstimmigen Gesang würden hier gut am Platze sein: Nun ade, du mein lieb' Heimatland und marschmäfsig (andante zunächst überhaupt = marschmäfsig) gesungen: Wer hat dich, du schöner Wald. Großes Vergnügen schon wegen der leichten vierstimmigen Einübung, selbst erst auf der Fahrt, bereiten älteren Schülern die kanonischen Lieder, wie: O, wie wohl ist mir am Abend; Erwacht, ihr Schläfer drinnen; Wenn der Schwan singt; Blaue Hosen sind schön und die mit verschiedenem Texte gesungenen Kanons: Das bekannte Lied: Die erste Violine fangt also an . . . und das vielleicht weniger bekannte kanonische Lied: Von der Alpe tönt das Horn (1. Tenor); Minna, Du bist meine Freude (2. Tenor); Bauernwalzer aus dem Freischütz ohne Text mit „la, la“ (1. Bafs) und Ach, Du lieber Augustin (2. Bafs).

Um die Geldangelegenheiten hat sich der Lehrer am besten nicht weiter zu kümmern, als dafs er den Schülern das Minimum der Kosten der Reise nach seiner Berechnung angiebt und die Verhandlungen mit der Eisenbahn führt. Im übrigen kann er das Einziehen gemeinsamer Kosten einem dazu geeigneten Schüler überlassen, der hierüber ebenso Buch führen muß, wie es im einzelnen alle anderen Schüler thun müssen. Dafs sich der Lehrer für unvorhergesehene Fälle mit gröfseren Mitteln versehen muß, ist wohl selbstverständlich.

Was die Zahl der Reisenden anbetrifft, so sind zunächst für längere, anstrengendere Touren nur Schüler der Prima und Sekunda zuzulassen; Schüler früherer Klassen wissen derartige Touren meist noch nicht genügend zu würdigen. Aus den genannten Klassen sollten dann 10—20 Schüler unter einem Lehrer reisen; nicht weniger, weil die Ermäßigung des Fahrpreises auf preussischen Bahnen an diese Zahl geknüpft ist; nicht mehr, weil sonst dem Lehrer die Übersicht verloren geht und die Leitung der Wandernden erschwert wird, auch wohl Schwierigkeiten bei Quartier und Verpflegung entstehen. Was die Zahl

der Lehrer anbetrifft, so wird es sich in den meisten Fällen am besten bewähren, wenn nur ein Lehrer die Schüler bei der Wanderung führt, dafs also, wenn ein zweiter Lehrer Lust zu einer derartigen Tour hat und eine genügende Schülerzahl vorhanden ist, eine Teilung eintritt und getrennte Touren unternommen werden. Jedenfalls ist die Einmütigkeit der Wandergesellschaft die Hauptsache, und diese hängt ganz wesentlich von dem *εις κοίρανος ἕστω* ab. Jüngere Lehrer, welche etwa bei der Teilnahme an einer Tour von älteren Kollegen lernen möchten, thun besser daran, es sofort selbständig zu versuchen; unter Benutzung der ihnen von den älteren Lehrern gegebenen Winke werden sie es so am schnellsten zu einer sicheren und zuverlässigen Erfahrung bringen.

Unter den Schülern, die sich freiwillig zu einer Wandergesellschaft zusammengethan haben, wird sich ein Unterschied zwischen den Bemittelten und Unbemittelten in den seltensten Fällen bemerkbar machen. Die Schüler der oberen Klassen haben in dieser Hinsicht selbst den nötigen Takt. Sollte Derartiges zu befürchten sein, so wirkt auch hier das Beispiel des Lehrers mehr als jede Vorhaltung.

Auf die Fahrten im speziellen kann hier nicht eingegangen werden. Nur wenige allgemeine Erfahrungen mögen hier noch folgen. Zunächst die Frage nach der täglichen Marschlänge. Diese kann zwar der Lehrer auf der Tour im einzelnen Falle nach der beobachteten Leistungsfähigkeit seiner Schüler bestimmen, sie muß aber doch auf Grund früherer Erfahrungen als eine durchschnittliche vorher festgesetzt werden, weil hiernach vor dem Antritt der Reise der allgemeine Plan gemacht wird. Nach meinen Erfahrungen und Erkundigungen darf bei einer mehrtägigen Tour von Primanern und Sekundanern eine Marschlänge von $4\frac{1}{2}$ Meile oder 7—8 Stunden auf keinen Fall überschritten werden, da sich so noch manche halbe oder ganze Stunde einstellt, an die man nicht gedacht hat. Ruhetage sind alsdann jedoch nicht nötig, höchstens am dritten Tage kann der Marsch etwas später begonnen und früher beendet werden. Im übrigen ist die Losung: Früh auf den Marsch und früh wieder ins Quartier!

In den späteren Nachmittagstunden muß das Quartier erreicht sein und dann dort möglichst bald die warme Mahlzeit mit einem guten Stücke Fleisch eingenommen werden; die übrigen Mahlzeiten dagegen aufser dem Morgenimbifs müssen an geeigneter Stelle und bei passender Zeit eingekauft und an einem schönen Ruheplatze, womöglich unter freiem Himmel, zu gleicher Zeit verzehrt werden. Aufser der allgemeinen Ordnung eine größere Essenspause zu machen oder zum Trinken ins Wirtshaus einzukehren, darf keinem gestattet werden, schon weil der flotte Marsch hierdurch gestört wird.

In dem Quartiere hat natürlich der Lehrer die Pflicht, das Nachtlager zu untersuchen und den einzelnen Schülern anzuweisen und, wenn eine eigentliche Ermüdung noch nicht eingetreten ist, die gemeinsamen Vergnügungen zu leiten. Ein gutes Glas Bier oder Landwein, gewürzt durch Gesang und ungezwungene Unterhaltung, wird von selbst das Seine thun. Zu größeren Bewegungsspielen wird in den seltensten Fällen Neigung vorhanden sein, da die Beine meist Genügendes geleistet haben; dagegen wird ein Stündchen Kegelspiel wohl noch Vergnügen bereiten, da die Armkräfte bei dem Marsche weniger in Anspruch genommen sind. Das Quartier soll, wenn es irgend geht, an einem Orte gewählt werden, der durch landschaftliche Reize oder durch Sehenswürdigkeiten irgend welcher Art ausgezeichnet ist.

Bei den selten eintretenden Fällen von Erkrankungen wird meist das Opiumfläschchen (Choleratropfen) seine Dienste thun, in den noch selteneren Fällen von wirklichem Erlahmen eines Schülers muß schließlic ein Wagen requiriert, oder, wenn es sich so glücklich trifft, der betreffende Schüler durch Post oder Eisenbahn eine oder zwei Stationen voraufgeschickt werden.

Zu Belehrungen wird sich der Lehrer auf Schritt und Tritt gedrängt sehen; daß sich dieselben auch auf Gebiete wie Botanik, Mineralogie, Geologie u. a. erstrecken, ist ja sehr wünschenswert, aber nur bei wenigen Lehrern vorauszusetzen. — Bei katholischen oder gemischt katholischen Anstalten ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß die katholischen Schüler am Feiertage die Messe hören können.

Zum Schlufs der Preis solcher Wanderfahrten. Ich gebe einige Zahlen nach Berichten von Kollegen und genauen Tagebüchern von Schülern.

Eine zweitägige Tour von 24 Primanern und Sekundanern des Gymnasiums zu München-Gladbach (August 1884) ins Lenne-, Hönne- und Ruhrthal mit Besichtigung der Dechenhöhle (Lenne-thal) und unangemeldetem Nachtquartiere und Abendbrot in Iserlohn kostete durchschnittlich 6 Mark für die Person; die Schüler hatten sich etwas Proviant von Hause mitgenommen.

Eine fast dreitägige Tour aus dem südlichen Westpreußen oder dem nördlichen Posen (etwa von Bromberg, Thorn, Graudenz, Culm, Schwetz) nach Danzig um Umgebung kommt unter ähnlichen Voraussetzungen etwa auf 10 Mark zu stehen. Kaum teurer würde eine ebensolange Tour nach Rügen für eine größere Schülerzahl einer vorpommerschen Anstalt sein.

Eine größere und anstrengendere Wanderung wie die fünf-tägige Tour von nur 10 Primanern und Sekundanern von Gladbach in die Eifel und in das Moselthal (Pfungsten 1885) kostete ca. 25 Mark, und eine fast sechstägige Tour von 17 Schülern derselben Anstalt nach dem Odenwald, Neckarthal und Niederwald

nebst einer Rheinfahrt zwischen Bingen und Koblenz (Pfungsten 1886) verursachte dem sparsamsten Schüler eine Ausgabe von ca. 30 Mark; doch hatten sich die Schüler mancherlei Andenken gekauft und sich in Heidelberg in einem größeren Gruppenbilde photographieren lassen.

Wie billig Schüler zu reisen vermögen, dafür kann als Beispiel dienen die selbständige Ferientour einiger Primaner und Sekundaner von Stargard in Pommern nach Dresden, nach der sächsischen Schweiz, den nördlichen böhmischen Bädern, dem Frankenwalde und dem Schwarzathale im Thüringerwalde und zurück über Jena, Kösen, Berlin für ca. 50 Mark. Allerdings hatten die Betreffenden durch den Frankenwald an einem Tage einen Marsch von fast 8 Meilen zurückgelegt.

Solche Wanderungen einer fröhlichen Schülerschar unter erprobter Leitung sind ein *Κτῆμα εἰς αἰετ*, eine frohe Erinnerung fürs ganze Leben, sie wirken mehr als vieles andere auf die körperliche und geistige Erfrischung unserer erwachseneren Jugend ein und schützen sie vor Blasiertheit.

Ich bin am Schlusse. Vorstehende Zeilen sollen einen bescheidenen Beitrag zur Klärung der Ansichten bilden, die über viele Punkte noch zu sehr auseinander gehen; die Sache selbst ist es wahrlich wert, daß sie immer im Auge behalten und sorgfältig erwogen werde. „Noch viel Verdienst ist übrig!“

Schwetz a. Weichsel.

R. Stoewer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

A. Vogel, *Herbart oder Pestalozzi? Eine kritische Darstellung ihrer Systeme, als Beitrag zur richtigen Würdigung ihres gegenseitigen Verhältnisses.* Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. 163 S. gr. 8. 2,40 M.

Der Verfasser der hier zu besprechenden Schrift, u. a. bekannt durch seine „systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis“, die für eine so authentische Wiedergabe und Zusammenfassung des in allen Werken Pestalozzis zerstreut liegenden Gedankenmaterials gehalten wird, daß z. B. die „Lehrproben und Lehrgänge“ sie geradezu für Pestalozzi selbst citieren, tritt hier, gewiß unerwartet für viele, als Gegner Herbarts ins Feld. Denn nur so ist die schließliche Antwort wie die Fragestellung selbst zu verstehen: „Pestalozzi für immer; er allein hat die Pädagogik auf unvergängliche Fundamente gegründet und ist dadurch der Reformator derselben geworden.“ Es will dagegen die Anerkennung nicht viel bedeuten, daß „auch die Pädagogik Pestalozzis durch Herbarts Bestrebungen von neuem befruchtet worden sei und einen neuen Anstofs zur Weiterentwicklung erhalten habe.“ Denn nicht nur aus dieser Gegenüberstellung, sondern aus dem Inhalt des ganzen Buches geht als des Verfassers Meinung das unzweideutig hervor, daß eben die vermeintlichen Fundamente der Herbartischen Pädagogik, d. h. ihre metaphysische und psychologische Begründung, völlig unhaltbar seien und auch nicht an einer einzigen Stelle stehen bleiben können. Es ist ein merkwürdiges Zusammentreffen, daß in demselben Monat (Januar 1887), also völlig unabhängig von einander, zwei so gewichtige Angriffe gegen Herbart veröffentlicht worden sind, wie dieses Buch und das von Ostermann: Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartischen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen. Es setzt sich damit aber nur der Kampf fort, der seit einigen Jahren zwischen Herbartianern und Anti-Herbartianern, zwischen den wissenschaftlichen Jahrbüchern und dem Pädagogium, aber außerdem in zahlreichen Broschüren und Zeitschriften mit besonderer Hitze geführt wird und auf dem Gebiet des Elementarunterrichts eine immer größere Gegnerschaft gegen

Herbart hervorzurufen scheint, während umgekehrt die höheren Schulen eine steigende Teilnahme für ihn zeigen. Doch richtet sich jene Gegnerschaft oft mehr gegen die Nachfolger, besonders gegen die Zillersche Schule, als gegen Herbart selbst. Und diese beiden neuesten Streitschriften zeigen mit ihrer mehrfach, wenn auch nur bedingungsweise, ausgesprochenen Anerkennung, daß, selbst wenn die ganze philosophische Begründung seiner Pädagogik fallen sollte, diese selbst stehen bleiben wird, also daß sie ebenfalls unvergängliche Wahrheiten enthält und jene Philosophie nicht das eigentliche Fundament derselben ist. Wie weit man darin gehen und von allen philosophischen Voraussetzungen absehen kann, das zeigen die Verhandlungen der sächsischen Direktorenkonferenz 1883, die einen Wendepunkt in der Geschichte der Herbartschen Pädagogik bedeuten, sofern durch sie und die sich daran anschließenden Lehrgänge und Lehrproben das durch Kerns Grundrifs der Pädagogik zunächst wissenschaftlich geweckte Interesse für Herbart nun auch in die Praxis der höheren Schulen hineingetragen wurde. Da fällt mit Zustimmung des Referenten Dr. Frick der ganze psychologische Aufbau; aber die Hauptsätze vom erziehenden Unterricht, von dem vielseitigen Interesse, von der Gliederung des Unterrichts und seinen formalen Stufen werden fast einstimmig angenommen. Das liegt daran, daß, wie dort bemerkt ist, Herbart in seinen beiden Hauptwerken gar nicht auf das Wesen der menschlichen Seele zurückgeht und die Leerheit dieser psychologischen Grundanschauung gerade das Hineintragen anderer gehaltvollerer Auffassungen nicht nur möglich macht, sondern geradezu erleichtert. Und Kern, Grundrifs der Pädagogik S. 3, glaubt mit der Anerkennung auszukommen, daß das psychische Geschehen bestimmten Gesetzen folgt, bezieht sich aber wenigstens einleitungsweise auf die in der Herbartschule ausgebildete Psychologie. Die so viel angegriffene mathematische Behandlungsart des Seelenlebens ist erst recht unwesentlich und entscheidet nichts über das Wesen der Seele (so Drobisch); sie betrifft nur die Vorstellungskomplikationen und sucht allein die wirklich gegebenen Phänomene der Bewegung in gesetzmäßigen Zusammenhang zu bringen. Aber eins muß allerdings festgehalten werden, etwas, womit die ganze Herbartsche Pädagogik steht und fällt, nämlich die Priorität der Vorstellungen in dem Sinne, daß an sie alle Entwicklung und aller Fortschritt des inneren Lebens geknüpft wird. Selbst Vogel kommt zuletzt, allerdings unerwartet genug, da er Schritt für Schritt alle Sätze jener Psychologie bekämpft hat, zu dem Bekenntnis, daß „die Grofsartigkeit und Kühnheit des derselben zu Grunde liegenden Gedankens, das gesamte psychische Leben auf Vorstellungen als seine letzte Einheit zurückzuführen, auf jeden die letzten Gründe suchenden Denker eine imponierende Wirkung ausüben muß, wenn es auch nie gelingen kann, alle Vermögen

der Seele auf eine von ihnen zurückzuführen.“ Es ist dabei nicht einmal entscheidend, ob man das Fühlen und Begehren als ursprüngliche Kräfte der Seele ansieht oder sie erst aus oder zwischen und an den Vorstellungen entstehend und allein an ihnen haftend sich denkt. Die erstere Auffassung ist die natürlichere und verständlichere, nur darf man nicht so weit gehen, diese Kräfte als äußerlich neben einander oder gar wider einander stehende Vermögen aufzufassen, wobei wirklich ein bellum omnium contra omnes (so Herbart) herauskäme und man nicht wüßte, wie die Einheit des Geistes überall gewahrt bleiben sollte. In der Verwerfung solcher abstrakten, völlig fertigen Seelenvermögen nähert sich ihnen auch Beneke, der nur einige elementare oder Urvermögen annimmt. Noch besser bleibt „die innere Einheit des Geistes gewahrt, wenn man sie als bloße Funktionen und Tätigkeitsformen des einen einheitlichen Geistes ansieht und sie alle in engste Wechselwirkung zu einander stellt (so Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre). Man häufe auch nicht ohne Not ihre Zahl, wie das selbst Kant¹⁾ gethan hat, sondern führe sie auf einfache Grundkräfte zurück, die alle aus der Tiefe der Seele, aber neben einander und nicht aus einander sich entwickeln (Lotze bei Schrader a. a. O.). Oder sollte es vielleicht den Versuch lohnen, Herbarts Auffassung von der Seele in der Richtung, welche Immanuel H. Fichte in seiner Anthropologie angegeben hat, zu verbessern und fortzubilden, für die starre Einfachheit und Unveränderlichkeit des Seelenreal, mit der sich wirklich nichts anfangen läßt, die lebendige, eine Mannigfaltigkeit von Äußerungsweisen in sich schließende Einheit und die Beharrlichkeit in allem Wechsel der Erscheinungen zu setzen und es statt der Herbartschen Definition: „Die Seele ist ein einfaches Wesen, ohne Teile, ohne Vielheit und ohne Qualität“ mit der folgenden zu versuchen: „Die Seele ist ein individuelles, beharrliches, vorstellendes Reale, in ursprünglicher Wechselbeziehung mit anderen Begriffen“? Aber, man möge es mit der Psychologie halten, wie man will, auch der Grundbegriff seiner Metaphysik, das Reale²⁾, in seiner Eigenschafts-

¹⁾ Aber auch die apriorischen Anschauungs- und Denkformen Kants sind nicht in dem Sinne angeboren, daß sie von vornherein fertig im Gemüt des Kindes liegen, wenn auch Kant öfter so spricht; wir treffen seinen Sinn besser, wenn wir sagen, daß sie von uns erst gebildet werden, auf dem Grunde der Erfahrung, allerdings nach Gesetzen, die in der Organisation unseres Geistes liegen und ebenso unverbrüchlich sind, wie die, nach welchen sich unser leiblich-sinnlicher Organismus bildet.

²⁾ Die Realen sind die in unbestimmter, nicht unendlicher (weil das Unendliche keine absolute Position verträgt: Ziller) Vielheit zu denkenden, durchaus individuellen, schlechthin einfachen, immateriellen und unveränderlichen Wesen, welche die Welt des Seins, als die der Erscheinungswelt zu Grunde liegende verborgene Ursache derselben, bilden (Ostermann). So hat Herbart von Kant die Unterscheidung zwischen dem Erscheinenden

losigkeit und völligen Unerkennbarkeit annehmen oder nicht, eins, wir wiederholen es, ist nötig, um Herbarts Pädagogik verständlich zu finden, das man das innere Leben auf Vorstellungen als das mächtigste und auch festeste Element desselben zurückführt und sich bewußt bleibt, von den Vorstellungen, von einem großen, innerlich verknüpften Gedankenkreis allein wahrhaft und zuverlässig auf das Fühlen und Begehren wirken zu können. Das die Vorstellungen wirklich dieses Übergewicht in uns haben, davon überzeugt uns immer mehr eine aufmerksame Selbstbeobachtung: alle unsere tiefsten Empfindungen wie Begehungen hängen ganz und gar an dem Bild, das wir von den Gegenständen derselben in uns tragen, und stehen in genauem Verhältnis zu der Deutlichkeit desselben; mit seinem Erblassen vermindert sich auch sofort ihre Stärke, die aber durch jede, auch die leiseste Erinnerung sofort wieder gesteigert wird. Und woher anders stammen die zahlreichen Illusionen, denen wir bei allem unserm Empfinden und Begehren beständig ausgesetzt sind, als aus dieser Herrschaft unserer Vorstellungen? Und diese bleiben, so argumentiert Herbart, während alle anderen inneren Zustände äußerst flüchtig sind und beständig wechseln: „Der Mann empfindet wenig von den Freuden und Leiden seiner Jugend, hingegen, was der Knabe lernt, das weiß noch der Greis.“ Auch davon, das alle rein gemüthlichen Einwirkungen, alle auf Rührung und Erschütterung des Knabensinnes gerichteten Anstrengungen so wenig Eindruck machen, wenn nicht dazu ein Umwenden, ein Emporheben des ganzen Gedankenkreises kommt, entnimmt er einen Beweis gegen die Selbständigkeit des Gefühls- und Willensvermögens. Wir wollen nur das daraus folgern, das auch hier der Weg durch die Gedanken, durch tief eingeprägte Vorstellungen des Guten gehen muß, um das Herz dauernd für dasselbe zu gewinnen. Es ist wohl keine Frage, das die Erklärung der Vorstellungen selbst als bloßer Selbsterhaltungen des völlig unveränderlichen Seelenwesens, gegenüber den von der Außenwelt auf sie eindringenden Störungen, nicht genügt; sie werden auch bei Herbart zu selbständig wirkenden Kräften, denen ein neues Vorstellen (denn wie soll die Entstehung des Selbstbewußtseins anders erklärt werden?) und eine ungemein reiche auf- und abwogende Thätigkeit beigelegt wird.

Im vollen Gegensatz zu Herbart, aber in Übereinstimmung mit Kant und dem neueren Idealismus, nimmt Pestalozzi eine große Fülle und Mannigfaltigkeit von Anlagen und Kräften, als

und dem Ding an sich beibehalten, von Leibniz aber die Monadenlehre angenommen; wie gefährlich diese Unterscheidung zwischen Sein und Schein ist, wie nahe man, wenn man alles natürliche Geschehen für Schein erklärt, an Skeptizismus heranstreift, das hat Volkelt für Kant nachgewiesen, und einen ähnlichen Vorwurf erhebt hier Vogel gegen Herbart.

der Seele immanent und angeboren an, so daß gegenüber dem Herbartschen Seelenrealen „als einem toten (?), wesenlosen Ding, ohne Leben, ohne Streben die Seele bei Pestalozzi als der unerschöpfliche Urquell eines fast übersprudelnden Lebens erscheint“. Doch nicht schon hier, sondern erst von da an gehen beider Wege wirklich und für immer auseinander, wo Herbart nun von seinem Vordersatz von der Superiorität der Vorstellungen aus den Unterricht in die Mitte des ganzen Erziehungswerkes stellt und Pestalozzi den Unterricht zu einem „untergeordneten Bildungsmittel“ macht im Vergleich mit der rein persönlichen Einwirkung des Lehrers auf das Kind. Abgesehen davon, daß diese bei Herbart in keiner Weise fehlt, sondern in der Zucht zum stärksten Ausdruck kommt, in dem Beispiel, dem Verhalten des Lehrers, in dem Ton, der inneren Wärme, die er in alles hineinlegen muß, in der beständigen Einwirkung auf das innere Handeln des Kindes, — hier hat man allerdings zu wählen, ob man die an eine, unabänderliche Methode gebundene Stellung eines Pestalozzianers, wobei der Lehrer, wenn erst die vollkommene Methode gefunden ist, zum bloßen „mechanischen Werkzeug“ derselben, wenigstens bis zur Vollendung der Elementarkenntnisse, wird, oder die freie Herrscherstellung annehmen will, welche Herbart dem Lehrer gewährt. Und da ist wohl kein Zweifel, daß Herbarts Forderung, jede Unterrichtsstunde und auch die unscheinbarste Lektion müsse mit diesem freien Geist gegeben werden, daß sie einen Gewinn für das innere Leben, eine Vermehrung und Bereicherung aller unserer geistigen Interessen herbeiführen und uns dem Ziele aller Erziehung, der wahren Sittlichkeit, immer näher bringen, dem Lehrer die höchste, seine ganze Wirksamkeit wahrhaft adelnde Aufgabe stellt. Daß dieses schon bei Herbart zur Überschätzung der in dem Wissen liegenden Kraft des Guten geführt und ihn verleitet hat, in Sokratischer Weise aus der Erkenntnis die Tugend ableiten zu wollen, das soll damit nicht gerechtfertigt werden. Ebenso ist unbestreitbar, daß Pestalozzi dieses Ziel selbst tiefer faßt als „Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zur Menschlichkeit durch Liebe und Glauben“, während Herbart dasselbe in dem Begriff der Tugend oder der Sittlichkeit findet. Es fehlt also hier die eigentlich religiöse Begründung dieses Zieles; aber auch bei Pestalozzi ist es nicht die volle christliche Auffassung von der Gottähnlichkeit, als dem Anfang und Ziel der menschlichen Entwicklung, es ist vielmehr das damalige humanistische Ideal der wahren Menschlichkeit. Und wie oft weht uns ein Hauch noch von jenem Rousseauschen Geist der reinen Naturentfaltung aus seinen Schriften entgegen, so hoch er sich auch gewöhnlich über Rousseau in der Anerkennung des Glaubens, als der Quelle aller Weisheit, erhebt! Es gehört das zu den mancherlei Widersprüchen

in der Gedankenwelt dieses wunderbar reichen, aber nicht immer klaren und mit seiner eigenen Fülle ringenden Geistes, daß er z. B. den Gottesgedanken nicht immer als den Grund unseres Innenlebens auffaßt, sondern gelegentlich wie Herbart aus der Sittlichkeit erst das Gottesgefühl wie das Gewissen und aus dem Autoritätsverhältnis des Kindes zu den Eltern überhaupt erst die Gottesvorstellung hervorgehen läßt.

Es spricht ja gegen Herbart, daß bei seiner Aufstellung des Zieles aller Erziehung die Religion zunächst keine Stelle findet und auch später das religiöse Interesse nur als eines neben anderen gepflegt wird; aber er weiß sehr wohl, daß nicht nur für die meisten Menschen, wie er einmal sagt, das spekulative und ästhetische Interesse später durch das religiöse Interesse ersetzt wird, daß vielmehr alle der Religion zum „geistigen Ausruhen“ bedürfen. Und daß Herbart nicht nur in seinem eigenen Leben, sondern auch im Zusammenhang seines Systems der Religion eine größere Macht zugesteht, hat Hendewerk: Herbart und die Bibel (N. Jahrbücher f. Päd. 1882) nachgewiesen. Die Sittlichkeit wird hier allerdings nicht, wie es sein sollte, aus dem Gottesgedanken abgeleitet, sondern zu der bereits gebildeten tritt die religiöse Empfindung hinzu, indem sie das Pflichtgebot an eine höchste Autorität bindet und dadurch wirkungsvoller macht. Daß Herbart's Moralität dabei nicht in Legalität (so Vogel) ausartet, davor bewahrt ihn die Begründung des sittlichen Handelns durch selbsterworbene Einsicht und anschauliche Erkenntnis der sittlichen Grundverhältnisse, sowie die freie Hingebung an diese Einsicht; aber gewiß entbehren seine sittlichen Ideen¹⁾ der Ableitung aus dem wahren Grund der Gottesliebe und des Glaubens. Es geht etwas von rationalistischer Hauch durch die von ihm aufgeführte Welt sittlicher Ideen, wenn er auch gegen den Hauptsatz des Rationalismus, die Vernunft sei die Erkenntnisquelle der Religion, sich ausdrücklich ausspricht; er vertraut zu sehr der ursprünglichen Güte der Menschennatur und verkennt die Macht der Sünde und der Selbstsucht schon in der Kindesseele; er steht darin, wie auch noch Pestalozzi teilweise, unter dem Bann der eudämonistischen Denkweise jener Zeit. Wir dürfen von der Menschennatur nicht zu hoch denken und auch nicht zu hoch reden, das widerspricht unserer gemeinsamen und eines jeden besonderer Erfahrung, aber wir sollen sie auch nicht in einer über die Schrift hinausgehenden Weise verkleinern. Diese sieht und ehrt in jedem Menschen einen Keim des Guten, einen Zug der Gottverwandtheit und ein durch alle Sünde hindurchscheinendes, wenn auch noch so verblasstes Bild seiner ursprünglichen Gottähnlichkeit.

¹⁾ Es sind das folgende fünf, in denen alle denkbaren Verhältnisse, in die unser Wille geraten kann, sich erschöpfen sollen: die Vollkommenheit, das Wohlwollen, die Billigkeit, das Recht, die innere Freiheit.

Doch es ist Zeit, nach diesen allgemeinen Auseinandersetzungen, zu denen der reiche Inhalt des Buches mit seinen prinzipiellen Erörterungen genötigt hat, noch zum Einzelnen zu gelangen. Es sind sehr wertvolle und völlig zuverlässige Abschnitte, in denen der Verfasser die psychologischen und pädagogischen Hauptlehren beider Meister getrennt darstellt. Selbst die Metaphysik Herbarts tritt dabei aus ihrer Dunkelheit mehr hervor und wird in geschickter Behandlung auch für das weniger geschulte Denken begreiflicher. Der allgemeine Vorwurf, daß die beständige Beziehung auf mechanische und chemische Vorgänge, durch die Begriffe: Druck, Störung, Hemmung u. s. w. das ganze Geistesleben in gewissem Sinne mechanisiert wird, berührt sich mit einem anderen, der Herbart gemacht wird, daß er es materialisiere, indem er die seelischen Vorgänge zu nahe an die Bewegungen des Organismus heranrücke und sie zuletzt nicht anders als körperlich vorstellbar mache, auch einen bestimmten Ort trotz der behaupteten Unräumlichkeit der Seele für sie suche. Herbart ist gewiß weit von einer mechanischen wie materialistischen Auffassung des Seelenlebens entfernt, aber seine Sprache, bei der unser Inneres wirklich zu einer Werkstatt unzähliger sich drängender, stoßender, verschmelzender, auseinanderlaufender, auf- und niedersteigender, nach allen Gesetzen der Statik, Mechanik u. s. w. streng wirkender Vorstellungen zu werden scheint, giebt selbst Anlaß zu solchen Anklagen; es ist ja anschaulich und interessant, diese innere Welt in uns so vorzustellen und in feste Formeln zu bannen; aber in Wirklichkeit entflieht sie uns beständig, weil sie eben Geist ist und geistig gefaßt sein will. Von seinen Einwendungen gegen Herbarts Psychologie heben wir als berechtigt die hervor, daß bei der behaupteten Unveränderlichkeit der Seele von einer Entwicklung gar nicht mehr die Rede sein, daß ebensowenig die von Herbart mit dem denkbar größten Nachdruck gemachte Unterscheidung zwischen Sein und Geschehen aufrecht erhalten werden könne, als ob das Sein völlig unberührt bleiben müsse von dem Geschehen. Was an oder vor der Seele oder zwischen den von ihr veranlaßten Vorstellungen geschieht, dringt auch in ihr Wesen ein und dient dazu, es zu gestalten und zu bilden. Ebensowenig können wir den Begriff der Kraft und der Vermögen entbehren. Herbart muß ja ebenfalls zur Erklärung der unbestreitbar vorhandenen geistigen Unterschiede zwischen den Menschen, der größeren oder geringeren Empfänglichkeit und Lebendigkeit, auf besondere ursprüngliche und individuelle Anlagen zurückgehen. Es zeigt sich eben überall, daß das, was Herbart von der Seele im metaphysischen Sinne, d. h. für eine Betrachtung, welche nach den letzten Bedingungen der Erscheinungen forscht, behauptet, für die Pädagogik, d. h. die einfache Praxis der

Seelenleitung, nicht aufrecht erhalten werden kann¹⁾. Und so ist gerade der Begriff der Individualität, wozu Herbart z. B. die formalen Unterschiede der größeren oder geringeren Beweglichkeit, die unzerstörbar sein soll, rechnet, und die aufmerksame Pflege derselben zu einer Hauptaufgabe der Erziehung in der Herbartschen Schule geworden. Die Individualität aber setzt sich aus erworbenen und angeborenen Anlagen zusammen. „Wir haben in der Individualität einen besonderen Ruf Gottes zu sehen; jedes individuelle Geistesleben ist uns gegeben (Ziller).“ Allerdings gegen das Pestalozzische Lieblingsbild vom Baum, als ob der Mensch „das Princip seiner Bildung fertig in sich trage und dem Keim einer Pflanze gleich sich unabänderlich darnach entwickeln müsse“, spricht er sich sehr früh aus; die Erziehung ist doch noch etwas anderes als Gartenkunst.

Bei der Darstellung der psychologischen Hauptlehren Pestalozzis fällt sofort der tiefgehende Unterschied in der ganzen Geistesart und Gedankenrichtung dieser beiden Männer auf: bei Herbart die kühle und vornehme Ruhe des philosophischen Kopfes, der sich nicht genug thun kann mit seinen selbst von seinen Gegnern bewunderten feinen Distinktionen und scharfen, zergliedernden Beobachtungen, bei Pestalozzi die Kraft der unmittelbaren Anschauung, der in die Tiefe dringende flammende Blick, der plötzlich auch die dunkelsten Gebiete unseres Innenlebens erhellt, aber leicht auch, von seinem eigenen Licht geblendet, den Mangel an Folgerichtigkeit nicht wahrnimmt. Es klingt bedenklich nach Rousseau²⁾, wenn er von dem unverdorbenen Naturmenschen redet und ihn wenigstens einen Augenblick, in der Stunde der Geburt, vor sich zu sehen meint; das erinnert sehr an den auf der Synode zu Karthago unter Augustins Führung verurteilten Satz des Pelagius: „Die Kinder sind bei der Geburt in dem Zustand, in welchem Adam vor der Übertretung war“; und der Pelagianismus hat sich stets als Feind einer in die Tiefe dringenden und herzenerneuernden Pädagogik erwiesen. Noch eine andere, aber auch pelagianisierende Auffassung liegt in dem Satz: „Die Menschennatur ist an und für sich zunächst weder gut noch böse; es kommt nur darauf an, daß sie sich ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach frei und ungehindert entfalten kann.“ Aber wie ist denn ihr Wesen bei dieser vermeintlichen Indifferenz, mag diese auch noch so kurze Zeit dauern, nur so lange bis die erste sinnliche Empfindung sich regt, zu denken? Besteht es nur aus intellektuellen und nicht auch aus religiös-sittlichen Anlagen? Wie seine „tierisch-

¹⁾ Vgl. Grabs in Barths Erziehungsschule, Oktoberheft 1885.

²⁾ Vgl. auch folgende Stelle: „Die Natur thut allein uns Gutes, sie allein führt uns unbestechlich und unerschüttert zur Wahrheit und Weisheit. Wir wollen führen, wo nichts zu führen, wo nur aus dem Innern des Kindes herauszuholen ist, was in ihm selbst liegt“ (Vogel).

sinnliche“, so muß auch seine „geistig-göttliche“ Natur im Menschen schon vorgebildet sein. Aber auch gegen diese für Pestalozzis ganze Psychologie besonders wichtige Unterscheidung des Göttlichen in uns und des Tierischen, das „vom innern Wesen der Menschheit vollends entblößt“ sein soll, ja als sinnliche Natur vom höheren Geist in uns gewaltsam niedergehalten werden muß, um nicht verderblich auf ihn einzuwirken, ist leicht etwas einzuwenden; denn sie giebt dem Leib und allem Leiblichen an sich das Aussehen des Ungöttlichen, was auch die *σάρξ* im biblischen Sprachgebrauch nicht sofort ist. Die Sinnlichkeit ist nicht an sich schon Sünde, der Leib ist die natürliche Grundlage unseres geistigen Lebens und zur Heiligung bestimmt. Es kann daher nie von einem „Stillestellen unserer tierischen Kraft“, sondern nur von einer Einordnung derselben in die höheren Zwecke unseres Lebens die Rede sein. Man muß sich vor einem solchen Dualismus hüten, der immer zur Überspannung der Forderungen an das Geistesleben und zu einer Unterschätzung der Pflichten führt, welche uns der Naturzusammenhang mit der sinnlichen Welt auferlegt.

Es wird als eine Großthat Pestalozzis angesehen, daß er in seinem Kampf gegen den Schlendrian und die liebeleere Weise der herrschenden Erziehungspraxis sich an die Mutter wandte, um sie in erster Stelle daran zu beteiligen, und nichts gewann ihm mehr die Herzen der deutschen Frauen. Es sind auch unvergleichlich schöne Stellen, in denen Pestalozzi die heilige Mutter Sorge an dem Kinde und die Kraft der Mutterliebe preist, auch die erste Entstehung der sittlichen Empfindung aus dem Naturverhältnis zwischen Mutter und Kind ableitet und verlangt, daß alle weitere Erziehung sich streng an diese erste Mutterarbeit anschließt; aber doch hatte Herbart wohl Recht, wenn er vor dem übereilten Hineinziehen der mütterlichen Thätigkeit in das Werk der Erziehung warnt, so hoch er auch gerade die Bedeutung des Hauses und des Familiensinnes für die ganze Lebensrichtung des Einzelnen anspricht. Wenn es endlich heißt, daß Pestalozzi das Sokratisieren empfehlen mußte nach seiner Auffassung, daß alles im Kinde liege und nur aus ihm hervorgelockt werden dürfe, so hat er doch an anderen Stellen im Interesse der Wahrhaftigkeit, um keine scheinreifen Urteile künstlich hervorzuziehen, wie gegen die katechetische, so auch gegen die wirklich leicht dem Mißbrauch ausgesetzte sokratische Methode sich erklärt. Der analytische Unterricht, der von dem Erfahrungskreis des Schülers ausgeht, bietet das, was an jenen beiden Methoden brauchbar ist, ohne die Gefahr, in das Kind zuviel hineinzulegen und seiner Gedankenarbeit Gewalt anzuthun.

Zu dem Abschnitt „Pädagogische Hauptlehren Herbarts“ möchten wir nur das eine bemerken, daß, so sehr Herbart auch

bei seiner von Pestalozzi übernommenen Dreiteilung der Unterrichtsmittel die Zeichen und Formen hinter die Sachen stellt und mit Recht stellt, er doch dem Sprachunterricht mehr gerecht wird, als es hier scheint. Er sagt von den Sprachen allerdings, daß sie als bloße Zeichen und Mittel der Darstellung uns an sich gar nicht interessieren und eine offenbare Last sind, die nur gehoben wird durch das Interesse für das Bezeichnete. Aber er redet daneben auch von der großen geistbildenden Kraft, die in der Beschäftigung mit den Sprachen selbst liegt. In seinem System giebt es allerdings, wie keine rein formale Geistesbildung, so auch keinen selbständigen sogenannten formalen Bildungswert der Sprachen, weil es keine besonderen Geisteskräfte giebt, die durch einen gleichwie gearteten Stoff einfach als Kräfte entwickelt werden sollen, sondern alles Wissen sofort an einen bestimmten Inhalt gebunden wird.

Der letzte Abschnitt „Kritische Vergleichung der pädagogischen Hauptlehren Pestalozzis und Herbarts“ bietet noch zu einigen Bemerkungen Anlaß. Es ist nicht genau, wenn der Verfasser sagt, daß Herbart anfangs in den Pestalozzischen Ideen seine eigenen wiederzufinden meinte. Gerade seine Erstlingsschriften bis auf die Allgemeine Pädagogik, 1806, die fast alle der Auseinandersetzung mit Pestalozzi gewidmet sind, zeigen, wie Herbart sich von vornherein völlig frei und selbständig gegen ihn verhielt und wie viel er auch an seinen Gedanken und Vorschlägen auszusetzen fand; meint er doch sogar, daß der ganze Unterricht Pestalozzis für Deutschland verbessert und deutsch bearbeitet werden müsse, als ob er, auf fremdem Boden erwachsen, dem Geist und Wesen unseres Volkes noch nicht entspreche; ja es klingt fast wie Abneigung gegen die „trockene“ Methode Pestalozzis aus seiner Gastvorlesung in Bremen heraus, wenn er hier an zwei Stellen der unterhaltenden Methode Basedows fast den Vorzug giebt, weil sie sich besser den natürlichen Bewegungen des kindlichen Geistes anschmiege. Daß er auch den stürmischen Appell an die Mutter nicht billigt, ist schon bemerkt. Einiges, wie das Vorsagen und Nachsprechen schwerer, verwirrter Sätze, kam ihm auch unpsychologisch vor; dagegen gefiel ihm das taktmäßige Zusammensprechen im Chor, das Pestalozzi durch die Not und den Zwang, 80 Kinder von ungleichem Alter auf einmal in Stanz zu unterrichten, eingegeben ward und das ihm selbst wie „eine Offenbarung, ein ungeheurer Griff“ vorkam, außerordentlich. Aber er ist Pestalozzi nie in der Forderung, den Unterricht zu mechanisieren, gefolgt, desto mehr in der anderen beständig wiederkehrenden, daß namentlich alle Anfänge bis zu vollkommener Deutlichkeit geführt werden. Und es ehrt beide nur, wenn Herbart so viel anderes herübernehmen und selbständig weiterentwickeln konnte. So hat ja Pestalozzi sicher zuerst die große Wahrheit verkündet, daß aller Unterricht

psychologisch sein müsse, in dem doppelten Sinne, daß nicht nur der Unterricht selbst sich genau den ewigen Gesetzen des menschlichen Geistes anschliesse, sondern auch der Stoff desselben so gewählt werde, daß er der Entwicklung des kindlichen Geistes vollkommen entspreche. Doch gelang es erst Herbart und seinen Nachfolgern, die Gruppen und Reihenformen, die schon Pestalozzi sucht, nach diesen in den Stoffen selbst liegenden Gesetzen psychologisch und nicht bloß nach Gesetzen der Logik zu bilden. Von Pestalozzi nimmt er die Forderung bedingungslos auf, daß alle Kenntnisse durch Übung und Anwendung zu Fertigkeiten werden und zur Bildung einer geistigen Kraft dienen. Vor allem hat er von ihm gelernt, auf eine klare Auffassung aller Dinge zu dringen und die Anschauung zum Fundament alles Unterrichts zu machen, so wie er ebenfalls die Assoziation, Apperzeption in dessen Forderung, überall vom Leichterem zum Schwereren, vom Einfachen zum Vermittelten fortzugehen und an den Gegenständen das Wesentliche, die eigentlichen typischen Elemente derselben hervorzuheben, vorfand.

Daß Herbart selbst von seinen psychologischen Voraussetzungen sich entfernt und öfter zu der Annahme von Seelenvermögen hinüberschwankt und auch die behauptete Unveränderlichkeit, wie manches andere, nicht streng aufrecht erhalten kann, ist einfach zuzugeben; aber das ist nicht richtig, daß er auch der Lehre von der transcendentalen Freiheit Konzessionen gemacht habe. Er hat vielmehr diese von Kant aufgestellte Theorie, die uns über das Kausalitätsgesetz, das in der Erscheinungswelt ausnahmslos herrscht, erheben und uns, wenigstens als apriorischen, einer intelligiblen Welt angehörenden Wesen, nach unsrer unsinnlichen Natur die Willensfreiheit retten sollte, von Anfang an gerade im wohlverstandenen pädagogischen Interesse bekämpft, weil sie einen großen Teil der psychologischen Thatsachen der allgemeinen Gesetzmäßigkeit geradezu entzieht, mit ihrem beständigen Rekurs nämlich auf die intelligible Welt, oder doch diese Gesetzmäßigkeit für eine bloße Erscheinung erklärt¹⁾. Im Interesse der Charakterbildung verwirft er jede Wahlfreiheit im Sinne Kants, gleitet aber damit allerdings zum Determinismus herab, wenn er die Freiheit allein aus der Vernunft, d. h. dem Mechanismus der Vorstellungen hervorwachsen sieht. Unser Wille ist aber nicht, so stark auch bei allen Begehungen und Entschliefungen die Macht des Gedankens ist, unabänderlich an die Vorstellungen gebunden, wir haben vielmehr

¹⁾ Und doch liegt in dem Kantischen Freiheitsbegriff, so sehr er unser sittliches Handeln zu zersplittern scheint, indem er alle Willensakte einzeln aus einer jenseitigen Freiheit erklärt, die tiefe Wahrheit, daß unser Handeln nicht durch die äußeren Umstände allein, sondern viel tiefer, aus einem geistigen Lebensgrunde abzuleiten ist.

in jedem Augenblick die Empfindung, daß wir kraft der höheren Macht, die in ihm liegt, uns über alle Vorstellungen erheben, eine neue Gedankenreihe selbständig beginnen, den schwächeren Motiven den Vorzug vor den stärkeren geben und damit, auch wenn wir nie von unsern Gedanken uns völlig loszureißen vermögen, doch die Selbstherrlichkeit des Willensgebietes in uns beweisen können. Aber auch hier korrigiert sich Herbart für die Wirklichkeit der Erziehung; und man darf nicht sagen, daß er bei dem gänzlichen Mangel an „Spontaneität in der Seele dem Erzieher die Macht giebt, aus dem Zögling ein wildes Tier oder die personifizierte Vernunft zu machen“. Wenn in dieser Pädagogik wirklich jeder freie Wille und auch jede Verantwortlichkeit aufhörte, dann müßte man sie allerdings so schnell als möglich ächten und nicht, wie einige Eiferer fordern, zur Staatspädagogik machen. Aber sie ist nicht so schlimm, als sie nach dieser Darstellung aussieht; auch sie erkennt zahlreiche in dem Zöglinge selbst liegende Schranken an, die der Erzieher achten und nicht unterdrücken soll; sie legt nur nicht ein solches Eingeständnis ab, daß „den natürlichen Anlagen und den mannigfachen Umständen des Lebens die Erziehungskunst fast ohnmächtig gegenüberstehe“, sie löst vielmehr dem Erzieher mit dem Gefühl seiner Macht über das Geistesleben des Kindes ein großes Vertrauen für das Gelingen seines Werkes ein. Die Natur des Kindes wehrt sich zum Glück oft selbst gegen wirklich schädliche Einflüsse, widersteht aber auch leider häufig genug den heilsamen; und diese Natur der Individualität erkennt auch Herbart an. Der Begriff der Freiheit des Willens stellt ja unserm Nachdenken das schwierigste Problem vor, nicht nur auf philosophischem, sondern auch auf theologischem Gebiet, wo alle großen Gegensätze der Konfessionen, wie die ganze Reformation selbst, sich auf den alten Streit über das liberum arbitrium zurückführen lassen. Gewiß wäre die Möglichkeit der Erziehung besser gewährleistet, wenn wir auf „einen spontanen freien Willen“ beständig zurückgehen könnten; aber finden wir statt dessen nicht häufig völlige Willenlosigkeit oder Willkür und ein beständiges Hin- und Herschwanken zwischen guten und schlechten Neigungen, jenen innern Zwiespalt unseres Wesens, den der Apostel Paulus Röm. Kap. 7 mit so viel Wahrheit als das doppelte Gesetz in unsern Gliedern schildert? Es giebt ein Wort im Johannis-evangelium: „Die Wahrheit wird euch frei machen“; nun, ein Stück dieser Wahrheit wenigstens will auch Herbart in das Innere des Zöglings hineinsenken, um von da aus (seinen großen, ruhenden Gedankenmassen) eine fortschreitende Erhebung zur Sittlichkeit, d. h. der Übereinstimmung des Willens mit der Einsicht in der Tugend zu bewirken. Freilich, die volle Freiheit liegt erst in dem andern Wort des Johannis-evangeliums: „Wen der Sohn frei macht, der ist wahrhaft frei.“

In der Gliederung des Unterrichts genügt dem Verfasser weder Pestalozzis noch Herbarts Einteilung, er will zu Zucht und Unterricht noch die Bildung im engeren Sinne oder zu der ethischen und intellektuellen noch die ästhetische Ausbildung setzen, die sich ungefähr mit der Bildung der von Pestalozzi merkwürdigerweise an das Ende gesetzten „physischen oder Kunstkraft“ deckt. Ästhetik ist freilich bei Herbart etwas viel Umfassenderes, die Wissenschaft des Gegebenen, und als solche alle Kunstlehren, auch die Ethik und Pädagogik, in sich schließend; aber Pflege des Schönen und unseres Geschmacks daran giebt es hier auch, es wird sogar das Sittliche fast zu sehr an die ästhetische Beurteilung und die vollendete Anschauung der Dinge gebunden und davon abhängig gemacht. Die Leibespflege freilich kommt bei Herbart zu kurz. Am meisten Anstoß nimmt Vogel an dem ersten Teil der Herbartschen Pädagogik, an der sogenannten Regierung, worunter die rein vorbeugenden, verhütenden Mafsregeln zu verstehen sind, die Ordnung schaffen, den Ungestüm bändigen und alle Störung vom Unterricht fern halten sollen. Herbart meinte diese nur auf die äußeren Handlungen gerichtete, rein negative, abwehrende Wirksamkeit des Erziehers von der auf die Gesinnung und die Absicht gerichteten Charakterbildung in der Zucht, und zwar im Interesse der Reinheit dieser letzteren, trennen zu müssen. Abgesehen davon, daß das Wort nicht glücklich gewählt ist und man fast versucht sein könnte, die Namen umzudrehen — andere haben dafür verständlicher Disciplin, Stoy: Schulpolizei gesetzt —, ist auch die Sache selbst, diese ganze Unterscheidung, auch wenn sie mehr nur für das Nachdenken des Lehrers, nicht auch in Wirklichkeit und zeitlich gemacht werden sollte, keine glückliche. Nichts im Gebiet des Sittlichen darf für die Gesinnung gleichgültig, und keine Mafsregel auch der Regierung darf ohne Rücksicht auf die Gesinnung getroffen werden, man darf auch nicht den Schein erwecken, daß irgend eine Zeit im Leben des Zöglings ohne wahrhaft sittliche Einwirkung bleiben, und sein Thun oder die Rückwirkung dagegen ohne Einfluß auf seine innere sittliche Denkweise und Charakterrichtung sein könne. Herbart hat bei dieser Unterscheidung an die häusliche Erziehung und den Hauslehrer gedacht, wo vielleicht noch am ehesten eine solche Trennung der beiderlei Mafsregeln, auch zeitlich, stattfinden könnte, die ersten Jahre schnell diesen unbedingten Gehorsam schaffen, der Sache der Regierung ist, und die folgenden dann ganz der inneren Charakterbildung gewidmet werden können. Eine Hauslehrerpädagogik wird darum aber seine Pädagogik noch nicht; sie läßt vielmehr, gerade um ihrer Einfachheit und Allgemeinheit willen, eine Anwendung auf alle Schulformen zu. Die häusliche Erziehung war einmal das Ideal jener Zeit, und von ihr erst konnte eine Reform auch des öffentlichen Unterrichts ausgehen.

Den Anspruch, den Herbart selbst mit besonderem Nachdruck erhebt, zuerst vom erziehenden Unterricht gesprochen zu haben, müssen wir ihm trotz des Verfassers lassen, hat er doch selbst das Werk Pestalozzis in dem anderen Ausdruck: unterrichtende Erziehung zusammengefaßt. Dafs beide trotzdem zu derselben Forderung gelangen, alle Erziehung müsse geistige Thätigkeit und geistige Kraft bilden, zeigt, wie man auf verschiedenen Wegen ein gleich hoch gefafstes Ziel suchen kann.

Und so würden wir, um zum Ausgang unserer Besprechung zurückzukehren, überhaupt nicht fragen: Herbart oder Pestalozzi? Wir würden vielmehr die pädagogische Welt auffordern, oft zu diesen beiden Anfängern und Schöpfern einer neuen Zeit (das ist uns auch Herbart) zurückzukehren und sich beider zu freuen. Nicht in dem Sinne, als sollte die Gegenwart einfach zu ihnen zurücklenken, dafür ist die Entwicklung unseres Jahrhunderts auch auf pädagogischem Gebiet zu mächtig vorwärtsgeschritten und hat eine Welt neuer Gedanken erobert; noch mehr aber hat sich die Erfahrung nach allen Seiten ausgebreitet und durch zahlreiche neue Schulformen bereichert. Was Ostermann nach manchem anerkennenden Wort, wenigstens für Herbarts Pädagogik, hinzufügt, dafs sie im günstigsten Falle doch nur eine Durchgangsstufe zu höherer Vollendung sei, das gilt sicher auch für jedes andere Menschenwerk. Es kommt nur darauf an, wie hoch diese Stufe emporragt, und da können wir beider Werk als solche Spitze und Höhe bezeichnen, zu der wir oft zurückschauen, um uns für unsern weiteren Weg zu orientieren. Mehr wollen sie selbst nicht sein, das sind sie aber voll und ganz, jeder an seinem Ort und zu seiner Zeit.

Tilsit.

A. Graeter.

L. Annaei Senecae Oratorum et rhetorum sententiae divisiones colores.
 Edidit H. J. Müller. Vindobonae, F. Tempsky, MDCCLXXXVII.
 XXXXIII n. 628 S. 8.

Seitdem C. Bursian die fast vergessenen Suasorien und Controversien des Rhetors Seneca so zu sagen wieder ins Leben zurückrief, hat sich die philologische Kritik mit Eifer und Erfolg um die Besserung dieser nur allzu verderbt überlieferten Sammlung bemüht. Bedauern mußte man, dafs das handschriftliche Material weder vollständig noch in durchaus zuverlässiger Form vorlag, und ein fühlbarer Mangel war es, dafs man über die Leistungen der älteren und jüngeren Gelehrten nicht ausreichend orientiert wurde.

In diesen beiden Beziehungen liefs auch die Ausgabe von Ad. Kiefling, welche an sich einen nicht unbedeutenden Fortschritt bezeichnete, so viel zu wünschen übrig, dafs das Erscheinen einer neuen Ausgabe ein Bedürfnis wurde, um so mehr, als

gerade in neuerer Zeit für Seneca ziemlich Bedeutendes geleistet worden war. Besagten Mängeln ist in der vorliegenden Bearbeitung von H. J. Müller gründlich abgeholfen. Müller, dem es gelungen ist, weitere Kreise für sein Unternehmen zu interessieren, hat zunächst alle in Betracht kommenden Handschriften teils selbst von neuem verglichen, teils durch andere Gelehrte, unter denen besonders C. Schenkl und M. Petschenig zu nennen sind, von neuem vergleichen lassen. Diese mit größter Akribie angefertigten Kollationen geben erst ein klares Bild über den Stand der Überlieferung. Besonders wertvoll ist das Heranziehen auch der weniger guten Hss., da durch sie auf den Ursprung und die Grundlage der Vulgata ein helles Licht fällt. Ferner finden wir, was seither von der Kritik geleistet worden ist, mit staunenswerter Sorgfalt und ausgebreiteter Litteraturkenntnis zusammengetragen, darunter vieles teils ganz Neue (besonders zahlreiche Emendationen von M. Cl. Gertz), teils bisher noch nicht beachtete. In der Verwertung dieses umfangreichen Stoffes bewährt der Hsbg. durchweg eindringendes Verständnis und großen Scharfsinn, dem manche schöne Besserung verdankt wird. Wenn man auch hinsichtlich der in den Text zu setzenden Lesart zuweilen anderer Ansicht sein wird¹⁾, so thut dies der hohen Bedeutung der Ausgabe keinen Abbruch; sie ist für die Kritik nicht zu entbehren, und man darf ohne Bedenken aussprechen, daß jetzt die Ausgaben von Bursian und Kiefsling veraltet sind.

Indem ich mich zur Besprechung des Einzelnen wende, hebe ich zuvörderst die allerdings mehr äußerliche Neuerung hervor, daß gegen die Überlieferung, aber entsprechend der Zeit der Entstehung, die Suaorien auf die Kontroversien folgen. Dagegen hält sich M. im Gegensatz zu den früheren Herausgebern an die Hss., indem er das Pränomen Lucius beibehält, da ein Beweis für die Unrichtigkeit desselben noch nicht erbracht ist und sich wohl auch nicht wird erbringen lassen. Was die Hss. selbst anbelangt, so sind zwar neue und bessere nicht aufgefunden, aber an Stelle des Toletanus ist der Vaticanus (V) getreten, von dem ersterer nur eine Abschrift ist, und zwar eine ziemlich fehlerreiche. Von hervorragender Wichtigkeit sind aber die Korrekturen im Toletanus (mit τ bezeichnet), die bekanntlich eine der Hauptquellen der Vulgata geworden sind. In der Beurteilung dieser Korrekturen steht der Hsbg. in bemerkenswertem Gegensatz zu Kiefsling und Bursian, welche dieselben für bloße Konjekturen ansahen, die einer handschriftlichen Grundlage völlig entbehrten.

Aus dem kritischen Apparat der neuen Ausgabe ist auf jeder Seite klar zu erkennen, daß jener gelehrte Korrektor des 16. Jahrhunderts nicht bloß auf eigene Faust besserte, sondern auch

¹⁾ So hätte es z. B. S. 154, 7 die Emendation Reifferscheids (*nurus* für *nustia*) verdient, in den Text aufgenommen zu werden.

handschriftliche Hilfsmittel in reichlichem Mafse heranzog. Ein großer Teil seiner Lesarten findet sich auch in einem jüngeren cod. Vaticanus (V) und einem Zwillingbruder desselben, einem zweiten cod. Bruxellensis (D), die neu hinzugekommen sind, einzelne auch in V von zweiter Hand. Dazu kommt, daß τ sowohl als D häufig so auffallend mit den Excerpten übereinstimmen, daß eine Benutzung derselben sich als unabweislich ergibt¹⁾. Daß aber τ wirklich die Excerpte selbst zu Rate gezogen, nicht aus einer denselben gleichwertigen vollständigen Handschrift der Kontroversien geschöpft hat, thun Stellen dar, an denen τ gewisse freie Änderungen in E, auch wo sie in den Zusammenhang gar nicht passen oder doch nicht notwendig waren, aufgenommen hat²⁾. Freilich ist es wahrscheinlich, daß einzelne Übereinstimmungen auch auf glücklicher Konjekturen beruhen; wenigstens haben D und τ die Excerpte ebensowenig systematisch ausgebeutet, wie es die modernen Herausgeber gethan hatten, was sich aus den vielfachen Abweichungen deutlich erkennen läßt. Die weitere Frage ist aber die, ob die übrigen, oft schlagenden Verbesserungen in D(v) τ auf eine bessere Überlieferung zurückgehen, oder ob es nur Konjekturen sind. Der Hsbg. ist der ersteren Ansicht, obwohl er nicht in Abrede stellt, daß diese Besserungen mit einer großen Zahl der allerschlimmsten Interpolationen untermischt sind. Eben diese Interpolationen machen mich bedenklich. Hätte den Codices D und τ wirklich eine

¹⁾ Diese Übereinstimmung geht noch weiter, als aus dem Apparat ersichtlich ist. Ich habe mir folgende Stellen notiert, an welchen, dem sonstigen Verfahren entsprechend, zu τ oder Dr oder Dvz das Zeichen E (Excerpte) hinzuzufügen war: S. 27, 13 (*fratrem*), 43, 8 (*causae*), 52, 16 (*dimisiisti*), 56, 19 (*sis*), 58, 22 (das erste *refer* und *Sabinas*), 64, 9 (*macie*), 70, 11 (*interfocit*), 74, 18 (*alligat*), 84, 3 (*causa*), 85, 3 (*datur*), 86, 3 (*adhuc*), 115, 8 (*innocentem*), 9 (*nocentem*), 118, 10 (*carere*), 136, 10 (*illie*), 19 (*summi ingenii*), 138, 7 (*adulescentia*), 141, 3 (*quid*), 5 (*miseriordia*), 147, 6 (*reum*), 154, 17 (*sum*), 161, 10 (*diduxit*), 164, 2 (*fessa*), 166, 3 (*mirandum*), 185, 10 (*elogium*), 17 (*seram*), 190, 1 (*sola heres*), 2 (*tam fideliter*), 275, 3 (*aliter*), 21 (*tu primus*), 290, 7 (*occidisti*), 305, 13 (*victo*), 333, 16 (*quis*), 338, 12 (*quosque*), 376, 10 (*dignus*), 380, 10 (*vitiis*), 384, 4 (*strictas*), 388, 14 (*adfert*), 390, 1 (*iudea*), 397, 8 (*expositis*), 19 (*unum*), 406 2 (*tyranno*), 412, 1 (*summittere*), 413, 4 (*miseriis*), 416, 18 (*rapuisse*), 417, 22 (*languente*), 423, 4 (*fugerat*), 431, 7 (*exigeret*), 456, 19 (*inspoliatus*), 457, 20 (*utinam*), 458, 18 (*enim*), 459, 10 (*lugenti*), 469, 17 (*silentio*), 473, 13 (*aes*), 476, 17 (*adprobare*), 479, 9 (*est*), 481, 2 (*ars*), 483, 5 (*mitas*), 484, 12 (*est*), 494, 13 (*Philippo*), 499, 1 (*quam ut*), 7 (*aufferunt*).

²⁾ Ich habe folgende angemerkt: S. 57, 10 *stupro defenditur* statt *stuprum defendit*; 72, 11 fehlt *summam* auch in E, ebenso fehlt 178, 9 in E und τ *udo*; 273, 11 *despicere* st. *dispicere*; 390, 17 *ad rem* st. *in rem*; 391, 5 *illum* *illum tempus* D² τ , *tempus* E; 404, 1 macht τ aus *occupavit* statt *occupavit praecipitare* nach E (*praecipitasti*) *praecipitavit*; 415, 4 *ne* statt *non* (E) gegen *non* in O; 416, 12 *non habet, sustuli, potui* nach E, wo aber die Konstruktion verändert ist; 417, 22 *professus* mit E, wo ebenfalls eine Änderung der Konstruktion vorliegt; 469, 17 *nostrae* auch E; 315, 17 hat τ aus *tam* in E und *sed* in O richtig auf *sic* geschlossen.

bessere, uns nicht mehr zugängliche Überlieferung vorgelegen, so wäre schwer abzusehen, weshalb die Schreiber nicht beständig sich an diese fehlerfreihere Quelle gehalten hätten. Oder sollte jene verlorene Hs. so ungleich geschrieben gewesen sein? Dazu kommt, daß gerade an den Stellen, wo Dvz eine wirkliche Emendation geben, V die gleiche Lesart wie A und B zu bieten pflegt, während doch sonst offenbar Dv zu der durch V repräsentierten Klasse gehören. Nun könnte man die Zusätze betonen, die Dvz gegen ABV an einzelnen Stellen aufweisen. Allein diese sind teils aus E entnommen, teils ergeben sie sich aus dem Zusammenhange¹⁾, und je belangreicher diese Zusätze werden, desto unsicherer sind sie zugleich²⁾. Darum glaube ich, die Verbesserungen in V und die guten Lesarten in D und v eröffnen uns nicht eine neue Quelle der Überlieferung, sondern sind eigene Vermutungen, zumal ja die Schreiber dieser Hss. selbst eingestehen, daß sie den verderbten Text zu bessern versucht haben. Der Korrektor des Toletanus hat diese Emendationsversuche benutzt und durch neue vermehrt³⁾. Warum sollten wir auch den Gelehrten des 15. und 16. Jahrhunderts die Fähigkeit absprechen, treffende und sogar überraschende Verbesserungen im einzelnen zu machen? Wenn ich also in diesem Punkte von der Ansicht des Hsgs. abweiche, so muß ich doch ausdrücklich betonen, daß dies für die praktische Handhabung der Kritik gänzlich ohne belang ist. Thatsächlich hat Ml. die Lesarten von V³Dvz nur aufgenommen, wenn sie an und für sich als wirkliche Emendationen gelten konnten. Aus dem Gesagten ergibt sich aber, daß es mir fraglich scheinen muß, ob Ml. (von seinem Standpunkte aus allerdings konsequent) recht daran gethan hat, die Zusätze aus diesen Hss. den in C (= ABV) gebotenen Lesarten auch im Druck gleichzustellen, während er sonst die Ergänzungen aus E und die Zusätze Neuerer durch schräge Lettern besonders hervorhebt. Doch das ist etwas Äußerliches. Wichtiger und mehr ins Gewicht fallend scheint die Thatsache, daß zwar, worauf u. a. auch Ref. hingedrungen hatte, die Excerpte in ausgiebigerer Weise für die Kritik verwendet worden sind als von irgend einem der Früheren, daß aber doch noch manche Lesart in E sich findet, die wohl der Erwähnung wert gewesen wäre. Vorsicht und Be-

¹⁾ Z. B. 75, 12 *me* in τ ; 89, 19 *virum* in V³D; 115, 16 *et* in V² τ ; 116, 9 *i* in Dr; 117, 16 *an* in τ ; 120, 12 *an* in Dr; 167, 15 *nisi* in τ ; 186, 8 *ut* in Dr; 297, 1 *et* in Dr; 419, 20 *nilhil* in Dr; 484, 16 *lupa* in Dr, was sich aus der folgenden Zeile ergab; 490, 6 *dati* in D³ τ ; 499, 11 *rei publicae* in Dr; 523, 12 *deum* in Dr.

²⁾ Z. B. 321, 16 *ferunt* in D; 323, 20 *solactum* in τ ; 345, 7 *premit* in Dr; 484, 4 *portat* in Dr; 486, 14 *tu instrumenta vivendi* in Dr; 337, 7 *quam* in Dr, wo aber vielleicht richtiger zu lesen ist *si (non) tamquam*.

³⁾ Auch die Varianten in τ (z. B. S. 16, 12. 19, 12. 76, 2 u. s. w.) halte ich für Konjekturen des Gelehrten, der vergebens nach dem Richtigen suchte.

hutsamkeit war ja allerdings geboten, da der Epitomator nicht wenig selbständig geändert, manches ganz verdorben und sich hier und da ebenso kleine Zusätze wie Auslassungen gestattet hat; aber im ganzen ist doch der Gedanke wie der Ausdruck des Schriftstellers in E getreulich bewahrt worden¹⁾. Und so meine ich auch, daß es eine bedeutende Erleichterung für den Leser gewesen wäre, wenn der Hsgb. selbst an solchen Stellen, die der Epitomator geändert hat, den Wortlaut von E im Apparat angegeben hätte, statt, wie er es thut, mit „cf. E“ auf die Excerpte zu verweisen.

Die kritischen Beiträge anderer sind, wie schon gesagt, reichhaltig verzeichnet, nachzutragen dürfte nur wenig sein. Von eigenen Vermutungen hat Ref. folgende vermifst, die ihm zum Teil noch heute nicht unbegründet zu sein scheinen: S. 190, 17 *ad omnem patientiam saeculum nostrum abiit* nach E; 557, 7 *militum* (*suorum*); 560, 11 *at* (st. *et*) *ne gemitus quidem*; 561, 19 *age repete tecum* hatte auch ich vorgeschlagen; 565, 6 *qui et hostem*; 301, 10 *nil mutaret voces et diceret*.

Wenn nunmehr auch unter den Korruptelen, von denen das Werk Senekas früher strotzte, tüchtig aufgeräumt ist, so kann gleichwohl die Kritik noch nicht als abgeschlossen gelten. Es ist im Ge-

¹⁾ Am folgenden Stellen war die Angabe der Lesarten von E nach meinem Urteil wünschenswert: S. 39, 2 *sit*, 3 *prostititit, occiderit*; 54, 10 *ferat*; 57, 19 *patrocinio* auch E; 58, 19 *pares* auch E; 59, 9—10 *optasses, nubes* auch E; 59, 16 *raptori praestare* auch E; 70, 13 *praecidiassent* (*illi*), wohl richtig; 74, 11 *piratas*; 79, 10 *facturos*; 79, 11 *et* auch E; 117, 16 *parendum* auch E; 120, 16 *alicuius*, wodurch Bursians *aliquoius* bestätigt wird; 121, 9 *nam* auch E; 122, 1 *delectant ignoti* in E; 125, 8 *vocat* und *erat*; 129, 9 *profectus* (*est*), wohl richtig; 131, 11 zweimal *potest*; 132, 13 *iam* st. *illam*; 136, 19 *apparet*, auch E; 143, 1 (*si*) *servaturus . . . fuit; si occisurus*, wohl richtig; 147, 3 *tamquam demens egi* st. *peccavi*; 153, 1 *adventum* auch E; 162, 1 *tamen* st. *utique*; 175, 9 *luxuriari* in E; 179, 7 *obcis* in E; 180, 14 *cani*; 274, 10 *an* in E; 275, 17 ist bei *litore* allein A zu nennen; 276, 12 *suspicit* und *succurrat*; 282, 15 *dixisses* auch E; 284, 2 *illi* auch E; 284, 3 *suspicionem*; 299, 23 *nesciebas* auch E; 303, 13 *referret* auch E; 321, 3 *osset* st. *fuit*; 323, 10 *est* (*illi*); 330, 14 *proditorem*, ebenso Z. 22, und 331, 2; 331, 4 *cur* st. *quomodo*; 338, 15 ist in E *lato* zu *descriptis* hinzugefügt, wohl richtig; 338, 16 *post ista* st. *invictae*; 340, 2 in *hac perturbatione* (so cod. M) . . . *deductus*; 341, 23 *sui*; 375, 20 *sit* st. *osset*; 376, 11 *talem genuisse, qualem*; 385, 19 *istis* (*iam*); 393, 15 T. *Livius*, wie M. in den Add. vorschlägt, auch E; 393, 19 fehlt in E das zweite *illi*, wohl mit Recht; 394, 8 *sensus* st. *numerus*; 396, 5 *quos non* auch E; 404, 2 in st. *ad*; 408, 1 *pertulit* st. *tulit*, wohl richtig; 413, 4 *iocabatur*, als Konjektur bezeichnet, steht in E; 415, 19 *aegrotantes nepotes*, vielleicht richtig; 418, 1 *quidquid accidit* st. *nefaria*; 418, 4 *numquam* (*ante*); 422, 1 *est* fehlt vielleicht mit Recht; 16 *nefanda*, 18 *dura* st. *pessima*; 457, 5 *pauperis filium*; 23 *vobis* st. *istis divitibus*; 459, 13 (*an*) *ne*, wohl richtig; 473, 12f. so auch in E, nur daß hier *statuas* für *statuam* geschrieben ist; 476, 10 *morere*, (*inquit*); 477, 8 richtig in E; 482, 10 *mites* auch E; 483, 6 *negavimus, erant*; 484, 1 *fatis* (so cod. M) st. *sacris* und *feralia* st. *tristia*; 489, 7 ist zu *principes* in E hinzugefügt: *civilatis istius*; 497, 18 *vultus* (*infelix*); 500, 21 *viscera* (*hominum*).

genteil zu hoffen, daß Ml.s grundlegende Ausgabe von neuem Interesse für diese eigenartige Schrift erwecken und durch das reiche, in vorzüglicher Übersichtlichkeit gebotene Material eine Quelle weiterer glücklicher Funde sein werde. Ref., der sofort das ganze Werk von Anfang bis zu Ende mit Aufmerksamkeit durchgelesen hat, ist durch die Angaben des Apparats zu erneuter Prüfung vieler Stellen angeregt worden und stellt im folgenden einige Besserungsversuche zusammen, die sich ihm bei der Lektüre aufgedrängt haben: hoffentlich ist das eine oder andere davon brauchbar.

S. 2, 3 halte ich *inter ea, quae* für richtig. Unter die genannten Kräfte, die das Alter geschwächt hat, gehört auch das Gedächtnis. Vgl. Z. 13 ff. und über Bedeutung und Gebrauch von *inter* S. 21, 13; 102, 5. — 3, 1 vielleicht *recentia vel modo*. — 5, 4 ist wohl zu lesen *in vitiis manent*. — 6, 5 schlage ich vor *celeberrimis facundiâ viris*. — 16, 6 ist *frater* richtig überliefert; das Objekt *te* ergänzt sich von selbst. Ebenso genügt m. E. 51, 16 die Einschaltung von *alere* vor *aiebat*; vgl. 16, 13. — 91, 5 vielleicht *quo me possem*. — 24, 2 möchten die Worte *tamquam quaestionem* als Wiederholung zu streichen sein. — 25, 7 ist wohl nach *modo* ein Komma zu setzen. — 25, 11 vielleicht *nihil patria potestate*. — 25, 21 vielleicht *num patiar*. — 30, 17 darf *etiam* schwerlich eliminiert werden; also wohl *etiam* (*pretium*), *puto*. — 33, 7 vielleicht *at dicebat*. — 34, 14 vermute ich *ut pu*(*dicas vin*)*dicet*; vgl. 41, 5. — 36, 20 *ita istam sic leno*. — 40, 1 war *cruenti* nicht mit Kieselring zu streichen, sondern in *furenti* zu bessern. Die gleiche Konruptel S. 115, 2. — 41, 3 geht vielleicht das überlieferte *intetam* zurück auf *intemeratam*. — 48, 1 scheint mir *etiam* umzustellen zu sein: *si agunt, an etiam singulorum agant*. — 49, 1 *descripsisset circumstantem* (*turbam et indignantem*), *quod*; vgl. 56, 14. — 49, 3 vielleicht *publici omnium voti preces*. — 49, 16 halte ich das überlieferte *saxo* als Zusatz zu *desultrix*, wie Gertz richtig gebessert hat, für unentbehrlich. — 63, 17 wohl *in* (*carcere et in*) *tenebris* nach E. — 64, 7 *pater timuerat*. — 70, 13 doch wohl *duplam* (*pecuniam*) mit E; vgl. z. B. 72, 10. 16. — 71, 13 schlage ich vor: *unum hostem inexorabilem habui* (*patrem*). — 72, 17 ist *ipsas* entstanden aus *ipsi, has*. — 80, 12 *supervacuum et* (*moles*)*tum*. — 81, 10 vielleicht (*et*) *exsecutus est*; vgl. 564, 1. — 88, 14 ist, wie mir scheint, *hic* aus *his* verderbt. — 104, 7 ist m. E. zu lesen: *ambitu aversum, hoc unum concupiscentem, nihil concupiscere. at eloquentiae tamen studeas*. Man geht fehl, wenn man dem Mela Eifer für die Beredsamkeit imputiert, er hat vielmehr Hinneigung zur Philosophie; vgl. 105, 1 ff. — 109, 1 war wohl besser zu ergänzen (*nec vester retineat*); vgl. Z. 13. — 114, 2 aut (*abscondi*) *sinu*. — 116, 10 ist *reducere* richtig überliefert. Latro hatte die Sache so dargestellt, als ob der Vater den Sohn nur deshalb adoptieren lassen wolle, damit sich der

Reiche mit seinen Söhnen wieder aussöhne; vgl. 124, 2f. — 117, 3 vielleicht *dico licuisse mihi adoptari*. — 119, 8 *ipsum morem paupertatis*; die gleiche Verwechslung z. B. 191, 3. — 124, 1 *ut aliis eriperet*; vgl. 143, 5. — 130, 7 genügt *miserunt* statt *miscuerunt*; vgl. 166, 7. — 133, 1 möchte ich vorschlagen: *ut experiretur affectus uxoris (eique su)perveniret*. — 163, 18 vielleicht *omnes partes compulsae sunt*. — 165, 13 ist es nicht nötig, an Stelle des zu streichenden *modo* ein *et* einzusetzen. — 170, 16 schlage ich vor: *an, etiamsi non in aliis, tamen in hac (quasi) gradus esset*. — 184, 1 vielleicht *autem a parte patris inculte*. — 187, 9 lese ich *aetatis, cui impudica . . . removenda sint*. — 189, 9 *(emi) e mundo*. — 274, 9 ist *paene* vielleicht durch Umstellung (*pene*) aus *nēpe* = *nempe* korruptiert. — 286, 12 doch wohl *poenam simillimam rei* (von *res*). — 310, 1 *in sulsis-simam*. — 313, 12 *habeo prae(terea) testes*. — 314, 3 ist das Komma wohl besser nach *parcam* zu setzen. — 314, 14 vielleicht *Num quis*. — 320, 6 *itane [est] nuptiis dignus est*. Der Schreiber hatte, wie so häufig bei Seneca, ein paar Worte übersehen. — 326, 8 *quem, quia frugi fuerat*. — 330, 68 ist hinter *senex* ein Komma zu setzen. — 381, 13 schlage ich vor: *nantum occasionem non intermisisse, (sed occidisse oder interfecisse)*, mit Rücksicht auf E, die *omisisti* bieten. — 382, 12 ist entweder das zweite *obicio* zu streichen, oder das Wort muß vor *iocos* noch einmal wiederholt werden. Vgl. S. 416, 11. — 387, 6 ist zu lesen *an, quidquid in magistratu peccavit proconsul, vindicari possit*; vgl. 388, 10. — 388, 15 *imperator (indignum) foedus percussit*. — 388, 19 *aestimant. non (aestimant), nam et ante*. — 398, 15 *tum autem necesse mihi (erat)*, nach E (*mihi tunc vis et necessitas erat*). — 431, 5 *fortasse etiam*. — 451, 16 *et in pictum ramum*; auf dem richtigen Wege war Gertz. — 521, 1 vielleicht *inquieta(ta)*, — 522, 7 *illi (quoque), qui*. — 522, 14 vielleicht *(victorem) domitoremque*. — 529, 9 vielleicht *sequar*. — 541, 1 ist, wenn ich mich nicht täusche, vor *hanc* der Name eines Rhetors ausgefallen, ebenso wie Z. 3 nach *hostibus* der Gedanke jenes Rhetors selbst (letzteres sah schon Bursian). — 559, 16 *deprecaberis, et (es) ore*.

Die Ausstattung des Buches verdient das höchste Lob. Der Druck ist sehr korrekt; nur ganz wenige Versehen und Druckfehler sind mir aufgefallen. S. XIII Z. 6 v. u. und S. XIX Z. 13 v. u. steht 1878 st. 1873; S. 298 Z. 12 v. u. steht 1870 st. 1878; S. 43, 15 steht am Rande die Zahl 15 an falscher Stelle; 136, 11 war *secreto* mit schrägen Lettern zu drucken; 303, 14 steht *misi tenim* st. *misit enim*. — 318, 15 waren die Worte *dominas suas rapere* wohl mit schrägen Lettern zu drucken; zu 481, 14 steht *infelicibus* st. *infelicius*. — 190, 6 hat auch Linke *volo et ei* vorgeschlagen.

Max Engelhardt, Die lateinische Konjugation nach den Ergebnissen der Sprachvergleichung dargestellt. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. VIII u. 140 S. 2,40 M.

In einer vortrefflichen Abhandlung, welche wir auch an anderer Stelle gebührend gewürdigt haben, hat Eug. Walther¹⁾ gezeigt, wie man durch eine geschickte Vereinigung von Wissenschaft und Praxis mit Berücksichtigung der induktiven Methode ausgehend von der Muttersprache den Schüler die lateinische Konjugation nicht mechanisch, sondern in rationeller Weise lernen läßt. Ganz unserem Standpunkte entspricht es, daß die Schule auch auf der untersten Stufe eine Verwertung der sicheren Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, soweit es die Praxis, d. h. das Bedürfnis der realen Verhältnisse irgend zuläßt, nicht zurückweist; immer aber muß dabei der Grundsatz maßgebend bleiben: wie erlernt der Schüler die Formen am leichtesten, wie prägt er sich dieselben am festesten zu bleibendem Besitze ein? Hier hat nun die fortschreitende Wissenschaft manche Gesetze der Entwicklung und Bildung der Formen aufgedeckt, welche sich als vorzügliche Hülfen und Erleichterungen für den Schüler im Unterricht unmittelbar verwerten lassen. Wenn diese auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhenden und allgemein anerkannten Lehren das Verständnis erleichtern und fördern, so wird kein Verständiger sie verschmähen. Hierher gehört die Entdeckung, daß sämtliche lateinische Konjugationen — abgesehen von den wenigen noch erhaltenen Resten der ursprünglichen Bildungsweise, der sog. unthematischen Verba oder der Konjugation in *-mi* — nur eine einzige regelmässige Konjugation im Grunde genommen sind. Es ist gewiss ein Gewinn, wenn dem praktischen Unterricht eine solche Vereinfachung der Vielheit zu einer Einheit gelingt, die durch gute, in der Klasse dauernd aufgehängte Übersichtskarten, wie sie Walther nach dem Vorgange von Rosenstock entworfen hat, dem Schüler veranschaulicht und immer wieder deutlich vor Augen geführt werden kann.

In der uns vorliegenden Schrift hat sich nun Engelhardt der dankenswerten Mühe unterzogen, die reichen Ergebnisse der neuesten Forschung auf dem Gebiete der lateinischen Konjugation zu sammeln, übersichtlich zu ordnen und dem Lehrer zum gelegentlichen Gebrauch vorzulegen. Für den Schüler ist das Buch nicht bestimmt, trotzdem wird es ihm zu gute kommen, da es gar vieles enthält, was ihm zu wissen frommt. Tiefere Einsicht in den Formenbau und Verständnis ihrer Bildung fördert nicht nur ihr gedächtnismässiges Behalten, sondern hellt oft in wunderbarer Weise manche auffallende syntaktische Erscheinung auf, wie Engelhardt an Beispielen nachweist. Der Schüler der oberen

¹⁾ E. Walther, Zur Behandlung der lateinischen Konjugation in der Sexta. Progr. Reichenbach i. Schl. 1886.

Klassen mag immerhin erfahren, daß das Futurum exactum nur eine Umbildung vom Konjunktiv des sigmatischen Aorists ist, also *si dixero* eig. *dixō* = *ἐὰν δέξω*, oder daß der Konj. Imperf. ursprünglich nur ein Tempus der Irrealität, aus dem Indikativ desselben Aorists entstanden, war. Die beiden Bedeutungen des lateinischen Perfekts werden mit einem Schlage erhellt, wenn man zeigt, daß sowohl die Personalendungen desselben einer Vermischung des alten Perfekts mit dem *s*-Aorist, wie auch die Perfekta auf *-si* jenem Aorist ihren Ursprung verdanken. Oder welches Licht wirft nicht auf die Bedeutungen des lateinischen Konjunktivs die Thatsache, daß Optativ und Konjunktiv im Lateinischen in einen Modus zusammengefloßen sind; wie lehrreich ist die Erkenntnis, daß das Gerundium bzw. Gerundivum zum Präsens-Stamme gehört und daß diese Weiterbildung des Part. präs. act. mit dem Suffix *-no* deshalb zunächst aktive Bedeutung haben muß, wie *secundus, oriundus*, das Subst. *crepundia* von *crepo*, die Adj. auf *-bundus*, die inschriftlichen Götternamen *Adferenda, Adolenda, Coinquenda* und zum Teil noch die mediale Bedeutung von *volvendus* (vgl. Verg. Aen. IX 7 = *volvens se*) und nicht am wenigsten der Name Gerundium selbst = Aktivum oder = *quod nos aliquid gerere significat* (Cledonius p. 1873 P. 19, 31 K.) beweisen. Doch abgesehen von diesem weiteren Nutzen muß ein solches Buch, welches über die historische Bildung der lateinischen Konjugationsformen aufklärt, von jedem Lehrer des Lateinischen mit Freuden begrüßt werden, falls es nur die Bedingungen erfüllt, zuverlässig zu sein, nichts Veraltetes zu lehren und unsichere Vermutungen nicht als Wahrheit auszugeben.

Eine sorgfältige Prüfung wird ergeben, daß es im großen und ganzen diesen Ansprüchen genügt. Mit großer Gelehrsamkeit und noch größerem Fleiße hat Verf. das in der Litteratur überall zerstreute weitschichtige Material gesammelt, gesichtet und zu deuten gesucht; er folgt dem Urteile bewährter und anerkannter Forscher; nicht bloß die klassischen, auch seltene ältere wie jüngere Formenbildungen werden berücksichtigt; wenig ist ihm entgangen. Das Buch ist in der That ein guter und zuverlässiger Ratgeber und läßt den Suchenden selten im Stich. Auch die ganze Anlage ist wohlüberlegt. Es werden nach der Reihe nach einer vorausgeschickten allgemeinen Einleitung über die Genera verbi, Tempora, Modi, Verbalnomina, Personalendungen und Tempusstämme die Reste der Konjugation in *-mi*, d. h. die unthematischen Verba auf vokalischen (*däre, stare*) und die auf konsonantischen Stammauslaut betrachtet (S. 1—22), dann die thematische Konjugation und innerhalb derselben der reine und der Präsensstamm, alsdann die Perfekt- und Aoriststämme, das Supinum und Verbaladjektiv behandelt. Hierauf folgt eine sehr willkommene Zusammenstellung der unregelmäßigen Formen (104—107), S. 108—140 nehmen die Tabellen der VII Verbalklassen

ein, welche sämtliche Verba nach den Präsensstämmen eingeteilt, innerhalb der einzelnen Klassen aber nach der Perfektbildung angeordnet enthalten. So ergeben sich die Rubriken: I. Klasse, II. Präsens, III. Perfektum mit den Unterabteilungen a) eigentliches Perf., α) mit Reduplikation, β) ohne Redupl., 1) Redupl. abgefallen oder nie dagewesen, 2) Neubildung auf *-vi*, *-ui*, b) Aorist-perfektum, α) in der klassischen Sprache gebraucht, β) altlat., IV. Supinum (bei Depon. Part. perf.; ev. Part. fut. act.). Den Lehren der Wissenschaft gemäß ist der Infinitiv als besonderer Stamm nicht aufgeführt. Diese Tabellen verdienen besondere Anerkennung. Es steckt in ihnen ein solcher Aufwand von Arbeit und Mühe, dazu sind sie mit solchem Geschick angelegt, daß sie allein schon dem Buche einen hohen Wert verleihen. Wir enthalten uns deshalb solcher Musterleistung gegenüber jeder weiteren Bemerkung; vielleicht aber ist es im Interesse der Sache und kommt dem Buche, welches sicherlich in die Hände vieler Lehrer übergehen wird, zu stanno, wenn wir zu S. 1—107 einige Bemerkungen, teils Ergänzungen, teils Nachträge und Verbesserungsversuche machen. Der Verf. wird es gewiß gern sehen, wenn die Stimmen der Kritik den Gehalt seines schon jetzt brauchbaren Buches durch Darbietung solcher Vorschläge für eine zweite Auflage zu erhöhen trachten.

S. 4. Die Bedeutungsentwicklung des Gerundivums verdanken wir weniger dem hier citierten Kühner als Weissenborn im Progr. Eisenach 1844; ihm folgt auch Kvičala in den Wiener Stud. I; das ganze Material dieser Frage findet sich am besten bei Reisig-Haase, Ausg. von Schmalz u. Landgraf S. 743 ff., wozu vergleiche F. Schöll in Wölfflins Arch. II 203 ff. Als Part. fut. pass. wurde jene Form erst von Ammianus Marcellinus und Vegetius de re mil., also nicht seit 300, sondern seit 350 gebraucht.

Unter den zahlreichen störenden Wiederholungen fallen besonders auf die an sich richtige Bemerkung, daß das *-vi* des Perfektums nicht von *fuī* abzuleiten ist, auf S. 57. 66. 72; *stīti* ist S. 68 und 72 erklärt; an vier Orten, nämlich S. 6. 93. 100. 107, wird *lapsus* entweder als völlig unregelmäßige oder unerklärte Bildung bezeichnet. Beides ist nicht richtig. Es ist, gleichwie das S. 100 und 106 als ganz ohne Analogie hingestellte *pressum*, dennoch eine Analogiebildung und erklärt sich im Gegensatz zu anderen mißglückten Deutungen (s. darüber Osthoff, ZGdP. S. 553) nach Brugmann MU. III 135 durch Übertragung der *s*-Form aus dem sigmatischen Perfekt ins Supinum; dahin gehören auch die von Engelhardt nicht genannten Formen *farsus*, *sarsus*, *sarsurus*, *torsus* u. a. Als einzig „unregelmäßige“ Participbildung bliebe darnach nur *mortuus*, das indes schon auf skr. *mṛtvā-* vgl. altsl. *mṛtŭvŭ* tot zurückgeht.

S. 8. Die Endung *-t* der 3. Pers. sing. kann nur über *-ti* auf den Pronominalstamm *to* zurückführen; wenn aber Verf.

ferner unter den Imperativendungen *tōtē* die volle, *tē* die abgestumpfte Form nennt, so ist doch erstere nur die Pluralisierung der Singularform *to*, s. Brugmann a. a. O. S. 165. — Wenn nach Eng. S. 11 oben und 72 für die Ablautung des *ä* zu *ē* in *cepi*, *fregi* u. s. w. noch keine sichere Erklärung gefunden ist, so ist doch mit Osthoff a. a. O. S. 166 ff. und nach ihm mit Stolz Ph. R. 1885 S. 435 anzunehmen, daß *egi* und *-epi*, von den vokalisch anlautenden Stämmen *ag-* und *ap-* regulär gebildet, als Typen zu gelten haben, nach denen *cepi*, *feci*, *ieci* u. s. w. geformt worden sind.

S. 15. Ob das Verbum *do* ein Aoristpräsens ist, ist nicht ganz sicher; Stolz in Iw. Müllers Handbuch S. 225 sagt vorsichtig „vielleicht“. — S. 10. 16. 72. Perf. *dedī* ist nicht über *dedū* aus *dēdāi* entstanden durch Kontraktion, sondern mittels der bei Entziehung des Haupttones gesetzmäßigen Schwächung (Assimilation) ist aus *-āi -ī* geworden, wie Osth. S. 194 ausführlich begründet. — Ungenau ist der Ausdruck S. 17 oben: „Man könnte „allenfalls“ *stāre* zu den unthematischen Verben rechnen“; bessere Gründe liegen vor, es nicht zur Klasse der unthematischen Verba zu rechnen.

S. 17 würde ich in dem Paradigma *esse* an den betreffenden Stellen so schreiben: *sum* (für **es-m*), *ēs* (für **es-s?*), *estis* (für **stis*), ebenso hinter dem Raume von *sunt* hinzufügen: für **snt*, hinter *sīm* das gr. *ἐ(σ)ίην*, hinter *ero* die Grundform **eso* (gr. *ἐ(σ)ω*). — S. 18, 2 *ēs* du bist (Plaut.) und *ēs* du issest wie S. 19 *ēstis* ihr esset sind ursprüngliche Präteritalformen, deren *ē* auf das frühere Augment zurückgeht; s. Osth. S. 148—154. — S. 18, 8. Die Form *ens* (Part. praes. von *sum*), eine Mißbildung, die noch in heutigen Grammatiken wie bei F. Schultz (hier eingeklammert) vorkommt, ist statt des richtigen *sens* nach Quintil. 8, 3, 33 auch von Sergius Flavius (neben *essentia*) gebraucht worden.

S. 27 schreibt Eng.: „indog. *legō-mi*, *legō*“. Aber für das thematische Verbum ist die Endung 1. Pers. sing. *-mi* zu streichen, also nur indog. *lego*; aus dem Griechischen ist gleichfalls **λέγε-σι*, **λέγε-τι* du sagst, er sagt, nach Brugmann Gr. Gr. in J. Müllers Handb. S. 72 zu beseitigen. — S. 32 unt. c): „*i* vor *ē* fällt aus“ und S. 33 oben „*i* vor *i* fällt aus“ ist keine Erklärung; Stolz a. a. O. S. 228 lehrt das Bessere.

S. 35 haben wir uns gewundert, die veraltete, von Kühner aufgenommene Ansicht über die Bildung des Inf. pass. auf *-rier* von Eng. reproduziert zu sehen. Auch hier lehrt Stolz S. 238 das Richtige; gerade *agi*, *duci* sind ursprüngliche pass. Infinitive, aus **age*, dem alten Inf. act. umgelautet, danach sind *ama-ri* *mone-ri*, *audi-ri* gebildet, vgl. *dari* für *dare* bei Varr. 6, 86 und den Infin. *dasi* (arch.) = *dari* Paul. Fest. p. 68, 13. Weiter ist *-ier* abzuleiten aus dem Inf.-Suff. *-ere* der unthematischen Verba, dessen *e* am Schlusse abfiel, so daß nun *-er* an den gewöhnlichen

Inf. auf *i* trat. Anders Orterer in d. Bl. f. b. Gymn. 1886 S. 496, vgl. Jolly Geschichte des Inf. S. 193. *Fieri* halte ich mit Eng. selbst (S. 51) nur für eine Schreibart statt *fiere*, inschr. *fierei*, aber nicht aus *fierier* entstanden; gerade Formen wie *agier*, *induiet*, *utier*, *ducier* (niemals aber *agerier*, *induerier*) beweisen meines Erachtens unzweifelhaft, daß *-er* Anhängsel an die alte Endung ist. Ähnlich hätte Eng. S. 46 die veraltete Ansicht Corssens über *gigno* = *gigino* und Vaničeks über *cedo* als redupliziertes Präsens verschweigen sollen.

Während Eng. S. 45 nach Corssen, Brugmann und Marx Inchoativformen mit *ĭ* vor *sco* in den Fällen annimmt, wo der thematische Vokal der Stammverba nicht kontrahiert wird, z. B. in *ingemisco*, *adipiscor*, *revivisco*, so stehen dieser Annahme doch erhebliche Bedenken gegenüber, welche schon Buecheler in der Vorrede zu Marx' Schrift und Osthoff ZGdP. S. 258 erkannten. Es hindert nichts, regelmäßige Vokallänge in *-āscō*, *-ēsco*, *-isco* anzunehmen. — S. 53 (Bildung des Imperf.) wird gezeigt, daß die thematischen Verba mit Konsonantenstamm vom Präsensstamm zunächst einen alten Inf. bzw. Dativ eines Wurzelnomens wie im Skr. auf *ē* bildeten, woran *-bām*, *-bas*, *-bāt* angefügt wurden. Hier hätte Eng. darauf aufmerksam machen sollen, daß dieser alte Inf. auf *ē* noch wirklich vorkommt, z. B. in *arē-* (später *arē-*) *facio*, vgl. *facit are* Lucr. 6, 962. Daher muß in *legē-bam* die Länge des thematischen Vokals als eine ursprüngliche erscheinen, während Eng. behauptet, derselbe erscheine nicht an sich lang, die Länge sei aber in dem *ē* enthalten (?). Die Ansicht, daß *-bam* = *fuam*, d. h. aus einem nach Analogie von *eram* gebildeten Aorist herkomme, ist insofern nicht richtig, als *eram* erst lateinische Neubildung nach *-bam* ist, denn skr. *ḍsam* ist nicht Grundform zu *eram*. Thurneysens Ansicht über *-bam* ist sicherlich die beste. — S. 58 Mitte konnte noch bemerkt werden, daß die Verquickung des lat. Perf. mit altlat. Aorist auch durch die Bedeutung des ersteren ihre Bestätigung findet, die sowohl die des altind. Perf., als die des altind. Aorists in sich begreift. — Zu S. 69, Bedeutung des Konj. auf *-sim*, vgl. jetzt Lübbert in Wölfflins Arch. II 2 S. 223 ff.

S. 69 bekennt Eng. den Grund der Ablautung von *ē* zu *ē* in *sēdi*, *vēni*, *clēpi*, *lēgi* nicht zu wissen. Er hätte ihn aber bei Osth. ZGdP. im I. Kapitel finden können. — S. 74 Perfektbildung auf *-vi* wird in einem nachgelassenen Aufsätze von G. Curtius in zufälliger, aber gewiß merkwürdiger Übereinstimmung mit Wilh. Schulze in KZ. XXVIII S. 266 ff. von einem alten Part. perf. act. auf *-ves* abgeleitet. — Wenn es S. 74 bei Eng. heißt: *pōsivi*, später *pōsui*, so darf dies doch nicht so verstanden werden, als ob *posui* aus *posivi* entstanden sei. Vielmehr ist *pono* = *posino* trotz Fröhde in Bezenb. Beitr. I 197 ff. eine Analogiebildung nach Sup. *po-situm* aufgefaßt als *pos-ĭtum*; s. Osth. a. a. O. S. 261.

posivi und *posui* sind ebenso von einander unabhängige Doppel-
formen wie *sapivi* und *sapui*. — S. 78 gebe ich in Bezug
auf das auch von mir als Kontaminationsbildung angesehene Perf.
messui vom intens. Praes. *messu* der Erklärung Engelhardts gegen-
über der Ostoffs und Schleichers Kompend.⁴ S. 815 den Vorzug.
Übrigens ist auch die historisch begründete Zweiteilung der Perf.
bei Engelhardt

1) Perf. auf *-si* (Aoristperfekt),

2) eigentliches Perf. auf *-i*, anfangs reduplizierend,
Abart: Neubildung auf *-vi*, *-ui*

kürzer und besser als die gewöhnlichen Einteilungen der Gram-
matiken oder die Netuschils in seiner russisch geschriebenen
sehr gründlichen Schrift über das lat. Perf. (Charkow 1881):

A. einfaches Perf.

1) mit Reduplikation = Perf. I oder ausschließliches Perf.
hinsichtlich seiner Genesis,

2) mit Ausfall des Wurzelvokals = Perf. II (enthaltend
Aoriste und veränderte ehemals mit Reduplikation ver-
sehene Formen).

B. Zusammengesetztes Perf.

1) mit *-si* = Perf. III (aus lat. Aorist),

2) mit *-ui* oder *-vi* = Perf. IV = Verbalst. mit Suff.
-fui, eine Annahme, die jetzt glücklich beseitigt ist.

S. 98 a) muß in dem Satze: „Für *tt*, *dt* ist *ss* eingetreten meist
nach kurzem Vokal“ das Wort „meist“ gestrichen werden, denn
auch *fissum*, *sëssum* und *cëssum* haben den kurzen Vokal gegen
Marx und Bouterwek-Tegge, wie die romanischen Ableitungen
beweisen. Ebd. *passum* ist nach Leo Meier I² S. 127. 1041
keine Assimilation aus *pansum*, sondern *pansum* erst von Praes.
pando aus neugebildet. So auch Osth. a. a. O. S. 547 f. —
S. 99 *hausurus* und auch das nicht erwähnte bei Solinus vor-
kommende *hausus* ist nach *hausi* gebildet, wie schon Cocchia Riv.
di fil. XI 30 erklärt, ebenso *haesus* für *haestus* nach *haesi* und
nach Brugmann a. a. O. auch *fixus* (für *fixtus*), *parnurus* (für
parcturus) vgl. oben *lapsus* nach dem Perfekt geformt. — S. 101
fehlt *factum*, das im Bibellatein (Job 10, 9) vorkommt; S. 86
das nach *acui*, *acutum* gebildete vulgärlat. *habütus*.

Aus unseren Bemerkungen geht also hervor, daß eine Berück-
sichtigung des für diesen Gegenstand gerade außerordentlich in-
haltsreichen und wichtigen Buches von Osthoff, Zur Gesch. d.
Perf. im Indog. Straßburg 1884 den Verf. manches anders hätte
gestalten lassen. Warum er es ganz übergangen hat, ist uns
unklar. In allen wesentlichen Punkten steht aber Verf. auf dem
heutigen Standpunkte der Sprachwissenschaft; so spricht er
nirgends von Bindevokal (dafür thematischer Vokal). Wo Zwie-
spalt unter den Forschern herrscht, entscheidet er sich entweder
mit glücklicher Wahl, wie S. 54, oder er trägt nur die Ansichten

vor, ohne sich zu entscheiden, — und auch diese Vorsicht ist hier und da zu billigen, jedoch nicht immer, wie auf S. 23. 24, wo die Frage hinsichtlich des indogerm. Vokalismus entschieden zu Gunsten der jüngeren Forscher zu beantworten war, ebenso dürfte die Erklärung des *ū* in *sūmus*, *volūmus*, *quaesūmus* S. 27 als eines durch das Sprechen selbst entwickelten svarabhaktischen Vokals den Vorzug verdienen, und die Frage S. 87. 88, wo Verf. Corssen beizustimmen scheint, wäre besser nach Osthoff S. 256 ff. zu behandeln gewesen, welcher sie sehr gründlich untersucht hat. Endlich ist S. 25 (Ablautreihen) manches fraglich.

Besonderes Lob verdient die klare Ausdrucksweise, die übersichtliche Darstellung und Gruppierung; sehr geschickt sind in dieser Beziehung z. B. S. 24 ff. Stammstufen und Ablautreihen behandelt. Eine gewisse Unbequemlichkeit entsteht nur durch die im Buche beliebte Art der Verweisungen; statt der umständlichen Verweisungen auf die Tabellen sähen wir lieber Seitenzahlen; mitunter wird der Leser auch auf Stellen verwiesen, die ihm nichts Neues bringen wie S. 6 Mitte; hier lies statt § 28, 5 vielmehr § 32, da man in 28, 5 nichts findet, als was schon S. 6 steht, und nur weiter auf § 32 wieder verwiesen wird. Eine Vermehrung der Zahl der Paragraphen wäre vielleicht zu empfehlen. Der Druck ist gut überwacht; wir haben kaum einen Druckfehler gefunden; diese Sorgfalt des Verf.s ist ebenso erfreulich wie die Leistungsfähigkeit der Offizin, welche allen bei derartigen sprachlichen Werken bekanntlich sehr umfangreichen Anforderungen genügt.

Möge die tüchtige Arbeit Engelhardts dadurch belohnt werden, daß alle diejenigen, welche bisher noch keine hinreichende Einsicht in die sprachliche Bildung der lateinischen Konjugation hatten, sie als äußerst zweckmäßiges und anschauliches Unterrichtsmittel benutzen.

Colberg.

H. Ziemer.

Wilhelm Fries, Lateinisches Übungsbuch für Tertia im Anschluß an Caesars bellum Gallicum nebst grammatisch-stilistischen Regeln, Phrasensammlung und Memorierstoff. Zweite Abteilung: Für Obertertia. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 116 S. 1,60 M.

Der in dieser Zeitschrift (1886 S. 547 ff.) vom Ref. besprochenen ersten Abteilung des Friesschen Übungsbuches für Tertia ist jetzt die für Obertertia bestimmte und nach denselben Grundsätzen bearbeitete zweite Abteilung gefolgt.

Der Verf. bietet auch in dieser Abteilung, die sich an Caes. bell. Gall. IV—VII anschließt, nur zusammenhängende Übungsstücke. Und zwar sollen die Abschnitte, denen die einzelnen Kapitel des 4. Buches zu Grunde liegen, die Tempuslehre und

den Gebrauch der Modi in Hauptsätzen, die an das 5. Buch sich anschließenden den Gebrauch des Konjunktivs in Nebensätzen, die an das 6. Buch (ausschl. c. 11—28) und die ersten 55 Kapitel des 7. Buches sich anlehnenden Stücke den Gebrauch des Infinitivs, die Regeln über die oratio obliqua, den Gebrauch des Particips, Gerundiums, Gerundivums und Supinums üben; der Rest des 7. Buches, sowie die Schilderung der Zustände und Sitten der Gallier und Germanen im 6. Buche wird benutzt, um Stoff zu geben zur Wiederholung aller vorher geübten Regeln und zur Befestigung der Regeln über die Fragesätze. Dafs sich F. in der Anordnung des Stoffes dem Gange der Seyffertschens und der meisten anderen Grammatiken angeschlossen hat, ist bei dieser zur Repetition und Vervollständigung der Syntax bestimmten Abteilung nicht zu tadeln. Das der Obertertia zugewiesene grammatische Pensum ist keineswegs zu groß, da die Kasuslehre und die Hauptregeln der Syntax des Verbums bereits in Untertertia geübt werden sollen und Einzelheiten und Seltenheiten mit Recht unberücksichtigt geblieben sind. Hinsichtlich der Menge der in den einzelnen Stücken zur Anwendung gelangenden Regeln hat der Verf. die richtige Mitte gehalten zwischen den Büchern, in welchen fast jedes Wort den Schüler zum Nachdenken veranlaßt und zu Falle bringen kann, und denen, wo die Regeln so dünn gesät sind, dafs von einer Befestigung des grammatischen Wissens nicht die Rede sein kann. Wenn der Lehrer auch nicht umhin können wird, schwierigere Regeln, ehe er zum Übersetzen des betreffenden Abschnitts bei F. geht, an einzelnen Beispielen einzüben und auch sonst ab und zu eine systematische Repetition anzustellen, so kommen doch in fast allen Stücken die neu einzuprägenden wie die früher dagewesenen Regeln so oft zur Anwendung, dafs die notwendige Sicherheit in der Grammatik wohl erreicht werden wird.

Neben der eigentlichen Grammatik kommt aber auch die Stilistik zu ihrem Rechte. Im ersten Anhang (S. 99—103) sind die für den Obertertianer verständlichen Regeln über den Gebrauch und die Übersetzung der Substantiva, Adjektiva, Pronomina, Adverbia und Verba, über die Wortstellung, Wortverbindung und den Periodenbau zusammengestellt, und fast in jedem Stücke erhält der Schüler Gelegenheit, die eine oder andere anzuwenden. Wir legen auf diesen stilistischen Anhang um so mehr Wert, als unseres Wissens die Stilistik (und Synonymik) auf gar manchen Anstalten in den unteren und mittleren Klassen noch vernachlässigt oder wenigstens nicht zweckmäfsig betrieben wird. Der grammatische Stoff ist zwar auf den meisten Anstalten in angemessener Weise bis ins einzelne auf die verschiedenen Klassen verteilt; was aber die in eine Klasse eintretenden Schüler an stilistischem Wissen mitbringen, darüber ist der neue Lehrer sehr oft im Unklaren. Und weil er nicht weifs, was er als bekannt

voraussetzen kann. sieht er sich genötigt, nichts vorzusetzen und von vorn zu beginnen, ohne die Sicherheit zu haben, daß das Gelernte von seinem Nachfolger weiter gepflegt werden wird. Es ist dies um so schlimmer, als nicht selten die Schüler alle Jahre den Lehrer des Lateinischen wechseln. Ungern vermifft man nur bei F. eine Zusammenstellung der wichtigsten Synonyma, und es wäre sehr zu wünschen, daß der Verf. in der wohl bald zu erwartenden 2. Auflage den stilistischen Anhang nach dieser Seite vervollständigte.

Daß der durch die Lektüre gewonnene Wortschatz in den Übungstücken verwertet und fester eingeprägt werden kann, ist ein Vorzug des Buches, der nicht hoch genug anzuschlagen ist und der jetzt wohl von niemandem mehr bestritten werden wird. Erleichtert wird die Ausnutzung der Lektüre noch durch den 2. Anhang (S. 103—113), welcher in sachlicher Anordnung eine Zusammenstellung der in Quarta und Untertertia (aus den betreffenden Busch-Friesschen Übungsbüchern) gelernten Phrasen, vermehrt durch eine nicht geringe Anzahl neu einzuprägender Ausdrücke, enthält.

Kann somit der Schüler bei der Übersetzung der Friesschen Übungstücke recht viel lernen, so sind doch die von ihm zu überwindenden Schwierigkeiten keineswegs zu groß; es ist sogar ein Extemporieren recht gut möglich. Dabei ist dem deutschen Ausdrucke nirgends Gewalt angethan, ein Vorzug, den man bekanntlich nicht allen Übungsbüchern nachrühmen kann.

Ob es freilich möglich sein wird, sämtliche Übungstücke im Laufe eines Jahres übersetzen zu lassen, scheint uns sehr fraglich, und ebenso, ob viele Anstalten die in Betracht kommenden vier Bücher Cäsar, von denen das siebente bekanntlich so umfangreich ist wie zwei andere zusammen, bei sorgfältiger Lektüre in einem Jahre bewältigen können. Jedoch ist diese Fülle des Stoffes kein Nachteil, eher ein Vorteil. Denn es hat durchaus kein Bedenken, in den einzelnen Abschnitten, die sich an gelesene Cäsarkapitel anschließen, dieses oder jenes Stück zu überschlagen und andererseits Stücke übersetzen zu lassen, deren Vorlage dem Schüler unbekannt ist. Dadurch aber, daß nicht alles in einem Jahre übersetzt wird, ist dem Lehrer die besonders im Interesse der Repetenten so willkommene Möglichkeit gewährt, mit dem lateinischen und deutschen Übersetzungstoff z. T. zu wechseln.

Daß der Verf. zur Hebung des Sprachgefühls auch diesem Hefte einen zweckmäßigen aus Cäsar ausgewählten lateinischen Memorierstoff beigefügt hat, wird jedem Lehrer willkommen sein.

Der Druck und das Papier des Buches ist tadellos. In orthographischer Beziehung ist uns nur aufgefallen, daß entgegen den amtlichen Vorschriften die von Orts- und Volksnamen abgeleiteten Adjektiva große Anfangsbuchstaben erhalten haben, was in einer neuen Auflage zu ändern sein dürfte.

Wir fassen unser Urteil über das vorliegende Buch dahin zusammen, daß es sich den vorausgegangenen von Fries verfaßten oder neu herausgegebenen lateinischen Übungsbüchern würdig anreihet und die weiteste Verbreitung verdient.

Mülheim a. d. Ruhr.

H. Fritzsche.

Ernst Koch, Übungsbuch zur griechischen Formenlehre. Erstes Heft. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. VI u. 114 S. 1 M.

E. Koch veröffentlicht das erste Heft eines Übungsbuches zur griechischen Formenlehre, welches Deklination, Komparation, Bildung der Adverbia und des Präsens, Imperfekt, Aorist und Futur der verba pura, muta und liquida betrifft; ein zweites Heft über Perfekt- und Plusquamperfektbildung der genannten Verbal-klassen, die Verba auf $\mu\sigma$ und die Zahlwörter wird in Jahresfrist folgen. In dem ersten Hefte wechseln griechische Lesestücke und deutsche Vorlagen zum Übersetzen in das Griechische mit einander ab, so jedoch, daß in der zweiten Hälfte wiederholt zwei oder drei Lesestücke unmittelbar einander folgen.

Der wohlverdiente Ruf, dessen sich die griechische Schulgrammatik desselben Verfassers erfreut, darf wohl ein günstiges Vorurteil für das Übungsbuch erwecken, aber einer sorgfältigen Prüfung vor der Benutzung in der Schule nicht überheben. Betrachten wir also zunächst die 4 Abschnitte zur Deklination (II., I., III. Deklination, Pronomina und Dual, S. 1—37), deren erstes Stück nach der Vorrede schon in der zweiten Stunde vorgenommen werden soll, nachdem der Lehrer in der ersten $\text{ἵππος, δοῦλος, ἀνθρώπος, ἀγρός}$ an die Tafel geschrieben und an den verschiedenen Kasusformen zunächst die darin vorkommenden Buchstaben, dann die Accente und die Benennung der Wörter nach dem Accente besprochen hat. Tumultuarisch wie der Gang der ersten Stunde bleibt der ganze Kursus. Denn neben dem Hauptpensum soll der Schüler abgesehen von der Behandlung der Enklitika gegen 50 Verbalformen mechanisch lernen, zu denen vor der III. Deklination weitere 45 kommen, soll Sing. und Plur. des Indik. Praes. und Aor. II Akt. von 11 resp. 15 Verben ebenso mechanisch flektieren lernen, soll endlich eine erkleckliche Anzahl von Präpositionen mit ihren Konstruktionen und von Adverbien und Partikeln in sich aufnehmen. Die Summe des nicht Verstandenen, das vor den Übungsstücken zusammengestellt ist, kommt der des Verstandenen gleich, ja übertrifft sie nicht selten. Und zwar ist das nicht Verstandene nicht etwa in der Weise auf die Übungsstücke verteilt, daß es von Seite zu Seite an Umfang gewinnt, sondern seine Aneignung bedingt schon das Verständnis der ersten griechischen Lesestücke (z. B.: $\text{Πόθεν ἦλθεν ὁ προκοδόειλος; Ἐκ τοῦ ποταμοῦ.}$) und der ersten Vorlagen zum Übersetzen in das Griechische (z. B.: Wo hast du das Gold gefunden, o Landmann?). Dieses Verfahren verlangsamt zweifellos den Gang des Unterrichtes;

denn der Schüler, dessen Gedächtnis den völlig fremden und nicht begriffenen Bildungen gegenüber spröde ist, wird unaufhörlich unter den Vorbemerkungen nach dem gerade Geforderten suchen, und das lange, da der Umfang der Vorbemerkungen groß und die Fertigkeit des Schülers im Lesen klein ist. Daß dieses oder jenes, das besonders oft anzuwenden war, nach mehreren Tagen im Gedächtnis haften wird, z. B. *λέγω περί τινος*, das auf den ersten dritthalb Seiten fünfzehnmal (!) vorkommt, soll nicht gelehrt werden.

Was K. zu dieser Anlage des ersten Teiles bewogen hat, ist offenbar hauptsächlich die Unmöglichkeit, für die ganze Deklinationslehre ohne eine Anzahl namentlich transitiver Worte eine genügende Menge von Sätzen zu bilden. Aber dieses Nebeneinander des Verständlichen und nicht Verständlichen muß dadurch vermieden werden, daß man die Konjugation gründlich zu lehren anfängt, ehe die Deklination abgeschlossen ist. Für das erste konzentrierte man die Aufmerksamkeit des Schülers bei der Deklination; die Lektüre und die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen mögen sich beschränken auf das Maß, welches mit Anwendung der Formen *ἦν* und *ἦσαν*, *ἔστι* und *εἰσὶ* nach Paroxytonen erreichbar ist; allenfalls mögen noch ein paar andere Verbalformen verwandt werden, doch empfiehlt es sich, diese unter dem Texte einfach dem Schüler an die Hand zu geben. Wer mit Auslassung der kontrahierten ersten und zweiten und der attischen zweiten Deklination von der dritten noch so viel oder vielmehr so wenig lehrt, als zur Flexion der Participia nötig ist, und dann zum Verbum übergeht, kann in der fünften Woche schon sehr viel mehr Sätze vorlegen, die dem Schüler in allen ihren Teilen völlig verständlich sind.

Die Übungsstücke zum Verbum auf *ω*, die unterbrochen werden von solchen zur Komparation und Bildung der Adverbia (S. 37—81), betreffen, wie schon bemerkt, nur 4 Tempora; Perfekt und Plusquamperfekt sollen im zweiten Hefte eingeübt werden. Prüfen wir nicht weiter, ob es angemessen ist, diese beiden Tempora von den andern zu sondern, auch nicht, ob es sich empfiehlt, mit K. neben einander Aktiv, Passiv und Medium zu üben: ich halte, auch wenn die Prüfung zu Gunsten K.s ausfallen sollte, diesen zweiten Teil für praktisch unverwendbar. Denn konnte bei Benutzung des ersten Teiles der Unterricht in der Formenlehre mit dem Übersetzen aus dem Griechischen und aus dem Deutschen Schritt halten, so stellt sich in diesem zweiten Teile sehr bald die Unmöglichkeit heraus, den systematischen Unterricht in der Formenlehre mit der Schnelligkeit zu betreiben welche die Einrichtung der Übungsstücke erfordert. Die beiden ersten griechischen Nummern erzählen in verschiedener Form, aber mit Benutzung derselben Vokabeln die Geschichte von Rhodopis und Psammetich. Die erste ist durchgehends im historischen Präsens

gehalten und zweckentsprechend; die zweite hat die Zeiten der Vergangenheit und enthält u. a. folgende Verbalformen: *διέφερον, κατέπτετο, ἤρπασεν, ἐγένετο, ἐκόμισεν, ἐνέβαλεν, θαναμάσας, προσέταξεν, εὐρών, ἠγάγετο*. Ein Schüler, der diese Formen ohne Unterstützung versteht, ist dem Ende näher als dem Anfang; wozu legt man ihm mehrere Tage später z. B. noch die Sätze vor: *Τί θνείδιζεις με;* und *Φίλους ἔχων νόμιζε θησαυρούς ἔχειν?* wozu zum Abschlufs des 13 Seiten langen Passus über Präsens, Imperfekt und Aorist der *verba vocalia non contracta* und der *verba muta* noch die Sätze: *Ὁ γραμμαίων ἄπειρος οὐ βλέπει βλέπων* und *Φεῦγ' ἠδονὴν φέρουσαν ὕστερον βλάβην?* Im Vergleich hiermit will es freilich nichts sagen, dafs schon in der ersten Nummer zu den *verbis contractis* *ἐχρηῆτο, δέονται* u. a. vorkommen.

Den Schlufs des Heftes bildet ein Verzeichnis der Vokabeln, in welchem die griechischen Wörter entsprechend den Abschnitten des Übungsbuches gruppiert und die einzelnen Gruppen alphabetisch geordnet sind. Namentlich beim Übersetzen aus dem Deutschen wird daher der Schüler Mühe haben, in Ermangelung eines deutsch-griechischen Verzeichnisses vergessene Vokabeln der früheren Abschnitte wiederzufinden; auch ist das Verzeichnis nicht so vollständig, wie es nach dem Inhalt der Übungsstücke sein sollte. Ein Blick auf die Tabelle der Verba lehrt zur Genüge, wie weit K. in das spätere Pensum vorgreifen zu sollen geglaubt hat. Vermutlich wird das zweite Heft dieselbe Tabelle noch einmal bringen, um die im ersten aufgeführten Aoriste und Futura durch die Perfekta zu vervollständigen; besser wäre jedenfalls Vereinigung beider Hefte und am Ende des Ganzen eine Tabelle, in der die vorkommenden Aoriste, Futura und Perfekta neben einander stehen. Übrigens ist die Tabelle der regelmässigen Formen, in welcher Vollständigkeit zweifellos angestrebt war, unvollständig und andererseits die Anführung mehrerer Infinitivi aoristi activi nach dem Indikativ überflüssig.

Ein Schüler, der das Elementarbuch der griechischen Sprache von Fr. Jakobs oder das griechische Lesebuch von H. Heller unter den Händen hat, mufs bei einigem Nachdenken die Schönheit der griechischen Litteraturdenkmäler ahnen, wie der Musikschüler aus einem schönen Potpourri auf eine schöne Oper schliesst; und doch war für Jakobs wie für Heller bei der Wahl der Sätze der grammatische Zweck der erste Gesichtspunkt, erst der zweite ein Inhalt, durch den sie „die Kenntnisse des Lehrlings vermehren oder ihm Gelegenheit zum Nachdenken geben möchten“. Darum ist auch jedes der beiden Werke ein Unterrichtsmittel von dauerndem Werte. Wie aber steht es mit unserem Übungsbuch? Seine Sätze wären zweckentsprechend, wenn es sich in erster Linie darum handelte, eine Vorübung zu griechischer Konversation anzustellen. Gedanken im vollsten oder richtiger im wahren und einzigen Sinne sind auf den ersten Bogen

ganz selten; später mehren sie sich, gewinnen aber nirgends die Alleinherrschaft. Dazu ist die Form der von K. selbst gebildeten Sätze oft bedenklich; ich wenigstens halte nicht für korrekt verbundene Gedanken folgende: *Αἰὰ τοῦ κήπου ἡμῶν ᾗ χειμάρρους ἐν αὐτῷ πολλοὶ λίθοι εἰσὶν* oder gar, was ohne jede Einführung gesetzt ist: *Μὴ πλεύσης εἰς τὴν Ἑλλάδα, ὡς Ξέρξης, ἡττηθῆσθαι ὃ δὲ ἐπλεύσε καὶ ἡττηθῆ.* Die deutschen Sätze zum Übertragen in das Griechische sind entsprechend, und doch wird auch derjenige, welcher in solchen Sätzen Dürftigkeit des Inhalts gern entschuldigt, schon um seine Klasse in ernster Stimmung zu erhalten, Sätze verwerfen wie: Der Esel ist in den Fluß gefallen; ein Krokodil hat den Esel gefressen, oder: Gieb dem Bettler den alten Leibrock hier. Eine ziemlich bedeutende Anzahl von Sätzen hat übrigens mit dem Pensum, dem sie untergeordnet sind, gar nichts zu thun. Das sind, dünkte ich, Beweise genug, daß dieses Werk zu früh das Pult verlassen hat.

Züllichau.

Paul Weiffenfels.

Ludwig Frauer, Neuhocho Deutsche Grammatik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht an höheren Schulen, zugleich als Leitfaden für akademische Vorträge. Zweite Ausgabe. Heidelberg, Winter, 1887.

Daß ein und dasselbe Buch zwei so verschiedenen Zwecken, wie sie in dem Titel angegeben sind, dienen solle, könnte von vornherein bedenklich erscheinen. Es scheint, als ob es nicht anders sein könne, als daß die Rücksichten auf so verschiedene Zwecke sich gegenseitig beeinträchtigen.

Aber nach S. X des Vorwortes (das übrigens vom Jahre 1881 datiert ist) scheint doch die Rücksicht auf den Gymnasialunterricht die durchaus maßgebende zu sein; denn es wird so ziemlich der ganze Inhalt des Buches in einzelnen Pensen auf die Gymnasialklassen verteilt. Für die dreizehnjährigen Schüler ist die Formenlehre — mit Ausnahme der Lautlehre und mit Ausnahme der klein gedruckten Anmerkungen zu dem starken Verbum — bestimmt, für die vierzehnjährigen Schüler vorzugsweise die Satzlehre, für die fünfzehnjährigen die Stillehre, für die höheren Stufen das übrige (Anmerkungen zu den starken Verben, Lautlehre), wobei vorausgesetzt wird, daß auf diesen „zugleich im wesentlichen altdeutsche Sprache und Lektüre; getrieben werden“.

Für preussische Schulen trifft weder diese Voraussetzung zu, noch dürfte nach den Lehrplänen der erste grammatische Unterricht so weit hinausgeschoben werden, wie Frauer für den Zweck der Benutzung seines Buches annimmt.

Wenn aber danach auch an eine Einführung desselben in preussische Gymnasien nicht gedacht werden kann, so ist dadurch natürlich doch eine Besprechung in dieser Zeitschrift keineswegs

ausgeschlossen, denn es kann solch ein für die Praxis bestimmtes Buch den Lehrern des Deutschen sehr willkommen sein, wenn sie es auch als Leitfaden in die Hände der Schüler nicht geben dürfen oder nicht geben wollen.

Und in der That ist das Buch im allgemeinen zu empfehlen. Es bietet reiches Material und ist mit Klarheit geschrieben. Hervorzuheben ist auch, daß in der Satzlehre keineswegs alles auf Überlieferung beruht, sondern einzelnes darin der herkömmlichen Anschauung widerspricht und eine richtigere Erkenntnis anzu-bahnen geeignet ist.

Hätte ich zum Beispiel von der ersten Ausgabe der Frauer-schen Grammatik bereits im Jahre 1882, als ich mein Buch „Die deutsche Satzlehre“ schrieb, Kenntnis gehabt, so würde ich nicht verfehlt haben auf die Ansicht des Verfassers über das Verhältnis vom Prädikat zum Subjekt hinzuweisen, als auf eine Ansicht, die sich mit der von mir in dem Kapitel „Subjekt und Subjektswort“ vorgetragenen wenigstens berührt. In § 109, 1 nämlich lehrt Frauer: „Das Prädikat ist der Hauptbestandteil jedes Satzes, es kann nicht entbehrt werden, denn es enthält die eigentliche Mitteilung, möge sie Aussage oder Aufforderung sein.“ Im zweiten Absatz desselben Paragraphen wird hinzugefügt: „Das erste, was zum Prädikat hinzutritt, ist das Subjekt“ und noch entschiedener, obwohl leider mit der Beibehaltung der üblichen unschönen Metapher: „Im Grunde ist das Prädikat allein der nackte Satz, das Subjekt ist schon die erste Bekleidung des Prädikats.“ Hätte sich hier Frauer vergegenwärtigt, daß ein Satz, eine Mitteilung nicht möglich ist ohne Verbindung eines Zustandes mit einem Gegenstande und daß sich eben durch diese Verbindung nimm und nimmst von nehmen (als Infinitiv gedacht) unterscheidet¹⁾, so würde er auch vielleicht die mir durchaus nötig erscheinende Sonderung von Subjekt und Subjektswort vorgenommen haben.

Leider enthält aber derselbe Paragraph auch die unwissenschaftliche und darum keinem Schüler klar zu machende Lehre von den Verben, welche nur die Form der Mitteilung geben

¹⁾ Eine klare Einsicht in diese wichtige grammatische Thatsache hat bereits im Jahre 1830 Herling in seinem Buche „Die Syntax der deutschen Sprache. Erster Teil (Syntax des einfachen Satzes)“ kund gegeben. Im § 9 heißt es dort: „Nach den bisherigen Erörterungen unterscheiden wir demnach in dem Satze, als dem Ausdrucke eines Gedankens, dessen wesentliche Teile: 1. das Verbum, welches wir auch, da es an sich schon einen Satz mit in sich aufgenommenener Pronominalendung bilden kann, Satzwort nennen können; und 2. das Substantiv, welches als Pronomen auch zu einer bloßen Endung des Verbs werden kann, als die beiden ursprünglichsten grammatischen Wortformen. — Das Verbum ist Hauptsatzteil, das Subjekt, welches ja auch zu einer bloßen Endung herabsinken kann: Nebensatzteil.“ In den „Erläuterungen“ weist er darauf hin, daß ja dem Subjekte (richtiger hätte er freilich sagen müssen: dem Subjektsworte) ein Nebensatz entsprechen könne.

sollen und von Frauer unzureichende Prädikatswörter genannt werden. Zu diesen wird unter andern auch werden gerechnet. In auffallendem Widerspruch damit erscheint wenige Zeilen später werden unter den Wörtern, welche „nur Modifikationen des Seins“ bezeichnen. Was soll nun wohl anderes modifiziert sein als der Inhalt? Und doch sollte ist nichts enthalten als die Form der Mitteilung! Und wenn werden als „unzureichendes Prädikatswort“ deshalb gilt, weil es nur eine Modifikation des Seins bezeichne, so müßte auch fallen ein unzureichendes Prädikatswort sein; denn es liegt doch auf der Hand, dafs werden (die innere Veränderung) eine sehr viel stärkere Modifikation des Seins ist als fallen, wobei nur eine vorübergehende äußere, räumliche Veränderung statt zu finden braucht.

Auch das ist seltsam, dafs Frauer zwar das Prädikatsverbum ängstlich darauf hin ansieht, ob es für sich betrachtet eine uns befriedigende Mitteilung enthalte, dagegen so wenig sagende Subjektswörter, wie man, jemand, es unbehelligt läßt und sie nicht als unzureichende Subjekte bezeichnet. Andere Grammatiker freilich üben solche Entsagung nicht, sondern mehr erfüllt von dem heftigen Verlangen nach sachlicher Befriedigung als nach interesseloser grammatischer Einsicht haben sie mit rascher Entschlossenheit den grammatischen Subjektswörtern, welche sich als gänzlich unzureichend zeigten, einfach den Laufpafs gegeben und dafür solchem Satz ein logisches Subjekt verliehen, das mit beneidenswerter Freiheit sich jeder, wie er will, aus dem Satze herausuchen kann. Inhaltlose Kopula und logisches Subjekt sind grammatische Bezeichnungen, die einander durchaus wert sind.

Aber wenn Frauer auch von jenem Irrtum sich nicht frei gehalten hat, so hat er sich doch vor dieser Willkür gebütet, wie denn überhaupt sein Buch in wohlthuernder Weise auf so manche nichtigen und verworrenen Begriffsbestimmungen verzichtet, die in anderen Grammatiken sich breit machen und die wirklich nützlichen Dinge überwuchern.

Freilich in allen seinen grammatischen und methodischen Anschauungen kann ich ihm nicht folgen und will deshalb hier, der Anordnung des Stoffes folgend, auf das hinweisen, was mir bedenklich erscheint.

Ein ganz sonderbarer Paragraph ist gleich der erste. Er hat die Überschrift „Übersicht“, und sein ganzer Wortlaut ist folgender: „Welche wichtigen Erscheinungen bemerken wir an den deutschen Wurzelvokalen?“ Statt dieser Frage, auf die natürlich niemand antworten kann, der erst deutsche Grammatik lernen will, einer Frage, die also nur den Wert einer Überschrift hat, hätte der Verfasser lieber eben auch die Überschrift „Von den deutschen Wurzelvokalen“ setzen sollen; denn erst in den folgenden Paragraphen wird von Umlaut, Brechung, Ablaut gehandelt. Diese Paragraphen nun und die folgenden über die

Vokale und Konsonanten bis § 33 enthalten nirgend etwas Unrichtiges, so weit ich sie durchmustert habe und die Sache beurteilen kann; in der Fassung sind sie klar und werden da, wo nach den Lehrplänen auf das Altdeutsche zurückgegriffen wird, gewiss gute Dienste thun; für preussische Schulen sind sie in der Ausführlichkeit und mit dieser Berücksichtigung früherer Sprachperioden nicht zu verwerthen.

Der § 34 giebt eine Übersicht über die Wortarten oder Redetheile. Mit Recht fehlt hier der Artikel als besondere Wortart. Die Einteilung ist sonst die überall übliche; doch wird am Schlufs auf „eine mehr rationelle Einteilung“ verwiesen, die in § 105 (verdrückt statt 107) zu finden sein soll. Ich kann diese aber durchaus nicht billigen. Drei Hauptarten werden dort unterschieden: das Verbum, das Nomen, Wörter der Beziehung und Verbindung. Zu der zweiten Art wird als Nomen in weiterem Sinne auch das Adverb gerechnet. Begründet wird (§ 96) diese Aufstellung dadurch, dafs das Adverb nicht blofs aus dem Adjektiv, sondern auch in unzähligen Fällen aus dem Substantiv entstanden sei und dafs (§ 98) die meisten Adverbia, welche aus dem Nomen stammen, noch so vielen nominalen Inhalt haben, dafs sie als eine wirkliche Mitteilung, als ein eigener Satzteil neben dem Prädikat und den andern Satzteilen stehen. Die zweite Begründung ist sachlich unrichtig; denn durch kein anderes Wort als durch ein finites Verbum kommt eine Mitteilung zu stande, und nach der ersten Begründung würden auch Wörter wie weil und falls mit zum Nomen zu rechnen sein. Mir scheint es richtiger, zunächst das finite Verbum als den satzbildenden Redeteil den anderen Wörtern gegenüberzustellen und diese letzteren in 1) substantivische, 2) adjektivische und 3) adverbiale Wörter einzuteilen.

Zu 1) gehören auch die Infinitive und die substantivischen Pronomina und Zahlwörter, zu 2) auch die Participien und adjektivischen Pronomina und Zahlwörter, zu 3) auch die Präpositionen, Pronominaladverbia, adverbialen Zahlwörter (und Konjunktionen)¹⁾.

¹⁾ Auf diese Unterscheidung führt die Satzlehre; man muß sie machen, wenn man die Satzverhältnisse verstehen will. Die substantivischen Wörter sind stets daran kenntlich, dafs sie die Verbalperson bestimmen, also als Subjektwörter dienen können, die adjektivischen daran, dafs sie nur Substantiva bestimmen können, die adverbialen daran, dafs sie alles bestimmen (oder verbinden), nur nicht die Verbalperson bestimmen können. Wer die Pronomina als besondere Hauptart aufstellen will, muß sich dessen bewußt sein, dafs er das nicht thun kann, ohne ein ganz anderes Einteilungsprinzip anzuwenden, nämlich das Merkmal des begrifflichen Inhalts. Danach giebt es 1) Nomina, d. h. Wörter, welche begrifflichen Inhalt haben, 2) Pronomina, d. h. Wörter, welche nur auf solchen begrifflichen Inhalt hinweisen, endlich 3) Fragewörter, welche nach ihm fragen. Allerdings würden unter die Nomina dann auch nicht blofs Adjektiva, sondern auch Infinitive, Participien, Zahlwörter, Adverbia (die Pronominaladverbia ausgeschlossen) zu rechnen sein. Sollen substantivische und adjektivische

Gegen die sehr ausführliche Behandlung der Deklination und Konjugation ist im allgemeinen weiter nichts einzuwenden, als daß sie eben für die Zwecke unserer Schulen viel zu ausführlich ist und Kenntnis des Altdeutschen voraussetzt. Doch entsprechen die Beispielsätze in § 39: „ich bitte dich, mich nicht zu mißverstehn“ und „er ist mißsstimmt“ nicht unserm Sprachgebrauch; im ersten würden wir mißszuverstehn sagen, im zweiten mißsgestimmt. Auch die Fassung der gleich darauf folgenden Belehrungen über voll kann ich nicht billigen. Das Adjektiv voll, heißt es, verliere in manchen Zusammensetzungen seinen Ton und werde als untrennbare Vorsilbe behandelt (vollenden), daneben werde es aber auch betont gebraucht bei sinnlicher Bedeutung (wir schöpften die Grube voll). Die Sache verhält sich doch vielmehr so, daß wir zwar in vollenden ganz zweifellos ein zusammengesetztes Wort haben, während das voll im zweiten Beispiel ebenso deutlich ein Prädikatsaccusativ ist.

Für wenig fruchtbringend halte ich die Belehrung über die dreifache Thätigkeit, die im transitiven Verb ausgesagt werden soll. Diese Thätigkeit soll nämlich erstens eine solche sein, durch welche ein Objekt hervorgebracht werde (dazu auch das Beispiel: „die Mutter giebt Ermahnungen“), zweitens solche, welche auf einen Gegenstand in irgend einer Weise einwirke, sich mit ihm als einem leidenden Objekt beschäftige, ihn zu einem gewissen Zwecke benütze, verwende, ihn in irgend einer Art behandle (dazu auch das Beispiel: „die Mutter legt die Kleider in den Schrank“), drittens solche, welche den leidenden Gegenstand, das Objekt, zu einem Thun veranlasse, ihn etwas thun mache (dazu auch das Beispiel: „der Holzhauer fällt den Baum = macht ihn fallen“). Dem gegenüber frage ich: wenn durch das Geben der Mutter die Ermahnungen hervorgebracht werden, soll dann auch, wenn sie ihren Kindern Brot giebt, durch ihr Geben das Brot hervorgebracht sein? Ferner: stände nicht das Beispiel „die Mutter legt die Kleider in den Schrank“ ebenso gut in der dritten Klasse? Denn wie der Holzhauer die Bäume fallen macht, so macht die Mutter die Kleider liegen. Endlich weiß

Wörter zusammengekommen als eine Wortklasse den übrigen gegenübergestellt werden, so würde man wieder zu einem andern Einteilungsprinzip greifen müssen, nämlich dem der Form, und unterscheiden in 1) konjugierbare Wörter (Verba), 2) deklinierbare (substantivische und adjektivische Wörter, hier als Unterart auch die Pronomina), 3) unveränderliche (adverbiale Wörter, hier als Unterart die Präpositionen, Konjunktionen und die Pronominaladverbia). In den üblichen Einteilungen gehen die Einteilungsprinzipien bunt durcheinander. Da giebt es Pronomina, welche Adjektiva sind, Substantiva, welche Verbalformen sind, Adverbia, welche Pronomina sind, Verbalformen, welche Adjektiva sind, Zahlwörter, die teils Substantiva, teils Adjektiva, teils Adverbia sind. Die schöne Wortart Artikel ist dabei noch gar nicht einmal berücksichtigt.

ich nicht, unter welche der drei Klassen ich die Sätze „wir lieben Gott“, „wir sehen den Blitz“ am zweckmäßigsten unterbringen soll. Vermutlich unter die zweite, welche ja von elastischer Ausdehnung ist, von einer so elastischen, daß es noch viel geringere Mühe macht, alle Beispiele der dritten dort unterzubringen; denn nicht nur der gefällte Baum wird „in irgend einer Art behandelt“, sondern ganz gewiß auch die dort erscheinenden getränkten Pferde, gesäugten Kinder, gesprengten Felsen und ersäuftten Katzen.

In § 54 behandelt der Verf. die echten reflexiven Verba und unterscheidet zwischen eigentlichen und uneigentlichen. Uneigentliche nämlich sollen solche sein, welche auch ohne Reflexion existieren (wie sich ärgern), eigentliche, welche nicht anders als mit der Reflexion gebraucht werden können (wie sich grämen). Dabei begegnet ihm nun aber das Unglück, daß er gerade an die Spitze der eigentlichen das Beispiel setzt „ich freue mich“, während doch auch „das freut mich“ eine ganz gewöhnliche Ausdrucksweise ist.

Die in § 64 aufgestellte neue Einteilung der Substantiva, die eine wirklich sprachliche sein soll, giebt Anlaß zu manchen Bedenken. Zwei Hauptarten werden angenommen, Anschauungsnamen und Merkmalsnamen. Die Anschauungsnamen sollen Benennungen ganzer Anschauungen sein, bei denen man an kein einzelnes Merkmal denke. Dann heißt es weiter: „der Anschauungsnamenname ist dem Gegenstande rein willkürlich und äußerlich aufgeklebt“. Wie konnte der gelehrte Verfasser dergleichen schreiben! Freilich sucht er diesen so gänzlich unrichtigen Satz sofort wieder gut zu machen, indem er hinzufügt: „wenigstens erscheint dies uns so vom Standpunkt des heutigen Sprachgebrauchs; wir sehen keine innere Beziehung zwischen der Sache und ihrem Namen“. Ohne allen Zweifel geschieht das oft genug, und auch die gelehrtesten Sprachforscher können in vielen Fällen diese innere Beziehung nicht entdecken; aber noch sicherer ist es, daß diese Beziehung stets vorhanden ist und niemals der Name rein willkürlich und äußerlich aufgeklebt ist. Das weiß Frauer im allgemeinen so gut wie ich und weiß es nach der reichen Gelehrsamkeit, die in seiner Grammatik sich zeigt, im einzelnen noch sehr viel besser als ich. Von seinem eigenen Wissen aus müßte er also viele Substantiva als Merkmalsnamen erklären, die dem Ungelehrten als Anschauungsnamen gelten müssen. Und wo ist nun der Standpunkt zu finden, von welchem aus die neue Einteilung gelten soll? Die, welche seine Grammatik studieren, können doch unmöglich als an sprachlicher Einsicht so tiefstehend angenommen werden, daß sie auch in den von ihm für Anschauungsnamen gegebenen Beispielen Geflügel, Dienerschaft, Gefolg, Reiterei, Mehl keine Merkmale erkennen sollten. Sie können auch nicht zugleich Reiterei für einen Anschauungsnamen

und Jäger für einen Merkmalsnamen erklären. In peinliche Verlegenheit kommt aber auch der sprachlich und philosophisch Gebildete, wenn er „das Schöne“ als abstrakten Merkmalsnamen be-greifen soll und doch nicht recht „das innere Verhältnis zwischen der Sache und den Namen“ anzugeben imstande ist, er wird auch darüber schwanken, ob er „das Gelbe“ für einen Anschauungs-namen oder für einen Merkmalsnamen erklären soll.

Auffällig ist der Satz (§ 85) über das Zahlwort: „Es be-nennt gleichartige Dinge nach dem anhängenden Merkmal der Anzahl (Quantität).“ Man müßte es danach immer für ein Sub-stantivum halten. Freilich knüpft der Verfasser daran die Frage: „Was heißt hier gleichartige Dinge?“ Ich wollte, der Verfasser hätte die Frage selber beantwortet; denn ich wenigstens bin ratlos, um so ratloser, weil nachher noch die Frage kommt: „In-wieweit ist es spezifisch Adjektiv?“ Darauf allein könnte ich zwar in dem Buche selber sehr schnell die Antwort finden, in-dem ich der klaren Darstellung in § 74 folge: das Adjektiv be-nennt die Eigenschaften der Dinge als anhängende Merkmale, als unselbständige Vorstellungen. Ich brauche also nur statt Eigen-schaften zu setzen Zahl. Aber wie kann nun das, was die Merk-male als unselbständige Vorstellungen bezeichnet, nun auch zu-gleich gleichartige Dinge benennen?

Auch mit der Beschreibung des Fürworts (§ 89) kommt man ins Gedränge, wenn man sie auf jedes Fürwort anwenden will. Das Fürwort soll nämlich auf etwas Gegenwärtiges oder schon Genanntes hinweisen. Dieser Bestimmung fügen sich nicht man, jeder, jemand, niemand, etwas, auch nicht die mit den „unbestimmten Zahlwörtern sich berührenden unbestimmten Für-wörter“ wie viele und einige, noch der unbestimmte Artikel, der arme Heimatlose, der mit ganz unzureichender Legitimation hier als Fürwort erscheint. Freilich Frauer hat hier nicht Schuld, er folgt eben dem Herkommen. Das zu definieren, was man heute alles als Fürwort bezeichnet, halte ich für eine unlösbare Preisaufgabe. Allerdings gilt das auch vom Zahlwort, wenn man die unbestimmten, d. h. die eben keine Zahl angehenden, dazu rechnet, was ungefähr den Sinn hat, als wenn man zum Eisen auch das hölzerne Eisen rechnet. Was würde man wohl zu jemand sagen, der uns als Ergebnis seines Zählens von Äpfeln mitteilte, dafs es einige oder viele seien!

Wenn aber Frauer auch in diesen Dingen nur das lehrt, was leider immer noch als wertvolles, sicheres grammatisches Wissen gilt, in der That aber nur das sprachliche Denken zu verwirren geeignet ist, so muß er doch für seine sonderbaren Anschauungen über einzelne Adverbien allein in Anspruch ge-nommen werden; hoffentlich wenigstens sind sie ihm allein eigen-tümlich. Nach ihm nämlich (§ 98) giebt es Adverbien, welche ganz oder fast ganz inhaltlos sind, z. B. aus, ab, auf, da, so,

bis, sehr, außerordentlich. Ich glaube, daß selbst die entschiedensten Anhänger der inhaltlosen Kopula erschrecken werden, wenn sie sehen, wohin die Annahme der Inhaltlosigkeit von Wörtern führen kann. Frauer leugnet nämlich deshalb den Inhalt, weil diese Wörter teils nur eine Richtung bezeichnen, teils nur eine Gradbestimmung geben. Wie mag es nun wohl mit dem Inhalt des Wortes *mein* stehen, das nur eine Beziehung auf den Redenden bezeichnet, wie mit den Wörtern *es* oder *etwas*, da doch sogar die Richtung und die Gradbestimmung mehr sind als etwas, und nun gar mit *nichts*, das am allerklarsten eben — nichts zu bezeichnen scheint?

In Bezug auf die Rektion der Präpositionen erfahren wir in § 102, daß man von alters her über dieselben gereimte Regeln gebildet habe, „die sich in den meisten Schulgrammatiken finden“. Mitgeteilt wird aber nur die Regel über die Präpositionen mit dem Genetiv. Diese Auszeichnung kann wohl nur darin ihren Grund haben, daß man die mit dem Accusativ und mit dem Dativ an klaren Merkmalen erkennen kann, während es geraten scheint, die täglich wachsende Flut der Präpositionen mit dem Genetiv durch Rhythmus und Reim einzudämmen.

Über das zweite Buch, „die Satzlehre“, hätte ich zwar sehr viel zu bemerken; ich halte es aber für ungehörig, Bedenken, die ich in mehreren Schriften gegen die übliche Satzlehre im allgemeinen ausgesprochen habe, mit Rücksicht auf eine einzelne Grammatik zu wiederholen; darum will ich nur, abgesehen von demjenigen, was ich schon oben anerkennend hervorgehoben habe, darauf hinweisen, daß die Satzlehre Frauers von eingewurzelten Vorurteilen freier ist als manche andere Grammatik.

Das dritte Buch, „die Stillehre“, enthält viel Brauchbares, wenig Unnötiges und verschwindend wenig, was als unrichtig zu bezeichnen wäre. Nur hätte ich gewünscht, daß in § 219, wo von Zweideutigkeiten gehandelt wird, unter den „Fehlern“ nicht auch die Verse aus Goethes *Iphigenie* erschienen wären: „Ein König sagt nicht, wie gemeine Menschen, verlegen zu, daß er den Bittenden auf einen Augenblick entferne“. Ich finde den Ausdruck im Hauptsatz, im Nebensatz, wie in der Verbindung beider in jeder Hinsicht makellos und durchaus nachahmenswürdig.

In meiner Besprechung habe ich gegen manche von Frauer vertretene Anschauung Widerspruch erheben müssen; wäge ich aber Vorzüge und Mängel des Buches gegen einander ab, so stehe ich keinen Augenblick an zu erklären, daß diese von jenen entschieden überwogen werden.

Berlin.

Franz Kern.

Gustav Gröber, Grundrifs der romanischen Philologie unter Mitwirkung von fünfundzwanzig Fachgenossen herausgegeben. 1. u. 2. Lieferung. Strafsburg i. E., Trübner, 1887. 512 S.

Die romanische Philologie hat eine solche Ausdehnung gewonnen, dafs es dem Einzelnen längst unmöglich ist, ihr Gesamtgebiet zu übersehen. Ein Versuch, den Hauptinhalt dieser Wissenschaft unter einheitlichem Gesichtspunkt zu sammeln, ihren Trägern einen bequemen, keine der wichtigeren Errungenschaften vernachlässigenden Überblick zu ermöglichen, dadurch die Solidarität unter den romanischen Philologen neu zu befestigen und Zersplitterung, Nichtbeachtung des auf dem nächst verwandten Gebiete Geschehenden und unnütze Doppelarbeit zu verhüten — ein solcher Versuch mufs von vornherein des Dankes jedes Fachgenossen sicher sein. Gröber hat ihn unternommen. In richtiger Erkenntnis der Unzulänglichkeit der Kräfte des Einzelnen hat er Sorge getragen, sich einen ausgedehnten Kreis zuverlässiger Mitarbeiter zu verbünden, und deren Anteile einem einheitlichen Plane untergeordnet. Er hat sich auch keine Mühe verdrieffen lassen, seine Gehülfen zu einer möglichst gleichmäfsigen Anlage und Ausführung ihrer Anteile zu veranlassen — und es verdient alle Anerkennung, dafs bis zu einem gewissen Grade ihm dies sogar gelungen ist.

Heft I beginnt mit dem ersten Versuch einer „Geschichte der romanischen Philologie“ aus der Feder des Herausgebers. Das bisher unbearbeitete und darum noch recht spröde Thema wird in lakonischer Gedrängtheit unter Bewältigung eines überreichlichen Materials auf 139 Seiten behandelt. Jeder Romanist wird aus diesem Abschnitt Belehrung ziehen; ein jeder wird aber freilich auch in seinem Spezialfach diese und jene Angabe vermissen und da und dort Irrtümer und Lücken entdecken. So erscheint die Entwicklungsgeschichte der neufranzösischen Grammatik wie die Darstellung der philologischen Behandlung der klassischen französischen Dichtung auf das ärgste vernachlässigt. In seinen naturgemäfs kurzen und bestimmten Beurteilungen darf Gröber nur soweit auf allgemeine Zustimmung rechnen, als es sich um in ihrem Werte allgemein bekannte Werke handelt; seine oft recht kategorischen Urteile über lebende Fachgenossen und deren Leistungen besitzen natürlich nur den Wert seines persönlichen Urteils, das nicht immer ganz frei von Antipathieen und Sympathieen erscheint, so sehr Gr. auch nach Objektivität gestrebt hat. Mit seiner Verteilung des Stoffes sind wir einverstanden. Dafs die Vorführung der inneren Entwicklung der romanischen Philologie in Bezug auf Durchbildung der Methode, Erweiterung der Disziplinen, Einverleibung neuer Gebiete u. dergl. hinter der äufseren Büchergeschichte etwas zurücktritt, war bei der notwendigen Gedrängtheit der Darstellung und bei des Verf.s Wunsch, auch bibliographisch möglichst vollständig zu sein, wohl unvermeidlich.

Seite 140—154 behandelt Gröber die „Aufgabe und Gliederung der romanischen Philologie“. Seine Kritik der früher gegebenen begrifflichen Bestimmungen der romanischen Philologie wie der Philologie überhaupt fällt ablehnend aus. Keine der aufgestellten Definitionen vermag Gr. zu befriedigen, und wir können nicht umhin, diesem seinem Ergebnis zuzustimmen. Dagegen erscheint uns auch seine eigene Begriffsbestimmung nicht wertvoller wie ihre Vorfahren. Nach ihm ist einmal das Gebiet der eigensten Thätigkeit der Philologen: „die unverstandene oder unverständlich gewordene Rede und Sprache“, die Philologie selbst: „die Wissenschaft von fremder Rede.“ Weiter heisst es dann von ihr: „Die Erscheinung des menschlichen Geistes in der Sprache, seine Leistungen in der künstlerisch behandelten Rede bilden ihren eigentlichen Gegenstand.“ Schon die Zusammenstellung dieser drei, von Gr. S. 146 hervorgehobenen und als Resultat seiner Spekulationen gegebenen Sätze erweist die Unklarheit seiner Anschauung. Die letzte Erklärung ist die befriedigendste, allein sie geht nicht aus Gr.s Prämissen hervor und deckt sich nicht mit den vorangehenden, eben citierten Aufstellungen und mit der späteren Definition der romanischen Philologie (S. 149 f.) als „Forschung über unverständlich gewordene und unverstandene romanische Rede“. Dafs letztere Bestimmung unzulänglich ist, liegt auf der Hand. Auch die verstandene romanische Rede ist Gegenstand und mufs Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung sein, vorausgesetzt, dafs man im wissenschaftlichen Sinne von einer verstandenen, d. h. in ihrer Entstehung, Art und Mitteln vollständig erkannten Rede überhaupt sprechen kann. Giebt es aber keine vollständig erkannte Sprache oder Rede, ist dieselbe, die sich ja fortwährend in einem von der Wissenschaft zu fixierenden und in seinen Ursachen zu verfolgenden Flufs befindet, notwendigerweise in allen ihren Phasen Gegenstand der Erforschung, was soll dann in Gr.s Definition die Einschränkung auf unverständlich gewordene oder unverstandene Rede? Die Formulierung Gr.s ist um so unbegreiflicher, als er einige Zeilen weiter unten selbst sagt, dafs die „romanische Sprache schon auf ihrer gegenwärtigen Stufe, bei den Romanen nicht anders als bei den Ausländern, Forschungsgegenstand“ ist. Es scheint, dafs Gr. schliesslich unter romanischer Philologie nichts weiter als „Forschung über romanische Rede (Sprache und Litteratur)“ habe verstehen wollen. Wollten wir Gr.s zweite Definition, wonach die Philologie die „Erscheinung des menschlichen Geistes in der Sprache und seine Leistungen in der künstlerisch behandelten Rede“ zum Gegenstande hat, für die romanische Philologie zurechtlegen, so geraten wir in gefährliche Übereinstimmung mit den früheren Definitionen von Sachs und Körting, von denen Gr. S. 142 meint, dafs sie „Unausführbares und Halbheit“ vorschreiben, mit denen

er aber widerspruchslos Tobler S. 251 der Sache nach übereinstimmen läßt.

S. 144 stellt Gr. die unhaltbare Meinung auf, „nichts würde ein Begriff der Philologie helfen, der aus den vorhandenen Philologien abstrahiert wäre und deren Merkmale enthielte. Denn bei der Teilung ergebe sich eine jede so wieder, wie man sie vorher hatte; man wanderte eine Begriffsleiter auf und ab.“ Der hier von Gr. abgewiesene Weg ist der einzig mögliche zu einer befriedigenden Definition des Wortes Philologie. Ein Gattungsbegriff läßt sich nur dadurch gewinnen, daß das den einzelnen Arten Gemeinsame aus ihnen herausgenommen und zusammengestellt wird. Was den einzelnen Arten als Besonderheit übrigbleibt, bildet eben ihre Eigenheiten, ist aber für den Gattungsbegriff unwesentlich und nicht entscheidend für Aufnahme der betreffenden Arten unter denselben. Wenn also auch bei der Einteilung in Arten sich jede natürlich so wieder ergibt, wie man sie vorher hatte, so weiß man doch von jeder Art, was an ihr die Zugehörigkeit zur Gattung bedingt, was an ihr das Wesentliche, Gemeinsame ist, und was ihr eigentümlich, unwesentlich und nicht notwendig ist, um der betreffenden Gattung anzugehören. Was bleibt nun aber übrig, wenn man aus den verschiedenen Philologien das Gemeinsame abstrahiert? Einzig und allein die Methode, als Objekte derselben Sprachen und Litteraturen, als Ziel derselben Beisteuer zur Erkenntnis des menschlichen Geisteslebens. Die Philologie erscheint demnach als keine Wissenschaft, sondern als eine Methode oder Kunst, und die romanische Philologie demgemäß als eine Anwendung der philologischen Kunst auf die romanischen Sprachen und Litteraturen. — Über die Bestimmung dessen, was man unter philologischer Methode zu verstehen habe, wird sich leicht eine Verständigung anbahnen lassen.

Nach unserer Auffassung des Begriffes der romanischen Philologie können wir uns mit ihrer von Gr. S. 150 vorgenommenen Gliederung nicht einverstanden erklären. Es giebt keine besondere „Methodik der romanischen Philologie“, der Gr. einen eigenen Abschnitt seines Werkes einräumt. Die historische Entwicklung in der Anwendung der philologischen Kunst auf das romanische Sprachgebiet ist identisch mit der Geschichte der romanischen Philologie oder sollte es sein. Besondere methodische Mittel, entsprechend etwa besonderen zu überwindenden Schwierigkeiten, sind in der romanischen Philologie nicht vorhanden; so wenig wie man etwa für das Romanische die Aufstellung einer eigenen Phonetik billigen wird, so wenig wäre die einer eigenen Methodik billigenwert. Die der Encyklopädie einer Einzelphilologie beigegebene Methodenlehre kann immer nur eine organisch unbegründete Beigabe sein, die ihre Rechtfertigung höchstens dadurch findet, daß sie die bekannten methodischen Lehren auf neue

Beispiele anwendet und in dem Spezialfache etwa besonders häufige oder schwierige Probleme berücksichtigt. Wir fügen gleich hier hinzu, daß dies in dem von A. Tobler herrührenden Abschnitte „Methodik der philologischen Forschung“ (S. 251—280) durchaus der Fall ist und daß Tobler in ihm überhaupt nur eine bündige Darstellung der Anwendung der allgemeinen philologischen Methodik auf das romanische Gebiet beabsichtigt und gegeben hat. Auch Gröbers Abhandlung „Methodik und Aufgaben der sprachwissenschaftlichen Forschung“ S. 209—250, die wir von unserem Standpunkte aus ebenfalls nur als eine unberechtigte Zutat betrachten können, besitzt Wert durch die in ihr enthaltenen auf das Romanische bezüglichen Einzelheiten. Überhaupt wollen wir keineswegs den Nutzen und die Trefflichkeit des Abschnittes II (Behandlung der Quellen) in Frage stellen; wir leugnen nur seine Notwendigkeit und die Richtigkeit des ihn als Teil einer Encyclopädie voraussetzenden Schemas, das Gr. S. 150 aus seiner Definition der romanischen Philologie abgeleitet hat.

Der zum Schluß versprochene geschichtswissenschaftliche Teil der Encyclopädie ist auch nach Gr.'s Auffassung als ein hors d'œuvre anzusehen.

Im Abschnitt I des anleitenden Teiles (S. 157—196) giebt W. Schum u. d. T. „Die schriftlichen Quellen“ eine kurze paläographische Belehrung, in der wir viel interessantes und neues Detail gefunden haben, die uns als Ganzes aber zu dürftig erscheint, um ihrem Zweck zu genügen. Das Streben nach Kürze und eine unklare Vorstellung von den vorauszusetzenden Kenntnissen seiner Leser haben die Darstellung zu einer unbefriedigenden gemacht. — An Gr.'s wenigen Zeilen über „die mündlichen Quellen“ (S. 197—208) interessiert uns ein Passus, wo sich der Verf. über eine Stelle unseres Kommentars zu den ältesten französischen Denkmälern, den er zwar nirgends nennt, den er aber wohl kennt, unnütz erregt hat. Wir stellten es dort als eine offene Frage hin, ob die alte Paraphrase vom hohen Liede oder ähnliche Dichtungen Vorbilder für die späteren weltlichen Romanzen waren, oder umgekehrt. Gr., der die letztere Ansicht vertritt und sich jenes altfranzösische Gedicht als eine Nachbildung gleichzeitiger ebenso primitiver Romanzen vorstellt, hält es nun für angemessen, von der Annahme abzuschrecken, auch die Romanzen könnten im letzten Grunde aus der lateinischen Hymne oder richtiger der Sequenz hervorgegangen sein. Es wäre allerdings ein Zeichen „blöden Sinnes“, wenn man die zufällig überlieferten französischen Romanzen von entwickelterer Form als die ersten ihrer Art ansehen und sie gerade aus dem Hohenliede ableiten wollte; glücklicherweise ist dies auch noch niemand zu behaupten eingefallen. Dagegen wäre eine nicht geringere geistige Beschränktheit erforderlich, wollte man nicht die Möglichkeit einräumen, daß dem Hohenliede formell und selbst inhaltlich

entsprechende lateinische Dichtungen, die sich aus der Sequenzenform entwickelten, einmal vorhanden waren und dafs diese die Vorbilder für das geistliche Lied sowohl wie für die ähnlich gestalteten weltlichen Romanzen waren. Wir halten an dieser von uns angenommenen Möglichkeit nach wie vor fest. Mit kräftigen Behauptungen läfst sich die Frage natürlich nicht entscheiden.

Mit der zweiten Lieferung beginnt der reale Teil der Enzyklopädie. Unangenehm berührt das zu Anfang eingelegte rote Blatt, aus dessen Inhalt ersichtlich wird, dafs es dem Herausgeber nicht gelungen ist, seine Mitarbeiter zu einer einheitlichen Transkription zu bewegen. — Hoffentlich wird wenigstens in den späteren Heften eine gröfsere Einheitlichkeit erreicht!

Wir erhalten in diesem Hefte zunächst einen gut orientierenden und sehr vorsichtigen Aufsatz von E. Windisch über die keltische Sprache und ihre Beziehungen zum Romanischen (S. 283—312); dann eine ansprechende und klare Studie G. Gerlands über die ethnologischen Verhältnisse, Kultur und Sprache der Basken und Iberer (S. 313—334) und eine anschauliche Übersicht über die italischen Sprachen aus der kompetenten Feder W. Deeckes (S. 335—350). Es folgt S. 351—382 eine Darstellung W. Meyers der lateinischen Sprache in den romanischen Ländern. In ihrem historischen Teil, der kurz das Wichtigste über Ausbreitung und Geschichte der lateinischen Volks- und Schriftsprache enthält, fällt S. 354 ein etwas arg verspäteter Ingrimm des Verf.s gegen die christlichen Heidenbekehrer auf, deren von ihm getadelte Bekehrungsmittel wohl ebenfalls ein Recht haben, vom historischen Standpunkte und aus den Zeitverhältnissen heraus beurteilt zu werden. Am verdienstlichsten ist M.s Darstellung der volkslateinischen Laut- und Formenlehre: leider ist sie infolge ihrer übertriebenen Kürze wohl nur dann verständlich, wenn man das meiste von dem schon weifs, was hier vorgetragen wird. Ausserdem begeht Verf. den Fehler, die Ergebnisse seiner persönlichen Studien mit derselben Sicherheit als positive Thatsachen vorzutragen, wie allgemein anerkannte Fakta. Seine Angaben über volkslateinische Syntax sind sehr dürftig. Allerdings fehlen gerade dafür noch Vorarbeiten. Das Fehlen von ausreichender Vorarbeit erklärt auch die Kürze und Unvollständigkeit des folgenden, sonst guten Beitrages Fr. Kluges über „Romanen und Germanen in ihren Wechselbeziehungen“ (S. 383—397). Die treffliche Arbeit von Behrens in den Französischen Stud. V ist ihm erst zu spät bekannt geworden, Mackels tüchtige Abhandlung über die germanischen Elemente im Französischen und Provençalischen (Franz. Stud. VI) war noch nicht erschienen. Weiter schliessen sich an die Aufsätze Chr. Seybolds über das Arabische in den romanischen Ländern (S. 398—405) und M. Gasters über die nicht-lateinischen Elemente im Rumänischen.

Mit S. 415 beginnt die Vorführung der einzelnen romanischen Sprachen. Zunächst schickt der Herausgeber noch einen Artikel über die „Einteilung und äußere Geschichte der romanischen Sprachen“ voraus (S. 414—437), der sich in eine zwar anregende, aber unfruchtbare Einleitung über die Einteilungsweise der romanischen Sprache, einen gewissenhaft das vorliegende Material verwertenden Abschnitt über die Grenzen des romanischen Sprachgebietes und einen historischen Überblick über die Verwendung der romanischen Sprachen gliedert. Daran schliessen sich eine für den Kenner des Rumänischen brauchbare Charakteristik dieser Sprache durch Tiktin (S. 438—460); eine Darstellung der rhätoromanischen Mundarten durch Th. Gartner (S. 461—488), der seinem Thema trotz seiner rhätoromanischen Grammatik neue Seiten abzugewinnen wufste und hier manchen Nachtrag liefert, und endlich von Seite 489 an eine wertvolle und gehaltreiche Übersicht zunächst über die italienische Lautlehre, von d'Ovidio, zu der W. Meyer dialektische und sprachvergleichende Angaben beisteuert.

Über die Nützlichkeit des Gröberschen Unternehmens, wie über die Befähigung und Kompetenz seiner Mitarbeiter besteht kein Zweifel. Es wird in der That die Romanisten einander nähern und ein Reißen der sie verbindenden gemeinsamen Fäden verhindern helfen. Einen Fortschritt hat es schon dadurch gebracht, daß es die Notwendigkeit erzeugte, einigen bisher im Zusammenhange noch unbehandelten Gegenständen der romanischen Philologie nunmehr eine solche Behandlung zu teil werden zu lassen. Die Fachgenossen werden dem Werke ohne Ausnahme zahlreiche Anregungen und Belehrungen entnehmen, den Vertretern verwandter Fächer wird es, wie der Herausgeber voraussetzt, manchen gewünschten Aufschluß erteilen. Dennoch erweckt seine Lektüre ein gemischtes Gefühl. Zur Einführung in das Studium der romanischen Philologie ist es nicht geeignet. Der darin angeschlagene Ton ist für den Anfänger zu hoch, der Voraussetzungen sind für diesen zu viele, die Gedrängtheit des Stoffes macht ihm denselben in vielen Fällen unverständlich. Ein Anfänger wird daher besser thun, sich an Körtings Encyclopädie der romanischen Philologie zu halten, die seinen Bedürfnissen mehr entgegenkommt. Wie dem Anfänger wird es häufig dem das Werk konsultierenden Vertreter eines anderen Faches ergehen. Der Fachmann selbst aber kann sich bei der Lektüre des Werkes des Gefühles nicht entschlagen, daß ihm hier von erprobten Genossen unvollständige Extrakte und Abrisse gegeben werden, wo ihm erschöpfende Darstellungen viel lieber wären, daß er sich mit Knochengewürsten begnügen soll, wo ihm am ganzen Körper so vieles liegt. Für eine Sammlung romanischer Grammatiken und Litteraturgeschichten aus kompetenter Feder würde er gern auf die interessanten Zuthaten verzichtet haben,

die dem Umstande zu verdanken sind, daß eben eine Encyclopädie geboten werden sollte, die, so wie sie bis jetzt ausgefallen ist, dem Adepten zu viel, dem Fachmann zu wenig liefert, in beiden Fällen also das volle Gefühl der Befriedigung nicht zu erwecken imstande ist.

Greifswald.

E. Koschwitz.

Jahrzahlen für das Gymnasium. Warendorf, J. Schnell'sche Buchhandlung (C. Leopold), 1887. 26 S. 0,30 M.

Das kleine Heft „Jahrzahlen“ (sic!) beruht auf einem beachtenswerten Gedanken. An vielen Anstalten wird ein Kanon von Geschichtszahlen festgestellt sein, der schon auf der Mittelstufe zum festen Eigentum der Schüler gemacht werden soll. Solch Kanon liegt hier vor, in möglichster Kürze unter Weglassung alles erläuternden Beiwerks zusammengestellt. Diese Zusammenstellung erscheint abgesehen davon, daß sie, wenn sie anders gut ist, dem Lehrerkollegium die Mühe einer eigenen Aufstellung abnimmt und auch eine Übereinstimmung allmählich herbeizuführen geeignet ist, schon deshalb wünschenswert, weil der Schüler, von dem Ortssinn unterstützt, seiner Zahlen, wenn er sie auf ca. 20 Seiten Kleinoktav beisammen sieht, eher und leichter Herr wird, als wenn er sie z. B. auf 80 Seiten Großoktav in den „Geschichtstabellen“ von Gehring zerstreut findet. Auch wird er bei der Wiederholung größerer Abschnitte nicht von vornherein durch den Umfang des Pensums abgeschreckt. Ist es doch dem Ref. wohl vorgekommen, daß Tertianer, wenn sie die 50 in Quarta gelernten kanonischen Zahlen der griechischen Geschichte wiederholen sollten, ihrem Ordinarius, um anderweitige Entlastung zu erhalten, vorklagten, sie hätten 14 Seiten Geschichtszahlen zu lernen. Endlich wird dem Schüler durch solche Zusammenstellung auf engem Raum die Selbstprüfung wesentlich erleichtert.

So sehr wir darnach den Gedanken des ungenannten Herrn Verf. billigen, so wenig können wir uns indessen mit seiner Ausführung desselben befreunden. Über das Maß des Aufgenommenen wollen wir mit ihm nicht viel rechten, da ein volles Einverständnis in betreff desselben schwer zu erzielen und im ganzen von ihm das Richtige getroffen ist. Immerhin möchten wir glauben, es würde die Streichung von Angaben wie „752 1 Archont auf 10 Jahre in Athen“, „612 Kylon“, „600 Cheilon“; „472 lex Publilii Voleronis“, „262 Agrigent erobert“, die Regierungsjahre der römischen Kaiser von Tiberius bis „Marc. Aurel“ (sic!); „613 2. Wiedervereinigung des fränkischen Reiches“, „661—750 Omajjadische Kalifen“; „1811 (20. März) Geburt des Königs von Rom“, „1818 Stiftung der Universität Bonn“ und von Tagesdaten wie „Marathon (12. Sept.)“, „Salamis (20. Sept.)“,

„Lechfeld (10. Aug.)“, „Eroberung Konstantinopels (29. Mai)“, „Pavia (24. Febr.)“ auf allgemeine Billigung Aussicht haben. Auch könnten u. E. in den Tabellen zur Raumersparung die Regierungsdaten der deutschen Kaiser und Könige, sowie der brandenburgischen Kurfürsten und preussischen Könige ganz fehlen, da sie — durchaus zweckmäßig — S. 21f. alle zusammengestellt sind. Es ist Sache des Lehrers die Verbindung zwischen den verschiedenen Reihen herzustellen. Ausgelassen sind übrigens wohl durch Versehen S. 10 Ludwig der Deutsche, Karl der Dicke, Arnulf; S. 12 Albrecht II.; S. 14 Matthias, Ferdinand II., Ferdinand III.; S. 20 Friedrich Wilhelm IV. — In der Ansetzung weichen u. a. von Gehring ab: „1068 Tod des Kodrus“, „820 Lykurg“, „624 Drakon“, „493 Mardonius scheidet am Athos“, „743—724 I. messenischer Krieg, 685—668 II. messenischer Krieg“, „465—455 III. messenischer Krieg“, „555—568 Byzantinisches Reich (sic!) in Italien“, (durch Druckfehler) „751—758 Pipin der Kleine“, „1257—1273 Das Interregnum“, „1313—1330 Friedrich der Schöne“ (S. 12 richtig 1314). — Bedenklich erscheint uns die übermäßige Kürze des Ausdrucks in Angaben wie „469 Eurymedon“, „406 Arginusen“, „401 Kunaxa“, „217 Trasimenus“ und so meistens von Schlachten; ganz unstatthaft ist aber „560 Pisistratus“, „594 Solon“, „493 Mardonius scheidet“, „445 Zeitalter des Perikles“, „404 Zerstörung Athens“, „12—9 Drusus“ u. Ähn. — Sehr schlecht ist es ferner mit der Gleichmäßigkeit des Ausdrucks, auch des Drucks bestellt. Neben der ebenerwähnten, gewöhnlichen Bezeichnung der Schlachten lesen wir doch S. 10 „779 Schlacht bei Bochart a. d. Aa“, „783 Schlacht (sic!) bei Detmold und an der Hase“, „891 Schlacht bei Löwen a. d. Dyle“; S. 11 „1176 Schlacht bei Legnano“, S. 9 untereinander „486 Soissons“ und „507 Westgotenschlacht bei Poitiers“. S. 4 steht „† Sokrates“, „Lysander †“; S. 7 „Cäsar †“, S. 14 „Wallenstein ermordet“; S. 15 „Karl I. von England †“, S. 16 „Hinrichtung Ludw. (sic!) XVI.“; S. 10 „† h. Bonifatius“, S. 18 „Heil. Adalbert †“; S. 24 „24. (Jan.) 1712 Friedrich der Grofse geb.“ „2. (Apr.) 742 geb. Karl der Grofse“; S. 4 „Zerstörung Athens“, S. 5 „Korinth zerstört“; S. 8 „Rom geplündert durch Alarich“, S. 9 „Plünderung Roms durch Geiserich“; S. 13f. viermal „Krieg zwischen Karl und Franz“, aber „Krieg Karl V. mit Heinrich II. von Frankreich“; S. 16 „Napoleons Staatsstreich, I. Consul“, „Napol. (sic!) Consul auf Lebenszeit“, „Napoleon erblicher Kaiser der Franzosen“; S. 3 „683 9jähr. Archonten in Athen“, „624 Drakon“, „612 Kylon“, „600 Cheilon“, „594 Solon“, „560 Pisistratus“, „510 Hippias aus Athen vertrieben“. — Überflüssig erscheint uns in einer Tabelle, deren Vorzug Kürze und Raumersparnis sein soll, die Wiederholung von Angaben an mehreren Stellen wie „410 Rom geplündert durch Alarich“ und „455 Rom geplündert durch Geise-

rich“ S. 8 unter „I. B. Römische Geschichte“ und S. 9 unter „II. Geschichte des Mittelalters“, auch einer ganzen Reihe von Thatsachen preussisch-deutscher Geschichte unter „III. Neuere Geschichte“ und „IV. Brandenburgisch-Preussische (sic!) Geschichte“. Kapitel III und IV hätten vielmehr wie bei Gehring vereinigt werden sollen unter Zusammenstellung der Ereignisse von blofs lokaler Bedeutung mit der Überschrift: „Aus der brandenburgisch-preussischen Vorgeschichte.“ — Am Schluss des Heftes finden wir eine — an sich ganz zweckmäßige — Zusammenstellung der vorgekommenen Tagesdaten unter der Überschrift: „Die wichtigsten Gedenktage.“ Unter den aufgeführten Daten würden wir nur aufser den schon oben erwähnten noch mehrere Geburts- und Sterbetage, z. B. „24. Febr. 1500 Karl V. geb.“ oder „5. Mai 1821 † Napoleon I. auf St. Helena“ (ohne Erwähnung des 5. Mai 1789) gern entbehren. Zum „19. Juli 1870“ lesen wir S. 25 „Kriegserklärung an Frankreich“.

Kurz: die zwar einfache, aber in allen Beziehungen gute Idee ist hier „von einem bewährten Schulmanne auf Grund langjähriger Erfahrung“, wie es auf einer Einlage des Verlegers heifst, weder in einer sorgfältigen, noch „zweckmäßigen“ Form durchgeführt worden.

Allenstein.

Heinrich Begemann.

Das Büchelchen enthält die wichtigsten Zahlen, welche im Gymnasial-Geschichtsunterricht vorkommen, in knapper, tabellarischer Zusammenstellung: und zwar sind 6 Seiten der alten, 4 der mittlern und 8 der neueren und brandenburgisch-preussischen Geschichte gewidmet; auf 3 Seiten folgen dann die deutschen Kaiser und Hohenzollern mit Regierungszahlen, und den Beschlufs macht eine, gleichfalls 3 Seiten füllende Zusammenstellung der wichtigsten Gedenktage, meist aus der brandenburgisch-preussisch-deutschen Geschichte.

Die getroffene Auswahl und Anordnung kann als praktisch und brauchbar bezeichnet werden. Bei der in Zahlen und Worten geübten Beschränkung auf das Notwendigste mufs es aber auffallen, dafs schon S. 8 eine Reihe von Ereignissen (von 375—455) angeführt wird, die S. 9 zum zweiten Male begegnen und hier an der besseren Stelle. Auch ist nicht einzusehen, weshalb die Zahlen aus der orientalischen Geschichte, welche im Unterricht der oberen Klassen — und für diese sind die „Jahrzahlen“ doch auch bestimmt — vorkommen und von den Schülern gelernt werden, wie z. B. 600 Zerstörung Ninives, 548 Eroberung von Sardes u. s. w., für die alte Geschichte mit einer einzigen Ausnahme (S. 3) grundsätzlich ausgeschlossen worden sind, während es doch für die mittlere Geschichte nicht geschehen ist (S. 10. u. 12). Doch soll im einzelnen mit dem Verfasser nicht weiter ge-

rechtet werden, weshalb er die eine Zahl gewählt, die andere verworfen hat, was sehr leicht wäre; aber verlangen muß man, daß er sich treu bleibt und nicht einmal Ramillies (S. 15) und dann Ramilies (S. 19), oder Jülich-Clevischer Erbfolgestreit (S. 14) und dann Jülichischer Erbfolgestreit (S. 19) schreibt, ferner nicht S. 12 die Regierungszeit Friedrichs III. von 1440—1493, S. 22 dagegen von 1439 angiebt, was übrigens nicht der einzige Widerspruch ist in den Regierungszahlen; man vergleiche: Pipin der Kleine, Friedrich II., Adolf von Nassau, Friedrich der Schöne, Interregnum. Otto III. aus dem sächsischen Hause ist sogar das Unglück begegnet ganz vergessen zu werden (S. 21). Bonifacius ist nicht 755 (S. 10), sondern 754 ermordet worden. In die Zahl der Druckfehler gehört unter andern: 1752—1745 zweiter schlesischer Krieg.

Stargard i. P.

R. Brendel.

Nachtrag.

Meine Abhandlung „Kakophonien im Lateinischen“ (in dieser Zeitschr. 1887 S. 713 ff.) hat mir von verschiedenen Seiten Zuschriften und Zusendungen eingebracht. Unter den letzteren hatte ein besonderes Interesse für mich ein kleiner Aufsatz, den A. Biese unter dem Titel „De iteratis syllabis observationucula“ vor einigen Jahren im Rheinischen Museum veröffentlicht hat. Es wird darin gezeigt, daß vor allem Lucrez die Wiederholung gleicher Silben am Ende des einen und am Anfange des andern Wortes liebt — B. giebt dafür eine *nubes locorum* — und besonders die Verbindung *re-re* begünstigt, indem er im fünften Fusse des Hexameters zur Gewinnung eines Daktylus den Infinitiv *praesentis* anwendet. Das veranlaßte mich, den Dichter sofort wieder zur Hand zu nehmen. Zu nicht geringer Überraschung fand ich bei ihm alles vor, was ich in meiner Abhandlung S. 722—23 über Horaz gesagt hatte. Es bleibt nur übrig den Schluß daraus zu ziehen, der freilich nahe genug liegt: der jüngere Dichter hat den älteren auch in Bezug auf technische Dinge in einer Weise kopiert, die über das Maß dessen, was bisher von ihm bekannt und angenommen war, weit hinausgeht; welchen Einfluß diese Erkenntnis auf die endliche Schätzung des früher oft so überschätzten haben muß, ist zu ermessen nicht schwer. So hat aber auch meine Untersuchung noch ein greifbares Resultat geliefert, an das ich bei Beginn derselben nicht gedacht habe.

Verden.

H. Kraffert.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Nekrolog des Professors der Philosophie und Pädagogik Dr. G. A. Lindner in Prag.

Am 16. Oktober vorigen Jahres starb in Prag der Universitätsprofessor der Philosophie und Pädagogik Dr. G. A. Lindner. Durch diesen Todesfall hat Oesterreich einen der einflussreichsten, sowie der tüchtigsten Beamten auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts verloren, und es ist eine Pflicht der dankbaren Anerkennung seiner großen Verdienste, daß wir auch in einer aufserösterreichischen Zeitschrift dem Verstorbenen durch einen Rückblick auf sein Leben ein Ehrendenkmal zur Erinnerung an seine Leistungen setzen.

G. A. Lindner ist am 11. März 1828 in der böhmischen Stadt Rožďalowitz geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in der Kreishauptschule Jičín, besuchte später zunächst das Gymnasium in Jungbunzlau, dann das Gymnasium in Prag und begann hier auch seine akademischen Studien. Auf den Wunsch seiner Mutter, einer überaus frommen Frau, verließ er 1846 die Universität und trat in das bischöfliche Alumnat zu Leitmeritz. Schon nach kurzer Zeit kehrte er jedoch nach Prag zurück, wo er zunächst wieder philosophische und juristische Vorlesungen hörte, schließlichsich aber für das Gymnasiallehramt entschied. Deshalb widmete er jetzt seine ganze Zeit den mathematischen, physikalischen und philosophischen Fächern und absolvierte dann 1850 mit Auszeichnung das entsprechende Examen. Der Erfolg seines Fleißes und seiner Begabung war, daß er, nachdem er seit 1851 am Gymnasium zu Jičín thätig gewesen war, 1854 als Professor an das Gymnasium in Cilli versetzt wurde. Neben der pflichttreuesten Verwendung seiner Kenntnisse und seines ausgeprägten Lehrtalents hat er vorzugsweise an diesem Orte in stiller Zurückgezogenheit durch fortgesetzte Studien den Grund zu der Wirksamkeit gelegt, welche er in der Folge sowohl durch seine schriftstellerische Thätigkeit, als auch in der Verwaltung der von ihm bekleideten Schulämter und in der Ausführung der ihm übertragenen organisatorischen Arbeiten, sowie auch durch die Beteiligung an verschiedenen öffentlichen, das Unterrichtswesen betreffenden Veranstaltungen ausgeübt hat. Nach allen diesen Seiten war er stets mit Lust und Liebe bestrebt, den Fortschritt der Jugendbildung in der Richtung zu den idealen Gütern der Menschheit in besonnener, umsichtiger und uueigennützigter Weise zu fördern.

Seine die Geschichte der Philosophie betreffenden Studien, die er zur Ergänzung und Vertiefung des auf anderen Gebieten erreichten Wissens für unentbehrlich hielt und bei denen er schließlichsich vorzugsweise in der Weltanschauung Herbarts eine ihm genügende prinzipielle Begründung seiner

Überzeugungen gefunden hat, befähigten ihn, den Lehrkreis in den höheren Schulen durch den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zweckmäßig zu erweitern und zu dem Behuf die nötigen Lehrbücher anzufertigen. Schon bei der Abfassung mehrerer Schulprogramme hatte er diesen Zweck im Auge, indem er denselben vornehmlich einen philosophischen Inhalt gab, wie in der Abhandlung über Raum und Zeit, über latente Vorstellungen, über Wahrheit und die psychologischen Bedingungen und Grenzen derselben u. a. Besonders gehören hierher die 1858 und in den folgenden Jahren erschienenen Lehrbücher, nämlich das Lehrbuch der empirischen Psychologie, welches in 8 Auflagen, das Lehrbuch der formalen Logik, das gleichfalls in 8 Auflagen verbreitet ist, und die Schrift über die Einleitung in das Studium der Philosophie aus dem Jahre 1866¹⁾. Wer diese Schriften mit eigener Kenntnis der betreffenden Fächer aufmerksam und unparteiisch durchliest, der kann nicht umhin, die seltene Klarheit und Bestimmtheit der Gedanken und ihres sprachlichen Ausdrucks, die umsichtige und zweckmäßige Anordnung des Stoffes, die praktische, das Verständnis erleichternde Ausführung, die maßvolle Verbindung des Theoretischen teils mit der konkreten Anwendung, teils mit verwandten Gegenständen, wie zum Beispiel in der empirischen Psychologie des Psychischen mit dem Physiologischen, beifällig anzuerkennen. Gerade in diesen Eigenschaften liegt auch die Erklärung der ausgebreiteten Benützung dieser Schriften weit über die Grenzen Österreichs hinaus, und zwar nicht bloß in den Schulen, sondern auch von auswärtigen Lehrern und in anderen Kreisen. Um bildend und fördernd auf die Schulmänner einzuwirken, verfasste er das „Encyklopädische Handbuch der Erziehungskunst mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens“, von welchem 1884 die 3. Auflage erschien; ferner die „Allgemeine Unterrichtslehre“, in 6. Auflage 1895, und die „Allgemeine Erziehungslehre“, in 6. Auflage 1886. In diesen Schriften zeigt der Verfasser seine Kunst, einen großen Lehrstoff in der knappsten Form klar und deutlich auszudrücken. Neben seinen Berufsgeschäften fand er noch Zeit, sich während der siebziger Jahre auch an dem litterarischen Unternehmen zu beteiligen, im Verein mit anderen namhaften Gelehrten von den pädagogischen Klassikern einen Neudruck herauszugeben: unter seiner Redaktion und Bearbeitung erschienen des J. A. Comenius Große Unterrichtslehre, die Schrift des Helvetius vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung, und A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Von den Resultaten seines philosophischen Nachdenkens, welches gleichfalls vornehmlich den praktischen Interessen der Ethik, des Staatslebens und der Religion zugewandt war, legten zwei Schriften Zeugnis ab, die eine unter dem Titel „Das Problem des Glücks, psychologische Untersuchungen über die menschliche Glückseligkeit“, Wien 1868, die andere unter dem Titel „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Socialwissenschaft“, Wien 1871. In beiden Schriften offen-

¹⁾ Diese Schrift hat der Verfasser dieses Nekrologs mit besonderer Anerkennung in seiner „Einleitung in die Philosophie vom Standpunkte der Geschichte der Philosophie“ (Leipzig, G. Böhme, 1886) benützt.

bart sich ein edles Bestreben, die höchsten Interessen des Menschen und der menschlichen Gesellschaft in der Wirklichkeit und mit den über ihr stehenden, maßgebenden Ideen in Einklang zu bringen.

Selbstverständlich konnte die oberste Schulbehörde einen solchen Mann, wie Lindner, der sich unausgesetzt als tüchtig in der Praxis wie in der Wissenschaft hervorthat, nicht unbeachtet und unbenutzt lassen. Im Jahre 1871 wurde er als Gymnasialdirektor nach Prochatitz und 1872 als Direktor der Lehrerbildungsanstalt nach Kuttenberg versetzt. Was er in diesen Ämtern, namentlich während der zehnjährigen Direktion der Anstalt in Kuttenberg, für die Hebung der Schulen und des Lehrerstandes, wie für den Fortschritt der Bildung überhaupt geleistet hat, dies muß von einem Kundigeren, als der Verfasser dieser Zeilen ist, dargestellt werden. Nur das Wenige sei hier erwähnt, daß er die Anstalt in Kuttenberg durch die Anlage eines landwirtschaftlichen Versuchsfeldes, einer Werkstätte für Buchbinderarbeiten, eines Lokales für die Zucht der Seidenraupen, eines Gartens für Pflege und Veredelung der Fruchtbäume und durch noch andere zweckmäßige Unterweisungen der Zöglinge erweitert hat. Auch war es während dieser Zeit, daß er auf der Weltausstellung in Wien (1873) zum Geschwornen in der Gruppe für den Unterricht gewählt und daß ihm auch vom Ministerium „für seine wesentlichen Dienste bei der Feststellung des Organisationsstatutes für Lehrerbildungsanstalten“ die volle Anerkennung ausgesprochen wurde (1874). Schließlich kam er auf den Platz, wohin er seiner ganzen wissenschaftlichen Bildung und persönlichen Begabung entsprechend schon längst gehört hatte, in welchen er aber vielleicht doch mit einer gewissen disharmonischen Stimmung eingetreten sein mag, da er einen Wirkungskreis verließ, in welchem seine Thätigkeit eine freie und volle Befriedigung gefunden hatte, während er nicht wußte, was das neue und mit anderen Anforderungen auftretende Amt ihm bringen würde: dieser Platz war die Universität Prag, wohin er 1882 als ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik berufen wurde. Auch hier wußte er jedoch bald den Weg zu finden, auf dem er dem neuen Berufe gerecht wurde. Er verwertete zu seinen Vorlesungen vorzugsweise den reichen Schatz seiner pädagogischen, schulmännischen Erfahrungen und Kenntnisse. Er trug Didaktik, allgemeine Pädagogik, Gymnasialpädagogik und Encyclopädie vor, und unter den philosophischen Fächern waren es außer der Logik auch hier vorzugsweise die mit seiner idealen Anschauung der Menschennatur und des Lebens eng zusammenhängenden Doktrinen der Psychologie und der Ethik, und in der letzteren namentlich die Ausgestaltung der Lehre von den sittlichen Ideen, deren Grundzüge Herbart in seiner praktischen Philosophie gegeben hat.

So wie Lindner schon während seines Amtes in Cilli zugleich als Bezirksschulinspektor und später in gleicher Weise auch in Kuttenberg einen weiteren Kreis der Schulwelt durch seine gediegene und gewinnende Persönlichkeit, sein reiches Wissen, sein Verwaltungstalent und besonders auch, nachdem er 1880 zum Schulrat ernannt war, als Direktor der Prüfungskommission für Volks- und Bürgerschulen vielseitig mit dankbar anerkannten Erfolgen beeinflusst hatte, so wurde er auch gleich mit dem Beginne seiner Universitätslaufbahn wiederum in der praktischen Sphäre des Schulwesens verwandt: er wurde nicht bloß Mitglied der wissenschaftlichen

Prüfungskommission für Gymnasien und Realschulen, sondern 1883 zu der hohen Stelle eines Vertreters des Lehrstandes in den Landeseschulrat für das Königreich Böhmen allerhöchst berufen. Nähere Mitteilungen über die zur inneren Geschichte des böhmischen Unterrichtswesens gehörigen Arbeiten Lindners aus dieser Zeit müssen gleichfalls einer anderen darüber genauer unterrichteten Feder überlassen bleiben. Ein unerwarteter Tod war es, der ihn mitten in seiner ausgebreiteten Thätigkeit den Seinigen entriß.

Der Unterzeichnete, der leider nicht das Glück gehabt hat, dem Verstorbenen durch persönlichen Umgang näher treten zu können, hat um so lieber den obigen Beitrag zum Andenken des Verstorbenen gegeben, je mehr er damit eine Pflicht persönlicher Dankbarkeit erfüllte und je gewisser er annehmen darf, daß die gemachten Mitteilungen aus dem Leben eines Mannes, der einer der ersten unter den österreichischen Pädagogen war und in der Geschichte des österreichischen Schulwesens immer mit Ehren wird genannt werden, auch von seinen deutschen Kollegen mit Teilnahme und gerechter Auerkennung werden gelesen werden.

Leipzig.

L. Strümpell.

Die XXXIX. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich

vom 28. September bis zum 1. Oktober 1887.

(Fortsetzung.)

In der zweiten allgemeinen Sitzung vom 29. September begann die Reihe der Vorträge Studemund mit seinen Mitteilungen über den griechischen Arzt Damokrates, die ebenso große Wichtigkeit für die Geschichte der griechischen Metrik hatten. Ausgehend von der Thatsache, daß wir zwar die Geschichte des Hexameters kennen, daß aber über den iambischen Trimeter nur vereinzelte Forschungen vorhanden sind, spricht St. von den Schemata für die Gliederung lyrischer Gedichte, dem Nomos des Terpander und ihrer ältesten Anwendung im pseudohomerischen Apollonhymnos, ihrer Neubelebung für die Prosa durch Gorgias, speziell für die attischen Grabreden (im Menexenos, dem pseudolysianischen Epitaphios); in denselben nehmen ursprünglich die Großthaten der Vorfahren auf mythischen Zügen, in den Perserkriegen den Vorrang ein, während die späteren mit dieser Gliederung brechen und dem Leben des Toten den Hauptraum anweisen. Der Einfluß der Bühne, spez. der neuen attischen Komödie mit ihren μέτρα ἀπολελυμένα, deren freie Nachahmungen die Cantica des Plautus und Naevius sind, machte sich dann geltend; nur Menander hielt sich innerhalb weniger Metra. Das Hauptmaß ist nun der ziemlich frei gebaute iambische Trimeter, speziell in seiner Verwendung zu Sentenzen und gefügelten Worten. So benutzten ihn hauptsächlich die stoischen Philosophen, um die Trockenheit ihrer Auseinandersetzungen zu mildern, so Zenon, Kleantes, Ariston von Chios, Kranthon; seltener war zu diesem Zwecke der daktylische Hexameter verwendet. Auch Citate waren in iambischen Senzen üblich, noch zu Ciceros Zeit, wie denn Cicero selber dies nachgeahmt hat. Die Hauptverwendung aber, nämlich zu Schulzwecken, um das

Auswendiglernen zu erleichtern, fand der iambische Trimeter erst durch Apollodoros aus Athen und seine Nachfolger: Skymnos von Chios, den Verfasser der unter Dionysios Namen gehenden Periegesis und den Verfasser der pseudo-apolloidorischen *γῆς περίοδος*, welche alle in Trimetern zu dem bezeichneten Zwecke schrieben. Auch von dem römischen Arzte Damokrates sind bei Galenos 629 Trimeter erhalten. Die Verwendung zu pharmakologischen Zwecken hatte ihren Grund darin, daß die Zahlzeichen in den Rezepten von den Abschreibern oft verändert wurden; welchem Übelstande Menekrates dadurch abzuhelfen gesucht hatte, daß er die Zahlzeichen ausschrieb, während Andromachos das Distichon zur Einkleidung seiner Rezepte wählte, vor welchem Damokrates dem iambischen Trimeter den Vorzug gab. Plinius in der n. h. nennt Damokrates einen Mitlebenden, seine Blütezeit fällt also zwischen Nero und Vespasian. D. selber citirt Themison aus Laodicea, Ulpian, Menekrates, Andromachos, Nikeratos, Rufus aus Ephesos, Charmes aus Massilia. Nach Alexander v. Tralles stammt er aus Athen; sein Wirkungskreis aber war Rom. Des D. Werke sind auszugsweise in drei galenischen Schriften erhalten (über Gegengifte, über äußere Mittel, über zusammengesetzte Mittel); es sind *βιβλία φαρμάκων, κλινικός, φιλάτρος, πυθικός* (den Anfang davon hat Alexander v. Tralles, das Ende Galen bemahrt; der Spruch der Pythia ist natürlich nach alter Gewohnheit in Hexametern abgefaßt). Aus dem Umstande, daß Galen schroff für Damokrates' Mittel eintrat, geht hervor, daß D.'s Rezepte das Beste der Medizin der Kaiserzeit waren. Aus ihrer Bestimmung, von jungen Medizinern auswendig gelernt zu werden, erklärt sich der geringe Umfang der Perioden, das reine attische Griechisch, die vielen stehenden Formeln. Die Überlieferung ist ungemein schlecht: sie beruht auf der Aldina von 1525, die mit sehr mäßsigem Geschick und eifertig hergestellt wurde, deren Text aber bis heute noch die Vulgata bildet; Gottfried Hermann ist der einzige, der eine Anzahl Emendationen geliefert hat. Handschriften finden sich in sieben Bibliotheken, darunter in der Marciana, Laurentiana, Vaticana, der bibliothèque nationale und in Kopenhagen, zwar sämtliche nicht von bedeutendem Alter. Die Verse sind in denselben fast durchweg als Prosa geschrieben (was übrigens, wie Iwan Müller bemerkte, auch in den andern Galenhandschriften der Fall ist), die Wortstellung ist vertauscht, Partikeln ausgelassen oder hinzugefügt, einzelne Formen durch andere ersetzt. Der Redner bereitet eine Ausgabe vor, die bei dem kürzlich verstorbenen, allen Philologen unvergeßlichen Hans Reimer in Berlin erscheinen sollte.

Es folgt der Vortrag von A. Michaelis-Straßburg: Über alexandrinische Kunst.

Redner rechtfertigt zunächst die Bezeichnung „alexandrinische“ Kunst. Soll es soviel sein als hellenistische Kunst, dann verdient sie diesen Namen kaum mit Recht, namentlich in Rücksicht auf die Kunst von Pergamon und Rhodus. Oder soll die Kunst in Alexandria gemeint sein? Aber unsere Kunstgeschichten kennen keine solche, nach Brunn, weil die Ptolemäer eben eine nationale ägyptische Kunst vorfanden und in ihren Bestrebungen auf diese sich beziehen mußten. Schon Overbeck sah aber, daß Ägypter und Griechen sich in Alexandria fremd gegenüberstanden, sich nie vermengten; auch ihre Kunstideen gingen nie in einander auf. Overbeck will freilich aus Alexandria nur vergängliche Prachtbauten verzeichnen und Pomphüge, als

charakteristische Leistungen der alexandrinischen Kunst. Wachsmuth sucht das Eigentümliche auf dem Gebiete des Kunsthandwerks. Nur eine Götterbildung, Sarapis, gilt als Ausnahme; sehr mit Unrecht, denn gerade Sarapis' Bild ist vom Ausland eingeführt und hat mit geringen Änderungen die hohe Geltung erlangt, die ihm später zukam. Trotzdem giebt es alexandrinische Kunst und Poesie; einige Arbeiten T. Schreibers haben hierin Licht gebracht. Es wäre auch seltsam, wenn im alexandrinischen Zeitalter es keine alexandrinische Kunst gegeben hätte, umso mehr als über die alexandrinische Malerei bestimmte Nachrichten vorliegen; es genügt hier Antiphilos zu nennen, später nennt man Nealkes (Seeschlacht auf dem Nil). Kallixenos erzählt von dem Kunstverbrauch zu Luxus Zwecken; ferner ist der große Festzug unter Ptol. Philadelphos bekannt, für den „große Künstler“ wirkten. Auch erhalten sind Bildwerke: die vatikanische Nilstatue, Bildnisse Homers; die pompejanische Wandmalerei ist größtenteils auf alexandrinischem Boden erwachsen (nach Helbig). Was die Quellen anbetrifft, so flossen sie ja für spätere Kunstgeschichte spärlich und sporadisch; ihre Gewährsmänner sind meist in Sikyon und Pergamon, wo alexandrinische Kunst ignoriert wurde. Zum Ziele führt nur ein Weg: die parallele Entwicklung alexandrinischer Kultur und Poesie mit künstlerischen Erscheinungen, die erhalten sind. Originalwerke und solche, deren Fundort direkt auf Alexandria weist, giebt es nicht, aber Nachbildungen aus römischer Zeit. Wie man Kallimachos erst durch die Römer versteht, darf man in der Kunst von dem römischen Schatz schließen auf die Vorbilder. Die Baukunst läßt Michaelis beiseite, trotzdem Alexandria z. B. die Heimat des Gewölbebaues ist; Plastik und Malerei sind zu verbinden, weil die Stoffkreise die Hauptsache sind.

Änseré Zeitform ist bekanntlich die Monarchie. Aber die Attaliden Pergamons trugen bürgerliches Gepräge, wie die Medici in Florenz; die Ägypter waren seit je gewohnt, die Pharaonen als Götter zu betrachten, Alexander wurde als Sohn des Zeus anerkannt; die Ptolemäer nahmen diese Traditionen auf: auf Kameen zeigen sie sich mit der Ägis und dem Blitze; der Adler wird mit ihnen verbunden; auch auf ihren Münzen findet er sich. Ein ähnlicher Geist ist in den Gedichten Theokrits, Kallimachos' (Theokrits Enkomien auf Ptolemäos Philadelphos, auf Hieron). Neben dem König steht die Königin; der Kultus der Frau bezeichnet die Zeit; daher die Gattung der Hochzeitskarmina; daher die Geschichte mit Berenikes Locke bei Kallimachos. Arsinoe war in ihrem Tempel zu Alexandria aus Topas gebildet; Münzen tragen das Bild des Königspaares. Neubildungen bestehen meist in Umwandlungen ins Effektvolle, Weichliche und Üppige: die Typen der Aphrodite, die Sandalen aulegt, das Haar preßt, im Bade kauert, alles Variationen des von Praxiteles angeschlagenen Tones; ähnliches gilt für Apollon. Religiöser Gehalt liegt diesen Gestalten fern, wie den kallimacheischen Hymnen, in denen auch mit den Göttern geistreich gespielt wird. — Die Mythen, die man behandelt, sind teils alte (Rhianos besiegt Herakles, wie Artemon und Ktesidemos ihn verarbeiten; die Argonauten begegnen bei Theokrit und Apollonios, auf der sicronischen Cista), teils Lokalsagen und eigene Erfindungen, absonderliche Variationen älterer Mythen oder sogenannte „verlegene Mythen“. Auch hier spielt die Schönheit des Weibes mit. Sie wurde von Antiphilos im Gegensatz zu Ungeheuern gern gebildet: Europa, auch Hippolytos gehört hierher. Alle diese Darstellungen haben romantische Färbung

und spiegeln einen wesentlichen Zug jener Zeit wieder. Die Technik der alexandrinischen Liebesdarstellungen hat zuerst Dilthey de Cydippa untersucht. Auch in der Kunst sind Liebesabenteuer beliebt: bei Theokrit ist die spröde Galathea und der liebeschmachtende Kyklop dargestellt, wie auf einem Wandgemälde des Palatins; diese Liebesabenteuer werden auf Götter übertragen: Ares und Aphrodite, Dionysos und Ariadne begegnen. Bald verlangte die Liebespoesie einen gewissen haut-gout, etwas Angefaultes: inceste, unnatürliche Liebe u. s. w. In einem Grabe bei Rom fand man eine ganze Gallerie solcher Verbrecherinnen aus Liebe! Diese Vorliebe verirrt sich bald auch in bedenkliche Regionen in Kunst und Poesie: Schlüpfrigkeiten, Derbheiten, Symplegmen, Obscönitäten aller Art trifft man. Charakteristisch ist auch die Vorliebe für Verwandlungen, bei Nikandros und Parthenios; in der Kunst: Daphne in der Villa Borghese; im brittischen Museum Ambrosia in eine Weinrebe verwandelt; Aktaon in einen Hirsch verwandelt.

Auch das parodische Epos hat in der Kunst eine Parallele. Die Pygmäen sind hier Träger der Handlung, schon von Aristoteles an den obern Nil versetzt; drollige Heldenkämpfe oder Purzelbäume findet man, oder wie sie zum Becher Herakles' schleichen. Auf einem pompejanischen Wandgemälde erscheinen sie bei einem Salomonsurteil; Aeneas, Achises und Askanios erscheinen als hundsköpfige Affen, erinnernd an die ägyptischen Götter mit ihren Tierfratzen. Antiphilos erfand ferner die Grylli.

Neben dieser idealen Kunst herrscht eine stark realistisch gefärbte. Das Kleine an sich, das Kleinbürgerliche interessiert, wie schon in der neuern Komödie. Daher eine eigentliche Rhopographie, die Darstellung alles möglichen Kleinkrams (Antiphilos, Simos u. a.). Das Handwerk erscheint besonders anziehend; Theokrit schildert einen hölzernen Becher mit solchen Darstellungen; ebensolche Bilder auf pompejanischen Wandgemälden. Dabei giebt es oft ganz moderne Erscheinungen: niederländische Lichteffekte; bei Antiphilos und Philiskos Intérieurs, wo die Geräte vom Feuerschein wiederstrahlen. Auch das Stillleben fehlt nicht: Piraeikos malte Gemüse und Fische (obsonia). In voller Durchbildung tritt uns die Genrekunst entgegen, die vor allem die Kinder liebt. Bei Kallimachos schreckt Hermes die kleinen Göttermädchen im Olymp; Ganymedes und Eros spielen Knöchel, bei Theokrit bettet Alkmene die beiden Söhne in des Vaters Schild und singt ihnen ein Schlaflied. Ähnliches Kinderspiel zeigt die Kunst: Knöchelspieler, Moraspieler u. s. w., Boethos' mit dem Schwan oder der Gans kämpfender Knabe; der kleine Hermes im Palazzo Spada in Rom, ganz wie im homerischen Hymnos. Der ideale Vertreter dieser Kinderwelt ist Eros in allen seinen zahllosen Darstellungen. Wenn Eros mit Psyche verbunden wird, entfaltet sich die schönste Poesie. Die Bronze von Arolsen, die kapitolinische Gruppe, eine reizende Folge pompejanischer Bilder sind hier zu nennen. Nahe verwandt ist das Idyll. Sein Geist herrscht in der Statue des Nil; nie ist eine so trockene Aufgabe schöner gelöst worden. Im Idyll bildet wieder die Bukolik die beliebteste Gattung. Hierher gehören: ein zierliches Relief eines Landmannes mit seiner Kuh (in München), der Satyr mit dem Hasen in Paris, Wiener Reliefs mit Löwen und Schweinen in landschaftlicher Umrahmung. Diese Reliefs zeigen den lebhaften Sinn jener Zeit für die Natur. Theokrit hat weitläufige Tierschilderungen. Ptolemaeus II. legte in Alexandria einen zoologischen Garten an. In Festzügen führte man ganze Karawanen

fremder Tiere vor. Das große Mosaik von Palestrina zeigt in den Felsgebirgen Ägyptens die verschiedensten Tiere. Aber nicht bloß die belebte Natur, auch die Landschaft zieht an. Die ältere Zeit hat den Hintergrund nur sparsam angedeutet, diese führt ihn reich aus. Das schönste bietet das Hyasbild aus Pompeji, dessen Stimmung auch in Theokrits Schilderung wiederkehrt. Oft ist auch die Landschaft die Hauptsache, die Figuren treten zurück, wie in den römischen Odysseelandschaften oder einem bekannten Aktäonbilde.

Alexandrien erinnert die Philologen vor allem an seine Gelehrten; auch sie erscheinen in der Kunst. Die realistischen Büsten von Dichtern und Gelehrten gehen auf Alexandria zurück; vor allem der sogenannte Senecakopf (Philetas oder Kallimachos?); Idealbildnisse Homers, des alten blinden Sängers, an den der Homertempel des 4. Ptolemaeus erinnerte. Das Bild des Archelaos von Priene, die sogenannte Apotheose Homers, ist geradezu eine Verherrlichung jenes musischen Vereines im Museion; die Züge des Chronos sind deutlich die des Gründers, des Ptolemaeus Lagi. Endlich gehören hierher die *Tabulae Iliacae*. Auch den Pedanterieen jener Gelehrten ging die Kunst nicht ganz aus dem Wege: das Porträt Aristarchs von Dionys dem Thraker; Galaton malte Homer, wie er sich übergab und rings um ihn am Boden die *αὐτὰρ ἐπειτα λέγοντες* lagen. — Endlich einige formelle Parallelen: das starke Hervorheben der Anatomie, die am Menschen zuerst in Alexandria geübt wurde. Auch bei Theokrit sind immer die in Thätigkeit kommenden Muskeln geschildert. Der Gegensatz zwischen *φύσις* und *τέχνη*, ingenium und ars, wird hier zu Gunsten der letzteren entschieden, in Poesie und Kunst. Virtuose Technik, eine bis ins Einzelne gehende Durchfeilung, ausgebildeter Sinn für Effekt, zum Teil mit äußern Mitteln hervorgebracht, das kennzeichnet die ganze Zeit.

Es folgte der dritte Vortrag von Dr. K. Sittl „über die Geberden der Alten“, der leider aus Zeitmangel etwas abgekürzt werden mußte. Durch die ausgezeichnete Güte des Herrn Prof. Dr. Brunner ist es uns möglich, in unserm Referate das Manuskript des Vortragenden selbst zu Grunde legen zu können, was den Lesern dieser Zeitschrift nur angenehm sein wird und wofür wir auch an dieser Stelle unsern Dank aussprechen. Der Redner weist darauf hin, wie schwierig und umfangreich das Gebiet ist, das nur Jorio (*mimiche degli antichi*, Neapel 1832) ganz zu durchmessen wagte, während andere nur gelegentliche Streifzüge machten und auch der Redner nur eine Rekognosizierung des Stoffes geben will. — Alle Völker haben als gemeinsames Naturerbe die natürlichen Bewegungen, die instinktmäßig erfolgen. Individuelles ist in diesem *sensus communis omnium hominum* nicht. Der Unterschied der Völker besteht nur in der Leidenschaftlichkeit der Empfindungen und in der verstandesmäßigen Art, das Innere zum Ausdruck zu bringen. Griechen und Italiker werden durch das Studium ihrer Geberden in ihrem Charakter klarer. Selbst Gebildete ließen sich in einer Weise gehen, die uns unerhört ist; beispielsweise vgl. Philostrat. v. s. II 32.

Die Gestikulation kann aber auch mit der Sprache wetzeln, Worte und Begriffe nachbildend. Schauspielertalent besitzt der Südländer so wie so; er bildet es aus zu einer Geberdensprache, Dank dem Straßenslärm der Städte, der Höhe der römischen *Insulae*, der Lust an Intriguen. Mit Ausnahme der Geberde des Schweigens gehören aber solche Geberden nur dem Straßenspubli-

kum; die Theoretiker mißbilligten sie: bei den Gebildeten gab es bestimmte Regeln dafür. Die *χειρονομία* war ein unlöslicher Teil der Vortragskunst; schon in der Palästra lernte man die Arme schön und regelmäßig bewegen; hier wurden die Schauspieler vorbereitet, die wieder die Lehrer der Redner wurden; doch sind dies Separatgebiete, wie der Pantomimus und die Zeichensprache des Stummen. Auch die bildlichen Überreste des Altertums geben kein klares Bild des volkstümlichen Geberdenspielles; die Kunst ist an dessen Wiedergabe ja von vornherein gehindert, schon weil die Hand dem Zeichner die größten Schwierigkeiten bietet. Die Miniaturenhandschriften des Terenz sind überdies noch ziemlich nachlässig in der Wiedergabe der Originale und bieten nur die traditionelle Mimik der Bühne. Grundlage müssen also die Angaben der Schriftsteller bilden. — Aus instinktiven und symbolischen Geberden entwickelten sich die konventionellen, an ihrer Spitze die Höflichkeitsbewegungen. Die trivialste ist das Handreichen (vgl. Stephani, *Compte-rendu* 1861, 69—113). Die rechte Hand hatte aber bei den Alten höheren Wert. Sie reichten sie nicht ohne besondere Absicht. Ursprünglich sollte sie den begegnenden Bekannten aufhalten, wenn man ihm etwas mitteilen wollte. Kam ein Fremder, so ging ihm der Wirt entgegen, um ihn an der Hand zu einem Sitze zu führen; das forderte die griechische Sitte vom Gastfreunde bis ins Mittelalter. Hatte sich ein *ἐκείνης* am heiligen Ort bittend gesetzt, so führte ihn sein Beschützer an der Hand zu einem Stuhle, wie Alkinoos den Odysseus. Man faßte die Hand dabei an der Wurzel. Das Handreichen ist die erste Bewegung zum freundschaftlichen Kusse, zur Umarmung; daher das Handreichen beim Abschied. Der Handschlag war immer ein Zeichen herzlicher Freundschaft, nie gleichgültiger Höflichkeit. Auch die Redner erhielten nach einem Erfolge von ihren Freunden einen beglückwünschenden Händedruck. Interessant ist der Anfang des platonischen Charmides, wo der exaltierte Charmides (*ἄτε μανικὸς ὄν*) Sokrates bei der Hand faßt. Rom in der republikanischen Zeit schloß sich hierin, etwas sparsamer, an die Griechen an; die Kaiserzeit bevorzugte das Küssen; im 4. Jahrhundert war der Handschlag die Begrüßung der maiores. — Die Hand ist neben dem Augenlichte dem arbeitsamen und kriegerischen Volke das höchste Gut. Man setzt sie zum Pfande ein, fügt den Fluch dazu, im Falle der Lüge möge man sie verlieren, — daher muß der andere auf die Wahrheit bauen. Die Handgebung ist daher die ursprünglichste Form des feierlichen Versprechens, in Persien so gut wie in Athen und Rom, im öffentlichen und im Privatleben; sie schließt Gastfreundschaft, überhaupt jeden Freundschaftsbund; sie siegelt Verlöbniß und Ehe, Bündnisse zwischen Staaten und Waffenstillstand. So gelangen wir auch zum Ausdruck des Schwures. Der Eid lief auf eine Verfluchung des Meineidigen hinaus: der Schwörende setzte zum Pfande das Teuerste, damit darauf die Folgen des Meineids fielen; auch die Augen berührte man dabei. Alle diese und andere düstere Eidesformen verbannte das Christentum; nur der Schwerteid blieb den Kriegern. — Was die Geberden des Gebetes betrifft, so sind bekanntlich die Arme des betenden Knaben im Berliner Museum modern (Conze Jahrbuch d. deutschen arch. Inst. II 1 ff.). Dennoch war das Gebet nach Wort und Geberde eine Supplicatio, indem der Mensch seine Arme nach der Gottheit ausstreckt; wie der Scholiast zu II. H 194 (Cramer *Anecd. Paris.* III 227) meint, um die Gaben der Gottheit in Empfang zu nehmen. Hierin sonderten sich nicht einmal die Juden von den

Heiden. Im Tempel erschien das Bild als Stellvertreter der Gottheit; darum wandte man sich vorwärts zum Bilde; betete man zu Meergottheiten, so bogte man sich zum Meere; bei chthonischen Gottheiten berührte man den Boden. Das Einzelne war natürlich nach Inbrunst und Zweck des Gebetes verschieden. Die Zudeckung der Handfläche will Abwehr drohender Gefahr. Gegen die zürnd heranschreitenden Götter erhob man angstvoll die Hand zum Gebete: Herr verschone uns! Erbat man sich die Hilfe eines Gottes, so streckte man die Hand mit zugewandten Fingerspitzen vor. — Erbat man gerade nichts von den Göttern, so bezugte man im Orient und Occident die *προσκύνησις* durch eine Kufshand, da man Götterbilder ursprünglich auf Kien, Hand oder Fuß küfste, wodurch sie oft an solchen Stellen wie abgeschauert erscheinen. Die kriechende Schmeichelei der römischen Kaiserzeit verallgemeinerte diese Sitte, das Christentum liefs sie verschwinden. — Eine feierliche Form nimmt die Supplicatio an; wenn das Gebet in Verbindung mit einem Brandopfer stattfand. Griechen, Römer und Etrusker fassen beim Gebete den Altar an, auf dem das Opfer lodert, um den Göttern die Provenienz der Gabe an das Herz zu legen. Interessant ist das Anpassen des Christentums an die Formen der Antike. Der Christ streckte seine Arme auch zu Gott empor, breitete sie aber dabei aus, um mit dem Körper dabei die Gestalt des Kreuzes nachzubilden. Im Westen drängte diesen Brauch allerdings das Händefalten zurück; sein Ursprung reicht ebenfalls hoch hinauf. Die *προσκύνησις* vor den orientalischen Königen bezeichnete die Ergebung in ihre Willkür: man ahmte einen Gebundenen nach, der die Hände auf dem Rücken hielt oder streckte sie bittend vor und legte sie dann zusammen. Dieses Händefalten ist Ausdruck demütiger Verehrung des Vasallen gegenüber dem Lehnsherrn.

Der religiöse Eid ist ein Gebet an die Götter, sie möchten etwaige Lüge bestrafen, oder eine Anrufung derselben, um ihre Aufmerksamkeit auf den Eid zu lenken. Man hobt einen oder beide Arme zu den Göttern empor. Unsere moderne Sitte ist freilich neuer; der Vasall gelobte seinem Herrn Heerfolge, indem er einen oder zwei Finger erhob.

Der gerichtliche Eid war überdies mit einem feierlichen Opfer verbunden; es trat nun die Form des Opfergebetes ein: der Schwörende berührt den Altar oder das Opfertier oder legt die Hand an den Fuß der Götterstatue hinter dem Altar. Die Christen setzten natürlich den kirchlichen Altar ein und fafsten das Evangelienbuch oder Reliquien. Wo eine gröfsere Anzahl vereidigt werden sollte, sprach der Opfernde für alle die Eidesformel; die andern nickten zustimmend und streckten den Arm zum Himmel empor. — Endlich berührt der Redner noch die gemeinsamen Gesten von Versammlungen. Das *χειροτονεῖν* ist bekannt als Abstimmungsart. Der Ausdruck des Misfallens gehört nicht zu den eigentlichen Gesten, wohl aber der des Beifalls. Man überliefs sich schrankenlos dem Zorn und dem Schmerze; auch die Freude barg man nicht im Innern, sondern klatschte wie fröhliche Kinder in die Hände, zumal wenn beim Komos der Wein die Sorgen vertrieben hatte. Man klatschte, wenn glänzend weifse Prachtkühe zum Staatsopfer gebracht wurden, wenn man das Bild eines beliebten Gottes vorbeitrag, wenn im Triumphzug seltsame Raritäten zur Schau kamen, wenn ein angesehenener beliebter Mann sich in der Versammlung zeigte. Man klatschte schlieslich aber auch, wo keine freudige Überraschung, nichts Komisches da war. Ein

Redner mußte nur nach dem Sinn des Hörers sprechen, um so belohnt zu werden. Jeder litterarische Vortrag wurde mit höflichem Klatschen ausgezeichnet, sogar eine wohlthönende Predigt in christlichen Kirchen. In Griechenland und Rom begrüßten die Hochzeitsgäste die Brautleute mit Klatschen (Heliodor 10, 40. Petron 26). Man schlug aber beim Klatschen mit der rechten Faust in die linke Hand. Auch andere Beifallszeichen waren üblich: Zuwinkeu mit beiden Armen, Wehen mit einem Stück Tuch, Bänderu oder einem Zipfel der Chlamys.

Eine reiche *προσκόρησις* (sit venia verbo!) nach antikem Muster belohnte den Redner.

Da die für diesen Nachmittag projektierte Fahrt nach der Ufenau infolge des schlechten Wetters unterbleiben mußte, besuchte man die archäologischen Sammlungen, während die philologische Sektion in rühmlichem Eifer eine Extrasisung abhielt, um den Vortrag von Prof. H. Hagen vollständig anzuhören. Abends versammelte die Festvorstellung der Antigone in der Ursprache die Besucher im Theater. Veranstatet wurde dieselbe zu Ehren der Versammlung durch den Verein von Studierenden der klassischen Philologie, unterstützt durch Gymnasiasten und andere Studierende. Schon im Frühjahr hatten unter stets wachsendem Beifall drei Vorstellungen stattgefunden; die Festaufführung blieb nicht hinter ihnen zurück. Da die Initiative von Studenten ausging, kann man sich die Schwierigkeiten in Beschaffung passenden Darstellermaterials vorstellen; daß die Vorstellungen gelangen, danken wir neben dem unermüdliehen Fleiß der Darsteller dem Komponisten Hegar, dem Dirigenten Attenhofer und den Professoren Hitzig und Blümner. Über die Aufführung selber herrschte wohl nur eine Stimme der Anerkennung, wie es auch bei den ersten Aufführungen stattfand; wir citieren als Beweiszeugen hierfür gern einen kunstsinigen Züricher Kaufmann, einen der wenigen Kritiker, die unsern Bestrebungen ohne Vorurteil gegenübertraten und der sich also äußert: Die Vorstellung selbst stand in nichts hinter den früheren zurück und die Wirkung auf die Zuhörer ist allem Anschein nach dieselbe geblieben. In voller Frische haben sich für uns die früheren Eindrücke erneuert; sie werden um so stärker, je mehr das Verständnis nach und nach in das feine Nervegeflecht des Kunstwerkes eingedrungen und seine geheimnisvollen Lebensquellen aufdeckt. Die Forderungen, die Schiller stellt, sind hier ganz erfüllt: äußere Ruhe und innere Bewegung; wie würden sonst die fremden Laute, die $1\frac{1}{2}$ Stunden lang an unser Ohr schallen, und die keusche Einfachheit des dramatischen Aufbaus uns so mächtig ergreifen können? Aus je entlegeneren Bezirken die unverfälschte Sprache des Herzens zu uns herüber dringt, desto weniger ist die moderne Blasiertheit dagegen gewappnet; willenlos entledigt sie sich der mühsam angezogenen Hülle, und jeder ist heimlich beglückt, ein paar Stunden lang Mensch unter Menschen zu sein.

In der dritten allgemeinen Sitzung hielt zunächst Prof. Dr. Ihne-Heidelberg einen freien Vortrag: „Zur römischen Geschichte.“ — Zwar ist die traditionelle Königsgeschichte als unhistorisch heute aufgegeben, aber man nimmt doch als ursprüngliche Verfassungsform die Monarchie an; so vor allem Mommsen. Es fragt sich aber, welcher Art dieses Königstum war. Dafa der kriegerische Städtegründer Romulus vor dem religiösen Gesetzgeber Numa auftritt, ist gegen das historische Prinzip, nach dem sich die menschliche Gesellschaft entwickelte. Die religiösen Institutionen gehen den poli-

tischen voraus; die Religion ist ureigentümlich und notwendig, sobald der Mensch sich seiner Existenz bewußt wird; sie hält die Familie zusammen, die den Staat im Kleinen darstellt; sie bildet den Mittelpunkt; der Hausherde ist der erste Altar. Schließen sich Familien an Familien, bildet sich die gens, so vereinigt auch diese die Religion. Beweise dafür liegen in den Rechtsinstitutionen besonders der Römer, und Ihering (Geist u. s. w.) hat entwickelt wie das *ius dem fas*, das bürgerliche Recht dem religiösen nachfolgt. Die Geschlechter bilden das Vorstadium für den Staat. Die Familie hat ein persönliches Oberhaupt, sie muß monarchisch geordnet sein. Dies fällt schon weg in der Geschlechterordnung; das Zusammenhaltende bei den Geschlechtern, sobald sie sich zu einem Staat zusammenfügen wollen, ist etwas Künstliches, ein gewähltes Oberhaupt: der Priester. Darum darf an der Spitze der römischen Königsreihe nur Numa stehen; seine ursprüngliche Funktion war das Priestertum. Der Priester, der den Staat gegenüber den Göttern vertritt, kann aber nicht zugleich die bürgerlichen Funktionen übernehmen; Richteramt, Priesteramt wird unvereinbar. Den Blutbann darf der Priester nicht üben; für die ritterlichen Funktionen trat ein Stellvertreter ein: die *deumviri perduellionis*. Der König richtet nicht selbst, *ne ipse tam tristis ingratusque ad vulgus iudicii auctor esset*, wie Livius sagt von Tullus. Daher die Trennung der Prozesse zwischen Verfahren *in iure* und *in iudicio*. — Aber der Priester darf auch nicht selbst ins Feld ziehen: unter Numa herrschte ewiger Friede. Später noch durfte der Pontifex nicht zu Pferde steigen, sich also nicht aus der Hauptstadt (später aus Italien) entfernen. Hier ist sein Vertreter der *praetor maximus* oder *magister populi*. Auch in der Republik wurde der Diktator nicht vom Volke erwählt, sondern ernannt. Der Priesterkönig selber wurde von einem andern ernannt, der als priesterlicher *pater familias* handelte; auch eine Bestätigungswahl durch das Volk ist nicht nötig oder zulässig; sie erteilen die Götter in der Inauguration, die sich speziell auf das Priestertum bezieht. Ein wichtiges Moment beim Priesterkönige ist die Lebenslänglichkeit und Unverantwortlichkeit. Er ist aber doch nicht unumschränkter Herrscher, sondern gebunden an den Senat. Die *patrum auctoritas* war wesentlich; der Senat nahm eine bedeutsamere Stelle ein als später; seine politische Thätigkeit und Herrlichkeit blieb später noch in den Resten erhalten. — Neben Senat und König besteht das Volk, dessen Mitwirkung bei Ernennungen und Beschlüssen aber unwesentlich war. Die 30 Kurien der Patrizier und ihrer Klienten bildeten zwar die Grundlage für die ursprüngliche legio von 3000 Mann und als Legion, als Krieger erteilt das Volk das *imperium*. Der *magister populi* holt vom Volke die Zustimmung zum *imperium* ein. Im Volke der Königszeit war aber noch keine plebs enthalten, nur patrizische Familien und ihre Klienten. Sie kamen aus den sabinischen Bergen; aber in der Ebene von Rom wohnte eine Bevölkerung, die sich nicht sogleich assimilierte, sondern nur völkerrechtlich mit dem patrizischen Volke verbunden war. Nach der Tradition wählt die Plebs ihre Tribunen, denen als neues, eben erst erdachtes Recht die *sanctitas* zukam. Aber dieses Amt ist ursprünglich; wie der Vertreter des Volkes in internationaler Beziehung Heiligkeit seiner Person verlangt, so besitzen sie die Tribunen; sie waren vorhanden schon vor der Vereinigung des patrizischen Volkes mit der Plebs, nicht erst seit der Secession. Dieses ist die sakrale Verfassung des ursprünglichen Roms. Sie gehört nicht der

Zeit, bevor das römische Volk in Rom selbst sich niederliefs, nicht der Urzeit ferner Vergangenheit, sondern dauerte eine Zeit lang auf dem Boden Roms selbst lokal verbunden mit dem Vestatempel, der regia auf einem bestimmten Platze Roms, den Kurien an verschiedenen Stellen Roms. Der Priesterkönig ist in Rom selbst ansässig, nicht anderswo. Jahrhunderte lang mochte diese Verfassung dauern, bis sie doch vom Umschwung gestürzt wurde.

Der Priesterkönig, der rein patriziale Staat, die ursprüngliche Klientel, die comitia curiata verschwinden mit der Aufnahme der Plebejer in den neuen Staat. Diese ist die erste Stufe der grosartigen Entwicklung des römischen Volkes, deren es vier giebt. Der Erweiterung des Patriziervolkes zum *populus Romanus Quiritium* folgt als zweite Stufe die Aufnahme der lateinischen Landschaften in die römischen Tribus, die sich allmählich zu der Vollzahl von 35 vergrösserten. Die III. Stufe bildete die Aufnahme ganz Italiens in diese Tribus, als Folge des Bundesgenossenkrieges; die vierte die Aufnahme der Provinzialen in dieselbe Civität. Bezeichnend für die erste Erweiterung ist die Änderung der Heeresverfassung, die jetzt nach den Lokaltribus eingerichtet wird, die sogenannte Centurienordnung des Servius Tullius. Wie ging diese Revolution vor sich? War es friedliche Entwicklung oder gewaltsame Umwälzung? Kam sie von innen oder förderten sie Stürme von aussen? Die Tradition von den tarquinischen Königen und ihrem Kampfe mit den einheimischen Institutionen ist keine blofse Erfindung. Die Annalisten haben zwar ziemlich willkürlich verfahren; sie haben zwei Tarquinier, haben so den einfachen Vorgang verdoppelt, den Kampf des ersten mit Servius variiert in der Erzählung vom zweiten Tarquinier und Brutus. Der Vorgang war einheitlich. Der Neuerer, vermutlich ein fremder, etruskischer Eroberer, stürzte das alte Priesterkönigtum, vereinigte in sich militärische und richterliche Gewalt, übernahm zugleich das Priestertum. So wird aus dem alten Rex, dem milden Herrscher, ein Tyrann; das *regium imperium* wird dadurch für die Römer zu einer Tyrannis gestempelt. Die Revolution gegen sie begründete die Republik, aber stellte im wesentlichen die alte Staatsordnung her. Die Bewegung war zweifach: politisch gegen das Königtum gerichtet, national gegen den fremden Herrscher. Römer und Sabiner machten sich frei von den Etruskern. Die Tradition hat freilich aus Patriotismus die Erinnerung an die Fremdherrschaft stark verwischt. Das römische „Königtum“ war aber nur eine vorübergehende Periode fremder Zwiagherrschaft. Das wesentlichste Moment der Republik war die Emanzipierung der antlichen von der priesterlichen Gewalt.

Auch im übrigen Italien existierte in alter Zeit kein eigentliches Königtum. Der albanische König ist späten Ursprungs, auch andere Nachrichten beweisen nicht, dafs die eigentliche Monarchie in Italien heimisch war. Monarchische Institutionen müfsten sich am längsten bei Gebirgsvölkern, wie Sabinern und Samaiten erhalten haben; dies ist aber nicht der Fall. Auch bei den Etruskern ist das Königtum nur ein Schein. An der Spitze stand der Führer, der irrümllich rex genannt wurde. Livius erzählt aus dem letzten Vejenterkriege, die Vejenter hätten sich gegen die alte Sitte einen König erwählt und dadurch ihre Landsleute sich entfremdet. Danach bestand also königliches Regiment auch bei den Etruskern nicht.

Die lange Dauer dieser sakralen Institution hat dem römischen Volk

seinen eigentümlichen Charakter eingepägt; der Sinn für die Formalität des Rechtes, für Religiosität bildete sich aus: diese „religio“ ist den Römern eigen und ohne Analogie im Altertum; sie bindet die Götter, wie das bürgerliche Gesetz den Menschen.

Herr Professor Blümner referierte nun über die Wahl des nächsten Versammlungsortes. Nachdem Oldenburg und Lübeck abgelehnt, wurde Görlitz in Aussicht genommen und Direktor Dr. Eitner daselbst, sowie Martin Hertz in Breslau zu Präsidien bestimmt; am folgenden Tage trafen denn auch die Telegramme ein, welche die Zustimmung zu diesen Beschlüssen meldeten. Die 40. Versammlung findet 1889 statt.

Es folgte der Vortrag von Prof. E. Wölfflin-München über Bedeutungswandel. Der Redner hebt hervor, wie Form- und Lautwechsel eher auffallen und beleuchtet worden sind, während der Bedeutungswandel doch ebenso offen liegt, aber weniger beobachtet wird. Augustus wollte z. B. nur princeps genannt sein, seine beiden Großsöhne hatten den Ehrennamen Caesar; die modernen Wörter Kaiser und Prinz bezeichnen das umgekehrte Verhältnis. Verbum und Parabola haben ebenfalls in parole und verbe ihre ursprüngliche Bedeutung getauscht. Viele Wörter blieben allerdings unverändert: pater, mater, frater, vinum (spätlateinisch vinius); andere entsprechen sich nur teilweise: Rose ist nicht gleich rosa, ῥοδεία: denn „Rose“ nennen wir die einzelne Blume, rosa ist die Blüte und der Rosenstock: ῥοδεία bezeichnet nur den Strauch. ἀγρός und ager bezeichnen die gesamte Landschaft, Feld und Flur, Weide und Wiese; bei „Acker“ liegt der Sieg des Ackerbaus über das Nomadentum schon deutlich vor. Im Worte τύραννος liegt schon bei Cicero der Begriff der Grausamkeit und Eigenmächtigkeit, wie ähnlich in δεσπότης. Villa endlich heißt im Italienischen das Landhaus, im Spanischen das Dorf, im Französischen die Stadt. Der Vortragende will sich auf dieses engere Gebiet des Lateinischen und seiner Töchter-sprachen beschränken, incl. der daher stammenden deutschen Fremd- und Lehnwörter.

Die Bedeutungslehre, Semasiologie oder Semantik, haben zu behandeln begonnen Hermann Paul (Prinzipien der Sprachgeschichte) und Darmesteter (la vie des mots étudiée dans leurs significations. Paris 1887). Ihre Gesetze sind nicht wie die des Lautwandels obligatorisch, sondern nur fakultativ; der Bedeutungswechsel kann also nicht genau bestimmt werden: wohl aber lassen sich große Strömungen und wirkende Kräfte nicht verkennen. Ein Weg ist klar: die Verengerung des Begriffs und der Bedeutung. Vergleiche das oben genannte ager; ὥρα ist die Jahreszeit; hora die Tageszeit, Stunde (nur die Horen blieben in ihrer Bedeutung). Historia bedeutet ursprünglich jede Forschung, dann speziell die geschichtliche Forschung. Wenn Aristoteles eine ἱστορία ψυχική schrieb, Plinius sein Werk naturalis historia nannte, wir aber Naturgeschichte übersetzen, so verengern wir die Bedeutung. Einschränkung tritt nun namentlich hervor auf kirchlichem Gebiete: ecclesia — ἐκκλησία — eglise; episcopus — évêque — Bischof; πρεσβύτερος — presbyter — Priester (prêtre); propositus — Propst und Profos (prévot). domus — duomo — Dom, das Haus καὶ ἐξοχήν, das Gotteshaus. Andere, die gute und schlimme Bedeutung haben, verlieren die erstere ganz: tempestas Zeit — tempête schlimme Zeit. Die Sprache vermeidet jeden überflüssigen Luxus; hatte sie zwei gleichbedeutende Wörter, so ließe sie

das eine fallen, oder es trat Differenzierung des Begriffes ein: ein bekanntes Beispiel ist *orare* (zu *os*) eigentlich reden (*orator*); dann, weil Unterhändler fremder Stämme zu bitten hatten: „bitten“, endlich „beten“ (*oraison*).

Obschon die Entwicklung der Kultur naturgemäß zur Spaltung der Begriffe und damit zur Verengerung derselben führte, so kommt doch, wenn auch seltener, das Gegenteil derselben, die Erweiterung vor: *cathedra* (*Kathedra*) wird *chaire*, *chaise*; *parentes* werden zu *parents* (schon bei Hieron. *adv. Rufin.* in der Bedeutung Blutsverwandte). *gentes* heißen im Vulgärlatein, = *homines*, die Leute (*les gens*); im Kirchenlatein kommt es zur Bedeutung: „Heiden“. Interessant sind die Wandelungen von „*dominus*“, das seit Diocletian offizieller Titel des Kaisers ist; eigentlich „Herr“ im Gegensatz zum *servus*. Schon in der Republik heißt so der Vater gegenüber den Kindern. Tiberius lehnte den Titel ab, als schimpfliche Bezeichnung; Caligula gebrauchte ihn dagegen. Im späten Latein war es der Titel für höhere Standespersonen, dann auch für den Klerus. Cyprian nennt den Apostel Johannes so, Sidonius Apollinaris den Papst; dann ließen sich die Äbte *domini* nennen und so schliesslich jeder *Canonicus*.

Das bisher besprochene nennt H. Paul Bedeutungswandel; werden wir uns zum Bedeutungswechsel, sowohl als Veredelung wie als Vergröberung. *Dirne* ist eigentlich die Dienerin, Mägd die Jungfrau; *baiser* muß in guter Gesellschaft durch *embrasser* ersetzt werden; ebenso hat *γαμέω* im Neugriechischen eine anrühige Bedeutung bekommen. *casa* dagegen war ursprünglich jeder bescheidene Wohnraum, die Hütte (zu *cas-trum*); später wird *domus* „Gotteshaus“, *casa* „Wohnhaus“, vgl. *casino*, frz. *chez*. *sponsa* ist die Braut, *épouse* die Gattin, it. *sposa* Braut und Frau. Ebenso vergleiche man *hostis* und *hospes*, die Begriffe „gut“ und „schön“: *bonus* — aber *belle bellus*. — Die bisherigen Beispiele bezeichnen einen Teil der Bedeutungsveränderungen, die Figur der *Synekdoche*. Aber auch *Metonymie* und *Metapher* verändern die Bedeutung. *Magistratus* bezeichnet das Amt und die Person, die es ausübt; ferner sind ähnlich Bezeichnungen wie *maiestas* *clementia* *potestas* (*podestà*). *mercatus* ist der Handel, *mercato* der Markt. *Finis* ist der Termin, aber auch die Steuer, die dann bezahlt werden muß. (daher „Finanz“). *Aera* ist eine Geldsumme und auch die Zeit, in welcher sie zu zahlen ist. — Auch die Sache selber kann sich ändern: *solidus* ist eine Goldmünze, *soldo* und *sous* haben ihren Wert geändert; ebenso der *Gulden* und die „*Oere*“ — ursprünglich beides Goldmünzen (*aurum*).

Manchmal war die Sprache geradezu gezwungen zu diesen scheinbaren Willkürlichkeiten, besonders wenn Wörter ausstarben und neue ähnliche oder sinnverwandte Ausdrücke in die Lücke traten, unter Ausdehnung ihres Begriffes. Lehrreich sind hier *sus* und *mus*. *Porcus*, eigentlich das zahme Schwein, tritt als Gattungsname für das verlorene *sus* auf; *cochon* ist unbekannter Abkunft; *sangler* ist der Eber als *Singularis*, weil einer zu einer Herde gehört. An Stelle von *mus* setzten die Franzosen, weil *musculus* schon *Muskel* oder eine Art *Muschel* bezeichnet, die Spitzmaus (*sorex—souri*), die Portugiesen das Wort für „Ratte“, die Italiener den *Maulwurf* (*topo = talpa*; schon bei Varro = *mus* gebraucht). Die Sprache sind wir selbst, fügte der Redner am Schlusse seiner Ausführungen hinzu. — Uns hat dabei hauptsächlich gewundert, daß der Name *Heerdegen* nie von dem Redner genannt wurde, daß überhaupt das Vorgetragene als eine Art neues Evan-

geliam hingestellt wurde, von dem die klassischen Philologen bisher noch nicht viel gekannt hätten, während thatsächlich dem Vorgetragenen nur der Wert einer zusammenfassenden Darstellung eingeräumt werden kann, nicht etwa derjenige, der neuem Material zukommt. Es wird auch sehr wahrscheinlich der Lehrer der modernen Sprachen viel eher in den Fall kommen, Nutzen davon zu ziehen, als der klassische Philologe; und gerade von Seiten des neusprachlichen Unterrichtes berücksichtigen die Handbücher der Synonymik den berührten Gegenstand zum Teil in reichem Masse.

Der Nachmittag wurde trotz des unfreundlichen Wetters zu einer Dampfschiffahrt nach Rapperswil benutzt, da hierfür schon alles gerüstet war. Bald erfreuten uns auch einige Sonneblicke; in Rapperswil selbst boten die tief herunter mit frischem Schnee bedeckten Berge einen lohnenden Anblick und auf der Heimfahrt wurde dem Festwein alle Ehre erwiesen. Die Gemüter waren daher alle in ausgezeichnete Stimmung, was wesentlich dazu beitrug, den Kommerz am Abende zum Glanzpunkte der bescheidenen festlichen Veranstaltungen zu machen. Es war eigentlich nicht ein richtiger Kommerz, sondern eher ein Symposion zu nennen; denn die herrlichen Gesangsvorträge des Männerchors Zürich unter Attenhofers Direktion brachten eine weisevolle Stimmung, die noch gehehrt wurde durch treffliche Worte von Prof. Finsterlin, Schweizer-Sidler und besonders durch die formschöne und inhaltsreiche Rede des Herrn Bundesrat Welti (der schon Tags vorher die Aufführung der Antigone besucht hatte) zur Verherrlichung der klassischen Studien. Noch manches andere gute Wort fiel zum Lobe deutsch-schweizerischer Freundschaft, namentlich von unsern lieben deutschen Gästen von jenseits des Rheines. Die letzten Ritter von der Gemütlichkeit tagten (der Ausdruck ist hier am Platze) bis morgens 5 Uhr, in Ermangelung des anderen Lichtes beim friedlichen Scheine einer grossen Laterne.

Samstag, den 1. Oktober, fand die vierte und letzte allgemeine Sitzung statt, durch einen Vortrag von Dr. C. von Jan aus Straßburg eingeleitet; derselbe sprach „Über die musischen Festspiele in Griechenland“, bei denen die Besonderheit des griechischen Lebens ganz besonders hervortrat: mochte man vorher noch so feindselig gesinnt sein, in Olympia oder Delphi sammelte man sich einträchtig. Freilich ist unser Wissen von jenen Festen ziemlich gering. Redner will die Frage behandeln: Wie wurde das grosse pythische Fest in Delphi gefeiert? Gab es anderswo ähnliche Feste? Welche Gattungen der Sanges- und Dichtkunst waren zum Wettkampfe zugelassen? Er legt zu Grunde die Inschriften CIA II 965 (gr. Panathenäen 380 v. Ch.), den Bericht bei Athenaios XII 54 aus Susa 324 v. Ch., die Berichte über Feste in Delphi (Soterien, 275—255 v. Ch., bei Wescher u. Foucart *inscr. Delph.* 3—6), Oropos (Fest des Amphiaraios, *Ephem. arch.* III, 1884, p. 124 n. 2. 5, Berichte d. sächs. Gesellsch. 1852 p. 140), Orchomenos (Charitiesien, 90 v. Ch. *Cl. Gr.* 1583), Tanagra? (Serapifest, 90 v. Ch.; *Bull. corr.* II 590 n. 22), Thespieae (Musenfest, 90 v. Ch. b. Decharme *inscr. Béot.* 26; 200 n. Ch. in *CIG.* 1586 u. 1585), Aphrodisias (Spiel des Lysimachos, 200 n. Ch. *CIG.* 2759); ein Bericht von den grossen Pythien fehlt, aber die Soterien in Delphi hatten den gleichen musischen Agon; beide Feste fielen nach A. Mommsen auch miteinander in eines zusammen. Zu bedauern ist, daß in dieser Zeit bereits geschlossene Künstlervereinigungen die Ausführung des Festprogramms unternahmen, nicht unabhängige Männer

aus allen griechischen Gauen. — Überall pflegte man zu Anfang einen oder mehrere Rhapsoden zu hören; dann kamen Solovorträge einzelner Sänger und Musiker; an dritter Stelle wurden Hymnen und Dithyramben von Chören gesungen, den Beschluss machten scenische Aufführungen. Den Inschriften stellt Jan zur Seite ein bisher nicht genügend beachtetes Zeugnis: ein Wandgemälde aus dem alten Begräbnisplatze von Kyrene, bei Wieseler Theatergebäude (1851) Tafel 13. Wieseler's Zweifel an der Genauigkeit der Zeichnung sind unbegründet, besonders in Hinsicht auf die Haltung des ersten Zitherspielers und die Beschaffenheit der einzelnen Instrumente; auch Länge und Bau der Flöten finden bei Exemplaren aus römischer Zeit Analoga. Immerhin ist eine genauere Aufnahme des Bildes wünschenswert, da die griechischen Worte schlecht kopiert sind. Dasselbe stellt Leichenspiele dar, und es ergibt sich eine auffallende Übereinstimmung desselben mit den agonalen Inschriften. Die größere der beiden ersten Figuren ist kein Rhapsode, sondern der Verstorbene, der von seinem Söhnlein Abschied nimmt, oder auch der Sohn, der die Leichenspiele anordnet. Der pythische Aulet steht hinter dem Knabenchor (in der zweiten Reihe), aus räumlichen Rücksichten, um nicht lauter Einzelfiguren in der ersten Reihe, in der zweiten lauter Gruppen zu bilden. — Der einleitende Festteil ist in jüngerer Zeit bedeutend ausgedehnt. Künstlerpersonal, Priester, Gesandte u. s. w. zogen unter Flötenschall und Liedern in den Schauplatz ein. Der Herold verkündete Namen und Herkunft der zunächst Auftretenden; dann wurde eine Preisrede auf den Gott oder Heros, auch etwa ein episches Lobgedicht auf denselben vorgetragen. In der älteren Zeit pflegte eine Reihe von Rhapsoden die Einzelvorträge zu eröffnen; die Homerischen Epen boten Stoff. Seit der Alexandrinerzeit bevorzugte man neuere Dichtungen und setzte einen eigenen Preis für sie aus; in Aphrodisias fehlt der Rhapsode. Bei der Alexanderhochzeit kommen hier *θαυμαστοί* hinzu, die schon Platon erwähnt und an denen die makedonische Zeit besondere Freude fand. In Delphi gab es ursprünglich nur den einen Vortrag des Kitharoden (Loblied auf Apollon), den Keim zum Nomos; Proklos bei Phot. bibl. n. 239 p. 320. Bekk. beschreibt dessen Entstehung. Ehe der kunstmäßige Nomosgesang ausgebildet war, vereinigte sich die um den Altar stehende Festgemeinde zum Anruf: *ὦ Παῖον!* Chrysothemis schickte einen Sologesang voraus, denn das ist der Nomos eigentlich. Philammon bekam diese Kunst von Chrysothemis und überlieferte sie Terpander; durch dessen Schüler erhielt der Nomos seine Ausbildung in 7 Teilen, nicht schon durch Terpander. Im *ὄμγαλός* besang der Sänger in epischer Art eine Großthat Apollons, in Delphi besonders die Erlegung des pythischen Drachen; am Schluss verabschiedete er sich mit *χαῖρε ἄναξ* von der Gottheit. Die *σφραγίς* enthielt nach O. Crusius auch öfters ein Gebet, wie im Homerischen Hymnus auf Dionysos 34, 17 und bei Kallimachos im Hymnus auf Delos v. 300, 316. Dies war auch die Stelle für den Hülferruf der Gemeinde. Vgl. besonders Kallimachos Hymn. in Apoll. 97, in Demet. 119. Bei diesem Höhepunkt kam es auch vor, daß dem Sänger mitunter eine Ader zersprang.

In Delphi fand auch das bloße Instrumentalspiel auf der Zither Zulassung; zwischen die Vorträge des Rhapsoden und Kitharoden schob man die Vorträge der Instrumentalvirtuoson ein. In der dritten Soterienliste ist der Kitharode durch einen Prosodiendichter ersetzt, weil er am ersten Fest-

tage bei der religiösen Feier eine so wesentliche Funktion hatte. In Böotien stand der Kitharode hinter dem Auleten zurück; auf der Liste von Aphrodisias sind nach den *παῖδες κιθαρωδοί* noch zwei *ἄνδρες κιθαρωδοί* zu ergänzen; den ersten Platz nimmt er dagegen bei dem Leichenspiel in Kyrene ein (die fünfte Figur). — Die auftretenden Solospieler werden von ihren Dienern begleitet, da solche reisende Virtuosen schon im Altertum sehr anspruchsvoll waren. Die folgende Hauptfigur, mit goldenem Kranz, ist der Kitharist, der Instrumentalvirtuose auf der Kithara. Er schlägt die Saiten ohne Plektron; vgl. darüber Athen. 4, 81. Pollux 4, 59. Gevaert, *Histoire et théorie de la musique* II 358. — Auf andern Inschriften werden den Produktionen auf Saiteninstrumenten solche auf dem Aulos entgegengestellt, ursprünglich als Begleitung zum Gesang. Der Aulode sang Elegieen, wobei ihn ein Auleto begleitete, sein Diener. (Diese Ansichten Guhrauers bestätigt Redner durch 4 Vasenbilder.) Am längsten hielt sich diese Aulodik in einigen böotischen Heiligtümern (bis auf Sullas Zeit). Auch über den Nomos des Auleten hat Guhrauer gute Untersuchungen geführt. Diesen *κατ' ἔξοχὴν* pythisch genannten Nomos blies zuerst Sakadas; er stellte Apollons Sieg mit wechselnden Rhythmen und Melodien in 5 Abteilungen dar (*πείρα, ἀνακελευσμός, ταμβικόν, ὀδογνισμός*, zwiefacher Schluss). — Nach diesen Solovorträgen kamen regelmäßige Aufführungen von Chören, die aber freilich keine Preise bekamen. Der Chor beteiligte sich beinahe an allen Festen: Panathenäen, Feier in Susa, Thespiae, Orchomenos. Jeder Chor hatte einen Auleten, der die Sänger in Ton und Takt hielt. Bei der Einübung war der *διδάσκαλος* thätig, im 5. Jahrhundert v. Ch. immer der Komponist des Stückes; später traten die Auleten mehr hervor; nach der 4. Soterieninschrift scheinen im 3. Jahrhundert die Sangmeister nur die geworbenen Diener der Flötenspieler gewesen zu sein. Ob der Chorgesang außer der Flöte noch mit einem andern Saiteninstrument begleitet wurde, ist ungewiss. Bei Dithyramben, auch bei dramatischen Chören, scheint mitunter auch ein Kitharist mitgewirkt zu haben; für die Tragödie ist es nicht wahrscheinlich. Bei den beiden Chören des Bildes geht wie üblich die jüngere Schaar der älteren voran; die Mitglieder der Wanderkünstlertruppen reichten ihre Kinder in den Chor ein, ohne Rücksicht auf ihre Größe, daher die Verschiedenheiten des Bildes. Die Mitglieder des zweiten Chores sehen nicht sehr alt aus; nach Polybios bildeten in Arkadien *νεανίσκοι* den Männerchor. Der Chorekithareus dieser Gruppe hat sein langes Gewand, um nicht geniert zu sein, recht unschön über die Schulter geworfen und in einen Knoten geschürzt. In 4 Siegesverzeichnissen böotischer Städte hat Redner jetzt einen Satyrdichter in die dritte Rubrik aufgenommen (nicht mehr, wie in Hirschfelders Wochenschrift 1886 Sp. 334 f., in die vierte Rubrik). War der *ποιητὴς σατύρων* der Verfasser eines Satyrspiels, so begannen die dramatischen Aufführungen mit einer Posse, deren Acteure nicht genaunt werden, aber voranzusetzen sind, da man nicht an Vortrag der Posse durch den Dichter allein denken darf. In die letzte Spalte der Tabelle nimmt Jan drei Komödien und ebensoviele Tragödien in die dritte, nicht vierte Abteilung. Am Schluss des Agon bewegte sich der Aufzug der belohnten Künstler aus dem Theater hinweg; das Lied, das sie dabei sangen, hieß Komödie; Komodos hieß der Dichter eines Komos; Tragodos der Verfasser solcher Gesänge, in welchen die als Böcke verkleideten Choreuten die Verfolgungen

des Dionysos besangen. Redner fügt endlich noch Bemerkungen bei über die Beteiligung eines Chores an diesen Aufführungen. Nach Lüders und Mommsen wären an den Soterien des 3. Jahrhunderts die Tragödien ohne Chorgesang aufgeführt worden, was Jan nicht glaubt; höchstens war die Zahl der Sänger gelegentlich beschränkt. Auch das Bild liefert einen Beweis für die Beibehaltung des Chores: hinter den tragischen Schauspielern auf ihren rätselhaften Fußgestellen stehen die Choreuten. Im Protagonisten sieht Jan den Lyderkönig Kroisos, im zweiten Solon, im dritten Schauspieler einen vornehmen Lyder.

Zum Schluß betont Redner noch, wie die Griechen die einfachen Kunstformen früherer Epochen bis in die späteste Zeit mit Treue bewahrten, wie sie sich mit einfachen Mitteln begnügten, die Flöte als Eindringling aus dem weichlichen Lyderlande ansahen und stolz darauf waren, wenn sie ein Lied auf der heimischen Laute begleiten hörten oder begleiten konnten, wie sie gegen das Zusammenspiel verschiedener Instrumente stets Antipathie zeigten. Griechisches Zitherspiel und griechischer Gesang wirkten auf die Römer ebenso sehr, wie die gewinnenden Reden griechischer Philosophen, wie die Tiefe und Gewandtheit griechischer Dichter.

Ein weiterer allgemeiner Vortrag von Pater Kühne aus Einsiedeln (Über die organische Fortbildung unserer Philosophie auf platonisch-aristotelischer Grundlage) wurde zurückgezogen, in Folge einer Korrespondenz des ultramontanen „Vaterland“, in welcher man den Herren aus Einsiedeln den Besuch einer Versammlung, an deren Bankett Ulrich Zwingli gefeiert wurde, sehr verdachte. — Es folgten die Berichte der Vorsitzenden über die Thätigkeit der einzelnen Sektionen; ein Vortrag von Dr. K. Kehrbach über den Stand der Monumenta pädagogica mußte mangels an Zeit abgebrochen werden, wird aber in den Verhandlungen in extenso gedruckt werden. Hierauf ergriff Prof. Blümner nochmals das Wort, indem er in kurzer Schlußrede die Gründe für den schwachen Besuch der Versammlung andeutete — sie liegen in der ungünstigen Zeit — und die mangelhafte Beteiligung der Sektionen an den allgemeinen Versammlungen rügte. Auch er gedachte dann der Thatsache, daß Kunst, Litteratur und Wissenschaft in der Schweiz deutsch sind, daß wir im Kampfe für den Humanismus mit den deutschen Fachkollegen Hand in Hand gehen, daß endlich bei dieser Gelegenheit Deutsche und Schweizer wiederum in innigere persönliche Berührung gekommen sind. — Oberschulrat Wendt dankte dem Präsidium und allen, die zum Gelingen der Versammlung beitrugen. Es habe die fremden Gäste gefreut, eine so tiefe und herzliche Bezeugung auch der Gefühlsseite gefunden zu haben; es sei ihnen das ein Beweis, daß den Gästen das Beste geboten worden sei. Lobhafter Beifall bezeugte die Zustimmung der Versammlung, die jetzt durch Prof. Blümner für geschlossen erklärt wurde. Nachmittags rechtfertigte zum ersten Male Zeus seinen Charakter als Dyäus, als Gott des reinen unbewölkten Himmels; waren die vorangehenden Tage eine Illustration zu dem alkalischen *ὕει μὲν ὁ Ζεὺς, ἐκ δ' οὐρανοῦ μέγας χειμῶν* etc. gewesen, so liefs dieser eine Nachmittag die Gäste das Züricher Festwetter, das bei uns sprichwörtlich ist, wenigstens ahnen. Das Hüflein der Getrennen, die ihre Schritte dem Übliberge zuwandten, war allerdings klein; aber dafür war die Feststimmung um so gehobener, und als nun die Nebel sich zerstreuten und die Graubündner

und Glarner Alpen in blendender Reinheit des ersten Schnees herüberschimmerten, da verfehlte dieser Festgruß seine Wirkung nicht; wohl aber machte er das letzte Scheiden unserer lieben deutschen Gäste schwerer.

Bericht über die einzelnen Sektionen.

Die philologische (kritisch-exegetische) Sektion hörte Donnerstag, den 29. September, zuerst einen Vortrag von Prof. Isidor Hilberg-Czernowitz: „Vorläufige Mitteilungen über die Tektonik des lateinischen Hexameters“. Unter Tektonik versteht H. die Wechselbeziehungen zwischen metrischer Form und sprachlichem Material in zwei Gebieten: der Lehre von den Satzfügen und der Lehre von der Wortstellung. H. hat zum Gegenstand seiner Forschung die gesamte lateinische Poesie von ihren Anfängen bis ins 9. Jahrhundert n. Chr. gemacht und wird den I. Band seines ganzen Werkes in nicht allzu langer Zeit vorlegen; derselbe soll ein Bruchstück eines auf tiefen Fundamenten ruhenden, hochragenden Gebäudes sein, daran H. seit Jahren baut: einer „lateinischen Poetik.“

Die moderne Poesie läßt bekanntlich Satz- und Versende zusammenfallen, die antike zerreißt den Vers durch Satzende; die karolingische Dichtung bildet das Übergangsgebiet. H. behandelt nun die Lehre von den Satzfügen im Hexameter. Er geht aus von Verg. Aen. 1, 17 hic curruis fuit; hoc regnum dea gentibus esse etc., mit Satzasyndeton nach dem daktylischen zweiten Fuß. Vergil, Horaz, Silius, Statius, Valerius Fl. lieben solche Verse; sie fehlen bei Ovid (einzelne widersprechende Verse müssen anders interpungiert werden, wie Met. 3, 465), Lucan, Claudian; Ausonius hat einmal Wortasyndeton, nie Satzasyndeton an dieser Stelle; Sidonius Apollinaris ebenso. Sedulius hält sich nicht streng an dieses Gesetz; Avienus verstößt nur einmal dagegen.

Prudentius hat einmal Wortasyndeton. Juvencus, Arator, Alcimus Avitus beachten das Gesetz; ebenso Calpurnius, Nemesianus, Avianus; Italicus (Verfasser der *Ilias latina*) ebenfalls, während Silius Italicus mit Vorliebe Satzasyndeton anwendet. Catull und Propertius haben keine solchen Verse; Tibull nur 4, 4, 13 (3, 10 Hiller), welches Gedicht angefochten ist.

Satzasyndeton nach dem dritten Trochäus: Verg. Aen. 1, 290 u. oft, Horaz, Ovid, Silius, Statius, Valerius Flaccus; Lucanus hat hier nur Wortasyndeton, anders als Petron im *bellum civile*. Claudian hat nur Wortasyndeton, ebenso Ausonius, Sedulius; Alcimus Avitus keines von beiden; Venantius Fortunatus nur Wortasyndeton, ebenfalls Avienus (nur einmal), Prudentius; Juvencus und Arator haben auch dieses nicht, ebensowenig der Verfasser der *Ilias latina*.

Satzasyndeton nach dem vierten Trochäus: bei Horaz, Martial, Ovid und Statius. Avienus (Aratea 1005. 1153) und Corippus (Joh. 2, 466) sind durch verfehlte Konjekturen entstellt. Lucilius bietet zwei Beispiele, Ennius ein einziges.

Selten ist auch Satzasyndeton nach der fünften Hebung: bei Ennius, Lucilius, Lucretius, Horaz, Persius, Juvenal, vereinzelt bei Prudentius, Sidonius Apollinaris, Venantius Fortunatus. Noch spärlicher findet sich Satzasyndeton nach dem spondeischen dritten Fuße. Ist der erste der beiden Sätze ein einsilbiges Wort, so bietet diese Satzfüge keinen Anstoß. (Ovid Met. 13, 851. 15, 308.) Anders Lucilius 4, 41 M. Lukrez hat keine

solchen Verse; dagegen Vergil (Georg. 4, 532), Silius Italicus, Priscian (Periegesis 77. 279). Alle andern vermeiden dieses Asyndeton. Der Vers des Horaz a. p. 447 ist absichtlich schalkhafte Bildung, wie a. p. 263. 291 ff. Einen ähnlichen Scherz erlaubt sich Iuvenal 10, 122—124 (si sic) als Nebenbild zu Ciceros Fortunatam natam Romam. Ebensolehe Singularitäten sind: der Gebrauch von en als zweite Silbe des Verses (nur zweimal bei Silius Italicus, einmal bei Hrabanus Maurus; von ecce als zweite Silbe des Verses (einmal bei Alcuin). Ovid schiebt oft mitten in direkter Rede ein zum verbum dicendi gehöriges que ein; hierin folgen ihm nur Val. Flaccus einmal und dann wieder die Karolinger. Interessant sind auch die Wandelungen, welche typische, formelhafte Bestandteile der poetischen Sprache im Laufe der Jahrhunderte erfuhren. Die Anfangsformel dixit et erscheint zuerst bei Vergil; Lucan hat sie nur einmal, Silius Italicus nur zweimal, ebenso Italicus, Corippus; Iuvenus, Arator, Sidonius Apollinaris, Sedulius, Venantius haben sie gar nicht, ebensowenig als Horaz, Persius, Iuvenal, Ausonius; Martial hat sie zweimal. — Bei Vergil ist das Subjekt beider Sätze das gleiche; nicht so bei Tibull (3, 4, 81), Ovid, Statius, Reposianus, Dracontius, Alcimus Avitus, Corippus. Variationen dieser Formel sind: 1) dixerat et, dicit et. Dicit et ist eine Neuerung von Statius, in der ihm niemand folgte. 2) Dixit, — que; Verg. Aen. 12, 780. 5, 239. Dixit, at ebenfalls Aen. 11, 595. 709; Italicus (nur II. 1. 96). Dixit, sed nur bei Iuvenus 2, 415. Dixit, cum erscheint erst im 9. Jahrhundert. Dixit ohne folgende Konjunktion erscheint bei Verg. Aen. 8, 66; dann nur bei Italicus. 3) Das Tempus von dixit und die Anknüpfung werden geändert. Dicit, at findet sich bei Statius, der es erfand. Dicit, sed bei Catull 70, 3 gehört nicht hierher. 4) Et bleibt, dixit wird ersetzt durch fatur (Neuerung von Lucanus, bei Valerius Flaccus). 5) Das Verbum dicendi bildet keinen Trochäus: haec ait, sic ait. 6) Die Überleitung zur Handlung geschieht ohne verbum dicendi; Silius Italicus 15, 794. 3, 97. Haec ubi dicta findet sich als Versanfang viermal in der Aeneis; je einmal bei Lucanus und bei Valerius Flaccus; dann bei Iuvenus, Cyprian, im 8. und 9. Jahrhundert. Den Anfang haec effatus hat Ennius, haec effata einmal Vergil. Variation davon ist tantum effatus in der Aeneis, sonst nirgends. Nur je einmal erscheinen: haec ubi fata (Lucan), sic ubi fata (ib.), vix ea dicta (Vergil), vix haec ille (Prudentius), haec ubi quisque (Silius Italicus). Ähnliche Formeln finden sich aber auch an andern Stellen des Hexameters: dixit et hinter dem vierten Daktylus bei Ovid und Lucan; haec ubi dicta als Versende bei Horaz, Val. Fl., Silius It., Statius. Haec ubi fatus findet sich fünfmal als Versende. Hinter dem vierten Daktylus erscheinen: haec ita fatus, atque ita fatus, talia fatus, talia fundit, dumque ea fatur. In den nächsten Vers greifen hinüber: haec ubi frustra [effudit und atque ita facto] [fine. — Keine dieser Formeln überdauert aber die Zeit Domitians, im Gegensatz zu solchen Wendungen am Versanfang. Diese Tatsache ist vereinzelt nicht von grosser Bedeutung; aber sie ist eine Etappe in der langen Entwicklung; ihr Ziel ist der Sieg des modernen Prinzips der Satz- und Verskongruenz gegenüber dem antiken Prinzip der Satz- und Versdiskrepanz.

Wir machen schliesslich darauf aufmerksam, dass der Vortrage-Reihe von Stellen aus den zitierten Autoren kritisch behandelte, weisen dafür auf die gedruckten Verhandlungen.

Es folgt nun der Vortrag von Prof. Hermann Hagen-Bern: Über die kritischen Zeichen des Codex Bernensis 363. Dafs solche Zeichen nicht blofs bei den Griechen (cf. Anecdota Parisiana, Romanum, Venetum-Harleianum; Isidor orig. I 20), sondern auch bei den Römern Anwendung fanden, zeigen die bekannten Worte im Anecd. Paris. (hinter den 2. notae). Redner hat nun solche Zeichen in einer Bongarsianischen Handschrift gefunden, freilich meist anders gestaltet als die bisher bekannt gewordenen. Einige davon hat Thilo in seinem Programm von Naumburg 1856 erklärt. Es sind folgende Zeichen vorhanden:

1) * (Isidor Orig. I 20) *χρήσιμον*). Nach der Bedeutung mufs dadurch auf etwas Bedeutendes, Nützlichendes hingewiesen werden; wie im Bernensis auch alle so bezeichneten Stellen sprachlich oder sachlich interessant sind, in den Servius- und Horazpartieen. Gleichen Wert besitzt das Zeichen ✱, ein auf den Kopf gestelltes *. Nur bei Servius findet sich das Zeichen ✱ in gleicher Bedeutung.

2) 7, ·, nur in der auf Servius bezüglichen Partie von f. 3b an, wo die Scholien beginnen, giebt an, dafs in der betreffenden Zeile der Anfang eines Scholions vorliegt. Es entspricht der isidoreischen Paragraphus (I, ad separandas res a rebus); immerhin bezeichnet die Paragraphus den Anfang als solchen, unser Zeichen trennt das Ende vom Anfang. Mitunter wird es auch falsch angewendet, auch hie und da vermischt. Dem Anfangswort ist meistens ein liegender Doppelpunkt vorgesetzt, auch da, wo nur ein Punkt stehen durfte.

3) ○ nur an zwei Stellen, zu einem Scholion gehörig: f. 29b zu Serv. Georg. I 33. Ist es ein astronomisches Zeichen? Bei Isidor I 20 steht eine ähnliche Nota (☺), *cryptia, ubi quaestio dura aperiri vel solvi non potuit*.

4) Ebenso unbestimmt ist T, wohl um etwas Wichtiges hervorzuheben (f. 157b zu Ovid Met. I, 141. 144. 145. 190a); in Bedas hist. Britt. steht dabei TIVO (Giso).

5) Γ. In der betr. Zeile, vor der es steht, wird jedesmal von einem griechischen Wort gehandelt. Es ist auf ein gräcisiertes G, d. h. Graecum zurückzuführen.

6) V (der Buchstabe r) wird gesetzt, um die Verderbnis einer Stelle anzuzeigen, wo ein Buchstabe, eine Stelle unrichtig ist oder eine Lücke vorliegt. Unterstützt wird dieses Zeichen durch ein beigefügtes: deest (f. 29a).

7) Gleiche Bedeutung hat Z (Z), auch in den Horazpartieen. An zwei Stellen stehen V und Z nebeneinander, wo mehrere Fehler vorliegen (f. 17b. 20a). Z ist wohl Abkürzung für *ζητει, ζητητέον*; r für *requiras, retractes* u. s. w.

8) q (mit oder ohne Punkt). Bei Servius da, wo die Stelle eine weitere Untersuchung herausfordert, für *quaere, quaeras, quaestio*. Zweimal steht geradezu *quaestio* am Rande. Einmal steht dann noch ein . d. (f. 10b): *doctorum quaestio* (wie f. 16b *quaestio Adentii epī.*), oder *quaestio* mit dem Namen eines Grammatikers, wie z. B. des Philosophen Dodo.

9) V V̄, wo in der betr. Zeile ein Vers steht, also für *versus* (auch so ausgeschrieben).

10) f. f̄ wo von einem Mythos die Rede ist (*fabula*). Auch *fab.* steht f. 5b. Fol. 95a zu Serv. Aen. 3, 104 steht *z̄* und *m̄s*; man könnte an

fabula mystica denken, doch hat fabula nie diesen Beisatz; dagegen steht f. 95b Fig. f. 97a Fig. mystica.

11) Um die Aufmerksamkeit des Lesers auf besonders wichtige Stellen hizu lenken, wird der Buchstabe C mit oder ohne Punkt gebraucht. Ihm schließt sich unmittelbar darüber oder darunter ein ν mit oder ohne Punkt an, in gleicher Bedeutung. Eine teilweise Erklärung dafür giebt f. 182b zu Hor. a. p. 58. 59: cōr nomina protulerit licuit semperque licebit. V. Signatum praesenti nota etc.

Dieses cor findet sich teils allein, teils mit semper verbunden, bei interessanten Stellen. V erscheint als Abkürzung für semper, C als diejenige für cōr, ein schottisches Wort: cormac. Zudem steht f. 138a (Serv. zu Aen. 6, 724) die auf das Vaterland des Schreibers hinweisende Notiz: de scottis qui moriuntur in aliena regione. Cormac hat wohl die Bedeutung des Aufmerkens, Beobachtens. Auch an Comgan semper könnte man bei C. v. denken, das f. 50b steht (b. Georg. 3, 273), comgan selber steht $\kappa\omicron\upsilon\eta\theta\acute{\omicron}\nu$ (Buchstabe unter Buchstabe) bei naturhistorischen Mitteilungen, die das Interesse wecken.

12. Ähnliche Bedeutung hat γ , wenn es ganz allein steht. Man muß ein Wort des Beobachtens dazu ergänzen. Es wird auch mit andern Buchstaben verbunden: mit l (lege semper); lege hic, hic lege, lege. Mit q ist l verbunden als: quaestionem lege, quaere lege.

Diese Zeichen sind vom Schreiber selbst beigefügt, also aus der Vorlage abgeschrieben. Einen Beweis dafür geben f. 128a die Worte: lege hic librum fabularum robartaich, die aus Versehen vom Schreiber in den Serviuatext, aber an unrichtiger Stelle, aufgenommen wurden. Dafs der Schreiber des Cod. Bern. 363 ein Schotte war, beweist auch die Schrift, die Menge angelsächsischer Worte am Rand und über einzelnen Worten, die Notiz S. 191a: de scottorum fide u. a. Am Schlusse des Codex sind Gedichte beigefügt auf Erzbischof Tado von Mailand (860—868) und andere bedeutende Männer der Lombardei. Der Codex wurde also in einem Kloster Oberitaliens geschrieben. f. 54a ist der Name Dungals, des berühmten schottischen Lehrers in Pavia beigeschrieben. Von mittelalterlichen Autoren sind genannt: Adentius episcopus, Agano episcopus; sechsmal ein Cato b. grammatisch-rhetorischen Stellen; Dodo (der 750 gestorbene Abt von Wales?), Goddiscalcus (Gottschalk, der um 840 die Lehre der doppelten Prädestination aufstellte), Ermenfridus, Higmarus (Bischof Hincmar von Reims), Jacobus episcopus (2 Bücher de bono mortis), Josephus, Raigiboldus, Rathramnus, Staginulfus, ein Grammatiker Vago. Häufig erscheint auch Sedulius in grammatischen Punkten (in den Anecd. Helvetica). Von frühern erscheinen Donat, Fulgentius, Isidor, Mart. Capella, Priscian, Sergius, Vergilius.

In der an Hagens Vortrag sich anschließenden Diskussion hob Iwan Müller hervor, dafs ein Teil dieser Zeichen sich auch in griechischen Codices finde. E. Wölfflin bemerkt, dafs ζ bereits in angeführter Weise erklärt sei; die umgekehrte Form des $\chi\rho\acute{\iota}\sigma\mu\omicron\nu$, mit dem obern Haken des ρ nach links, sei gemacht, um Verwechslungen mit $\ast = \chi\rho\iota\sigma\acute{\omicron}\varsigma$ zu verhüten. Die Paragraphus sei in Papyrushandschriften zur Bezeichnung eines neuen Abschnittes längst bekannt. Er wart ferner davor, aus ähnelnd scheinenden tironischen Noten eine Erklärung zu versuchen. Auch die modernen Kanzleien seien zähe in Bewahrung konventioneller Zeichen.

Nach P. Corsen-Jever findet sich das Zeichen ν (require) in einer Evangelienhandschrift und einem Codex Augustins in analoger Bedeutung, während Wattenbach irrig ein υ darin erkannte.

In der Sektionsitzung vom Freitag hospitierten die Mitglieder zuerst in der archäologischen Sektion während des Vortrages von Weizsäcker. Es folgte darauf der Vortrag von O. Crusius-Tübingen: Über die Nomosfrage. Th. Bergk hat im Rh. Mus. 20, 288 (= op. II 742) zuerst dieses Problem angeregt, ohne Beachtung zu finden; Westphals Ausführungen machten dann das Suchen nach Anklängen an den Nomos zur Mode, aber man suchte am falschen Orte, nicht auf dem Gebiete des Hymnus. Vereinzelt steht ein Programm von Kaesebier (de Callimacho) 1873, der mit Scharfblick Bergks Andeutungen folgte, ohne Beachtung zu finden. Die Ansichten des Vortragenden sind bereits polemisch entwickelt in der Wochenschrift für kl. Phil. 1885 Sp. 1293 ff. Die Hauptstelle ist bekanntlich Pollux 4, 66 (aus Juba), wo Bergk richtig emendiert hat, gegenüber Westphal in den Proleg. zu Äschylus und seinem neuesten Nachfolger Lübbert. Es sind 5 Hauptteile: 1) ἀρχά und μεταρχά, 2) κατατροπά und μετακατατροπά, 3) ὀμφαλός, 4) σφραγίς, 5) ἐπιλογος, die sich um den Mittelpunkt gruppieren, den ὀμφαλός. Dunkel ist nur das Wort σφραγίς, das jedenfalls kein Schlussteil ist. Um in das Schema Leben zu bringen, giebt der spätere auleitische Nomos keine Anhaltspunkte, da die Termini dieser Schemata rein musikalischer Natur sind, während der terpandrische Nomos auf rhetorischem Boden steht, wie schon der „ἐπιλογος“ bezeugt. Sicher ist, daß Terpanders Nomos Hymnen waren, Lieder auf Apollon und andere Götter Lakoniens, Zeus und die Dioskuren. T. heißt aber auch ἡρωικῶν πράξεων ἐπιαινήτης; die Heroensage trat also bei ihm hervor. Daneben ist lyrisch gehalten die ἀρχά des Zeushymnos und anderer Hymnenanfänge. νόμος heißt bei den ältesten Dichtern „Gesang“, „Weise“; dann bezeichnete das Wort feierliche Lieder im Apollokult. προοίμιον ist der „Vorgesang“, der einer größeren Leistung vorangeht: solche προοίμια sind die homerischen Hymnen, wie Thukydides bezeugt; dann ist aber προοίμιον auch Festouvertüre einer Opferhandlung, eines Festspiels; so der Apollonhymnus, Kallimachos' 2. und 5. Hymnus. Die beiden Termini schlossen einander nicht aus: das allgemeinere νόμος kann das spezielle προοίμιον mit umfassen; πρ. ist ein religiöser νόμος, der einen Rhapsodenvortrag, Opferhandlung, Festvortrag einleitet. Solche Stücke sind nicht zu lang, und darum bezeichnete man als πρ. kleinere Stücke, größere als νόμος. Dann übertrug man den Namen προοίμιον auch auf die einleitenden Teile eines größeren Gedichtes. Von Terpanders Werken sind freilich nur wenige Bruchstücke erhalten. Westphal fand dann sein Nomoschema wieder bei Pindar und Äschylus, aber er trug das Schema pindarischer Chorlieder in die Überlieferung hinein; noch unglücklicher ist sein Versuch, an Catulls „hohem Liede“ das Schema nachzuweisen, das mit einem religiösen Lobhymnus nichts gemein hat. Terpanders Nomen waren hexametrische Hymnen; auf dem Gebiete der spätern Hymnenliteratur sind also direkte Nachahmungen zu suchen. Aus der Hymnenliteratur der Hellenistenzeit sind zwei größere Sammlungen erhalten: die orphischen und die kallimacheischen Hymnen. Die Orphica sind zwar für den Kultus bestimmt, aber nur einfache einförmige Gebete. Auch K.'s Hymnen dienen kirchlichen

Zwecken: der Sänger tritt in altertümlicher Weise als Priester auf; er singt *παρὰ σπονδῆσιν* oder im Vorhof, umgeben von den Jünglingen oder Jungfrauen; die ganze Situation entspricht peinlich uraltem Brauche; auch die Sprache ist altertümlich episch, formelreich.

Der sprachliche Vortrag hat oft etwas Abgerissenes, Zerhacktes: an manchen Stellen fehlt jede syntaktische Verbindung, der Dichter wagt Gedankensprünge und mit der Annahme von Lücken kommt man nicht aus. Gerade an solchen Stellen erscheinen immer wieder bestimmte Ton- und Stichwörter, Apostrophen an die Festgenossen, Anrufe an die gefeierte Gottheit. Damit wollte der Dichter die von ihm beabsichtigte Gliederung markieren. In 3 Hymnen (II, V, VI) liegt das bei Pollux erhaltene Schema klar. Beweisend ist besonders die Verdoppelung der Eingangsteile (II, 1—8—16—24—31); im Demeterhymnus ist auch der Schlussteil verdoppelt wie im Zeushymnus. — Die Hymnen der Zeitgenossen des Kallimachos sind verloren; aber verwandte Stücke finden sich im Corpus Theocriteum (XVI, XVII, XXII, XXVI). Auch hier grenzen sich die Teile durch syntaktische Verbindungslosigkeit, einleitende Stich- und Tonwörter ab. Am vollständigsten, aber am wenigsten ausgeprägt ist die Form in den *χάριτες*; ein Musterstück kallimacheischer Nachahmung ist das Enkomion auf Ptolemaios, wo nur die *σφραγίς* fehlt; die Form ist hier auf menschlichen Stoff angewandt. Wie ein Torso sieht der Dionysoshymnos (*Ἀήναι*) aus, wo auf die Erzählung des Mythos ein Gebet und ein in zwei Absätzen verlaufender Epilogos folgt, ähnlich dem kallimacheisch-catullischen Attis. Die Annahme, daß die Hellenisten direkt terpandrische Nomen kopierten, wird auch bewiesen durch die Notiz bei Pollux, die auf einen Hellenisten zurückgeht; ferner sind zwei kallimacheische Nomosnachahmungen in dorischem Dialekte abgefaßt, ebenso sind es die nomenartigen Dichtungen Theokrits, was auf dorisches Vorbild weist, also auf Terpander. — Auch bei den Schülern der Hellenisten, den Römern darf man also die Nomosform erwarten. Bei Catull findet man freilich kein verwendbares Material: C. 69 steht auf andern Boden; der „Attis“ zeigt nur zwei verkümmerte Nomosteile, das Lied an Diana ist ein kurzer dreiteiliger Hymnus. Die allerreichste Ausbeute bietet Tibull. Er ist nicht naturwüchsiger als die andern Elegiker, steht ebenso gut wie Catull und Propertius auf dem Boden des Alexandrinismus. Tibulls Dichtungen zerfallen in zwei Gruppen: die erotisch-sympotischen Stücke mit freier Anlage, die ein Hauptthema variieren, den Gedanken besonders in Gegensätzen weiter führen, und Gedichte im Hymnenstil, Hymnen und Enkomien. Die mittlere Partie bildet den Hauptteil; voran gehen zwei einleitende Stücke, den Schluß bilden zwei meist kürzere, nach Inhalt und Form sehr verschiedene Teile. Diese Anlage zeigt klar der Panegyricus auf Messalla; Propertius hat diese Form nur selten gebraucht (cf. V 6); verwandt sind Partien aus Ovids Fasti, der Hauptteil des Ibis, ferner Catal. Verg. XI und der Panegyricus auf Piso. Diese Erkenntnis, daß die Festgedichte der römischen Elegiker sich an die *Nomoi* anlehnen, ist für die Beurteilung Tibulls wichtig. Das Sprunghafte, Unvermittelte der Darstellung erklärt sich nun wie bei Kallimachos; die breite Behandlung des Mythos wird berechtigt als alter *ὀμνολόγος*. — Aber Terpander selber war nicht der Mann, im Gegensatz zur traditionellen Kunstübung eine neue Form zu schaffen; er vollendete eine alte Form. Die Tradition bei Proklos nennt

Chrysothemis von Kreta als Begründer des Nomos, der ursprünglich ein Apollohymnus gewesen sei. Von den homerischen Hymnen sind etliche mit Terpander mindestens gleichzeitig. Ganz zweifellos ist der Zusammenhang mit Terpanders Schema in den beiden Apollohymnen: sie zeigen doppelte *ἀρχή*; der erste zudem eine *σφραγίς* (die Apostrophe an die Jungfrauen des Chores). Die Form der andern Hymnen ist weniger markiert: sie bestehen meist nur aus Anruf, Mythos, Epilogos. Sind nun diese homerischen Hymnen Abbilder oder Vorbilder des terpandrischen Stiles? Nach Cr. sind sie die Vorstufe, von der Terpander ausging. Nach der Tradition sind Terpanders Vorbilder *Ὁμήρου τὰ ἔπη, Ὀρφέως δὲ τὰ μέλη*. Jene *ἔπη* sind nicht Ilias und Odyssee, sondern, wie Hartung 1856 (gr. Lyr. I) sah, die homerischen Hymnen. Diese hat nach Heraklides Ponticus Terpander komponiert, nicht etwa einzelne Bruchstücke aus den großen Epen. Hymnen und Enkomien gemeinsam ist ein weitaus überwiegendes, in der Hauptsache episch gehaltenes Centralstück, dem der Name *ὀμφαλός* gebührt. Bei den Hellenisten tritt statt des Gottes ein Held oft als Protagonist auf, jedenfalls auch bei Terpander, da dieser *ἡρωικῶν πράξεων ἐπαινήτης* genannt wird; endlich erscheint bei den Hellenisten auch statt des Mythos eine nicht streng epische Schilderung der Eigenschaften und Thaten des Gottes; darin schließt sich besonders das Enkomion an. *ἀρχή* und *μεταρχή* sind in den zwei homerischen Hymnen gleichartig gebaut; im delischen H. ist die *μεταρχή* eine kürzere Apostrophe an Leto. — Der Inhalt der *σφραγίς* ist sehr verschieden. In den Apollohymnen ist ihr Inhalt so fremdartig und auffällig, daß ihn die Kritik meist beanstandete. Noch unvermittelter ist der Gedankensprung im kallimachischen Apollohymnus, wo Kallimachos seine Kunstprinzipien gegen Apollonios von Rhodos verteidigt; ähnliche persönliche Beziehungen finden sich an dieser Stelle bei Tibull II 5 und Propertius V 6. Allen diesen Fällen ist das eine gemein, daß der Dichter scheinbar ganz unmotiviert von seinem persönlichsten Interesse spricht. Nun findet sich *σφραγίς* auffällig gebraucht bei Theognis 19 f., wo die Anrede an Kyrnos das Siegel ist, welches der Dichter seinen Versen aufdrückt, um sie als sein geistiges Eigentum zu schützen, wie Ähnliches in unsern Volksliedern vorkommt. Es war ein Recht des Sängers, vor dem Epilog seinen Namen zu nennen; später begnügte man sich mit bloßen Andeutungen der persönlichen Verhältnisse, setzte Namen Fremder statt des eigenen, widmete ihnen dadurch die Dichtung. Von Terpanders Fragmenten wäre fr. 6 — der Lobspruch auf Sparta — in eine *σφραγίς* zu setzen. — Was für einen Zusammenhang zwischen Pindars Epinikien und den nomischen Hymnen spricht, ist das Vorkommen eines der *σφρ.* entsprechenden Stückes bei Pindar; am bekanntesten ist die Stelle Ol. II 94; ähnlich Pyth. II 52. Ol. I 162 u. a. Ebenso zerfällt oft der einleitende Teil in zwei, mit Anruf beginnende, glänzende Bilder. Hinter dem Hauptteil folgt oft eine *ἀντικατατροπή*: er ist rein episch, wie in den Hymnen. Der Epilog ist reicher und breiter angelegt, und von dem alten Formelwesen findet sich kaum eine Spur. Ganz klar ist die Nomosgliederung nur in etwa 6 Epinikien; in den andern fehlen einzelne Teile. Pindar hat das Nomoschema wohl nicht selbst auf das Epinikion übertragen; er ist nicht isoliert, sondern das letzte Glied der Kette von Alkman und Stesichoros an. Die Berührungspunkte zwischen der ältesten dorischen Melik und dem Hymnenstil sind zahlreich und klar. Überzeugend ist besonders die *σφραγίς*

im Papyrus Mariette, einem Artemishymnus. Der Redner giebt zum Schluss eine kurze Skizze über die historische Entwicklung, ausgehend von der ursprünglichen Steiligen Hymnusform, die früh sich reicher ausbildet, besonders im Apollonkultus. Neben Apoll ruft man Leto an, daher der Doppelprolog. Zwischen Prolog und Mythos wird ein Übergangsteil eingeschoben, vor dem Epilog sichert sich der Dichter das Besitzrecht an dem Hymnus. Terpander bildete die vorhandene Stoffgliederung nur schärfer aus. Pindar und Simonides behielten die Form nicht nur in den Hymnen, sondern übertrugen sie auch auf Lobgedichte für Menschen. Bei den Attikern nahm der monodische Nomos dramatische Elemente auf und näherte sich dem Dithyrambus. Die Hellenisten gingen wieder auf die ursprüngliche Form zurück. — Als Probe sei hier endlich die Crusiansche Gliederung von Kallim. II, Theokr. 17 und Tibull II 5 mitgeteilt: *Ἀρχά* Kall. II 1—8, Theokrit 17, 1—4, Tibull II 5, 1—4; *μεταρχά*: K. 9—16, Th. 5—8, T. 5—10; *κατατροπά* K. 17—24, Th. 9 f., T. 11—16; *μετακατατροπά*: K. 25—31, Th. II f., T. 17 f.; *ὄμφαλός*: K. 32—104, Th. 13—134, T. 19—104; *σφραγίς*: K. 105 bis 112, T. 105—120; *ἐπιλογος*: K. 113, Th. 135 ff., T. 121 f. — Eine *σφραγίς* findet sich bei Theokrit 16, v. 100.

R. v. Jan hält in der Diskussion an der Westphalischen Reihenfolge der Teile fest, polemisiert auch gegen die Erklärung des *σφραγίς*, deren wesentlichster Inhalt das Gebet an die Gottheit (Apolloa) gewesen sei; später sei an dessen Stelle auch eine Sentenz getreten; ferner führe bei Strabo der vorletzte Teil des auletischen Nomos den Namen *ἐπιπαιανισμός*. *σφραγίς* bedeute im kirchlichen Gebrauch des Neugriechischen jetzt noch den priesterlichen Segenspruch.

In einer Erwiderung hält Crusius an seiner Ansicht fest, da die Aufforderung zum *ἰή* Rufe den ganzen Apollhymnus durchziehe und für den vorletzten Teil nicht charakteristisch sei; die Analogie des auletischen Nomos bestreitet er.

Zug.

Heinr. Weber.

(Fortsetzung folgt.)

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. L. und R. Heinzel, Ein Briefwechsel zweier altösterreichischer Schulmänner (K. Enk von der Burg und W. Heinzel). Wien und Prag, F. Tempsky, Leipzig, G. Freytag, 1887. 133 S. 3 M.

2. Die Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Systematische Zusammenstellung der für dieselbe bestehenden gesetzlichen, statutarischen und reglementarischen Bestimmungen. Im Auftrage Sr. Excellenz des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten Herrn Dr. von Gofsler bearbeitet von dem Universitäts-Kuratorium durch dessen Mitglied, Universitätsrichter Dr. Daude. Berlin, H. W. Müller, 1887. VIII u. 756 S. — Nach dem Vorwort ist der Wortlaut der Universitäts-Statuten und der Statuten der einzelnen Fakultäten in seiner ursprünglichen Fassung wiedergegeben worden. Später eingetretene Änderungen und Ergänzungen sind in besonderen Anmerkungen zu den einzelnen Bestimmungen angegeben. Im Interesse der Übersichtlichkeit ist die Form einer systematischen Darstellung gewählt worden. Voran geht ein ausführliches Inhaltsverzeichnis, am Schlusse des Werkes befindet sich ein Sachregister. Das Ganze zerfällt in XXI Abschnitte, welche folgende Gegenstände behandeln: Die Gründung, die Grundgesetze, das Kuratorium, Rektor und Senat der Universität, die Fakultäten als Behörden, die akademische Gerichtsbarkeit, das Spruchkollegium bei der juristischen Fakultät, die Unterbeamten der Universität, die Vorrechte und das Vermögen der Universität, die Universitätslehrer, die Lehrverfassung, das Honorarwesen, die Universitätsferien, die Lektionsverzeichnisse und Ankündigungen der Vorlesungen am schwarzen Brett, die Verteilung der Auditorien, die Universitätschriften, die akademischen Würden, die akademischen Preise, die Institute und Sammlungen der Universität, die akademischen Stiftungen und Beneficien und die Studierenden (Aufnahme, Rechtsverhältnisse und Abgang derselben). — Das allgemeine Interesse, welches ein solches Werk hat, liegt auf der Hand. Der Gymnasiallehrer findet vieles darin, was er zu hodegetischen Zwecken benutzen kann.

3. Flores Italici. Conlegit Theodorus Kock. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri MDCCCLXXVII. 177 S. kl. 8. 2,40 M. — Eine wunderschöne Liedersammlung: teils Originaldichtungen, teils Übertragungen (in grosser Vollendung sind besonders einige Elegieen Goethes wiedergegeben). Der Verfasser beherrscht die Form in einer heutzutage seltenen Weise.

4. Graesers Schulausgaben classischer Werke. Heft 28: Schiller, Die Räuber. Mit Einleitung und Anmerkungen von J. Neubauer. Wien, Karl Graeser, 1887. XV u. 124 S. 36 Kr. — Die Anmerkungen stehen nicht unter dem Texte, sondern folgen am Schlusse des Ganzen. Diese wie die Einleitung sind sehr sorgfältig gearbeitet und zweckgemäss.

5. Meyers Volksbücher (Leipzig, Bibliographisches Institut) Nr. 350—450 à 10 Pf. in bekannter guter Ausstattung. Es werden geboten Schriften von Blumauer, Biernatzki, Björnson, Bülow, Byron, Chateaubriand, Droste-Hülshoff, Goethe, Hagedorn, Hauff, Heine, Hippel, Ifland, Immermann, H. v. Kleist, Luther, Möser, Racine, Raimund, Raupach, Schlegel, Schwab, Seume, Shakespeare, Sophokles, Tennyson, Törring, Waldau, Zschocke.

6. Heinrich Heskamp, Die Braut von Messina oder die feindlichen Brüder. Ein Trauerspiel mit Chören von Friedrich von Schiller. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium. Paderborn und Münster, Ferdinand Schöningh, 1897. 170 S. — Eine neue Ausgabe der „Braut von Messina“ mit Fußnoten. Sie mag demjenigen empfohlen werden, der bei der Lektüre Schillers sich dafür interessiert, daß „Manuel“ so viel heißt als „Gott mit uns“, daß „Kleinod“ zusammengesetzt ist aus „od“ = Schatz und „Klein“, daß „goldne Binde“ bedeutet „goldnes Diadem“. Beigegeben sind einige Bemerkungen betreffend die Geschichte des Stücks, seine Verwandtschaft mit der griechischen Tragödie und die Idee, welche es ausdrückt.

7. Friedrich Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Vierte verbesserte Auflage. 1. Lieferung. Straßburg, Karl J. Trübner, 1888. 48 S. — Das Werk wird in 10 Lieferungen zu je 1 M ausgegeben.

8. Romanische Forschungen, Organ für romanische Sprachen und Mittellatein herausgegeben von K. Vollmüller. III. Band 3. Heft. Erlangen, Andreas Deichert, 1887. S. 461—644. 6 M. — Das Heft enthält Artikel von Ernst Voigt, Joh. Wrobel, Christian Fass, G. Baist und Woldemar Grünberg.

9. Fr. Perle, Die historische Lektüre im französischen Unterricht an Realgymnasien und Realschulen. Oppeln, Eugen Francks Buchhandlung (Georg Maske), 1886. 66 S. 1,20 M.

10. Erwin Walther, Englische Übungsstücke für höhere Unterrichtsanstalten. Erlangen, Andreas Deichert, 1887. VI u. 89 S. 2 M.

11. K. Afsfahl, Hundert Prüfungsaufgaben im Französischen und Englischen zum Gebrauch für 12- bis 14jährige Schüler, sowie zur Vorbereitung auf die Zentral-Prüfung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst. Stuttgart, Ad. Bonz u. Comp., 1886. 64 S. 1,20 M.

12. A. Hoppe, Englisch-Deutsches Supplement-Lexikon als Ergänzung zu allen bis jetzt erschienenen englisch-deutschen Wörterbüchern. Mit teilweiser Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung, 1888. XIX u. 240 S. 8 M.

13. Georg Stormes Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Neu bearbeitet von W. Kasten. Dritte, bereicherte Auflage. Hannover, Carl Meyer (Gust. Prior), 1888. 80 S. 1 M.

14. Gottfried Ebeners Englisch-Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von K. Morgenstern. Erste Stufe. Mit einem Wörterverzeichnis. Fünfte, neu bearbeitete Auflage. Ebenda 1887. XXIV u. 128 S. 1,50 M.

15. L. Siebert, Die deutsche Geschichte in Fragen und Antworten für Kinder von 10 bis 12 Jahren. München, Theod. Ackermann, 1888. VII u. 99 S. 1,20 M.

16. R. Stoewer, Peter von Argon. Eine Augsburger Stadtgeschichte. Augsburg, Math. Riegersche Buchhandlung, 1888. 166 S. — Schilderung der glanzvollsten Zeit reichstädtischen Lebens in Augsburg und dessen Nachbarstädten. Gute Darstellung verbunden mit geschichtlicher Treue machen das Buch für Schülerbibliotheken sehr geeignet.

17. A. v. Gutschmid, Geschichte Irans und seiner Nachbarländer von Alexander dem Großen bis zum Untergang der Arsaciden. Mit einem Vorwort von Th. Nöldeke. Tübingen, H. Laupp'sche Buchhandlung, 1898. 172 S. 4 M.

18. Länderkunde des Erdteils Europa, herausgegeben von A. Kirchhoff. Lief. 31—45. Jede Lieferung 0,90 M. Vgl. diese Zeitschrift 1887 S. 711 Nr. 7.

19. H. Kratz, Reflexionen über den Sternenhimmel. Ein Vortrag. Mit einer Sternkarte. Leipzig und Neuwied, Hausers Verlag (Louis Hauser), 1888. 34 S. 1 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der lateinische Stil auf den Universitäten.

Aus dem Nachlasse W. S. Teuffels hat dessen Sohn eine Reihe von lateinischen Stilübungen¹⁾ veröffentlicht, die im Tübinger philologischen Seminar unter der Leitung des Verstorbenen angefertigt sind. Es sind meist ausgewählte Abschnitte aus den Werken von E. Curtius, Th. Mommsen, O. Jahn u. a. Auch hochmoderne Prosa ist nicht ausgeschlossen. Auf der einen Seite steht jedesmal der deutsche Text, auf der gegenüberstehenden die lateinische Übertragung Teuffels. Anhangsweise sind zu den einzelnen Stücken Anmerkungen gegeben, die in knapper Weise andere Möglichkeiten der Übertragung, teilweise mit Quellenangabe oder Verweisung auf Nägelsbachs Stilistik bieten. Die Übersetzung selbst ist, wie sich von Teuffel und dem Tübinger Seminar nicht anders erwarten läßt, durchaus gewandt und wird den Unterschieden beider Sprachen meist in nachahmenswerter Weise gerecht. Dafs der Verf. nicht ausschliesslich Ciceronianer war, kann man nur für richtig halten; zumal moderne Texte sind gar nicht anders zu übersetzen als durch ein Übergreifen auf die spätere Zeit. Nichtsdestoweniger scheint er dabei etwas über das Ziel hinauszuschiefsen. Denn die Latinität der Ecclesiastiker wollen wir doch nicht nachahmen.

Immerhin wird, namentlich wer ähnliche Übungen zu leiten hat, aus dem Buche Anregung und Belehrung schöpfen können. Es ist stets von Wert für die Selbstbeurteilung und die darnach einzurichtende Methode, Vergleiche mit anderen anzustellen, zumal wenn diese anderen so bedeutende Kenner waren wie Teuffel.

Im Anschlufs hieran und auf mehrfache Aufforderung hin möge es mir gestattet sein, nachdem ich seit einer Reihe von Jahren in einem philologischen Proseminar stilistische Übungen mit

¹⁾ Lateinische Stilübungen aus dem Nachlasse von Dr. Wilhelm Sigmund Teuffel, herausgegeben von Dr. Sigmund Teuffel. Freiburg i. B., Mohr, 1887. VII und 139 S. gr. 8. 3,60 M.

Studenten der ersten Semester angestellt, einige Erfahrungen und Wünsche hier zu veröffentlichen. Denn wenn man es auch aus gewissen Gründen vermeiden mag, von der oder jener Seite der Universitäts-Pädagogik mehr als in halben Worten und andeutungsweise zu sprechen, so darf doch kaum in Abrede gestellt werden, daß vielfach solche Fragen mehr mit der überlegenen Miene der Tradition und dem gewohnheitsmäßigen Achselzucken über die „geringen Leistungen der heutigen Gymnasien“ behandelt, als mit bewußter Klarheit und auch nur mit einigermaßen sicherer Aussicht auf Erfolg gelöst zu werden pflegen. Es liegt kein Grund vor zu bezweifeln, daß auch hier das Motto der Frickschen Lehrproben und Lehrgänge gilt: „Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.“ Vielleicht tragen meine Zeilen, denen solche auf „Suchen“ gegründete „Versuche“ zu Grunde liegen, zur Belebung der Frage bei. Dann wäre ihr Zweck durchaus erfüllt.

I. Warum sind auf der Universität lateinische stilistische Übungen anzustellen? Es ist unnötig, in diesen Blättern historisch und theoretisch die Notwendigkeit zu verteidigen, die uns lateinisch geschriebene Seminar-, Doktor-, Examensarbeiten zur Aufgabe macht. Es genügt hier, wenn wir uns auf den Boden der Thatsache stellen, daß sämtliche Prüfungsorgane des deutschen Reiches die Staatsprüfungsarbeit der Philologen in der Gelehrtensprache vergangener Jahrhunderte verlangen und daß sie wohl in absehbarer Zeit diese Einrichtung nicht ändern werden. Für unsere Frage folgt daraus nur der zwingende Schluß, daß die Hochschule dem Studenten die Gelegenheit gebe, sich für diese verlangte Aufgabe auch vorzubereiten. Denn ebenso wie man an unseren Hochschulen mit Recht und Stolz für jedes andere Fach das freie Wort, die Lehre von Mund zu Mund, die disputatio, rühmt, darf man auch für den lateinischen Stil verlangen, daß er nicht allein den Privatstudien überlassen werde. Darüber herrscht jedoch keine Übereinstimmung. Der lateinische Stil gilt vielfach nicht mehr für vollberechtigt in der Reihe der philologischen Disziplinen¹⁾. Man verlangt ihn wohl von dem Kandidaten, zeigt aber offenbar nicht immer die allein richtigen Wege, die zu seiner Erwerbung führen. Freilich hängt das gewiß mit den zahlreichen, frisch und kräftig emporgeblühten Spezialfächern zusammen, deren Pflege zu schelten niemand berechtigt sein dürfte; allein es

¹⁾ Darüber H. Schiller in seinem Programm über den lateinischen Stil 1877 S. 8. „Es gilt für geistlos, den Cicero zu lesen; vollends seinen Stil zu studieren ist vielfach gleichbedeutend mit Zurückgebliebensein in seinen Studien. Die Universitäten sind bei der Richtung der heutigen Philologie selten imstande, den Stil in seiner eigentlichen und unmittelbaren Gestalt zu pflegen, Vorlesungen über ciceronische Schriften erscheinen nur vereinzelt in den Verzeichnissen, und so ist es nicht zu verwundern, wenn auch unter den Lehrern die Kunst des lateinischen Stils seltener zu werden beginnt.“

gilt auch hier das Wort: „honus alit artes“. Die Universität, die der Pflege des lateinischen Stils nicht ausdrückliche Berücksichtigung schenkt, kann nicht verlangen, daß die von ihr abgehenden Kandidaten ordentlich geschriebene Dissertationen u. s. w. liefern.

Und doch hat andererseits die Mittelschule ein ganz eminentes Interesse daran, daß die Hochschule die angehenden Lehrer mit diesen Kenntnissen ausrüste. Denn die Erfahrung lehrt, daß selbst Leute mit voller Facultas in den elementarsten Seiten des Lateinischen zuweilen so unbewandert sind, daß man ihnen, wenn die Not es nicht geböte, nicht den Unterricht in der Sexta anvertrauen möchte. Wie sollen denn die Schüler von einem Lehrer, zumal heute, wo man mit Recht den Schwerpunkt immer mehr auf den mündlichen Unterricht legt, irgend eine Sprache erlernen, die er selbst nicht aufs gründlichste versteht? Ich will gar nicht davon reden, daß ein Gefühl für die Individualitäten jeder fremden Sprache nie an einer Anstalt geweckt und anerzogen werden kann, ohne daß von unten herauf der Schüler nur an tadellos richtige Muster gewöhnt wird¹⁾ — man könnte ja vielleicht sagen, diese Notwendigkeit treffe bei dem Lateinischen jetzt nicht mehr zu —; aber es ist dazu eine Erfahrungssache, daß ein solcher Unterricht, für den der Lehrer nicht vollauf vorbereitet ist, unsicher und schwankend wird und so überhaupt den am allgemeinsten zugestandenen Zielen desselben, der Wirkung auf Klarheit des Verstandes und Festigkeit des Willens, fern bleibt. Ferner ist die rasche Produktion methodisch im Anschluß an die Lektüre gewählter Beispiele von Seiten des Lehrenden an und für sich schon ungemein schwer, wie jeder an sich selbst und anderen erfahren haben kann. Sie ist aber ganz unmöglich, selbst bei der schriftlichen Vorbereitung, die wir von dem Anfänger fordern müssen, wenn der Lehrer nicht ausgebreitete, feste Kenntnisse in dem lateinischen Stil besitzt, die in ausgebreiteter Belesenheit und jahrelangen schriftlichen Übungen wurzeln. Überdies darf man auch heute nicht gering denken von dem lateinischen Stil. Wir können und wollen es heute nicht auf unseren Gymnasien zu der Fähigkeit bringen, beliebige Stücke aus deutschen Klassikern mit ciceronianischem Purismus und Sturmischer Konsequenz ins Lateinische zu übertragen, allein das Eindringen in Worte und Eigenart erfordern doch in hohem Grade Kenntnisse und Fertigkeiten, die zu bleibendem Eigentum nur dann sich krystallisiert haben, wenn man sie in freier Wiedergabe selbst anzuwenden sich befähigt hat.

Der stilus ist nicht nur optimus magister scribendi, sondern auf diese Weise auch docendi. Und wenn auch die lateinischen Arbeiten auf dem Gymnasium, wie H. Schiller in seinem Hand-

¹⁾ Ich verweise auf die in dieser Beziehung treffenden Darstellungen von J. Rothfuchs in seinen Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. — S. auch Verhandlungen der 4. Sächs. Dir.-Konferenz S. 20.

buch der praktischen Pädagogik S. 369 ff. überzeugend ausführt, heute nur noch die Bedeutung haben können, die Lektüre zu begleiten, zu verdichten und den Gewinn, den sie gebracht, zur Darstellung zu bringen, und also richtig aufgefasst der bloßen exercitatio nicht mehr zu dienen haben, so sollen und wollen wir doch den Gewinn, den auch der Gesinnungsunterricht in ihnen findet, nicht gering anschlagen¹⁾. Aber auch hier wird die Mittelschule bei veränderten Zielen tüchtiger Lehrer des lateinischen Stils nicht entraten können. Im Gegenteil muß gerade jetzt, wo es gilt, überall das Wesentliche von dem Nebensächlichen zu scheiden, das Typische und deshalb Elementare herauszufinden und so mit geringerem Zeitaufwand an den Schüler heranzubringen, der Gymnasiallehrer auch hier aus dem Vollen schöpfen können. Denn nur dann ist er imstande seinen Lehrstoff so zu beherrschen und zu sichten, daß er fruchtbar wird in der Seele des Schülers.

Nehmen wir nun aber auch an, daß die Schule an solchen Lehrern des lateinischen Stils keinen Mangel habe und ihre Schüler mit der Fertigkeit entlasse, über ihnen naheliegende, im Gesichtskreise des Altertums ruhende Gegenstände fehlerfrei und mit einigem color latinus zu schreiben, so wäre damit noch nicht die Verpflichtung der Hochschule aufgehoben, für ihr Teil ähnliche, entsprechend zu verändernde Übungen zu veranstalten. Einmal wird man doch nicht leugnen können, daß solche Fähigkeit, wenn sie auch einmal da war, sich ohne fortgesetzte Übung nicht erhalten wird. Das lehrt nicht nur die Geschichte der Pädagogik seit Quintilian — und was sollten auch Studenten in Bezug auf geistige Relensionskraft vor Gymnasiasten viel voraushaben? —, sondern diese Erfahrung kann man in jedem Semester neu machen. Die beständige Zucht in der Schule ist oft ein wirksames Korrektiv gegen Lässigkeiten und Verstöße; hört sie auf und läßt man dem Jüngling die Zügel schießen, so liest man auch in seinen lateinischen Seminararbeiten, selbst den nötigen Fleiß vorausgesetzt, Dinge, die man im Gymnasium kaum von ebendemselben gesehen hat. Es mag dies allerdings ein Beweis dafür sein, daß die lateinischen Übungen und Reproduktionen früher trotz aller Illusionen doch nicht so reichlich ausgefallen sind, daß dieselben Vorstellungen in anderer Umgebung, vielleicht losgelöst von verwandten Stützen der Apperzeption, nun wünschenswert glatt, sicher und ungestört sich wieder einstellen. Aber gerade deshalb wird um so mehr der Universität die Aufgabe zufallen, dafür zu sorgen, daß der junge Student durch sie die nach psychologischen Gesetzen notwendigen Anlehnungen und Anreihungen empfängt, die jene nur bei gewohnten Vorstellungsmustern erregten Vorstellungen so zu fixieren imstande sind, daß der geistige Prozeß stets ohne Schwierigkeit zu

¹⁾ Ich gedenke diese Fragen demnächst ausführlicher zu behandeln.

verlaufen vermag. Ob übrigens unsere heutigen Gymnasien wirklich die Abiturienten in solchen Dingen so schlecht vorbereitet auf die Hochschule entlassen, als der Fernerstehende nach den Klagen namentlich von Universitäts-Fachmännern annehmen könnte, darf doch immerhin bezweifelt werden, obwohl es bei den so veränderten Zielen, der Anhäufung des Wissensstoffes und dem Verschwinden des Lateinischen als Hauptkonzentrationspunkt nicht allzusehr zu verwundern wäre. Es liefse sich doch dagegen zunächst einwenden, daß der lateinische Stil, wie die reiche philologische Litteratur deutlich beweist, zu keiner Zeit „fehlerlos“ war, und dann zeigt auch ein Blick in die pädagogischen Auslassungen, selbst aus den Jahrzehnten, wo an der Herrschaft des Lateinischen noch gar niemand rüttelte, daß man damals in ganz eben derselben Weise über die Abnahme der Fähigkeit im Lateinschreiben jammerte, wie es heute geschieht. Man vergleiche z. B. nur die Verhandlungen auf den Philologenversammlungen in den vierziger und fünfziger Jahren. So führte auf der Versammlung zu Breslau 1857 Classen¹⁾ aus, es sei sehr zu bezweifeln, ob wir mit aller unserer Mühe und Kunst je die frühere Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen lateinischen Ausdruck wiedererlangen könnten. Solche Ergüsse legen doch den Gedanken nahe, daß auch auf unserem Gebiete die Klagen oft mehr der Ausdruck frommer Wünsche sind, als daß sie wirklich thatsächliche Unterlagen namentlich in angeblich besseren Leistungen einer kurz vorhergehenden Periode haben.

Lehrreich ist es übrigens auch, daß seit jeher die intensivere Beschäftigung mit dem lateinischen Stil auf eine höhere Stufe, als sie einer heutigen Gymnasial-Prima entspricht, gelegt wurde. Ich erinnere an die *Selecta* A. H. Franckes, der als Hauptbeschäftigung die Ausbildung des lateinischen und deutschen Stils zufiel. Und Fr. A. Wolf meinte gar, das ganze Schreiben sei nur eine Sache für denjenigen, der tiefer in die Sache eindringen wolle²⁾. Auch schon vor 30 Jahren auf der Wiener Philologen-Versammlung verlangte man, daß vor allem die „Lehrerseminarien“ die Lehrer selbst wirksam zu solchen stilistischen Übungen vorzubilden hätten.

Endlich sollte doch auch nicht außer Acht gelassen werden, daß der ganze Sprachstoff, mit dem der angehende Philologe zu wirtschaften hat, ein vielfach sehr eigenartiger und von dem des Gymnasiums teilweise sehr verschiedener ist. Man sollte doch einmal den jungen Philologen, wie ich oft Gelegenheit gehabt, im Anfang seiner Studien daraufhin beobachten, welche unsäglichen Schwierigkeiten, gegen die kein Wörterbuch, im günstigsten

¹⁾ Verhandlungen der 17. Philologen-Versammlung S. 41.

²⁾ Vgl. Schiller, Geschichte der Pädagogik S. 289.

Falle Doktordissertationen mit abgedroschenen Redensarten helfen, er zu überwinden hat, um mit einer einfachen, etwa kritischen disputatio zu Wege zu kommen. Das Gefühl der Hülfslosigkeit in solchen Dingen sollte man doch nicht gering anschlagen für den Fortgang der Studien. Denn aus dem Interesse (= Heimischsein) entspringt das Wollen. Die Freudigkeit wird aber entschieden bei einem jungen Menschen geknickt, der sich ratlos einer solchen Aufgabe gegenüber sieht, die er trotz vermeintlicher tüchtiger Gymnasialbildung nicht lösen kann. Ich wage es nicht zu entscheiden, ob nicht die leidige Erscheinung, die jeder philologische Professor wahrnehmen muß, daß des öfteren sehr tüchtige junge Leute, die voraussichtlich vermöge ihres häuslichen Erziehungs- und Bildungsgrades dereinst eine Zierde unseres Standes geworden wären, nach einem oder zwei Semester abspringen, teilweise auf solche Dinge zurückzuführen ist. Es wäre das dann auch eine Art Überbürdungsfrage.

Daß heutzutage, wo mit Ausnahme von Baden in ganz Süddeutschland der lateinische Aufsatz abgeschafft ist, die Universität auch die Aufgabe hat, den angehenden Philologen gerade hierzu anzuleiten, will ich nicht einmal als unbestreitbar hinstellen. Denn bei ordentlich geleitetem lateinischen Unterricht auf den Gymnasien müßte durch eine vernünftige imitatio, durch Sprechübungen, lateinische Zusammenfassungen, auch schriftlich, die nötige Vorbereitung eigentlich gegeben sein. Freilich haben wohl die wenig glücklichen Erfahrungen, die man an vielen Orten mit dem Aufsatz gemacht hat, vielleicht auch noch andere Gründe dazu geführt, daß man das Kind mit dem Bade ausschüttete und nun gar nichts mehr von solchen Übungen wissen will. Ich glaube mit Unrecht. Ich lasse hier in der Prima etwa sechsmal im Jahre aus dem lateinischen Unterricht sich ergebende inhaltlich und sprachlich dem Schüler vertraute Fragen in einer, höchstens 1½ Stunden zu Papier bringen und glaube versichern zu können, daß diese Übung nach allen Seiten hin treffliche Früchte trägt. Bei alledem aber wird auch hier die Universität manche Winke geben müssen, wenn die Studenten lesbar über die gewohnten Seminarthemata schreiben sollen. Wer wirklich die Frage des lateinischen Aufsatzes praktisch studiert hat, wird sich sagen müssen, daß man auch ohne ihn Latein lernen kann, daß es aber wünschenswert und dem Heimischwerden in der Sprache selbst nur dienlich ist, wenn zusammenfassende „freie Arbeiten“ (so nennen wir sie hier) nicht ganz außer Acht gelassen werden.

So glaube ich gezeigt zu haben, daß der Universität stets, heute vielleicht etwas mehr denn früher, die Ausbildung in dem lateinischen Stil, die ohne besondere Arbeiten nicht möglich ist, mitzufällt.

II. Wie sind solche Übungen eingerichtet und auf welche Weise sind sie zu vervollkommen?

Zunächst werden auf manchen, nicht auf allen Hochschulen Vorlesungen über lateinischen Stil gehalten. Es wird sich dagegen an und für sich nicht viel sagen lassen. Es ist im höchsten Grade wünschenswert, daß durch sie die Studierenden in die Geschichte, Litteratur und Methode des Faches eingeführt werden. Dies regt zu selbständigem Forschen an und giebt Veranlassung zur Vertiefung und Selbsterarbeitung gewisser noch unerforschter Gebiete. Der junge Philologe lernt die Fortschritte und Rückgänge, die Arbeiten, die gemacht und die noch zu machen sind, kennen, kurz, bei verständiger Anordnung des Stoffes kann diese wohl beliebteste Form, für den lateinischen Stil zu sorgen, ihre guten Früchte tragen. Nur meine man nicht, davon erführe nun die eigentliche Stilbildung eine sichtbare Besserung. Es scheint dies eine der beliebten Illusionen der Universitäts-Pädagogik zu sein, die ja leider noch so selten mit den gegebenen Thatsachen rechnet, und sich sehr oft — Ausnahmen, die mir aus nächster Nähe wohlbekannt, sind um so rühmlicher — mit dem bloßen Stoffgeben, mit der Darbietung im Sinne der Herbartschen Schule begnügt und das andere dann dem in dieser Hinsicht stets zweifelhaften Heftfleisse des Studenten anheimgiebt. Und doch, so wenig jemand aus einem Kolleg über Logik folgerichtiges Denken erlernt, ebensowenig wird man aus einem Kolleg über lateinischen Stil jemals lateinisch schreiben erlernen. Man wende nicht dagegen ein, derselbe Fall treffe dann auf anderen Gebieten auch zu. Es kann mir wohl im Ernste niemand imputieren, ich wollte etwa die Grundaufgabe des akademischen Studiums darin suchen, daß eine Überlieferung alles Wissenswerten im Kolleg durch den Lehrenden stattzufinden habe. Die deutsche Hochschule wird trotz banausischer Angriffe niemals ihrer idealeren Aufgabe untreu werden dürfen, den studierenden Jüngling zu tieferem Eindringen in seine Wissenschaft durch geschickte Einführung mehr anzuregen als ihm dieselbe als fertig zu überliefern. Allein hier steht es doch anders. Hier handelt es sich doch eigentlich mehr um das Mittel zum Zweck, mehr um eine Fertigkeit als um eine Wissenschaft. Es giebt aber keine Disziplin in der weitverzweigten Philologie, die so sehr nur auf schriftlichen Arbeiten beruht, als alles rein Sprachliche. Die schriftliche Darstellung allein ist es auf diesem Gebiete, die ein ganz klares Ausdenken der Vorstellungsreihen verlangt, durch die allein die volle Herrschaft über die Sprache sich kund giebt. Schreiben lernt man nun einmal nur durch Schreiben, Sprechen nur durch Sprechen.

Stilistische Vorlesungen, an sich sehr anerkennenswert, können also nur fördernd, nur accessorisch für einen guten lateinischen Stil wirken. Ohne Übungen, die sich eng an die gerade behandelten Kapitel anschließen, haben sie nur einen akademischen Wert. „Der objektive Wert der Wissen-

schaft ist durchaus noch verschieden von der persönlichen Bildung der Individuen“, sagt ein neuerer Philosoph. „Überall wirken Lehren weniger als Übungen“, diese Wahrheit gilt besonders hier, und es ist zu verwundern, wenn dieser seit denkbarer Zeit feststehende Erfahrungssatz noch nicht überall bis zu den Aulen der Universitäten gedungen zu sein scheint. Die Gefahr, die solche Vorlesungen ohne Übungen insofern für den ja auch menschlichen Studenten der Philologie haben, liegt aber darin, daß er in nicht unerklärlicher Weise sich häufig einbildet, wenn er mit Fleiß und Verständnis ein solches Kolleg gehört hat, so habe er das Seine gethan.

Allgemein geben ja auch die Besprechungen der Seminararbeiten Veranlassung zu stilistischen Exkursen. Ob diese mehr oder weniger extensiv ausfallen, vermag ich natürlich im großen und ganzen nicht entscheidend zu beurteilen. Ich glaube aber nicht fehl zu gehen, auch niemandem Unrecht zu thun, wenn ich behaupte, daß das Maß dieser Anmerkungen ein höchst bescheidenes ist. Das Hauptinteresse bei der Besprechung im Seminar liegt ganz naturgemäß doch auf dem Inhalt der Arbeit. Soll dieser, wie es wünschenswert, Gegenstand allgemeiner Beteiligung der Mitglieder werden, sollen auch nur einigermaßen die Grundgesetze der Kritik, Interpretation und philologischen Argumentation daran erläutert und beurteilt werden, dann wird die Zeit nicht hinreichen, die Arbeit oder gar bei größeren Seminarien die Arbeiten auch nur zum ganz kleinen Teil einer mehr wie höchstens oberflächlichen sprachlichen Analyse zu unterziehen. Ob hierzu überhaupt an vielen Orten auch nur der Versuch gemacht wird, weiß ich nicht. Es scheint, daß bei den meisten Universitätslehrern eine Scheu davor besteht, solche Dinge in diesem Zusammenhange zu lehren; sie begnügen sich, die größten Verstöße anzustreichen und wohl auch mit dem Ausdruck des verwunderten Tadels flüchtig zu erwähnen. Im günstigsten Falle stellen sie sich auf den Standpunkt, daß das Seminarmitglied bereits Latein schreiben könne, kaum aber auf den, daß der Student dies eben in höherem Sinne auch noch zu lernen habe. Also auch dieser Sitte können wir für die Unterweisung im lateinischen Stil nur wenig Einfluß zusprechen, abgesehen von dem heilsamen Zwang, den die Anfertigung der Arbeit selbst in Bezug auf Zusammennehmen aller Kenntnisse, also auch der stilistischen, auf den Verf. ausübt. Indessen kann es gewiß auch auf diese Studien nur fördernd wirken, wenn der betr. rezensierende Universitätslehrer, soweit es Raum und Zeit gestattet, oder doch durch die Form und den Grad seiner Beurteilung die Wichtigkeit des lateinischen Stils auch äußerlich sichtbar betont. Denn platonische Liebe pflegt auch hier keine Früchte zu zeitigen¹⁾.

¹⁾ Von der vielfach bestehenden Gewohnheit, daß der Professor die Arbeit eines Doktoranden vor ihrer Veröffentlichung durchkorrigiert, schweigt

Ganz ähnlich steht es mit den Sprechübungen im philologischen Seminar. Das stoffliche Interesse präponderiert so ausschliesslich, daß der die Übungen Leitende zufrieden ist und zufrieden sein muß, wenn nach dieser Seite Genüge geschieht. Es kommt dazu, daß in Bezug auf den mündlichen Gebrauch des Lateinischen die Vorbereitung der Gymnasien, wenigstens nach meinen Erfahrungen, ganz ungleich ist. Wo von Sexta ab schon methodische Sprechübungen angestellt werden, hat nicht nur im allgemeinen der lateinische Unterricht bessere Resultate aufzuweisen, sondern der junge Philologe ist auch durchaus imstande über stofflich Bekanntes und Klares, soweit es auch im Sprachschätze nicht außerhalb des Lesestoffes liegt, sich genügend in lateinischer Rede zu verbreiten. Wo dies nicht der Fall ist, haben die Hochschulen ein Recht, über die Vernachlässigung dieses Gebietes ernstlich Klage zu führen. Denn auch bei sonst guten Kenntnissen können sich dann die jungen Leute von einer gewissen Befangenheit, die ihnen geradezu den Mund verschließt, ganz und gar nicht losmachen. Ich war in solchen Fällen, wie sie mir in jedem Semester neu vorliegen, immer zufrieden, wenn ich nur einmal die Mitglieder meines Proseminars soweit gebracht hatte, daß sie frisch darauf los sprachen. Daß es dann auch oft darnach war, kann ich nicht leugnen. Allein bei gutem Willen und ununterbrochener Aufmunterung, wobei am meisten das Beispiel des Leitenden selbst hilft, wurde einiges zuletzt doch immer noch geleistet.

Daß viele Studierende allerdings aus jenen lateinischen Disputationsübungen im Seminar sich aus dem Munde des Lehrers die gangbarsten Ausdrücke aneignen, also wohl eine gewisse Förderung auch in sprachlicher Hinsicht erfahren, soll nicht geuleugnet werden, aber es sind meist auch nur einige Redensarten. Da fehlt doch noch recht viel zum Lateinschreiben. Immerhin mag gerade diese Erscheinung, die jeder Universitätslehrer, der darauf achten will, erfahren kann, zum Beweise dienen, daß der Student das augenscheinliche Bedürfnis hat nach fremder Hilfe, nach Anleitung und Beispiel, daß wir also wieder ein Recht haben, besondere Übungen in dem lateinischen Stil zu verlangen.

Wo nun solche vorhanden sind, würde es sich um die passendste, nach Wissenschaft und Erfahrung am ehesten Erfolg verheißende Methode handeln. Wenn ich recht sehe, ist hier der Universitätslehrer durchgängig mehr Professor wie Doctor, mehr Theoretiker wie Praktiker. Es ist diese Thatsache im allgemeinen selbstverständlich und deshalb nicht anzugreifen. Die Universitätsseminarien der klassischen Philologie sollen gewiß bleiben, was sie in der Zeit höchster Blüte und unter den größten Männern

man wohl besser. Sie hat insofern einen entfernt tragischen Anstrich, als man schwanken kann, ob Mitleid oder Furcht das treibende Motiv für dies beneficium ist.

unserer Wissenschaft waren, sie sollen ihre Gesetze nicht in äußerlichen Bedürfnissen vorzugsweise suchen, sondern sie sollen ihren rein wissenschaftlichen Charakter wahren. Das ist ja gerade ihr Vorzug vor denen anderer Fakultäten und vor den Einrichtungen anderer Länder, daß sie an die Spitze ihrer Statuten den Grundsatz stets gestellt haben, daß die methodisch erworbene Wissenschaft die beste Mitgabe für den praktischen Beruf sei, daß die Hochschule und namentlich das Fach der klassischen Philologie als das idealste vor allem ihren Beruf am besten und gründlichsten ausfülle, wenn sie zu eigener Forschung anleite und so der Verflachung und dem Banausentum entgegenarbeite. Es mag hier gleich als meine Herzensüberzeugung ausgesprochen sein, daß ich diesen hohen Grundsatz noch jetzt trotz scheinbarer Gegengründe für allein richtig halte, da er es allein ist, der unseren Stand davor zwar nicht bewahrt, aber doch bewahren kann, nicht bloß das Brotstudium als melkende Kuh zu pflegen, sondern die Wissenschaft an sich als Selbstzweck noch anzusehen und im praktischen Beruf weiter zu pflegen. Allein gerade dieses hohe Ziel schließt nicht aus, die Sonde zu legen an gewisse Unzulänglichkeiten und an der Hand pädagogischer Erfahrung, die hier allein mitreden kann, Vorschläge zu machen.

Zunächst also noch ein Wort über die Art, wie solche besondere Übungen denn gewöhnlich angestellt zu werden pflegen. Ob in Proseminarien oder unter anderen Titeln, pflegt gewöhnlich einer der Universitätslehrer, häufig ein Privatdozent oder sonst einer der jüngeren Herren, ein Stück aus einem modernen Klassiker übertragen zu lassen. Am häufigsten pflegt wohl Mommsens Röm. Geschichte diesem Zwecke zu dienen. Ein deutliches Beispiel, wie solche Übungen angestellt werden, bietet das Buch, von dessen Anzeige diese Betrachtungen ausgingen. Solche Arbeiten haben den Vorzug, daß sie eben immer noch besser sind wie gar keine. Der Student kann den deutschen Text meist notdürftig übersetzen, d. h. er vermeidet vielleicht grammatisch falsche Konstruktionen, sucht wohl auch seine aus dem Gymnasium überkommenen Kenntnisse in der Stilistik hier und da anzuwenden. Aber wer nicht Gefahr laufen will, optimistischer Schönfärberei geziehen zu werden, wird doch zugestehen müssen, daß das Latein, das man da zu sehen bekommt, eben kein wirkliches Latein ist. Die beiden Sprachen sind doch in einer solchen Menge von Erscheinungen so grundverschieden, daß die gymnasialen Kenntnisse und — wollen wir endlich einmal direkt herausagen — auch die Kenntnisse des heutigen Philologen durchaus nicht hinreichen, einen beliebigen deutschen Klassiker in ein wirklich lateinisches Gewand zu kleiden. Es gehört dazu eine solche liebevolle Hingabe, ein Hineinleben in das zu übertragende Objekt, eine solche Fülle ausgebreiteter Sprachkenntnisse, ein so feines Gefühl für die Unterschiede im Satzbau, in der Satz-

verbindung, in der Wortstellung u. s. w., daß es immer nur ganz wenige hervorragend auf diesen Gebieten heimische Leute giebt, die eine solche Übertragung so leisten können, daß wir das deutsche Original nicht aus jedem Winkel hervorleuchten sehen. Und — setzen wir offen hinzu — es hat auch früher solcher Talente nicht allzuvieler gegeben. Also das Ergebnis wird, fürchte ich, zunächst ein unbefriedigendes sein, wenn man die notwendige Forderung stellt, nicht bloß grammatisch fehlerfreies, sondern wirkliches Latein zu erhalten¹⁾.

Nun wird man einwenden, die Übungen seien ja dazu da, um dies zu lehren. Ganz recht. Aber wie geschieht dies? Ich nehme an, der Leitende nimmt es mit seiner Aufgabe so genau, daß er wirklich von dem Pflichtbewußtsein des deutschen Lehrers tief durchdrungen ist, und thut alles, was in seinen Kräften steht. Er wird also Punkt für Punkt erörtern und schieflich den Hörern eine „Musterübersetzung“ geben müssen. Es wird ihm gewiß, allerdings durch höchst eingehende und zeitraubende Studien, durch eine sehr ausgebreitete Belesenheit gelungen sein, eine Fülle von Wissen dabei den Hörern mitzuteilen. Er hat gewiß die Gelegenheit ergriffen, wenn er die Gesetze der Didaktik kennt (?) und in ihrer Anwendung geübt ist, bestimmte stilistische Gruppen zu bilden, zusammenzustellen, als Einheiten zu sichten und gegen andere scharf abzuheben. Er wird bei späteren Fällen auf das früher eingehend Besprochene und Gelehrte hinweisen, und so aufs Beste bestrebt gewesen sein, das Seinige zu thun. Ich selbst habe mich lange Zeit bemüht, meiner Aufgabe in dem hiesigen Proseminar in ähnlicher Weise gerecht zu werden. Aber zwei Mißstände traten mir dabei entgegen. Zunächst wurden die Dinge, auf die ich am meisten bei der Besprechung Wert gelegt zu haben glaubte, wo ich mein Bestes gegeben zu haben dachte, die eingehendsten Hinweise auf die Thatsache, daß die reiche deutsche Sprache gegenüber der im Vergleich zu ihr armen lateinischen uns zur Vereinfachung zwingt, und die daraus sich ergebenden meist von mir selbst durch Suchen und Nachdenken zusammengestellten Gesetze, — kurz all das, was, wie ich sah, der Student von Haus aus nicht wußte, wurde bei den folgenden Arbeiten oft so ungemein wenig be-

¹⁾ Daß man in Württemberg vielleicht auf diesem Gebiete bessere Resultate erzielt, kann für die große Mehrzahl der deutschen Länder nicht maßgebend sein. Dort ist eben die ganze Schulung von unten herauf bis zum philologischen Schlufsexamen auf ein gutes lateinisches Skriptum gerichtet, wir wollen hier nicht untersuchen, mit welchem Recht. Unter anderen Voraussetzungen aber stehen diese Übungen bezüglich ihres allgemein erzieherischen Nutzens in gar keinem Verhältnis zu dem ungeheuren Zeitaufwand, der erforderlich wäre, wenn man über gelegentlichen Dilettantismus hinausgehen will. Ich stimme also hierin nicht den Ausführungen von C. Knaut in dieser Zeitschrift 1883 S. 525 ff. bei. Vgl. dagegen H. Schiller, Handbuch d. prakt. Pädag. S. 407.

obachtet, daß ich mich auf die Dauer der Illusion entschlagen mußte, mein Weg, auf dem ich ja nur anderen nachgefolgt war, sei der richtige. Die Erfahrung war, wie ich gern gestehen will, eine niederdrückende. Hätte ich nicht gewußt, daß ich gerade auf diesem Gebiete weitgehendere Studien gemacht als viele, die ähnliche Übungen leiteten, daß ich alle vorgetragenen Gesetze vermöge einer auf stilistische Zwecke zielenden ausgebreiteten Lektüre durch zahlreiche Beispiele ohne Schwierigkeit belegt hatte, so wäre ich bescheiden genug gewesen, den obersten Grund in eigener Unzulänglichkeit zu suchen. Davon glaube ich mich also um so mehr freisprechen zu dürfen, als ich die Erfahrung machte, daß dieselbe Erscheinung auch anderswo beklagt wurde. Mangel an Fleiß und Aufmerksamkeit von Seiten der Hörer war, wie ich mich leicht überzeugte, auch nicht die Ursache eines wenigstens nicht so recht befriedigenden Ergebnisses.

Der zweite Mangel trat bei dem Übertritt in das Seminar zu Tage. Auch solche seitherige Mitglieder des Proseminars, die ich zu den besten hatte rechnen dürfen und die immerhin ganz leidliche Skripta geliefert hatten, wiesen in ihren selbständigen Seminararbeiten eine recht betrübende Unkenntnis, vielleicht richtiger Ungewandtheit im freien Gebrauche der Sprache, in Kenntnis der philologischen Kunstausdrücke, in der Behandlung der Übergänge auf. Diese Erfahrungen zeigten mir den, wie ich glaube, einzig richtigen Weg. Ich verglich an der Hand der Geschichte der Pädagogik, gestützt auf die langjährige Verwertung und Erprobung der daraus sich ergebenden methodischen Gesetze, die Art und Weise, wie ich und auch wohl die meisten Universitätslehrer, denen solche Arbeiten obliegen, es gemacht, und mußte mir natürlich sagen, daß alles, was eine erprobte Didaktik seit Jahrhunderten lehrt, auf dieser Stufe, die zwar die oberste ist, aber immer noch eine solche des Lernens bleibt, aufser Acht gelassen werde. Mochte ich das Sturmsche *imitatione, exercitatione, arte*, oder die Lehre der frommen *patres Jesu: lege, scribe, loquere*, oder die Vorschriften eines Raticius betrachten, der mit seinen Schülern zuerst zum Unterschiede von den Vorgängern das Bewußtsein von dem Einwirken der Unterrichtsobjekte auf den zu bildenden Geist hatte und pflegte, oder mochte ich die Methode der besten heutigen Lateinlehrer in einer Prima vergleichen, immer fand ich, daß wir auf der Universität im Gegensatz zu jenen ein Können verlangten, ehe wir zum Kennen das Nötige gethan hatten. Von der *imitatio* sahen wir ganz ab, man mußte denn etwa die an sich sehr richtige Maßregel eine solche nennen, daß wir bei der Besprechung nach gewissenhafter akademischer Methode unsere Verbesserungen ungereimter Germanismen durch klassische Stellen belegten. Von einer Wechselwirkung zwischen *legere* und *scribere* konnte ebensowenig die Rede sein. Es war derselbe Fehler, der

uns im gymnasialen Unterricht oft entgegentritt und sich so oft sichtbar rächt, die Arbeiten waren nicht genügend vorbereitet, und deshalb mußten sie nach den gewöhnlichsten Grundsätzen der Pädagogik auch unbefriedigend ausfallen. Und unsere so eifrig aufgenommene Gelehrsamkeit war nicht zur Retention gelangt, weil wir ein anderes uraltes didaktisches Gesetz vernachlässigt hatten, das nämlich, daß bloße Darbietung, Anschauen noch nicht zum Wissen wird. Es fehlte einmal die exercitatio, wir mußten uns auch gestehen, daß die gegebenen Lehren mehr von dem Zufall abhängen als von einer planmäßigen, gruppen- und reihenartig geordneten Absicht. Das war ein Fehler gegen gesicherte Vorschriften der Psychologie. Wir hatten hier wieder vergessen, daß der Student weder in den wenigen Wochen, die zwischen seinem Abiturientenexamen und seiner Immatrikulation, noch etwa in den mehr oder wenigen Semestern ein so ganz anders geartetes Wesen werden kann, als daß er nicht in rein didaktischen Dingen auch als lernendes Objekt nach den sonstigen Unterrichtsprinzipien behandelt werden müßte. Der schüchtern selbstgemachte Einwand, daß Studenten doch immerhin etwas anders zu behandeln seien als Primaner, daß man ihnen eben zumuten müsse, Lücken möglichst durch eigene Erarbeitung auszufüllen, konnte als berechtigt anerkannt werden. Aber das schloß doch nicht aus, daß, wenn einmal lateinische Stilübungen betrieben werden sollten, es sich doch auf alle Fälle dabei zunächst um ein Erlernen handelte. Warum sollten sich nicht ebensogut gemeinsame Grundsätze anwenden lassen, wie ja auch bei Mittel- und niederer Schule?¹⁾ Daß man trotzdem der Universität gewisse Eigentümlichkeiten zuzuweisen habe, die sie von der Mittelschule unterscheiden, konnte und mußte zugestanden werden. Also wie nun auf Grund dieser Erwägungen eine Besserung herbeiführen?

Es liegt nahe, aus der heute fast allgemein zugestandenen Forderung für die höheren Schulen, daß die schriftlichen Arbeiten sich regelmäßig an die Lektüre anschließen sollen, den Grundgedanken auch auf die Universität, wenigstens für den ersten Anfang herüberzunehmen. Überhaupt wird man von vornherein zwei Stufen scheiden müssen. Es ist ein Unterschied, ob der junge Philologe angehender Student ist, also alle die Eigentümlichkeiten des philologischen lateinischen Idioms noch nicht kennt, oder ob er in höheren Semestern eine gehörige Übung auf diesem Gebiete imitatione und exercitacione sich schon angeeignet hat. Vorläufig reden wir von dem ersten Falle. Also der Grundgedanke ist mit herüberzunehmen, natürlich cum grano salis. Die mündlichen

¹⁾ Dafür, daß es nicht am Platze ist, eine besondere Gymnasial- und Elementarpädagogik, die eine weite Kluft von einander trennen soll, anzunehmen, verweise ich belläufig auf O. Frick, Die Einheit der Schule, Frankfurt 1884. S. auch O. Willmann, Pädagogische Vorträge S. VIII.

Übungen müssen die Grundlage abgeben für die Gruppen, die in den ersten Semestern neu dargebracht oder doch wenigstens dem Gymnasialunterricht gegenüber vertieft werden sollen. Dies scheint am passendsten in folgender Weise zu geschehen. Die Studierenden der ersten zwei Semester lesen, etwa wie hier in dem Proseminar, einen lateinischen Schriftsteller mit hauptsächlichster Betonung der sprachlich-stilistischen Elemente. An diesem Schriftsteller müssen nun gruppenweise die Hauptregeln des lateinischen Stils abgeleitet, gründlich nach allen Seiten erörtert und möglichst abschließend behandelt werden. Daran schliessen sich schriftliche Arbeiten, in denen jene Gruppen zur Darstellung gebracht werden müssen. Jener Anschluß ist aber nicht so gemeint, als wäre nun der ganze Sprachstoff des gelesenen Pensums etwa nach Art der neueren Übungsbücher zu verarbeiten. Der Student der Philologie soll doch dazu gebracht werden, daß man mit Horaz zu ihm sagen kann: *sine cortice nabis*, und das scheint doch nur mit mehr Freiheit geschehen zu können als mit der in lateinisches Deutsch gekleideten Umschreibung eines längst durchgekauten Lesestoffes. Das würde vielleicht nicht einmal einer ordentlichen Prima entsprechen¹⁾, sicherlich aber wäre ein solches Verfahren der hohen Stufe der Universität nicht würdig und würde den gewünschten Zweck nicht erreichen. Nein, man nehme immerhin ein in gutem Deutsch geschriebenes Originalstück, das aber in dem Gedankenkreise des klassischen Altertums liegt. Denn mit diesem Gedankenkreise muß sich der angehende Philologe erst aufs gründlichste vertraut machen, die ihn zum Ausdruck bringenden sprachlichen Erscheinungen muß er zuerst völlig und ganz beherrschen lernen; dann machen ihm modernere Stoffe wenig Mühe. Aber das Notwendige vor dem Wünschenswerten! In diesen deutschen Originaltext mit seinen rein deutschen Wendungen und Übergängen muß nun der Lehrende das Wesentliche seiner bei der Lektüre entwickelten Lehren geschickt verarbeiten. Darunter verstehe ich, daß er, nach Auswahl eines für den jeweiligen Zweck passenden Stückes, die behandelten Gruppen darin so zur Darstellung bringt, daß der Unbefangene die Interpolation gar nicht merkt. Da der Stoff aus dem Gebiete der Philologie oder alten Geschichte genommen ist, so dienen auf diese Weise die Arbeiten auch hinsichtlich des Sprachschatzes der Vorbereitung auf selbständige Arbeiten, um den Ausdruck „lateinischer Aufsatz“ zu vermeiden. Andererseits gewinnen wir den großen, gar nicht hoch genug anzuschlagenden Vorteil, daß das trocken Gelehrte durch die Anwendung des

¹⁾ In Heft XIV der Frickschen Lehrproben habe ich an einem Beispiele meine Ansicht über diese Frage dargelegt.

Lernenden lebendige Gestalt gewinnt. Dadurch daß die Vorstellungen statt der zunächst nur einmal hervorgebrachten Darbietung durch Niederschrift angewandt worden sind, mußte in dem Vorstellungsvermögen die ganze ursprüngliche Reihe reproduziert werden. So gewinnen wir die den mittelalterlichen Pädagogen schon so gewichtig erscheinende exercitatio und legen einen ganz anderen Grund für die später ungehinderte Wiedererweckung desselben Vorstellungs-Komplexes, als wenn wir uns auf bloße Tradition beschränken wollten. Und nicht gering schlage man doch auch sowohl für die Freudigkeit des Arbeitens wie für die Wertschätzung unserer Unterweisungen den Beweis an, den man damit für die Verwendbarkeit der Theorie in der Praxis geführt hat. Freilich hüte man sich davor, durch ungeschickte Verwendung der betreffenden Sprach- und Stilgruppen den Eindruck des Schülermäßigen hervorzurufen. Nichts degoutiert den reiferen und besseren Studenten mehr, als wenn ihm, nachdem man ihm etwa die Bedeutung der rhetorischen Formel quid? — die übrigens jeder Unter-Sekundaner kennen sollte — klar gemacht, nun fast in jeder Arbeit diese Form entgegentönt. Der Student will und soll kein Schüler mehr sein in diesem Sinne, daß nur das Eingepaukte hafte. Er will nur, daß ihm Gelegenheit geboten werde, das theoretisch Gebotene zu üben und anzuwenden. Daß schwierigere Kapitel sich des öfteren wiederholen müssen, liegt auf der Hand. Gerade das müssen wir gegenüber dem bisher vielfach oder meistens Üblichen als eine notwendige Abänderung verlangen, daß wir als Didaktiker bewußt auf öfters wiederkehrende Fehler achten und sie dadurch vermeiden lehren wollen, aber dies geschehe vorsichtig und mit geschickter Verteilung.

Zwischen schulmäßigen „Variationen“ und freien deutschen Originalstücken wählend, neige ich mich also grundsätzlich zu einer Verschmelzung beider. Aus den ersten nehmen wir das, was sie zwar nicht immer leisten, aber doch leisten sollten, nämlich die Anwendung neuer sprachlicher Erscheinungen, aus den letzteren das deutsche Gepräge. Damit diese Übungen recht fruchtbar und nach allen Seiten förderlich ausfallen, muß bei der begleitenden Lektüre recht scharf Haupt- und Nebensächliches auseinandertreten. Also nicht eine Erklärung Wort für Wort, die überhaupt nichts für sich hat als den Wert der Bequemlichkeit, sondern abschnittsweise müssen bestimmte Kapitel hauptsächlich, anderes, das Lexikalische, nebensächlich erklärt werden. Wer von Pädagogik nichts versteht, ahnt gar nicht, wie ungemein eine klare, elementare Erklärung, die wichtige Gruppen gehörig zu scheiden weiß, wohlthätig auf die klare Erfassung zurück wirkt.

Beispielsweise nehmen wir Cic. Off. c. I. Ich würde dabei das Augenmerk des Zuhörers auf die mannigfaltige Verbindung der Hauptsätze untereinander durch bezeichnende Konjunktionen, durch das Relativum, durch die rhetorische oder überleitende Stellung lenken.

Dann würde ich in ähnlicher Weise die Verbindung und Stellung der Nebensätze zum Hauptsatz und die Verbindung der Worte unter einander (namentlich hier *et — et*) behandeln. Neben dieser Hauptgruppe (Verbindung der Worte und Sätze) müßten lexikalisch-stilistische Bemerkungen über einige Wortgruppen hergehen. So aus dem Gebiete der *Adjectiva* die lateinische Übersetzung von „philosophisch“, woransich das von unseren Studenten so oft falsch übertragene *Adjectiv* „philologisch“ ohne großen Sprung anschließt. Aus dem Gebiete der *Adverbia* verdient erfahrungsgemäß eine erschöpfende Zusammenstellung das deutsche „wenig“, was hier anknüpfend an *non multum dissidentia* geschehen kann. Von Verben könnten hier anläßlich der bekannten Phrase: *te quantum proficias non paenitebit* die mannigfachen Arten des „Zufriedenseins“ besprochen werden. Natürlich sollen andere Fragen nicht vernachlässigt werden. Allein wenn man nun nach diesem Schema so weiter sammelt und sichtet, so wird man am Schlusse eines Semesters auf eine stattliche Anzahl von erarbeiteten Haupt- und Nebengruppen zurückblicken können.

Die Auswahl eines passenden Stückes, in dem nun etwa die oben bei der Lektüre von Cic. Off. c. 1 genannten Gesichtspunkte als „Hauptkonzentrationslinien“ anzubringen wären, hält nicht schwer. Ich habe z. B. neulich das bei Teuffel a. a. O. S. 50 stehende Stück: Die Inschriften, von Mommsen, mit kleinen Abänderungen dafür verwenden können. Dieses Stück möge zugleich ein Beispiel für das stoffliche Element solcher Arbeiten, wie ich sie verlange, bieten. Man gebe, wenigstens zunächst, nur solche Stoffe, die dem Philologen nahe liegen und ihm auf diesem Wege für seine zukünftigen Arbeiten dadurch, daß er sich den betreffenden Wortschatz aneignet, eine wünschenswerte Anleitung und so Erleichterung schaffen. Bei der Rückgabe wird man bei dem angeführten Beispiel passend Gelegenheit nehmen, möglichst erschöpfend nun die auf die Inschriften und ihre Behandlung sich beziehenden richtigen Ausdrücke in gemeinsamer Arbeit festzustellen, falsche zu berichtigen, vor den gebräuchlichsten Fehlern, die man sich natürlich einmal aus Dissertationen etc. zusammengestellt haben muß, zu warnen. Es ist dies auch eine Art Gruppenbildung, die ich als sehr wirksam empfehlen möchte. Noch mit Freuden erinnere ich mich des Nutzens, den mir ein in letzterer Beziehung ähnliches Verfahren eines verehrten Universitätslehrers gewährt hat.

In dieser Weise wird dann an leichten Fragen der Textkritik systematisch und in methodischer Bewußtheit der Wortschatz gesammelt, der zur Behandlung solcher Fragen notwendig, aus zuverlässigen Hilfsmitteln schwer zu beschaffen¹⁾

¹⁾ Hier liegt zweifelsohne ein wirkliches Bedürfnis vor. Wie oft haben mich schon strebsame Studenten, denen die Reinheit des Ausdrucks am Herzen lag, um Angabe von Hilfsmitteln in obiger Hinsicht gebeten! Es handelt sich eben nicht um Dinge, die man allein durch fleißige Lektüre der

und vielfach auch in gedruckten und angenommenen Doktorarbeiten in barbarischer Weise behandelt ist. Ebenso ist es zu machen mit den sprachlichen Mitteln, welche dem Ausdruck grammatischer und stilistischer Verhältnisse dienen. Wer jemals solche Dinge in lateinischer Form behandelt hat, kennt die großen Schwierigkeiten, die sich jedermann, besonders aber dem Anfänger, hier in den Weg stellen.

Ist auf diese Weise eine gehörige breite Grundlage durch die mündlichen und schriftlichen Übungen geschaffen, so wird man namentlich in Anbetracht der, wie wir oben gesehen haben, teilweise allerdings recht mangelhaften Vorbereitung für freie Arbeiten nicht getadelt werden können, wenn man einmal etwa einige inhaltlich verschiedene Deutungen zulassende Stellen oder leichtere textkritische Fragen, die eingehender behandelt sind, also inhaltlich wenig Schwierigkeiten mehr bieten, in Form einer kleinen Abhandlung zu Papier bringen läßt. Es ist das sicherlich ein wohlthätiges Progymnasma für alle selbständigen Abhandlungen. Denn es lehrt zunächst in freier Weise über philologische Fragen sich ausdrücken, ist jedoch von den eigentlichen Fachabhandlungen dadurch verschieden, daß hier der Hauptnachdruck auf das sprachliche Element gelegt werden kann. Dies ist umsomehr zu empfehlen, als namentlich bei den naturgemäß kleineren Skripten gewisse echt lateinische Formen der Einleitung, des Überganges und Ähnliches kaum ungezwungen sich zur Darstellung bringen lassen. Es müßten solche kleinen freien Arbeiten eben ein nach Kräften vollkommenes Muster für die fach-philologische tractatio sein und werden. Fürwahr eine Vorherereitung für größere Arbeiten, die nur in hohem Grade heilsam auf die philologischen Studien einwirken müßte. Man muß wirklich einmal in der Haut eines jungen Philologen gesteckt haben, der solchen sprachlichen Hindernissen, so neuen Formen der Behandlung gegenüber hilflos und ratlos dastand. Dieses wenig anziehende Gefühl nehmen wir ihm ab und schärfen ihm die Waffen zum eigentlichen Wettkampfe in unserer Wissenschaft.

Ich bin auch überzeugt, daß durch die Art der Lektüre, wie ich sie oben auseinandergesetzt, der angehende Philologe am besten für selbständige Arbeit angeregt wird; denn man kann ihn stets dabei auf Gebiete hinweisen, die noch der Erweiterung bedürfen, auf stilistische Regeln, die trotz jahrzehntelanger Tradition doch vielleicht unzulänglich oder falsch sind. Auf diese Weise erhält er einen Fingerzeig, unter welchem Gesichtspunkte er seine Privatlektüre, die erfahrungsgemäß und wie von allen Seiten zugestanden werden dürfte, eine ganz und gar unzulängliche ist,

Klassiker sich aneignen kann. Vielleicht wäre es am Orte, wenn von kundiger Hand einmal eine Art von Phraseologie für dies Gebiet zusammengestellt würde. Der Wissenschaftlichkeit des Studiums geschähe sicher kein Abbruch damit, eher wäre es eine indirekte Unterstützung.

wenigstens im Anfang des philologischen Studiums einzurichten hat. Es ist nicht unsere Aufgabe zu untersuchen, ob nicht vielleicht auch manche philologischen Seminare mehr, als es bis jetzt geschieht, die Behandlung der Schulschriftsteller pflegen könnten; unsere Wissenschaft hat auf anderen Gebieten so große Erfolge gehabt, daß eine gewisse Einseitigkeit als das Recht vieler Universitätslehrer geradezu verteidigt werden kann¹⁾. Aber umso mehr muß im Interesse einer rechten Vorbereitung der Philologie Studierenden für unsere Wissenschaft selbst und für den zukünftigen praktischen Beruf darauf hingearbeitet werden, daß auf andere Weise und auf anderen Wegen dieser relative Defekt repariert werde. Denn eine solche Lektüre vermag natürlich das meiste in unserm Sinne. Allein auch sie bedarf der Anleitung und vor allem auch der Förderung durch äußere Bethätigung. Gerade solche stilistische Fragen, wie wir sie für die philologischen Erstlingsstudien passend und notwendig finden, sind durch eingehende Lektüre hauptsächlich der Schulschriftsteller zu lösen und tragen deshalb in erster Linie zu einer breiteren Belesenheit bei. Man halte mir nicht entgegen: diese Fähigkeit, richtig und selbständig zu lesen, müsse der Abiturient erwiesen haben. Das muß — allgemein genommen — zutreffen, d. h. die Schule muß gelehrt haben, wie Wichtiges von Unwichtigem, Personen, Örtlichkeiten, Zustände u. s. w. zu scheiden seien. Ich glaube sogar, daß unsere ganze neuere²⁾ Pädagogik das allergrößte Gewicht auf solches vertiefende, verständnisvolle Lesen legt, und daß sie hierin mehr leistet als in früherer Zeit. Allein das „philologische Lesen“ richtet sich doch zunächst mehr auf die Erfassung von sprachlichen Eigentümlichkeiten, neben denen vernünftigerweise das Sachliche nicht ganz zu verschwinden braucht, ist also doch nicht ganz ohne besondere Merkmale. Vorlesungen allein geben wohl die erforderlichen Anregungen, aber gewöhnlich für den Anfänger in stets quantitativ, oft auch qualitativ erdrückender Weise, also selten auch Anleitung.

Mittelbar gehört in den Rahmen unserer Ausführungen auch die Frage nach einer gut deutschen Übersetzung der lateinischen Schriftsteller. Sie gehört hierher, weil doch das ganze Geheimnis des allseitigen Erfassens einer fremden Sprache wesentlich, wenn nicht ausschließlich abhängt von dem tiefen Eindringen in die Unterschiede der Muttersprache von der fremden. Diese Unterschiede muß also der genau kennen, der Deutsch ins Lateinische übertägt. Ihre Kenntnis wird aber nur dann erschöpfend erreicht, wenn man auch in das Deutsche aus der fremden Sprache deutsch übersetzt. Daß es hiermit sehr schlecht bestellt ist, daran wird kein Mensch zweifeln. Daß auf der Hochschule so gut wie

¹⁾ Dieselbe Ansicht hat H. Schiller in seiner akadem. Antrittsrede: Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt S. 22 ff. ausgesprochen.

²⁾ Wenn ich sage „neuere“, so steht damit nicht in Widerspruch, daß schon J. Sturm dasselbe System methodisch in den Unterricht einführte.

nichts geschieht, um diese Kunst — es ist wirklich eine solche, die viel Hingabe, auch einen nicht geringen Grad von Geschmack erfordert — wenigstens anzuregen, scheint ebenfalls nicht geeignet werden zu können. Bezeichnend dürfte wohl sein, was Fr. Bücheler, wenn auch teilweise in anderem Zusammenhange, klagt: „Es fehlt in unseren Reihen doch nicht an Männern, welche zugleich wissenschaftliche Kenntniss und künstlerisches Talent besitzen, um als Übersetzer sowohl dem Geschmack wie der Gelehrsamkeit genug zu thun. Aber jetzt wird die Verdeutschung meist willkürlich betrieben, ohne die Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, die man von jeder philologischen Arbeit erfordert, etwa so wie der Kohl ins Kraut schiefst, von Handwerkern aus unserer Sippe oder von poetischen Dilettanten Aber mehr als alles Einzelne bedauere ich für meinen Teil, da eine vollendete Übertragung nicht sein kann ohne vollendetes Verständnis des Urtextes, hierfür aber die Philologen der Nation aufzukommen haben, das einflußreiche Erzieher der akademischen Jugend von dieser Bahn ganz abdrängten, indem sie das Übersetzen als eitles, von der Wissenschaft abziehendes Spiel darstellten und widerrieten.“¹⁾ Wie oft hört man von höchst tüchtigen Leuten die Schriftsteller in ein deutsches Kleid übertragen, das allüberall sichtbar die lateinischen Flecken zeigt. Dafs alle, die es noch so gut meinen mögen mit den klassischen Studien, durch Nichtbeachtung dieses Punktes den modernen Gegnern eine der schneidigsten Waffen in die Hände liefern, brauche ich hier blofs anzudeuten. Auch hierfür Anleitung zu geben, Muster zu erarbeiten, dürfte passend zu den zahlreichen Aufgaben gehören, die alle am besten und vollständigsten von der minutiösen und strengen Wissenschaftlichkeit der Seminarthätigkeit losgelöst in einer Art Proseminar erfüllt werden können, die aber auf alle Fälle die volle Aufmerksamkeit der Universitätslehrer verdienen. Ich habe das Vertrauen, das Hoch- und Mittelschule, der lateinische Stil wie der deutsche Ausdruck dabei gewinnen. Ich beschränke mich hier nur an etwas zu erinnern, was auch bei gutgeleiteten Übersetzungsübungen oft herzlich schlecht gemacht wird: die zahlreichen typischen Übergangsformen des Lateinischen sind im Deutschen oft gar nicht oder doch nur versteckt zu übersetzen. Daran ermesse man, wie es auf das Lateinschreiben rückwirken muß, wenn dem Schreibenden ein voller Einblick in die Eigentümlichkeiten der Sprachen fehlt.

Schon mit dem letzten Punkte sind wir auf ein Gebiet geraten, dessen besondere Pflege auch über die engen Grenzen der Anfangsstudien hinausgeht. Wenn auch in den Seminarerien keine methodische Anleitung zu einer deutschen Übertragung gegeben werden kann, so dürfte doch auch dort hier und da mehr Gelegenheit gegeben und genommen werden, diese Seite der huma-

¹⁾ Verh. der 34. Philolog.-Vers. (Trier) S. 11.

nistischen Studien zu bethätigen, als es im großen und ganzen zu geschehen scheint. Aber auch die eigentlichen Übungen im lateinischen Stil sollten nach der ersten Anleitung und Einführung in das philologische Lateinschreiben nicht ohne Pflege bleiben. Es sollten auch noch während der ferneren Studienzeit lateinische Skripta nicht von dem Studienplan verschwinden, damit stets Veranlassung gegeben werde, das Interesse dafür frisch zu erhalten. Es geschieht dies ja wohl auch zuweilen noch, wenn auch scheinbar ohne feste Konsequenz und Methode. Diese Übungen müßten in immer freierer Weise den Abschluß der ersten Studien zum Ausdruck bringen und deshalb passend in derselben Hand liegen wie diese. Trotz aller Gegenwände kann ich nicht zugeben, daß die Zeit dazu mangle. Wer Philologie zu seinem Hauptfach erwählt hat, muß, wenn er sie in der Schule später auf allen Stufen befriedigend anwenden will, wenn daraus also „angewandte Wissenschaft“ werden soll, auf dem Gebiete des lateinischen Stils entschieden zu Hause sein. Die Zeit zu solchen Übungen und Arbeiten muß gefunden werden, gegebenen Falls auf Kosten anderer Fächer. Es ist übrigens nicht notwendig, daß diese Übung sehr oft vorgenommen wird, etwa alle drei Wochen eine Übertragung würde ich bei gut Eingeführten für ausreichend erachten. Das Vorurteil, daß jemand ein tüchtiger Philolog sei, wenn er ein „gutes lateinisches Argument“ fertigen könne, wollen wir mit den übrigen Verkehrtheiten, an denen das Tübinger „Stift“ krankte¹⁾, selbstverständlich nicht wieder zum Leben erwecken.

Und nun noch ein Wort über den Leiter der stilistischen Übungen, wie wir sie im Vorstehenden skizziert haben. Wir sahen, daß die Übungen nur dann fruchtbringend gedacht wurden, wenn sie in methodisch-didaktischer Weise mutatis mutandis die Ergebnisse der wissenschaftlichen und empirischen Pädagogik sich zu Nutzen machen. Ist dazu der heutige Universitätslehrer geeignet? Ich glaube nicht. Man mag vielleicht noch vielfach über die „moderne“ Wissenschaft der Erziehungslehre spotten, das ändert nichts an der Thatsache, daß das „Lehren“ eine Menge Voraussetzungen verlangt, die man bei dem tüchtigsten Professor der Philologie meist vergebens sucht. Noch viel weniger trifft man sie bei dem jüngeren, bei dem Privatdozenten. Diesem muß es doch abgesehen von der ihm mangelnden Methodik darauf ankommen, in dem, was als das eigentlich Wissenschaftliche gilt, etwas zu leisten; ist er auch ein noch so guter Lehrer des lateinischen Stils, so wird er darob auf keinen Lehrstuhl berufen werden. Er wird solche Übungen, wenn sie ihm übertragen werden, oft als eine Bürde betrachten, jedenfalls als etwas Nebensächliches. Seine Studien haben sich schwerlich auf das ganze Gebiet erstreckt, er ist ge-

¹⁾ Vgl. W. S. Teuffel in den Verh. der 31. Phil.-Vers. (Tübingen) S. 1 ff.

wohnt oder muß sich gewöhnen bei der Lektüre auf andere Dinge zu achten, als es in einer solchen vorbereitend philologischen Lektüre, wie wir sie dargelegt, der Fall sein muß. Er weiß nichts davon, was der gewissenhafte Lehrer im allgemeinen aus den Arbeiten der von ihm Gelehrten zu lernen, wie man einer Wiederholung der Fehler zu begegnen hat. Er kennt nicht die Entstehung der Fehler, die dem geübten Gymnasiallehrer vertraute Bekannte sind, und findet so auch nicht leicht die Mittel zu ihrer Beseitigung. Er wird ein höchst anregender, Schule machender Dozent sein können, ohne für die Geheimnisse des Antibarbarus ein mehr als oberflächliches Verständnis zu haben. Kurz er wird — im allgemeinen — immer mehr Professor als Lehrer sein. Denn auch „die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Universitätslehrer haben ihre Grenzen, die nicht ohne Nachteil überschritten werden.“ Auch die zeitraubenden Korrekturen, das Verarbeiten des Lernstoffs zum Lehrstoff sind Punkte, die dem Gymnasiallehrer zur zweiten Natur geworden sind, dem Universitätslehrer aber, der nicht in letzter Linie die Wissenschaft zu fördern berufen ist, mehr oder weniger ferne liegen. Ich glaube demnach, daß alle Gründe darauf hinweisen, daß die uns notwendige Pflege des lateinischen Stils auf den Universitäten in die Hände geeigneter Gymnasiallehrer zu legen ist, denen dafür natürlich eine exempte Stellung gebührt. Das Prinzip der Kollegialität zu wahren, liegt ja immer bei den Vertretern der Universität. Sie müssen und können den nach ihrer Äußerung Gewählten wirksam auf verschiedene Weise unterstützen, sie brauchen auch am letzten über diese Abnahme einer Last und thatkräftige Unterstützung unzufrieden zu sein. Man darf das Vertrauen zu ihnen hegen, daß sie in dem Bewußtsein, daß es ihnen und der Wissenschaft, die wir alle, jene aber im vordersten Gliede zu vertreten und weiterzubauen haben, eine Erleichterung und Unterstützung gelte, sich über die Mittel und Wege verständigen, die diesem Teile der Philologie zustehende Bedeutung zum Ausdruck zu bringen. Denn darüber ist ein Zweifel ausgeschlossen, daß nur in letzterem Falle vorläufig eine durchgreifende Besserung auf fraglichem Gebiete eintreten wird. Vereinzelt haben sich einige Hochschulen und Regierungen zu den geforderten Schritten entschlossen. Erfahrungen und Besprechungen werden Verbesserungen des noch Unzulänglichen veranlassen. Es wäre wünschenswert, namentlich auch im Interesse einer besseren Vorbereitung der Kandidaten für den praktischen Beruf, wenn ähnliche Maßregeln in größerem Umfange getroffen würden. Meine Absicht war, durch Veröffentlichung eigener Erfahrungen hierzu anzuregen, und ich darf wohl mit Horaz schließen:

si quid novisti rectius istis,
candidus imperti; si non, his utere mecum.

Gießen.

P. Dettweiler.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. Bleskes Elementarbuch der lateinischen Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts bearbeitet von A. Müller. Achte durchgesehene und verbesserte Auflage. Hannover, C. Meyer, 1887. VI u. 180 S. 1,80 M.

Bleskes Elementarbuch der lateinischen Sprache für Sexta, neu herausgegeben von A. Müller, hat sich, wie die stetig wiederholten neuen Auflagen beweisen, eine gesicherte Stellung als Unterrichtsbuch an unseren höheren Schulen erworben, und mit Recht. Jeder junge Lehrer, der den lateinischen Unterricht in der Sexta übernehmen soll, wird an diesem methodisch und pädagogisch gleich ausgezeichneten Buche einen sicheren und guten Führer haben.

Die neue Auflage kennzeichnet sich durchweg als eine verbesserte. Die überflüssige genetische Entwicklung der regelmäßigen und unregelmäßigen Deklination und der ganz unnötige Anhang, Paradigmen der Coniugatio periphrastica und der besonderen unregelmäßigen Verba, sind fortgelassen zu Gunsten neuer Übungsstücke, die Beispiele sind beziffert, die Wortstellung ist revidiert, die Lehre vom Pronomen vereinfacht, und Änderungen im einzelnen von geringerer oder größerer Bedeutung zeigt jede Seite, Änderungen, die sich überall als wirkliche Verbesserungen erweisen.

Verf. geht am Anfang seines Elementarbuches vom Verbum aus, mit vollem Recht, wie ja auch F. Kern in der deutschen Satzlehre das Verbum als Mittelpunkt des Satzes betrachtet, um das sich alle übrigen Elemente als mittel- oder unmittelbare Bestimmungen gruppieren. Vielleicht wäre es angebracht, nach der zweiten Konjugation die erste Deklination einzuschieben, sodann die 3. und 4. Konjugation folgen zu lassen und daran die zweite Deklination anzuschließen, ebenso wie in der neuen Auflage die Paradigmata der 2., 3. und 4. Konjugation (§ 101—106) durch Übungsstücke getrennt worden sind. Mir wollte es immer so vorkommen, als ob die Masse der Verbalformen am Anfang des Sextaner erdrückte. Die Geschlechtsregeln zur 3. Deklination können vereinfacht werden, da sie immer noch viele nicht-

klassische und ungebräuchliche Wörter enthalten (vgl. darüber P. Harres Aufsätze in dieser Zeitschr. 1885 S. 81 und 1887 S. 447). Die Regel über die Endung *-ium* im Genetiv Plur. § 31, so wie die Ausnahmeregel in § 45, die schon in ihrem Klange etwas Wunderliches an sich hat, müssen geändert und vereinfacht werden (vgl. Harre, Holzweifsig). Auch die Regel über die Endung *-ubus* in der vierten Deklination § 56 muß verkürzt werden; entweder sind mit Harre nur *lacubus* und *tribubus* anzuführen, oder es ist nach Holzweifsig, der dem ersteren folgt, die Regel aufzustellen: „Die zweisilbigen Wörter auf *-cus*, sowie *tribus*“, oder, wenn das nicht genügt, „alle zweisilbigen Wörter auf *-tus* und *-cus* (*cantus* ausgenommen) nebst *tribus* haben *ubus* im Dativ und Ablativ Pluralis“. So wie die Lehre von den Pronominibus im ganzen verkürzt ist, könnte Verf. bei dem Relativpronomen — in der neuen Auflage werden nur zwei angeführt, und demgemäß sind die Beispiele zu dem dritten „wer, was“, welche die siebente Auflage noch hatte, fortgelassen — noch einen Schritt weiter gehen und den Unterschied des demonstrativen und relativen „der, die, das“ in einem Lehrbuch für Sexta ganz streichen.

Verfasser hätte sein Buch eigentlich mit Seite 126 (§ 107) schließen müssen; denn das Folgende, sowohl *capio* wie die übrige unregelmäßige dritte und vierte Konjugation, und namentlich die Deponentia gehören nach Quinta.

Vermutlich würde diese Partie hier fehlen, wenn das Übungsbuch in einem zweiten Teile seine Fortsetzung gefunden hätte. Eine solche Fortsetzung, ein nach denselben Grundsätzen gearbeitetes Elementarbuch für Quinta, fehlt leider und muß doch geradezu als ein Bedürfnis bezeichnet werden. Welch ein Vorteil für den Quintaner, wenn er die ganze Formenlehre aus einem einheitlichen Werke erlernt und der Benutzung einer Grammatik mit anders gefassten Regeln und Lehren überhoben ist! Könnte sich der Herausgeber zur Abfassung dieses zweiten Teiles entschließen, so würde er der Sache einen großen Dienst erweisen; in diesem Teile würden dann naturgemäß auch die vielen Ausnahmeregeln der dritten Deklination, vor allem die §§ 44—47, ihre Stelle finden, welche nicht nach Sexta gehören.

Der Druck ist korrekt; als Druckfehler sind mir nur aufgefallen S. 71 *abfui* (S. 154 u. 167 *afui*); S. 80 *tantus, a, um* groß (st. so groß); S. 128 *deicio*.

Stettin.

Hans Müller.

1) *Homeri Odyssea scholarum in usum edidit Paulus Cauer. Pars prior, carm. I—XII. 8. XLIV u. 222 S. 1887. geh. 1 M. Pars posterior, carm. XIII—XXIV. 228 S. Lipsiae, G. Freytag, 1886 u. 1887. geh. 1 M.*

Die vorliegende Ausgabe macht nicht den Anspruch eine wissenschaftliche Leistung zu sein. sondern will, wie auch der

Titel ausdrücklich besagt, nur dem Bedürfnis der Schule dienen. Der Verf. bezweckt, wie Rzach in der im gleichen Verlage erschienenen Iliasausgabe, einen Text zu geben, welcher die Ergebnisse der sprachvergleichenden Wissenschaft gewissenhaft berücksichtigt, aber nur insoweit, als dieselben sicher und denen, welche die Odyssee zu lesen anfangen, ersprießlich sind. Gegen die Versuche Bekkers und Naucks, über die Zeiten der alexandrinischen Grammatiker hinauszugehen und den möglichst alten homerischen Dialekt wiederherzustellen, wendet er mit Recht ein, daß einen in allen Teilen übereinstimmenden Text zu schaffen darum verkehrt sei, weil die Verfasser der homerischen Gedichte verschiedenen Zeiten und verschiedenen Stämmen angehörten und daher in jüngeren Abschnitten auch spätere Formen, sogar falsche und nicht regelrechte, wie z. B. ἀπηύρων, ertragen werden müßten. Fick habe zwar jene Klippe zu umschiffen versucht, dabei aber die Untersuchungen Kirchhoffs über die Entstehung der Odyssee als in jeder Beziehung unumstößliche Wahrheit angesehen und sich viele Willkürlichkeiten in der Konstituierung des Textes zu Schulden kommen lassen. Bevor wir die Verschiedenheit der Sprache zur Unterscheidung der älteren und jüngeren Teile der Odyssee benutzen könnten (denn wenn auch sicher sei, daß Gesang α, Anfang von ε, ferner ϑ, ο, υ, ω später entstanden seien als β, ζ, ι, τ u. a., so erhöhen sich doch in vielen und wichtigen Punkten mannigfache Zweifel), meint der Verf., müßten alle späteren Formen, die nicht von den Dichtern selbst, sondern von den Abschreibern und Grammatikern gebildet seien, getilgt werden. Um nun möglichst vorsichtig vorzugehen und lieber wenigere Sichere, als viel Wahrscheinliches vorzubringen, will er nur in folgenden drei Fällen die jüngeren Formen verbessern: wenn sie metrischen Anstofs erregen, wenn sie den Gedanken stören, und wenn sie sogar mit der Sprache der jüngsten Teile der homerischen Gedichte nicht im Einklang stehen.

Nachdem der Verf. so im allgemeinen seine Stellung zum überlieferten Texte angegeben, sucht er nunmehr auf 31 Seiten in acht größeren Abschnitten im einzelnen die Gründe für Beibehaltung der übernommenen Lesart oder für Änderung anzuführen. Fast sämtliche korrigierte Stellen sind hierbei besprochen; ein kleiner Nachtrag hierzu ist im 2. Band S. 210 gegeben; doch ist Seite XXXII Z. 13 v. u. δ 358 (für β) zu lesen. Im ersten Paragraphen, der vom Digamma handelt, erklärt er sich gegen die Wiederherstellung desselben, weil diese vielfach nicht ohne dem Texte Gewalt anzuthun geschehen könne, zumal da in den jüngeren Teilen der Gebrauch des Digamma von den Dichtern selbst aufser Acht gelassen sei. Daher läßt er α 110 οἱ μὲν ἄρ' οἶνον, ε 34 ἤματι κ' εἰκοστῷ, ϑ 315 εἶ' ἑόλπα u. a. unverändert. Da wir ferner eine bestimmte Norm nicht hätten, um zu unterscheiden, welche Verse so alt seien, daß in ihnen Digamma zu

schreiben sei, und welche so jung, daß dies nicht geschehen dürfe, hält er es im Interesse der Schüler für geboten, bei der Überlieferung stehen zu bleiben und selbst ν *εφελκυστικόν* vor Vokabeln, die einst mit Digamma anfangen, nicht zu tilgen. Auch wenn die Elision leicht beseitigt werden könnte, wie λ 99 $\delta\eta\ \mu'$ *ἐπέεσσι* oder φ 192 $\sigma\varphi'$ *ἐπέεσσι*, unterläßt er dies. Nur da ändert er, wo durch Vernachlässigung des Digamma eine Verschlechterung des Sinnes einer Stelle eingetreten sei. So schreibt er mit Cobet α 204 $\text{o}\acute{\upsilon}\delta'$ *εἰ πέρ ε* (für *τε*) *σιδήρεα δέσματ' ἔχουσιν*, was auch Nauck vermutete, aber nicht in den Text aufgenommen hatte, ϵ 321 *εἴματα γάρ ε* (für ρ') *ἐβάρυνε* nach Naucks Vermutung; Bekker hom. Bl. I 319 hatte *γάρ ς* *ἐβάρυνε* vorgeschlagen, ebenso wie ρ 576 $\text{o}\acute{\upsilon}\ \sigma\upsilon\ \rho'$ *ἄγεις*, was Cauer billigt, aber selbstverständlich nicht aufnimmt; ferner β 91 ν 380 *πάντας μὲν ἔλπει* (für ρ' *ἔλπει*), ϑ 495 $\text{o}\acute{\iota}$ *ἴλιον* (für δ' *ἴλιον*), ϑ 169 *γάρ εἶδος* (für *γάρ τ'*), κ 190 ρ 78 $\text{o}\acute{\upsilon}\ \gammaάρ$ *ἴδμεν* (für *γάρ τ'*), γ 472 *οἶνον οἰνοχοεῦντες* (für *ἔνοιν.*), σ 367 χ 301 *ᾠρῆ εἰαρηνῆ* (für *ἐν εἰαρ.*), ρ 189 $\delta\acute{\epsilon}$ *ἀνάκτων* (für $\delta\acute{\epsilon}\ \tau'$), ϵ 486 *τῆν δὲ ἰδῶν* mit Bekker (für *μὲν ἰδ.*) u. a. Daß in allen diesen Stellen wirklich eine Verbesserung des Sinnes durch diese Veränderungen eingetreten ist, scheint mir mehr als zweifelhaft. Da im 7. Jahrhundert v. Chr., in welchem der Odyssee die Gestalt gegeben wurde, in der wir sie noch besitzen, auch bei Verben, die ursprünglich mit Digamma anfangen, das temporale Augment angewendet wurde, so behält er *ἦλω, ἦνασσε, ἦνδανε, ἦδα, εἶδον* u. a. bei und ändert nur diejenigen Formen, welche weder attisch sind noch in irgend einem anderen griechischen Dialekt sich finden, wie *ἦλκῃσε* λ 580, *ἔηνδανε* γ 143, *ἦξε* (wofür er aus Versehen *ἔαξε* angiebt) τ 539. Im zweiten Abschnitt, der von der Verlängerung des ϵ vor Vokalen handelt, geht er von dem Satze aus, daß ein aus α entstandenes ϵ vor einem o oder a oft in η , sonst aber ϵ in *ει*, vor e und i beide in η verändert werden; er schreibt daher *δαείω, δαμείω, θείομεν, τραπέοιμεν* (gegen Curtius' Ansicht), aber *ἐπιβήομεν* ζ 262 κ 334, ferner *θῆη, θῆης, μιγῆης, φανῆη*. Nach demselben Grundsatzte schreibt er *χέρεια, χρεῖος, φρεῖατα, τεθνηώς, κῆαι, ἦται, und ἦατο* (denn aus dem Sanskritstamm *as* ergibt sich auch für das Griechische, daß in der Wurzel *ἦς* ein α verborgen liegt), *Αἰώδης, Αἰόκριτος*, mit Brugman außerdem *εἰδήελος*. Mit Curtius liest er (für *εἶος* und *τεῖος*) *ῆος* und *τῆος*. Wo aber *ἔως* und *τέως* einen Iambus bilden wie β 78 σ 190, läßt er die Formen unangetastet; Nauck hält an beiden Stellen die Lesart für verdorben. Wenn sie aber durch Synizese einsilbig zu lesen sind, ändert er mit Nauck diejenigen Stellen, wo durch Auswerfung der Partikel *μὲν* oder *γάρ* die trochäische Form hergestellt werden kann, wie ϵ 386 *ῆος ὄ* (für *ἔως ὄ γε*), κ 348 o 231 *τῆος ἐν* (für *τέως μὲν ἐν*), π 370 *τῆος ἀπήγαγεν* (für *τέως μὲν*) und ρ 358 *ῆσθις*

δ' ἦος (für ὡς ὄτ' oder ἕως ὄτ'); die übrigen Stellen läßt er unverändert. Für σπέσσι α 15 u. ö. schreibt er das in einigen Handschriften erhaltene σπέσει, was Leo Meyer, Nauck und Hinrichs empfahlen, für σπῆι β 20 u. δ. mit Zechmeister σπῆει. Die von κλέος abgeleiteten Wörter und Formen hat er nicht verändert, aufser Ὀικλήης ο 244 (für -κλήης) und Ἀντικλέεια und Εὐρυκλέεια (für Ἀντίκλεια und Εὐρυκλεια der Handschriften; Cauer schreibt unrichtig Ἀντίκλεϊα und Εὐρυκλεϊα). Im dritten Abschnitt spricht er von den zusammengezogenen und nicht zusammengezogenen Vokalen. Er schreibt Ἀτρείδης, Πηλείων u. a., ferner ἀργεῖφόντης, Ἀργεῖοι, Ὠαρίων (für Ὠρίων). Ferner hat er mit Bezug auf Bekkers Untersuchung, daß sich der Daktylus im 4. Fulse vor der bukolischen Diärese und im 5. Fulse weit häufiger als der Spondeus finde, eine große Anzahl von Stellen zu Gunsten des Daktylus verändert, an den übrigen Versstellen den Spondeus gelassen. In εὖ und den damit zusammengesetzten Wörtern, ebenso in σῶς, Φείοιο läßt er nur an jenen beiden Versstellen Diärese eintreten; bei παῖς ändert er auch nur in diesem Fall; sonst richtet er sich nach den Handschriften, daher steht bei ihm παῖς τ 86, aber παίς ι 519, beide Male in der Thesis des 2. Fulses; er schreibt ἀγήραος, ον, νίεες ω 497 (für νίεις), ἦσος μ 3, ἦοι δ 407, β 434 ἦσα, γ 14 αἰδός, ϑ 324 αἰδοί (aber ϑ 172 am Anfang des Verses αἰδοί), δ 557 Καλυψός, den Infin. auf ἔμεν (für εἰν wie β 370 γ 93), γ 71 ι 252 πλέσθ' (für πλεῖθ'), μ 75 ἐρώσει (für ἐρωεῖ), λ 488 σ 178 παραύδαε (für παραύδα), ν 347 γελοῖαον (für γελοίων), ι 401 ἐφοίταον (für ἐφοίτων), η 310 ο 71 ἀμείνονα (für ἀμείνω) u. a. vor der bukol. Diärese, ebenso ι 151 ἦσα, δ 48 ρ 87 λοέσαντο (für λούσαντο), ε 264 λοέσασα (für λούσασα), ζ 138 προεχούσας (für προύχ.), μ 394 προέβαινον (für προῖφ.) u. a. Hingegen schreibt er εἶδον, κοῖλος, ἄτη, κλείω, κλειτός, αἰδοτός, weil sie an jenen beiden Versstellen nicht vorkommen. Seinem metrischen Gesetz zu Liebe hat er demnach die Fülle der homerischen Formen noch um ein beträchtliches vermehrt. Mit Ahrens u. a. hat er α 70 ὄο (für ὄον), κ 36. 60 Αἰόλοο (für Αἰόλου), ξ 239 δῆμοο (für δῆμου) φῆμις, σ 264 ω 543 ὁμοῖοο πτολέμοιο (für ὁμοίου πολ.); κ 493 μ 267 hingegen weicht er von Ahrens, dem auch Hinrichs gefolgt ist, ab und schreibt mit Hermann μάντηος ἀλαοῦ für jenes μάντιος ἀλαοῦ. Da der Hiatus nach der weiblichen Caesur des 3. Fulses und in der bukolischen Diärese erlaubt ist, will er δ 646 ἀέκοντα (für -τος) ἀπηύρα, τ 215 ξεῖνε, δῖω (für γ' δῖω), γ 329 ε 225 δέ εἶδυ (für δ' ἄρ'), δ 74 τοιήδε Ὀλυμπίου ohne γ', ν 100 δέ ἄνευ (für δέ τ' ἄνευ), ζ 102 οὔρεα ἰοχάιρα, ρ 222 οὐκ ἄορα οὐδέ u. a. schreiben, weil man aus Unkenntnis jener Regel den Hiatus habe beseitigen wollen. Die Synzese will er, so weit es möglich ist, aus den homerischen Gedichten verbannt wissen. Er liest daher συκῆ (nicht συκέη),

χρσση̄ (nicht -σση̄), τεμένη λ 185 (für Aristarchs -σα), ἀλλοῖδῃ̄
 ν 194, Θεοειδῃ̄ φ 277, Εὐπειθῃ̄ ω 523, ζ 33 ἐντύνη̄ (für -σαι)
 und ἔσση̄ (für ἔσσαι), δ 812 ε 174 κέλη̄ (für κέλει), θ 550
 κάλεν (für κάλεον), κ 204 ἠρίθμενν u. a. Die Kontraktion in
 ον verwirft er und schreibt daher ν 78 ἀνερρίπτειν. In den
 Formen der Verba auf αω schließt er sich an Jac. Wackernagel
 (Die epische Zerdehnung in Bezenb. Beitr. IV 259 ff.) an und
 schreibt daher α 25 ἀντιάων (für ὄων), 32 αἰτιάονται (für
 -όωνται), 39 μνάσθαι (für μνάσθαι), γ 484 ἐλάειν (für
 ἐλάαν), λ 110 ἐάης (für ἐάας), εὐχεταοίμην, ἀντιάουσα, ναιε-
 ταούσης, γελοιῶντες σ 111 ν 390 (für ὄωντες); ebenso verwirft
 er ἀρούσιν ι 108, δηϊόων δ 226 und ändert um in ἀρούσιν
 und δηϊοειν. Für δεδάσθαι schreibt er π 316 δεδάσθαι,
 für ἀλώ ε 377 ἀλάειν, endlich νηπιέας α 297 (für -άας) und
 φάος für φώως. Ob in den einzelnen Fällen das syllabische
 Augment nach einem kurzen Endvokal wegzulassen oder mit Elision
 jenes Endvokals beizubehalten sei, will er von der handschrift-
 lichen Überlieferung abhängig machen. Dafs aber gerade in diesem
 Fall bei dem Schwanken der Lesarten mit Bekker u. a. einer
 gewissen Norm gefolgt werde, scheint mir unbedingt notwendig.
 So finden wir δ 495 δὲ λίποντο bei ihm (während GIMNQS V δ'
 ἔλ. haben), θ 125 aber δ' ἐλίποντο, wo in DL λίπ. sich findet.
 Die ungewöhnlichen Accente in ἀγέρσθαι, ἀκαχήμενος, ἀκαχ-
 σθαι, ἀλαλήμενος, ἀλάλησθαι, ἔγρσθαι und ἔσσόμενος hat er
 beseitigt. Im Dativ Plur. schreibt er δ 721 τῆς (Nauck τῆσ'),
 σ 60 τοῖς αὐτίς (Nauck τοῖσ'), ε 119 θεαῖς (Nauck θεαῖσ') u. a.;
 χ 471 für das in den meisten Handschr. stehende πάσαις mit
 Nauck πασέων. Im 7. Paragraphen spricht er von den Präpo-
 sitionen und sucht zuerst nachzuweisen, wie durch verkehrte
 Schreibung eine große Anzahl von zusammengesetzten Vokabeln
 entstanden sei. Er will daher α 273 θεοὶ δ' ἐπι μάρτυροι
 ἔσιων, ferner ἄπο νόσφι, ἄπο τηλοῦ, εἰς ἀνέβαινον, ἔξ ἔμμορε,
 ἐπι κρατέουσιν, ἐπι πλαγχθείς, πάλιν πλαγχθέντα u. a.
 schreiben. Warum er aber nicht auch ν 130 ἐμῆς ἔξ εἰσι γε-
 νέθλης schrieb, was schon Wolf, Bäumllein u. a. gethan haben,
 ist mir nicht ersichtlich. Die einsilbigen Präpositionen εἰς, ἐν,
 ἔξ hat er mit einem Accent versehen, wenn sie dem Nomen
 nachgestellt sind oder adverbial gebraucht werden, in Tmesis aber
 ohne Accent geschrieben, worin mir keine Konsequenz zu liegen
 scheint, da sie ja in diesem Falle auch Adverbien sind. In zwei-
 silbigen Präpositionen zieht er, sobald sie nachgestellt sind, auch
 wenn sie elidirt sind oder Worte dazwischentreten, den Accent
 zurück, ebenso wenn sie adverbial stehen; um jedoch von der
 überlieferten Schreibweise sich nicht mehr als notwendig zu ent-
 fernen, hat er bei den in Tmesis stehenden Präpositionen nur
 dann den Accent zurückgezogen, wenn der Sinn der Stelle da-
 durch leichter verständlich wurde; deshalb schrieb er auch ν 32

νειὸν ἄν' und μ 45 ἄμφ'. Zum Schluss begründet er die von ihm aufgenommenen Lesarten ἀδινός, ἀθρόος, Ἀλιθέροσης, γέλως (nur in dem späteren 8. Gesang behält er γέλως bei), ἑάων, ἔηος, ἐννάετες, ἐννάκις, ἦδει, ἠεῖδει, ἦδυμος, κύρμα, οὐ δέ und $\mu\eta$ δέ, die er an einer großen Anzahl von Stellen trennt, u. a. Ferner schreibt er in der disjunktiven Frage stets ἦ und ἠέ, stets καὶ ὡς und οὐδ' ὡς, als Fem. von λιγύς λιγεία nach Bd. II S. 210. Das Verbum φημί behandelt er nicht als Enklitika.

Unter dem Text befindet sich ein kurzer kritischer Apparat, zum größeren Teile die Angabe der handschriftl. Lesart gegenüber den Veränderungen des Verf.s. Nur sehr dürftig und unvollständig ist die Angabe der verschiedenen handschr. Lesarten und der Ansichten der alten Grammatiker. So fehlt ein Vermerk, um einige Abweichungen, die sich in den gewöhnlichen Schulausgaben finden, anzuführen, bei β 55 η 301 ρ 534 εἰς ἡμέτερον, während viele gute Handschriften ἡμετέρον haben, was auch Aristarch vorgezogen zu haben scheint; ferner bei γ 255 ὡς κεν ἐτύχθη, wo die Lesart ὥσπερ ἐτύχθη sehr beachtenswert ist; dann ϵ 346. 373 ὑπὸ στέροιο, während Didymus angiebt, daß die Lesarten Aristarchs στέροιο und στέροισι gewesen seien; endlich ι 320 τὸ μὲν ἔκταμεν, hierzu bemerkt Eust. 1631, 26 ἔσπασεν οἱ ἀκριβέστεροι, was Kayser aufgenommen hat. Auch durfte wohl nicht übergangen werden α 112 νίζον ἰδὲ πρότιθεν, was nach Kaysers Erörterungen Aristarchs Lesart gewesen zu sein scheint. Das Gesagte wird genügen, um zu zeigen, wie unvollständig der Apparat ist. Die Ausgabe soll ja allerdings nur eine Schulausgabe sein; wenn sie aber nicht so viel bieten wollte, als etwa ein angehender Student braucht, so war es richtiger den Apparat überhaupt über Bord zu werfen.

Konjekturen anderer, besonders Bekkers, hat er in vielen Fällen aufgenommen. Mit demselben schreibt er α 147 π 51 παρενήεον, γ 175 τάμνειν, γ 348 ἦ—ἠδέ (für ἦ—ἠέ), δ 208 η 198 γιγνομένῳ (für γεινομένῳ), δ 546 ἦ καὶ Ὀρέστῆς κτείνεν (für ἦ κεν), η 123 ϑ' εἰλόπεδον (nach Toups Vorgang), η 156 λ 343 προγενέστατος (für den Komparativ), ϑ' 141 153 Λαοδάμα als Vokativ für Λαοδάμα (was Aristarch schrieb), ϑ' 560 574 πόλις (für πόλις), ι 116 ἔπειτ' ἐλαχετα, κ 509 τ' ἐλαγεία, λ 478 Πηλῆος (für Πηλέος oder -έως) nach Thierschs Vorgang; ferner λ 483 schreibt er mit Bekker (und einer Handschr.) μακάρτερος für μακάρτατος, μ 349 δὲ σπῶνται, τ 579 ϕ 77 ἄμα σποίμην, \omicron 509 $\pi\eta$ τ' ἄρ' (für γάρ), π 222 ποιή τ' ἄρ' (für γάρ), ϕ 388 χ 2. 80 ἄλτο, nach Bekkers Vorschlag auch β 202 μύθειαι, δ 811 πῶλῆς (hom. Bl. I 222), ι 377 ἀναδύη, σ 348 ν 286 δυή, σ 248 δαινυίατ', σ 238 λελύντο, doch setzt Cauer hier den Plur. (bei Bekker Sing., s. h. Bl. I 69f.), σ 191 Ἴνα θησαίατ' (für Ἴνα μιν θησαίατ') u. a. Cobet folgt er α 204 πέρ ἔ (für πέρ τε), ν 173 ἀγάσσεισθαι (wogegen sich Ludwig

hom. Textkrit. I 600 erklärt) für ἀγάσασθαι, v 121 τίσεσθαι, ϑ 436 ἔχων (für ἔχεαν), ψ 361 ἐπιστέλλω, das sich in der Florent. Ausgabe findet für ἐπιτέλλω, ω 305 Πολυπαμονίδαο (für Πολυπημ.). An Kirchhoff schließt er sich an: λ 270 υἱός (für υἱός), λ 478 υἱέ (für υἱέ), ϑ 374 λ 592 ῥίψασκε (für ῥίπασκε), τ 575 διαρρίψασκεν, φ 125 ἐρύσασθαι, ψ 135 φήη (für φαίη), an Kirchhoff und Nauck β 284 ὡς (für ὅς), λ 11 πομποροεύσης (für -ούσης), ξ 89 δέ τοί τι ἴσασι, an Nauck γ 319 οὐκ ἔλποτό κε θυμῷ (für γε), ε 243 ἦνετο (für ἦντο), μ 157 ἦ καί (für ἦ κεν), ο 509 τέο (für τεῦ) nach dem Vorgange von Payne Knight, σ 265 ἀνέη (mit Thiersch für ἀνέσει), τ 136 Ὀδυσῆα ποθεύσα, τ 518 v 66 Πανδάρεω, vgl. Schol. v 66; λ 298 ω 199 Τυνδάρεω mit einigen Handschr. für -έου; ι 331 hat Nauck für πεπαλάσθαι vermutet πεπαλέσθαι und σ 17 χήσεται (für χείσεται), beides hat Cauer aufgenommen. Mit Düntzer und Nauck liest er (wie früher Bergler) ε̄ αὐτός (für αὐτόν) ἀρρυσάσθω ϑ 396, ferner ι 459 ραίνοιτο (für ραίνοιτο), mit Buttman ζ 269 ἀποξύνουσι (für -ξύνουσι), η 74 mit Voss ἦσ' τ' ἐπιφροσύνησι (für οἷσι oder ἦσ' τ' εὐφροσύνησι), mit Dindorf η 261 ξ 287 ὀγδίατον (für ὀγδοον), mit Barnes ι 242 τεσσαράκκλοι (für τετρακ.), mit Düntzer λ 607 ἔχεν (für ἔχων), mit Curtius μ 200 οὔατ' (für ὠσίν, Nauck schrieb οὔασ'), mit Naber ξ 476 λάγη (für πάγη), mit Rochefort und Heller ν 84 πρόρη (für πρύμη) μὲν ἀείρετο, mit G. Meyer π 203 περιουσιον (für περιώσιον) u. a. Eigene Konjekturen hat er nur selten in den Text aufgenommen wie β 203 οὐδ' ἀποττσαί für οὐδέ ποτ' ἴσα, ω 89 ζωνῶνται (für ζώνννται), als Vermutung hat er ι 456 unter dem Text angeben ὁμοῦ φρονέοις (für ὁμοφρονέοις); ebenso stimmt er anderen Vermutungen mit einer gewissen Zurückhaltung zu, wie δ 753, wo Nauck für ἐπέπλωσ empfiehlt ἐπέπλεες, wozu Cauer bemerkt: „fortasse iure“, vgl. auch δ 753 ε 23 404 (wo Wackernagel für οὐδ' ἐπιωγαί zu schreiben vorschlug οὐδὲ ἰωγαί) ζ 103 u. a. Unverändert hat er gelassen: α 320 ὄρνις δ' ὡς ἀνόπαια, β 248 μεοινησεί (fast alle Herausgeber schreiben -σει), das er als Conj. Aor. I betrachtet; ε 281 die mir sehr auffällige Stelle ὡς ὅτε ῥινόν, wo mir noch am meisten Faesis Vorschlag ὡς ὅτε ῥίον gefällt; ferner ν 325 ἦκειν, während alte und sorgfältige Grammatiker ἴκειν der Dichtersprache vindicieren; Bekker und andere haben daher hier und E 478 das allerdings in sämtlichen Urkunden sich findende ἦκειν mit dem sonst überall bei Homer stehenden ἴκειν vertauscht; τ 230 χρύσειοι ὄντες, während Bekker u. a. ἔοντες schreiben. Mit einigen Handschriften schreibt er α 414 ἀγγελίη εἶτι πείθομαι, γ 230 Τηλέμαχος als Vokativ (wozu vgl. Cauers Anm.), γ 260 ἑκας ἄστεος (für Ἄργεος), ε 398 ν 35 ἄς Ὀδυσῆ' ἄσπαστόν, η 86 τοίχοι ἐλήθεατ' ἐνθα καὶ ἐνθα, ι 457 ἡλυσκάξει (fast alle

Handschr. haben ἤλασκάξει), ο 317 ὅτι θέλοιεν (was Aristarchs Auktorität gegen sich hat).

Mit Klammern hat er nur diejenigen Verse versehen, die entweder in den meisten oder besten Handschriften fehlen oder so sehr den Sinn stören, dafs man annehmen mufs, sie seien nach dem 7. Jahrhundert vor Chr. entstanden. Im 1. Gesang hat er keinen Vers athetiert, im 2. Vers 191. 276 f. 322, im 3. Vers 78. 131. 199f. 494, im 4. Vers 192. 285—289. 353. 511. 553. 726. 816.

Die äufsere Ausstattung ist wie in allen Ausgaben dieser Sammlung, die mir zu Gesicht gekommen sind, vortreflich. Der Druck ist korrekt, an einigen Stellen nur habe ich Fehler in den Accenten gemerkt. Im Text steht α 291 σήμα τε οἱ, β 84 οἰος, δ 105 ὅς τε μοι, δ 220 ἐπινον, ι 372. 482 und ρ 135 καθ δ', ν 125 οἰκόνδε (sonst stets οἰκόνδε), π 3 ἐκπεμφάν τε, in der Annotatio χ 471 πασων.

2) Homeri Odysseae epitome in usum scholarum edidit Franciscus Pauly, ed. VI correctior quam curavit Carolus Wotke. Pars prior Od. liber I—XII. XI u. 149 S. Lipsiae, sumptus fecit G. Freytag, MDCCCLXXXVII. geh. 0,70 M.

Der Verf., welcher die Neubearbeitung des Paulyschen Auszuges übernommen hat, erklärt in der Vorrede, dafs er wesentlich durch die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich vom Jahre 1884 veranlafst weniger eng sich an die frühere Gestalt des Buches angeschlossen und so demselben eine Form gegeben habe, die viel ähnlicher dem von Scheindler (Wien 1885) als dem von Pauly geworden sei. Im Texte hat er sich eng an Cauers Odysseeausgabe angeschlossen. Daher schreibt er *δαείω, επιβήομεν, ἦταιι, Ἀπόκριτος, εὐδήελος, ἦος, σπέεσι, σπήσι, Ἀντικλέεια, Εὐρυκλέεια, Ἀτρεΐδης, Ἀργεῖοι, Ὠαρίων*. Mit ihm hat er vor der bukolischen Diärese und im 5. Fusse oft den Spondeus in den Daktylus verwandelt; er schreibt demnach an diesen Versstellen *πάις, Φεῖοιο, αἰδός, ἦοι, Ἐύβοιαν, μετηύδαε, λοέσαντο, πλέεθ', ὦπταον, ἀμείνονα, προεχούσας*, den Infinitiv auf *έμεν* (für *ειν*). Wie bei Cauer findet sich auch *χ 34 58 Αἰόλοο*. Warum er aber *α 70* erhalten hat, ist mir unverständlich; *χ 456 μ 248* liest er *μάντιος ἀλαοῦ*, während bei Cauer *μάντηος ἀλαοῦ* steht. Auch seine Stellung zu Hiatus und Synizese ist dieselbe wie die Cauers. So schreibt er mit ihm *δ 532 ἀέκοντα ἀπηύρα, γ 194 δὲ ἔδν* (für *δ' ἄρ'*), *χρυσῆ, τεμένη* (für *-εα*), *ζ 33 ἐντύγη* (für *-εαι*) und *ἔσση* (für *ἔσσαι*); ferner accentuiert er gleichfalls *ἀαχημένος, ἔσσημένος, ἀλαλήσθαι*, er trennt mit ihm *ἐπι μάρτυροι α 242, ἄπο νόσφιν u. a.* und folgt ihm genau in der Accentuation der Präpositionen; wie dieser schreibt er auch *ἀδινός, ἀθρόος, Ἀλιθέρης, ἐνάστες, ἦδε, ἦδυμος*, mehrfach *οὐ δέ* und *μη δέ*, in der disjunktiven Frage *ἦ* und *ἦέ*, stets *καὶ ὡς* und *οὐδ' ὡς*. Wo ferner Cauer die

Konjekturen anderer aufgenommen hat, schließt sich Wotke meistens an. Er liest daher α 191 $\epsilon\acute{\iota}$ $\pi\acute{\epsilon}\rho$ δ (für $\tau\epsilon$), β 148 $\mu\acute{\upsilon}\theta\alpha\iota$, γ 171 $\tau\acute{\alpha}\mu\upsilon\epsilon\iota\nu$ (für $\tau\acute{\epsilon}\mu\upsilon\epsilon\iota\nu$), δ 446 η $\kappa\alpha\iota$ $\text{Ὁρ}\acute{\omicron}\sigma\tau\eta\varsigma$ $\pi\tau\acute{\epsilon}\iota\nu\epsilon\nu$, ϵ 209 $\eta\gamma\upsilon\tau\omicron$ (für $\eta\gamma\upsilon\tau\omicron$), η 73 $\eta\sigma\acute{\iota}$ τ' $\epsilon\pi\iota\phi\rho\sigma\acute{\upsilon}\nu\eta\eta\sigma\iota$ (für $\omicron\iota\sigma\acute{\iota}$ oder $\eta\sigma\acute{\iota}$ τ' $\epsilon\upsilon$ $\phi\rho\omicron\nu\acute{\epsilon}\eta\eta\sigma\iota$), η 124 $\pi\rho\omicron\gamma\epsilon\nu\acute{\epsilon}\sigma\tau\alpha\tau\omicron\varsigma$, θ 221 $\acute{\epsilon}\psi\alpha\sigma\kappa\epsilon$, θ 283 $\acute{\epsilon}\chi\epsilon\omicron\nu$ (für $\acute{\epsilon}\chi\epsilon\alpha\nu$), μ 200 $\omicron\upsilon\alpha\tau'$ (für $\omicron\sigma\iota\nu$) u. a., selbst Cauers Konjektur β 149 $\omicron\upsilon\delta'$ $\acute{\alpha}\pi\omicron\tau\iota\sigma\alpha\iota$ (für $\omicron\upsilon\delta\acute{\epsilon}$ $\pi\omicron\tau'$ $\text{Ἰ}\sigma\alpha$).

Er weicht aber von Cauer zuvörderst darin ab, daß er mit Bekker und Nauck den Einfluß des Digamma möglichst geltend macht. Demnach schreibt er α 3 $\acute{\iota}\delta\epsilon$ $\acute{\alpha}\sigma\tau\epsilon\alpha$, α 105 $\kappa\acute{\tau}\eta\mu\alpha\sigma\iota$ $\omicron\iota\sigma\iota$ $\acute{\alpha}\nu\acute{\alpha}\sigma\sigma\iota$, 145 $\omicron\tau\tau\iota$ $\kappa\epsilon$ $\epsilon\acute{\iota}\pi\omega$, β 243 $\omicron\upsilon$ $\acute{\alpha}\lambda\iota\varsigma$, 259 δ' $\alpha\upsilon$ $\epsilon\acute{\iota}\pi\epsilon\sigma\kappa\alpha$, α 98 $\omicron\iota$ $\mu\acute{\epsilon}\nu$ $\omicron\iota\lambda\omicron\nu$ (für $\mu\acute{\epsilon}\nu$ $\acute{\alpha}\rho'$) $\acute{\epsilon}\mu\iota\sigma\gamma\omicron\nu$, β 211 u. δ . $\kappa\alpha\iota$ $\mu\iota\nu$ $\phi\omega\nu\eta\acute{\sigma}\alpha\sigma\alpha$ (für $-\sigma\alpha\sigma'$) $\acute{\epsilon}\pi\tau\epsilon\alpha$, trotz seiner mit Cauer gemeinsamen Abneigung gegen die Synizese. Ebenso weicht er von ihm θ 392 und κ 201 ab, wo er mit Synizese $\kappa\acute{\alpha}\lambda\epsilon\omicron\nu$ und $\eta\rho\acute{\iota}\theta\mu\epsilon\omicron\nu$ für Cauers $\kappa\acute{\alpha}\lambda\epsilon\upsilon\nu$ und $\eta\rho\acute{\iota}\theta\mu\epsilon\upsilon\nu$ liest. Formen wie $\eta\nu\delta\alpha\nu\epsilon$ γ 146, $\acute{\epsilon}\omega\kappa\epsilon\iota$ δ 540, $\acute{\omega}\kappa\epsilon\iota$ ι 188, $\eta\gamma\alpha\sigma\sigma\epsilon$ λ 237 verwirft er und setzt dafür $\acute{\alpha}\nu\delta\alpha\nu\epsilon$, $\acute{\epsilon}\omega\kappa\epsilon\iota$, $\omicron\acute{\iota}\kappa\epsilon\iota$, $\acute{\epsilon}\lambda\alpha\nu\alpha\sigma\sigma\epsilon$. Trotzdem schreibt er λ 468 $\acute{\epsilon}\gamma\omega\nu$ $\acute{\iota}\delta\omicron\nu$. In der Flexion der Verba auf $\acute{\alpha}\omega$ billigt er die von Wackernagel empfohlenen und von Cauer aufgenommenen Formen nicht, kehrt vielmehr zur Tradition zurück und schreibt daher α 25 $\acute{\alpha}\nu\tau\iota\acute{\omicron}\omega\nu$, 32 $\alpha\iota\tau\iota\acute{\omicron}\omega\nu\tau\alpha\iota$, 39 $\mu\nu\acute{\alpha}\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$, 270 $\acute{\omicron}\rho\acute{\omega}\omega$, ebenso α 266 $\nu\eta\pi\iota\acute{\alpha}\varsigma$, ι 98 $\acute{\alpha}\rho\acute{\omicron}\omega\sigma\iota\nu$, während Cauer $\acute{\alpha}\nu\tau\iota\acute{\omicron}\omega\nu$, $\alpha\iota\tau\iota\acute{\omicron}\omega\nu\tau\alpha\iota$, $\mu\nu\acute{\alpha}\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$, $\acute{\omicron}\rho\acute{\alpha}\omega$, $\nu\eta\pi\iota\acute{\epsilon}\alpha\varsigma$, $\acute{\alpha}\rho\acute{\omicron}\omega\sigma\iota\nu$ schreibt. Trotzdem findet sich δ 226 die von Cauer aufgenommene Form $\delta\eta\acute{\iota}\omicron\sigma\iota\epsilon\nu$ δ 168, und warum schreibt der Herausgeber λ 209 $\phi\acute{\alpha}\sigma\sigma\epsilon$ für das am besten überlieferte $\phi\acute{\omega}\omega\sigma\sigma\epsilon$? Abweichend von Cauer und im Anschluß an Nauck schreibt er im Dat. Plur. α 91 $\acute{\epsilon}\pi\iota$ $\pi\rho\omicron\theta\acute{\upsilon}\rho\omicron\iota\sigma'$ (mit einem Apostroph) $\text{Ὁ}\delta\upsilon\sigma\eta\acute{\omicron}\varsigma$, 206 $\mu\epsilon\tau\acute{\alpha}$ $\omicron\iota\sigma'$ $\acute{\epsilon}\tau\acute{\alpha}\rho\omicron\iota\sigma\iota$, β 18 $\kappa\omicron\iota\lambda\eta\sigma'$ $\acute{\epsilon}\nu\iota$ $\nu\eta\nu\sigma\iota\nu$, 349 $\theta\epsilon\omicron\tau\omicron\sigma'$ $\acute{\alpha}\iota\epsilon\gamma\epsilon\nu\acute{\epsilon}\tau\eta\sigma\iota\nu$, γ 38 $\psi\alpha\mu\acute{\alpha}\theta\omicron\iota\sigma'$ $\acute{\alpha}\lambda\lambda\eta\sigma\iota\nu$, ϵ 37 $\pi\nu\omicron\iota\eta\sigma'$ $\acute{\alpha}\nu\acute{\epsilon}\mu\omicron\iota\omicron$. Er wendet das ν $\acute{\epsilon}\phi\epsilon\lambda\kappa\nu\sigma\tau\iota\kappa\acute{\omicron}\nu$ auch dann an, wenn das folgende Wort mit zwei Konsonanten beginnt und dadurch schon Position bildet, wie α 15 $\acute{\epsilon}\nu$ $\sigma\pi\acute{\epsilon}\epsilon\sigma\iota\nu$ $\gamma\lambda\alpha\phi\nu\rho\omicron\tau\iota$ (Cauer $\acute{\epsilon}\nu$ $\sigma\pi\acute{\epsilon}\epsilon\sigma\iota$), α 223 \omicron $\kappa\epsilon\nu$ $\mu\eta\eta\sigma\tau\acute{\eta}\rho\sigma\iota\nu$, 239. 264 $\kappa\epsilon\nu$ $\mu\eta\eta\sigma\tau\acute{\eta}\rho\alpha\varsigma$, 310 $\beta\omicron\upsilon\lambda\epsilon\nu\epsilon\nu$ $\phi\rho\epsilon\sigma\acute{\iota}$. Er accentuiert $\omicron\iota\kappa\acute{\omicron}\nu\delta\epsilon$, $\theta\alpha\lambda\alpha\mu\acute{\omicron}\nu\delta\epsilon$, $\eta\pi\epsilon\iota\rho\acute{\omicron}\nu\delta\epsilon$, $\omicron\upsilon\delta\acute{\alpha}\sigma\sigma\epsilon$, wogegen Cauer $\omicron\iota\kappa\acute{\omicron}\nu\delta\epsilon$, $\theta\acute{\alpha}\lambda\alpha\mu\acute{\omicron}\nu\delta\epsilon$, $\eta\pi\epsilon\iota\rho\acute{\omicron}\nu\delta\epsilon$, $\omicron\upsilon\delta\acute{\alpha}\sigma\sigma\epsilon$ u. a.; $\phi\eta\mu\acute{\iota}$ betrachtet er als enklitisch. Ferner ist er Bekker gefolgt, wenn er schreibt β 9 $\tau\epsilon$ $\gamma\acute{\epsilon}\nu\omicron\nu\tau\omicron$ (Cauer τ' $\acute{\epsilon}\gamma\acute{\epsilon}\nu\omicron\nu\tau\omicron$), κ 15 $\eta\delta\acute{\epsilon}$ $\kappa\acute{\epsilon}\lambda\epsilon\nu\omicron$ (Cauer $\eta\delta'$ $\acute{\epsilon}\kappa.$), λ 227 $\gamma\epsilon$ $\delta\acute{\upsilon}\nu\alpha\nu\tau\omicron$ (Cauer γ' $\acute{\epsilon}\delta\acute{\upsilon}\nu\alpha\nu\tau\omicron$), ζ 237 $\eta\delta\acute{\epsilon}$ $\pi\acute{\iota}\theta\omicron\nu\tau\omicron$, θ 93 $\omicron\iota$ $\delta\acute{\epsilon}$ $\lambda\acute{\iota}\pi\omicron\nu\tau\omicron$ u. a.

Hierzu füge ich noch einige andere Abweichungen. α 70 schreibt er $\kappa\rho\acute{\alpha}\tau\omicron\varsigma$ $\acute{\epsilon}\sigma\kappa\epsilon$ $\mu\acute{\epsilon}\gamma\iota\sigma\tau\omicron\nu$, während dies nur, wie Kayser in den Verhandl. der Vers. d. Phil. in Breslau 1857 S. 47f. nachwies, eine schwach beglaubigte Lesart ist, die bessere $\acute{\epsilon}\sigma\tau\acute{\iota}$ hat Cauer. α 134 ist er bei der handschriftl. Lesart $\pi\alpha\rho\epsilon\nu\eta\eta\epsilon\omicron\nu$ stehen geblieben, ebenso β 81 bei $\delta\acute{\alpha}\kappa\rho\nu'$ (Cauer $\delta\acute{\alpha}\kappa\rho\nu$), ι 315 bei Aristarchs

πεπαλάσθαι, α 220 β 49 liest er διαραίσουσι, διαραίσει, wo Cauer das ρ verdoppelt schreibt, ζ 242 u. a. ὄτρυνεν (für ὠτρυνεν), ζ 257 ἀποξύνουσιν (für ἀποξύνουσιν), ι 412 σὺν τρεῖς αἰνύμενος (für σύντρεις), κ 10 δῶμα περιστεναχίζει᾽ αἰοιδῆ mit Düntzer für ἀύλη, λ 231 νόος und λ 419 νιέ, während Cauer νόος und νιέ liest, μ 55 ὀπποτέρη δέ τοι ὁδός ἔσσειται (Cauer folgt Bekker, der ὀπποτέρη geändert hat), μ 237 κεκληγῶτας (für κεκληγοντας). Wohl nur auf einem Versehen beruht es, daß er δ 200 mit Nauck ἀάτην, μ 349 aber ἄτην schreibt.

Ein ernster Vorwurf aber, den den Verfasser trifft, ist die Nachlässigkeit, mit der er den Druck überwacht hat. Ich gebe im folgenden eine kleine Blütenlese und bemerke dabei, daß ich diese Fehler bei raschem Überlesen gefunden habe, daß ich demnach keinen Anspruch auf Vollständigkeit mache. Wir finden α 50 νέσω, α 149 ζεῖνε φιλ', α 226 ἔων οἶόν, 282 ξεῖνοι, (α 85 ἦ οἶ, β 35 δέ φήμη, β 40 ἐκάς οὔτος, β 47 τοῖσδεσσιν vgl. 133 κ 262), β 58 οὐ γὰρ ἐπ' ἀνήρ, β 192 οὐ κέ οἶ, β 270 ε ἱποτ', β 324 ἐπεὶ δ', β 345 μέγα' ἴαχε, γ 13 Θεά (vgl. Vers 25), γ 118 πολόν, γ 218 Αἰδόσδε (vgl. ζ 11, λ 55, wo Ἀιδόσδε steht), γ 247 ἀνά ϑ', γ 250 σκόωντό τε, δ 140 τὸν δ (ohne Apostroph), δ 400 διαίρεαι (für διείρεαι), δ 454 Ἰθάκη ἐν οἴκῳ ναίων, δ 493 γὰρ κ', ε 148 ἔπος, ε 190 πόλλα, ε 312 οὐδέ τι τοι, ε 375 ἐκβασίς, ζ 257 σπείρα, η 179 σεχδίης, η 222 αὐτ', ϑ 237 ἀρίπρεπές, ι 170 ἐνθα, ι 290 ἔρχατο, κ 300 ἐκλυεν, μ 360 ἐν νεκύεσσι φασίνω. Ferner ist γ 135f. durch Weglassung der Interpunktion völlig unverständlich geworden.

Von den 444 Versen des ersten Gesanges hat der Verfasser 134 gestrichen, α 73. 90—95. 97—101. 140. 206—223. 325—420. 432 f. 438—442. Im zweiten Gesang sind 84, im dritten fast die Hälfte (besonders γ 186—316. 329—384), im vierten 265, im fünften nur 37, im sechsten nur 19, im siebenten 91, im achten 166 Verse, im neunten 20, im zehnten 53, im elften 127, im zwölften 30 Verse von ihm beseitigt worden. Daß er Verse wie α 73. 432f., ferner ϑ 217—369 (das Lied von Ares und Aphrodite) unterdrückt hat, bedarf keiner Rechtfertigung; ebenso wenig wird jemand es ihm verargen, Verse wie γ 131, η 103—131, die den Zusammenhang stören und von anderen schon verworfen sind, ausgeschlossen zu haben. Auch in Bezug auf weitere Kürzungen wird man dem Herausgeber meist beistimmen können. Einzelne Änderungen des überlieferten Textes nahm er mit Rücksicht auf die Schüler vor. So schrieb er mit Recht für ε 1 f. ἦώς δ' ἐκ λεχέων παρ' ἀγαυοῦ Τιθωνοτο ὤρνυσ' κτλ. den bekannten Formelvers ἦμος δ' ἤριγένεια κτλ. Weniger ansprechend ist ε 120, wo er für οἱ τε θεαὶς ἀγάασθε παρ' ἀνδράσιν ἐνθά-ζεσθαι ἀμφαδίην, ἦν τίς τε φίλον ποιήσεται ἀποιτην schreibt οἱ τε θεαὶς ζῶειν ἀγάασθε παρ' ἀνδράσιν οὕτως ἀμφαδίην κτλ., und κ 480, wo er anstatt Κίρκης ἐπιβάς περικαλλέος

εὐνῆς die Worte setzte *Κίρκης ἐσβὰς θάλαμον περικαλλῆ*. Für seine Kenntnis des Griechischen möchte aber für den Verfasser bezeichnend sein die Stelle \times 340 und 342, wo er für die Worte *σῆς (τεῆς) ἐπιβήμεναι εὐνῆς* die Worte setzt *σῆς φιλοτιῆτος (zweimal mit diesem Accent!) ἐπαυρεῖν*. Aufgefallen ist mir, dafs durch die Auslassung von β 146 ff. (der Erscheinung der Weissagevögel) die Worte des Halitherses, die bei Wotke nun Vers 129 ff. folgen, unvermittelt zu sein scheinen; ferner dafs er β 314 *νῦν ὄστε δὴ μέγας εἰμι καὶ ἄλλων μῦθον ἀκούων πυνθάνομαι καὶ δὴ μοι ἀέξεται ἐνδοθι θυμός* den Nachsatz *πειρήσω ὡς ἔνυμι κακὰς ἐπὶ κῆρας ἰήλω* wegläfst und so die Worte *καὶ δὴ* etc. jedenfalls als Nachsatz angesehen wissen will.

Zum Schlufs bemerke ich noch, dafs als Einleitung die Wolfsche Inhaltsangabe der zwölf ersten Gesänge abgedruckt ist.

Soll ich demnach mein Urteil über die vorliegende Ausgabe zusammenfassen, so ist es das, dafs dieselbe, wie sie jetzt vorliegt, in keiner Weise zu empfehlen ist, dafs aber nach sorgfältiger Durchsicht bei einer eventuellen neuen Auflage aus ihr ein recht brauchbares Schulbuch werden kann.

Magdeburg.

E. Eberhard.

W. Fischer, *Gegen den Homer-Kultus in unseren Schulen*. Leipzig, Siegismund u. Volkening, 1887.

Der Titel vorliegender Schrift reizte meine Neugierde, weil ich bisher eines für berechtigt gehaltenen Homer-Kultus mir bewußt nun vielleicht Buße thun und von einer Verirrung umkehren mußte. Ich wurde gründlich enttäuscht. Zunächst hätte doch wohl der Nachweis geführt werden müssen, dafs das bekämpfte Übel, ein Homer-„Kultus“ in schädlichem Sinne, überhaupt in unseren Schulen — soll doch wohl heißen „in unseren Gymnasien“ — existiert, da eine desfallsige Übereinstimmung der allgemeinen Meinung unmöglich zugegeben werden kann. Aber nichts von einem solchen, eventuell ja höchst interessanten Kapitel aus der Pathologie unseres Schullebens! Nur in dem letzten, vierzeiligen Absatz wendet sich der Verf. gegen einen Ausspruch von Axt (ohne näheres Citat): wer aus dieser unerschöpflichen Quelle idealer Gesinnung getrunken habe, der besitze „den besten Talisman gegen Gemeinheit, Falschheit und Leichtfertigkeit aller Art“. Nun, wenn wirklich unser Gymnasium die Erweckung und Förderung idealen Sinnes und sittlicher Gesinnung, anstatt auf den ganzen Geist seines erziehenden Unterrichts, insbesondere auf sein religiöses Moment und auf die Summe seiner höheren dichterischen und philosophischen Lektüre, gerade auf den Homer, NB. auf die inhaltliche Seite seiner Werke als ein ewiges Muster setzen sollte, dann hätte unser Verf. mit seinem Angriffe recht. Aber davon kann nicht im mindesten die Rede sein. Schon die

beiden (höchstens in je einem Semester drei) Stunden in Sekunda und die eine Stunde in Prima, welche auf Homer kommen, beweisen, daß nicht ein Kultus dieses Dichters das Maß seiner Wirkung im gymnasialen Organismus bestimmt, sondern daß er im Kampf der Lehrgegenstände um Berücksichtigung nur eben noch sein unumgängliches Recht bewahrt. Ist es auch eine etwas stark in einer Richtung zugespitzte Äußerung, die ein mir befreundeter Gelehrter in einem Gespräch, ob es möglich sei, die homerische Frage im Unterricht zu berühren, hinwarf: „Da wird etwas ganz anderes bezweckt, die Schüler sollen den Homer übersetzen lernen“, so ist doch damit die größte Hauptarbeit, welche das Gymnasium am Homer vornehmen kann, in der That ganz richtig bezeichnet. Formenlehre und Vokabelkenntnis nehmen sonst einen beträchtlichen Teil der zu Gebote stehenden Zeit in Anspruch, und wenn sich die höhere Erklärung darauf beschränkt, teils den Zusammenhang und Überblick der Dichtungen zu klarem und festem Besitz zu bringen, teils das Wesen und die Gesetze des Epischen an dem homerischen Muster der Einsicht und dem Interesse der Jünglinge zu vermitteln, dann hat sie neben der Worterklärung fast alles gethan, was in ihren Kräften steht. Mit Wärme, ja auch Begeisterung freilich wird hoffentlich der Lehrer dieses Stoffes warten und gelegentlich seiner Freude an dem spezifisch Herrlichen, welches der homerischen Poesie im Gesamtreich des künstlerisch Schönen innewohnt, schwungvollen Ausdruck leihen, etwa in dem Sinne der Schlussworte meines Buches über „Die homerische Naivetät“, oder besser noch seinen ganzen betreffenden Unterricht unwillkürlich mit der Lust an diesem Schönen durchtränken; aber mit dem allem hat sich noch kein ungehöriger Homer-„Kultus“ aufgethan. Und als „Talisman“ im Sinne der obigen Anführung wird kein Lehrer geflissentlich den Homer zu benutzen die Taktlosigkeit haben; von dem mittelbaren Einfluß des poetisch Schönen auf die Verfeinerung des sittlichen Gefühls wird er sich wenigstens hinsichtlich der stumpferen oder gar niedrigen Naturen, die leider in keiner Klasse fehlen, keine unverständigen Hoffnungen machen.

Wenn also dem Verf. der Vorwurf gemacht werden muß, daß er gegen Windmühlen kämpft, so ist die Art und Weise seines Kampfes noch viel befremdlicher. Mit einem an und für sich berechtigten, aber der Schule recht fern liegenden und schon deshalb für deren Stellung zu Homer keine Schlusfolgerungen zulassenden Interesse, nämlich dem Interesse der Frage, „in welchen Theil der griechischen Bronzezeit die von Homer geschilderte Zeit zu setzen sei“, ist er nach fünfundvierzigjähriger Pause jeder Beschäftigung mit dem Dichter an ein neues Studium der Vossischen Homerübersetzung herangegangen und hat sich nun an der Hand des trefflichen Helbig'schen Buches geflissentlich einige Punkte zusammengestellt, in denen die Kultur des home-

rischen Zeitalters auf einer tieferen Stufe steht, als sie ihm aus seinen enthusiastischen Jugenderinnerungen vorschwebte. Es sind namentlich die bei Helbig im „Überblick“ S. 424 kurz zusammengefaßten „Ausläufer eines barbarischen Zustandes“, welchen wir auf der einen Seite bei Homer begegnen, die mit ganz einseitigem Interesse der Johannistrieb des Fischerschen Homerstudiums zusammengestellt hat. Die Erwartung, daß etwa der alte Kampf des Utilitarismus gegen den Humanismus, des Idealismus gegen den Realismus neue Argumente aufgefunden haben möchte, bleibt ganz unerfüllt. Der Verf. argumentiert überhaupt ganz und gar nicht im Sinne des Titels seiner Schrift; das einzige, aber überall unausgesprochen nur zu erratende Argument scheint dieses zu sein: die Jugend unseres hohen Kulturzeitalters kann durch Beschäftigung mit dem niederen homerischen Kulturzustande nur herabgezogen werden. Dem gegenüber sind folgende Instanzen geltend zu machen. Erstens überwiegt in dem homerischen Bilde der Menschenwelt die jugendlich frische, einfach-reine Menschlichkeit jene Ausläufer der Barbarei bei weitem, nach dem einstimmigen Zeugnisse unserer besten Geister, die gerade aus den verwickelten und überreichen Zuständen der modernen Zeit heraus mit Erquickung einmal in der homerischen Einfalt unterzutauchen lieben (vgl. den Eingang meiner Schrift „Über die homerische Naivetät“). Zweitens vorausgesetzt, daß jene barbarischen Elemente unserer Schuljugend überhaupt ausdrücklich zum Bewußtsein kommen oder gebracht werden, so sind sie doch weit entfernt ansteckend zu wirken; unsere Jugend wird vielmehr mit solcher prädisponierten Objektivität den Zuständen eines so fern liegenden Zeitalters gegenüber buchstäblich geboren und weiterhin erzogen, daß sie dieselben in unschuldige rein gegenständliche Erkenntnis aufnimmt, für den Fall realer Einwirkung aber höchstens um so kräftiger sich der Wohlthat der fortschreitenden Kultur bewußt wird. Oder sollte etwa der Primaner von dem Tage ab an der Tugend der Reinlichkeit Einbuße erleiden, wo er liest, daß der homerische Agamemnon oder Telemach nach dem Aufstehen vom Lager sich ankleidet ohne sich gewaschen zu haben, sei es, daß das der Dichter nicht ausdrücklich erwähnt, oder daß das homerische Zeitalter wirklich die Körperpflege durch das reinigende Wasser auf die Waschung der Hände vor und nach der Mahlzeit und auf Baden des Körpers nach der Reise oder besonderer Anstrengung (Il. X 572) beschränkt? Sollte der Sinn für Sauberkeit und Ordnung in dem Schüler darunter leiden, daß von der homerischen Rennbahn der Kot der Rinder nicht entfernt ist (Il. XXIII 775), oder daß in dem Männersaale des Odysseus der Kuhfuß von Ktesippos (Od. XX 299), die Kuhhaut von Medon (Od. XXII 362) in bekannter Weise gebraucht wird? Sollte die dem Schüler aus dem Religionsunterricht zu teil gewordene reine Gottesidee Schaden leiden, weil die homerischen Götter, abgesehen

von edel göttlichen Zügen, auch recht derben menschlichen Schwächen unterliegen? Der Verf. mag diese seltsame Meinung hegen, wenn man mit der Tendenz seiner Schrift die Ausführungen auf S. 17. 20. 21 kombiniert. Der Verf. findet die Menschlichkeiten der homerischen Götter besonders empörend, weil es Götter sind, zu denen die Menschen der Dichtung beten. Aber sie beten zu ihnen eben nicht als zu Wesen, deren sittliche Unvollkommenheit die Menschen selbst durchschauen, sondern unter völliger Nichtbeachtung dieses Momentes als zu solchen, die helfen können. Dies führt uns zu unserem dritten Einwande gegen des Verf.s verhülltes Raisonement. Es liegt auch in der Phantasie des unbefangenen Lesers, nicht jedes einzelne Moment einer weit zerstreuten Schilderung ein für alle Mal als maßgebend für den geschilderten Gegenstand festzuhalten, sondern dasselbe in seiner Zugehörigkeit zu einem bestimmten Vorgange aufgehen und dann verschwinden zu lassen. Der Verf. hat ganz recht, daß man sich nach dem Epitheton *αἰθαλόεις* (Il. II 415, Od. XXII 239) das Gebälk des Palastes des Priamos und des Männersaales des Odysseus als beruht und nach der primitiven Art der Beleuchtung des letzteren (Od. XVIII 307 ff.) auch die Wände desselben als rauchbeschwärzt denken muß; allein die Phantasie des Lesers nimmt thatsächlich solche vorübergehend einmal hervortretende Eigenschaften nicht in ihr Gesamtbild des Gegenstandes auf, um nun Häßliches statt Schönem in sich zu tragen, sie läßt solche Züge unwillkürlich wieder fallen, da sie in ähnlicher Weise frei ist wie die Phantasie des Dichters, welche nach augenblicklichem Bedürfnis der Erzählung für sie notwendige Stücke vorübergehend produziert und nicht gebunden ist an eine ihr von ausdrücklicher Reflexion darauf zugeschobene Absichtlichkeit, wie sie in der wissenschaftlichen Klassifikation zerstreut gesammelter Merkmale herrscht. Mag auch Telemach (Od. XXI 120) die Äxte „mir nichts dir nichts in die Erde und diese rund herum feststampfen“, man denkt sich doch nicht von nun ab oder gar alle Gesänge, soweit ihr Inhalt in dem Hause des Odysseus spielt, rückwärts den Boden des Männersaales wie eine Tenne; mag auch Here (Il. XIV 171) „alle Schmutzflecken mit Ambrosia von ihrem liebreizenden Leibe entfernen“, so gehört das eben dem Augenblicke an, wo sie alles darauf anlegt, dem Zeus ganz besonders gefallen zu wollen, und man denkt sie sich sonst als strahlende Göttin. Der Kuhfuß verschwindet mit dem Wurf des Ktesippos nach dem Bettler und die Kuhhaut mit dem Hervortauchen des Medon aus ihr, und mit nichten denkt man sich nun den Saal beliebig mit Kuhfüßen und Kuhhäuten hier und da belegt. Wollte man aber auch darauf ausgehen, alle für das unmittelbare Schönheitsgefühl abstossenden Züge in seinem Phantasiebilde der Sachen ein für alle Mal festzuhalten, so ist doch nicht einzusehen, inwiefern der Kultus des Dichters um realistischer Züge willen, welche derselbe in seine

Darstellung verweht, ein unverdienter werden sollte. An dem Maßstabe der „sentimentalen Poesie“ will ja die Größe Homers nicht bemessen sein, die „Naivetät“ der homerischen Dichtung aber wird auch durch solche realistischen Züge in ihrer Eigenartigkeit erkannt und zwar mit jenem eigentümlichen ästhetischen Lustgefühl erkannt, welches in meiner oben genannten Schrift zu analysieren ich mich prinzipiell und vielfach im einzelnen bemüht habe. — Viertens wird freilich das Phantasiebild, welches sich der moderne Leser auf Grund der homerischen Worte von homerischen Gegenständen unwillkürlich gebildet hat, durch die Abbildungen, welche Helbig als dem homerischen Zeitalter entsprechend mit umfassender Altertumskunde zusammengestellt hat, vielfach inhaltlich sehr herabgedrückt, aber es ist keineswegs nunmehrige Aufgabe der Phantasie des Lesers, ihre Bilder in Zukunft dem archäologischen Realismus gemäß einzurichten. Die Poesie ist die Kunst, welche durch Worte die Phantasie ins Spiel setzt, durch ihre Worte, und nicht etwa durch beigegebene Illustrationen, noch auch nur unter der Voraussetzung, daß man bildliche Darstellungen des gleichen Inhalts oder einzelner Gegenstände kennt, welche auch in den Worten der Dichtung vorkommen. Ein richtiges ästhetisches Gefühl und Urteil ist nicht möglich, wenn man nicht die Besonderheit der Künste in ihrer Reinheit festhält; und die Besonderheit der Poesie wird durch obige (Schopenhauersche) Definition anerkanntermaßen aufs sauberste ausgedrückt. So muß ich mich auch hinsichtlich des ausgezeichneten Werkes Helbigs gegen den Titel erklären, dem zufolge das homerische Epos „aus den Denkmälern erläutert werden“ soll. Das homerische Epos erläutert sich selbst, und wer auf Grund seiner Worte sich seine Vorstellungen von den Sachen bildet, so wie sie unwillkürlich durch die Worte angeregt werden, der ist ein richtiger Leser der Poesie. Wer aber z. B. das homerische Schiff sich durchaus genau nach Grashoff, den Wagen nach demselben oder nach Frieb in der ästhetisch genießenden Lektüre der Dichtung vorstellen will, der hat ein scharf ausgeprägtes antiquarisches Interesse, aber ist vom Standpunkt der Poesie ein Pedant, der sich um den unmittelbaren Genuß der dichterischen Schätze betrügt. Helbigs Verdienst um archäologische und anthropologische Forschung zu verkleinern, würde ich der letzte sein; aber es sind eben diese besondern Wissenschaften, die er in seinem Werke kultiviert: das homerische Epos konnte unmöglich für unverständlich gelten, ehe diese archäologischen Studien von ihrem Standpunkte aus für sich seine Sachwelt aufgehellte hatten. Die Wendung *ἐν ἔργῳ ἴστανται ἀκμῆς* ist stets im Sinne der Dichtung vollkommen verstanden, auch wenn man dabei an ein modernes Scheermesser und nicht an ein archaisch homerisches nach den Abbildungen bei Helbig S. 248 denkt; die homerischen Helden auf ihren Streitwagen und in ihren Rüstungen stehen uns im

Sinne ästhetischer Auffassung des Poetischen richtiger vor Augen in jener edlen Herrlichkeit, wie wir sie uns schon als Knaben vorgestellt haben, als wenn wir sie uns nun nach den befremdlichen Abbildungen bei Helbig z. B. S. 152. 313 vorstellen wollten. Der Jugend soll man nicht in ihre unmittelbaren Phantasiegebilde, welche sie sich aus dem Dichterwort unwillkürlich entwirft, durch Vorzeigung von Denkmälern eingreifen, wenn man die Poesie rein in ihr walten lassen will, es müßte denn sein, daß jene Denkmäler der Epoche reinster Schönheit entstammen. Oder soll sich die Jugend ihren Odysseus anstatt mit dem herrlich geflossenen Vollbart, wie er auf der Höhe griechischer Plastik auch den homerischen Helden verliehen wurde, nun vorstellen mit dem bloßen Kinnspitzbart und den starr aufgesteiften Schnurrbartspitzen, wie nach Helbig S. 247 die Barttracht des homerischen Zeitalters den Denkmälern zufolge gedacht werden muß? Dem allem gegenüber setzt Dr. W. Fischer voraus: Die archäologischen und anthropologischen Entdeckungen der Gegenwart drücken den homerischen Kulturzustand nieder, folglich ist Homer keines „Kultus“ mehr-würdig. Ich sage: Mit dem Homer in der Schule haben jene Entdeckungen wenig oder gar nichts zu thun; soweit sie etwa den Schülern nicht vorenthalten werden, sind sie entweder in das Licht der homerischen Naivetät zu stellen und damit der Erklärung des Dichters zu assimilieren, oder als eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* der Belehrung zu betrachten.

Der Versuch W. Fischers, die Stellung des Homer in unserem Gymnasium zu erschüttern, erscheint mir als ein Schlag ins Wasser. — Von Nachlässigkeit zeugen in der Schrift die vielen Druckfehler in den (mäßig zahlreichen) Citaten: S. 5 ll. X 477 statt 472; S. 6 Od. IX 219 statt 209; ll. XIII 172 statt 712; S. 12 Od. XXIII 296 statt ll. XXIII 296 (S. 14 Kabriones); S. 15 ll. XXI 741 statt XXIII 741; S. 16 Od. XVIII 297 statt XVII 297, Od. XXI 129 statt 120; S. 18 Od. VIII 153 statt VII 153; S. 22 Od. V 131 statt ll. V 131. Ein Satz S. 5 oben entspricht gänzlich einem Satze von Helbig S. 8. S. 6 heißt es: „Beim Sturm auf die Schiffe stehen die beiden Ajas im Vorkampfe“ — stürmen etwa die Griechen feindlich auf die Schiffe? Doch genug! Wir hätten dem Verfasser bei seiner Rückkehr zur Beschäftigung mit dem Homer eine glücklichere Ausbeute seiner Studien gewünscht. — Wenn ein Mann seines (philologischen) Schlages immer nur von Homer als „den Dichtern“ spricht — was er vor 45 Jahren schwerlich so gehört hat —, so fällt das unter den öfter zu beobachtenden Köhlerglauben an die Kritik.

Hameln.

Max Schneidewin.

1) G. F. Eysell, Schillers Jungfrau von Orleans neu erklärt. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1886. 364 S. 8. 3 M.

Das Buch ist so recht *con amore*, breit und behaglich, geschrieben. „Manches habe ich mehrmals, wenn auch nicht stets mit denselben Worten gesagt. Ich hätte es aus mehr als einem Grunde lieber nicht gethan, sondern mich mit Citaten begnügt. Aber theils die Natur meiner Arbeit schien es zu fordern, theils bestimmte mich dazu der Umstand, daß ich nicht bloß *doctis*, sondern auch *docendis* schrieb.“ Doch nicht ganz richtig. Denn lehren, etwas Neues lehren will jeder Schriftsteller oder sollte es doch wollen; aber es macht einen Unterschied, ob die *docendi docti* oder *indocti* sind. Mit anderen Worten: Kommentatoren sollten nicht zwei oder drei Zwecke auf einmal erreichen wollen, sondern entweder für Gelehrte oder für Lehrer oder für Schüler ihre Kommentare einrichten. Eine Erklärung wie die vorliegende ist für Schüler überhaupt nicht, für Lehrer oder den weiteren Kreis der Gebildeten könnte sie kürzer sein. Davon abgesehen ist sie gut. Sie enthält: die der Handlung des Stückes vorausliegenden Begebenheiten S. 1—16; die Jugend der Johanna d'Arc bis zum Abschied von dem Vaterhause S. 16—24; die Berufung S. 24—46; die Erklärung der Tragödie nach ihren einzelnen Akten und Scenen S. 46—364, darunter auch einen Exkurs über das leibliche Bild der Jungfrau. Unter dem Texte stehen begründende und einzelnes weiter ausführende Anmerkungen in ziemlicher Anzahl. Der Verfasser, welcher früher eine Geschichte der Johanna d'Arc geschrieben (Regensburg 1864), geht keiner Schwierigkeit aus dem Wege, und wenn uns auch nicht alles neu erscheint, was er sagt, so müssen wir ihm doch fast durchweg beistimmen. Jedenfalls sind wir darin einer Meinung mit ihm, daß Schillers originales Werk den größten Schöpfungen aller Zeiten ebenbürtig zur Seite steht; jedenfalls wünschen wir mit ihm, daß Goethes Urteil: „Das Stück ist so brav, gut und schön, daß ich ihm nichts zu vergleichen weiß“, zu allgemeiner Geltung gelange.

Grundlegend für das Verständnis der Tragödie und charakteristisch für die Betrachtungsweise Eysells scheint mir der Abschnitt über die „Berufung“ zu sein. „Nur durch außerordentliche Berufung konnte die Jungfrau vermocht werden, das Außerordentliche zu unternehmen, was ihr von der Vorsehung beschieden war.“ Die Berufung geschieht in der Gestalt von Wundern und Visionen. Diese kann man unter dem Gesichtspunkt objektiver oder subjektiver Realität betrachten. Auf dem Felde der Dichtung entscheiden wir uns für die objektive Betrachtungsweise, wonach die Gesichte und Stimmen als äußere Realitäten zu gelten haben. Was ihr durch Worte und Gesichte von außen entgegenkommt, eignet die Jungfrau sich innerlich an. Nicht auf Wahn, nicht auf Täuschung kann Johannes Mission

beruhen. Die Kunst aber, womit Schiller das Übernatürliche natürlich, das Wunderbare begreiflich gemacht hat, sucht ihresgleichen auf dem ganzen Gebiete der Poesie. — In drei Stufen vollzieht sich die Berufung. „Zuerst erscheint Maria in dem schlichten Gewande der Schäferin, sodann im Sonnenglanze der Himmelskönigin; in den beiden ersten Nächten redet sie in fast traulichem Tone, in der dritten Nacht mit zornigem Schelten. Demnächst giebt Gott selbst, den niemand sehen kann, sich dem Gehör durch das Rauschen der Baumzweige zu vernehmen.“ Rücksichtlich des Inhaltes der Offenbarungen ist die Steigerung ebenso erkennbar: Verkündigung, Verheißung, Aufforderung, unbedingt maßgebende Vorschrift, unverbrüchliche göttliche Garantie, unwandelbarer göttlicher Ratschluss; endlich wird das Wort der Offenbarung durch ein sichtbares Zeichen bestätigt, den Helm. — Johanna ist dem Herrn ein auserwähltes Rüstzeug. Er selbst, der Herr, bereitet sie zur Vollziehung seines Ratschlusses an Leib und Seele, äußerlich (Fahne, Schwert, Helm) wie innerlich durch seine Offenbarungen. Willig geht die Jungfrau ein in Gottes Gnadenakt. Zweifelt sie anfangs, ob ihr in ihrer weiblichen Schwachheit und Unkenntnis des Kriegswesens so Großes gelingen werde: endlich siegt die gläubige Begeisterung für ihren heiligen Beruf, und in der Überzeugung, daß Gott dem Wollen das Vollbringen gewährt, folgt auf das göttliche „Du sollst“ ein freudiges „Ich will“. Aber Gott will das Herz ganz und ungeteilt; nur eine Liebe, die himmlisch-heilige darf Johanna kennen, damit sie keinen andern Willen habe als den göttlichen und niemand Macht über sie gewinne als der Herr allein. „Nicht Männerliebe darf dein Herz berühren.“ Die Jungfräulichkeit ist die Grundbedingung, von welcher sowohl die Übernahme als die Durchführung des göttlichen Auftrags abhängt. Die andere Bedingung lautet, „mit dem Schwert zu töten alles Lebende, das ihr der Schlachten-Gott verhängnisvoll entgeschickt“. An beiden Bedingungen scheitert die Jungfrau III 9 und 10 S. 227 ff. Dadurch wird sie eine tragische Gestalt. Was von ihr verlangt wurde und was sie zu leisten übernahm, war gegen die Natur; die Natur rächt sich an der Unnatur. Unser tiefstes Mitleid gehört dem unschuldigen Opfer. Johanna opfert sich im Dienste der Idee, und das ist tragisch. Nichts Großes wird ungestraft, ohne Buße und Einbuße (ποινή) vollbracht. Wird aber das Opfer in heiliger Begeisterung und mit reinem Sinne dargebracht, so ist es Gott wohlgefällig und trägt eine köstliche Frucht. Die Verheißung erfüllt sich: „Die hier gedienet, ist dort oben groß.“ — Ich unterscheide mich in dieser Auffassung von Eysell, der die Grenzen einer rein ästhetischen Erklärung überschreitet und alles zu sehr ins Theologische hinüberspielt. Nach ihm hat Johanna, als sie ihre Mission übernimmt, die höchste Stufe christlicher Vollkommenheit noch nicht erklommen. Sie glaubt sich

im Vertrauen auf ihr früheres Leben und ihre eigene Kraft stark genug, aller irdischen Liebe zu widerstehen. Sie überschätzt sich, wiegt sich in Sicherheit und Hochmut. Dieser ihrer Schuld folgt die Strafe, sie büßt für ihren Ungehorsam. Aber ihre Reue und Zerknirschung läutern sie, die göttliche Erziehung führt sie zur Herrlichkeit. „Nicht fertig ist der Charakter der Jungfrau, er ist ein werdender und wird es sein durch alle Stadien christlicher Entwicklung bis zur völligen Durchdrungenheit des Menschlichen von dem Göttlichen. In diesem Lichte erscheint die Geschichte der Jungfrau als die heilige Geschichte der Menschheit selbst auf Erden, und die Einzelthatsache, welche die Dichtung dramatisch versinnlicht, wird zum universellen Symbol der christlichen Glaubens- und Heiligungsidee.“ Dergleichen Betrachtungen mag man ja anstellen, sie sind Nebenwirkungen der Tragödie, liegen aber jenseits der Interpretation eines Kunstwerks. So sehr ich von der tiefen Religiosität Schillers, von dem christlichen Zuge seines Herzens überzeugt bin: davon, dafs er in der Jungfrau von Orleans ein Beispiel für die christliche Heilsordnung aufgestellt habe, kann ich mich nicht überzeugen.

2) L. Zürn, Goethes Egmont. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium. Paderborn und Münster, F. Schöningh, 1886. 156 S. kl. 8. (Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar X.)

Herausgeber druckt den Text des Dramas ab und begleitet ihn mit Fußnoten teils sachlicher teils sprachlicher Art. Unter diesen Noten finden sich manche recht überflüssige, so gleich die beiden ersten: „Dafs es alle wird“: dialektisch = dafs es zu Ende kommt; „Meister und König dazu“: es ist also das jedes Jahr stattfindende Königsschiefsen, bei dem der beste Schütze Schützenkönig wird. Dergleichen Anmerkungen hat man zum Studium doch wohl kaum nötig. Hält man es für nötig Allgemeinbekanntes und Selbstverständliches zu erklären, so geschehe es nach Form und Inhalt korrekt. Beides kann ich von der Anmerkung zu „welsche Hunde“ nicht rühmen. Sie lautet: „Die Franzosen. Welsch hiefs dem Deutschen jede Sprache, die ihm eine fremde war, besonders die lateinische, dann überhaupt eine romanische, wie die italienische, die französische. Also ist ein Welscher ein eine solche Sprache Redender. In den Dialekten ist 'welsch' jetzt noch gebraucht im Sinne von 'unverständlich reden'.“ Das Richtige findet man in jedem guten mittelhochdeutschen Wörterbuche, z. B. bei Lexer. Dafs „stänkern“ soviel heißen soll als „sich heruntreiben“, war mir neu. Das Wort bedeutet etwas anderes und ist interessanten Ursprungs. Allein in solchem *notulas adspargere* besteht die Aufgabe des Kommentators nicht; ebenso wenig in dem Beibringen historischer und geographischer Notizen. Wichtiger ist die Einführung in den Sinn und Zusammenhang des Kunstwerks. Diesem Zwecke dienen die „Fragen

über die einzelnen Szenen und Akte“ nebst den mehr oder minder ausführlichen Antworten S. 102—126; desgleichen die „Bemerkungen zu dem ganzen Drama“ S. 127—145: a) Die Entstehung des Dramas; b) Welche historischen Quellen benutzte der Dichter? c) Das Verhältnis des Dramas zur Geschichte; d) Welche inneren und äußeren Erlebnisse des Dichters spiegeln sich in dem Drama wieder? e) Der Stil des Dramas; f) Schillers Kritik des Dramas; g) Schillers Bühnenbearbeitung. Endlich sind beigegeben 54 Themata zu Aufsätzen und Vorträgen und die Rezension Schillers in wörtlichem Abdruck. — Referent kann nicht sagen, daß er sonderlich befriedigt wäre. Die Erklärung trifft die springenden Punkte oder den springenden Punkt nicht. Was Goethe in Wahrheit und Dichtung von den „dämonischen“ Naturen sagt, wird in seiner Bedeutung nicht hinlänglich gewürdigt und ausgebeutet; aber weil Goethes Dichtungen „Bruchstücke einer großen Konfession“ sind, so müssen sich in seinem Leben überall Parallelen finden, Goethe und Egmont sich Zug für Zug entsprechen. Die Bürger Brüssels, die uns „etwas zu philisterhaft“ erscheinen, sind des Dichters Frankfurter Landsleute, „deren steifes, altfränkisches Wesen und pedantisches Festhalten an alten Ceremonien und Sitten oft den Unmut des lebhaften und sich über alle Sitte rücksichtslos hinwegsetzenden jungen Goethe erregt hatten“; dagegen sollen wir aus dem allzu günstigen Urteil Egmonts über diese Philister den weimarischen Goethe, der in die wirtschaftlichen Verhältnisse des Herzogtums energisch eingriff, heraushören. In das Charakterbild Brackenburgs „mag mancher Zug aus der früheren Zeit Goethes eingeflossen sein, etwa aus der Zeit, wo er sich grämte um den Verlust Käthchens und er, wie der Rektor Brackenburgs Schulexercitien zwar lobt, aber doch alles zu unordentlich übereinander gestolpert findet, über seine eigenen Reflexionen an seinen Leipziger Lehrer Oeser schrieb: ‘Sie wissen, ich hatte immer einen hübschen Fond an Reflexionen, die ich Ihnen meistens vortrug, freilich gingen sie manchmal etwas quer, nun, da belehrten Sie mich eines bessern’.“ Wenn wir vollends lesen: „Wie Egmont zählte auch Goethe den Schlaf zu seinen besten Freunden; wie Egmont pflegte auch Goethe im Ärger mit dem Fusse zu stampfen; wie Egmont war auch Goethe das Schreiben sehr verhasst, und wie Egmonts Sekretär die Handschrift seines Herrn täuschend nachzubilden verstand, ebenso wufste Philipp Seidel, der Diener Goethes, dessen Handschrift treu nachzuahmen“ — so nenne ich das einfach geschmacklos. Falsch aber ist es, wenn Zürn eine fest geschlossene Handlung und einen streng dramatischen Plan vermifst, „so daß der ganze Stoff durch die einzelnen Akteinschnitte in gesonderte Gruppen, die Handlung in einzelne Gemälde auseinanderfällt, die nur durch ihre Beziehung auf den Helden zusammengehalten werden, so daß also auch hier die Einheit der Person die Ein-

heit der Handlung nach der Dramaturgie der Stürmer und Dränger ersetzen muß“. Der geehrte Herr steht im Banne von Schillers Rezension, und damit geschieht dem Dichter des Egmont Unrecht bis auf den heutigen Tag. Das hat neuerdings überzeugend nachgewiesen Paul Klauke in seinen „Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes“ 2. Heft (Berlin, W. Weber), und diese seien statt des Büchleins von Zürn den Herren Kollegen auch an dieser Stelle bestens empfohlen.

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

H. Schulze und W. Steinmann, Kinderschatz. Deutsches Lesebuch für Vor- und Unterklassen höherer Lehranstalten. I. Teil: 39. Aufl. XII u. 236 S. II. Teil: 21. Aufl. VIII u. 264 S. III. Teil: 11. Aufl. XII u. 330 S. Neu bearbeitet von H. Schulze und F. Kiel. Dresden, L. Ehlermann, 1886.

Ein Lesebuch für die ersten vier oder fünf Schuljahre ist für den Pädagogen eine wichtige Erscheinung, wichtiger als ein Leitfaden oder ein fremdsprachliches Übungsbuch oder eine Grammatik. Denn diese sind lediglich Schulbücher. Die Art ihres Gebrauches liegt in der Hand des Lehrers. Selbst die schlechtesten oder am wenigsten nach pädagogischen Grundsätzen eingerichteten kann und muß der Lehrer so gebrauchen, daß dem schädlichen Einflusse auf die Geistes- und Gemütsentwicklung der Kinder nach Kräften vorgebeugt wird. Weder Reihenfolge der Sätze noch selbst der Lektionen der Plötz, Gesenius oder Spiels existiert für den selbständigen, von erzieherischen Grundsätzen geleiteten Lehrer. Er wird sie durchbrechen, wird streichen und ergänzen, wie er es für notwendig oder gut erachtet. Anders steht es mit einem Lesebuch. Es ist nicht bloß Schulbuch, es ist zugleich ein Hausbuch, ein stummbereiteter Freund des Kindes in stillen, glücklichen Mußestunden. Da wird dann das Buch zum selbständigen Lehrer. Da wird nicht ausgemerzt, nicht ergänzt, sein Gang ist maßgebend. Denn das Kind liest in der Regel nicht wählerisch wie die Alten, hier von dieser, dort von jener Überschrift angezogen, heute ein Gedicht, morgen eine Fabel herausgreifend. Dazu fehlt es noch zu sehr an besonderen Interessen. Es liest alles, liest der Reihe nach, von Anfang bis zu Ende, und wenn es zu Ende ist, fängt es wieder von vorne an. Und wer da weiß, wie gerne die Kinder lesen, sobald sie einigermaßen in dem Besitze dieser schönen Kunst sind, wie sie in der That dasselbe Buch ohne Ermüden immer wieder lesen, und wer dazu beachtet, wie viel mächtiger nicht nur das Leben überhaupt sondern oft auch schon die bloße Privatlektüre auf das jugendliche Gemüt wirkt als die Schule, besonders wo diese es an einer harmonischen Einwirkung fehlen läßt, der wird dem Lesebuch und seiner Einrichtung keine geringe Bedeutung beimessen. Nicht bloß der Stil der ausgewählten Lesestücke, nicht bloß ihre Ange-

messenheit nach Form und Inhalt für das betreffende Alter ist von Wichtigkeit, auch die Reihenfolge der Stücke und ihre Beziehung zu den sonstigen absichtlichen erzieherischen Einwirkungen auf das jugendliche Gemüt ist nicht gleichgültig.

Das Lesebuch hilft mit dazu, was so wichtig ist, Schule und Leben für das Kind in wirksame Verbindung zu bringen. An seiner Hand setzt das Kind die Schularbeit zu Hause in angenehmer, spielender Weise fort, ganz anders als mit den abstrakten, trockenen und daher langweiligen Leitfäden. Die Beschäftigung mit dem Lesebuch und seinen Sachen ist ihm eine Lust. Dem entsprechend muß man wünschen, daß möglichst allen Unterrichtsgegenständen etwas von diesem Vorteil zu gute komme, daß sich im Bezug auf alle Gelegenheit bietet, das im Unterricht erweckte Interesse an weiterführenden Lesestücken zu bethätigen und weiter zu fördern.

Und hier trifft die Bedeutung, welche das Lesebuch als Hausbuch hat, zusammen mit seiner Bedeutung im Unterricht, mit der Bedeutung des schwierigen deutschen Unterrichts überhaupt. Nächst dem Religionsunterricht ist keiner so geeignet der Konzentration des gesamten Unterrichts, der organischen Verbindung der einzelnen Lehrfächer zu einer harmonischen Einwirkung auf den Schüler zu dienen, wie der deutsche. Jener muß mindestens in den ersten fünf Schuljahren stofflich eine führende Stellung einnehmen, so daß die anderen Fächer mehr als begleitende, unterstützende und das Profane weiter ausführende erscheinen und Stoffauswahl und methodischer Gang in ihnen mehr oder weniger von jenem beeinflusst werden. Der deutsche Unterricht bildet das formale Band für alle Fächer, auch den Religionsunterricht.

Er hat nicht bloß den Zweck in die klassische Litteratur einzuführen, am wenigsten auf den unteren Stufen, sondern auch und vor allem zu einem richtigen und gewandten Gebrauch der Muttersprache auf allen Gebieten anzuleiten. Dazu muß das Lesebuch eine reiche Fülle von Bildern aus der Natur und dem menschlichen Leben, soweit sie seinem Verständnis offen liegen oder im Unterricht nahe gebracht werden, enthalten, damit sich an ihnen durch wiederholtes Lesen unbewußt sein Sprachgefühl und damit auch seine Herrschaft über die Sprache nach allen Seiten bilde. Denn ein gesunder eigentümlicher Gebrauch der Muttersprache, wie er Ziel nicht bloß des deutschen, sondern des gesamten Unterrichts ist, wird nicht mechanisch nach dem Buch gelernt, er erwächst vielmehr während der Berührung mit der Außenwelt und an der Hand trefflicher Vorbilder aus der eigenen Eigentümlichkeit auf dem Wege organischer Entwicklung von selbst. Eine einseitige Behandlung der Litteratur, welche sich lediglich der schönen Litteratur entlehnt, ist daher nicht geeignet, die Fertigkeit in der Sprachfertigkeit der Schüler zu fördern.

mit jener häufigen Nachlässigkeit im Sach-Unterricht, welche den Schüler nicht im Zusammenhang reden läßt, zu der bekannten Unbeholfenheit, sich über Beobachtungen oder Erfahrungen aus diesem oder jenem Gebiet im Zusammenhange klar und verständlich auszusprechen, welche man so oft noch in den obersten Klassen zu beklagen hat, ja die Universitätsprofessoren noch jüngst gerügt haben, ohne freilich den Grund an der rechten Stelle zu suchen. Der Unterschied der realen und gymnasialen Bildung hat damit wenig oder nichts zu thun. Es liegt an der Übung, an der man es leider an den realen Lehranstalten ebenso sehr, wenn nicht noch mehr als an gymnasialen fehlen läßt. Dazu muß aber, wie gesagt, auch der deutsche Unterricht das Seinige mit beitragen, und das Lesebuch muß die Gelegenheit dazu bieten.

Wenn Mayer und Wackernagel seiner Zeit, vor nun etwa vierzig Jahren, das belletristische Prinzip im Lesebuch zur Herrschaft brachten, so hatte dies seinen guten Grund. Der Kampf galt damals den mehr oder weniger trockenen Lehrstücken über allerlei Realien, wie sie die früheren Lehrbücher in reicher Menge enthielten. Sie wurden mit Recht beseitigt. Und selbst getrennt vom belletristischen Lesebuch in Form von besonderen Reallehrbüchern für die einzelnen Unterrichtsgegenstände diese ausgemerzten Teile des alten Lehrbuchs wieder aufleben zu lassen, wie Dörpfeld will, um die abscheulichen Leitfäden zu verbannen, wird nicht gelingen und auch schwerlich von Segen sein. (Vgl. darüber den trefflichen Aufsatz von K. Bodenstern in den deutschen Blättern für erziehenden Unterricht 1887 Nr. 13 ff.) Aber es war eine Verirrung in das entgegengesetzte Extrem, wenn man das belletristische Prinzip dahin zuspitzte, daß man im Lesebuch nur noch solche Stücke duldete, welche als ein Bestandteil der ausnahmsweise sogenannten „schönen Litteratur“ gelten können oder doch in deutlicher Beziehung zu derselben stehen, wenn man alles Fachwissenschaftliche, alle geschichtlichen und geographischen Darstellungen, alle naturwissenschaftlichen Schilderungen u. dgl. aus dem Lesebuche strich. Das ist eine arge Verkennung ebenso der über die Schule hinausreichenden Bedeutung des Lesebuches, wie der Aufgabe des deutschen Unterrichts überhaupt, eine Verkennung, welche den Fluch der Isolierung der einzelnen Unterrichtsgegenstände auch noch auf den einzigen Unterricht überträgt, der bis heute noch nicht oder wenigstens nicht in dem Maße davon betroffen war, wie die anderen. Es giebt geschichtliche, geographische, naturgeschichtliche, kulturhistorische Schilderungen, welche zwar nicht zur „schönen Litteratur“ im strengen Sinne gerechnet werden, welche aber auf das Prädikat schönen Anspruch haben. Ich erinnere nur an die trefflichen Aufsätze von H. Masius, K. E. von Baer, Rossmäslers, G. H. von Schubert, an die allgemein anerkannten Lesestücke aus Hebel, Jacobs, Arndt, Riehl, Grube u. a. Neunzehntel unserer Schüler

lernen diese trefflichen Sachen überhaupt nicht kennen, wenn sie nicht im Lesebuch stehen. Und wie bildend nicht nur auf das Sprachgefühl sondern überhaupt auf Geist und Gemüt solche klassischen Darstellungen wirken, welche aus liebevoller Beobachtung des Natur- und Menschenlebens hervorgegangen sind, davon brauche ich wohl nicht zu reden.

Reallesebuch in diesem Sinne also, dafs es wahrhaft schöne, mustergiltige Erzählungen, Darstellungen und Schilderungen aus dem Natur- und Menschenleben in reicher Fülle enthält, wird das Lesebuch immer bleiben müssen, wenn es seinen Zweck ganz erfüllen soll. Aber darin und in der Rücksicht, welche die Auswahl auf die sonstigen absichtlichen Einwirkungen auf das kindliche Gemüt zu nehmen hat, liegt eben wie gesagt eine Hauptschwierigkeit für die Zusammenstellung eines Lesebuches. Sehen wir, wie die Verf. des vorliegenden Lesebuches ihre Aufgabe gelöst haben!

Die Herren Herausgeber scheinen sich ja im allgemeinen von denselben Grundsätzen haben leiten zu lassen, welche ich oben dargelegt habe. Denn haben sie auch im I. und II. Teile, wie sie im Vorwort sagen, „von allen auf reale Belehrung angelegten Stoffen, wie naturgeschichtlichen Beschreibungen Abstand genommen“, so gilt dies doch nur von jenen unmittelbar belehrenden Stücken, welche auch ich verworfen habe. In der schönen freien Form von Erzählungen, wie es für diese Stufe am passendsten ist, haben sie, besonders im I. Teil, genug geboten. Ich rechne dahin Stücke wie I S. 162 „Das Raupennest“, S. 161 „Das Vogelnest“, S. 197 „Die Jahreszeiten“, S. 89 „Das Gewitter“ und viele andere dergleichen. Und in der Vorrede zum III. Teil erklären die Verf. ausdrücklich, dafs sie „sich bemüht hätten, eine Sammlung solcher Natur- und Lebensbilder zustande zu bringen, welche ohne Voraussetzung vieles positiven Wissens würdig wären, neben den Phantasiedarstellungen ihre Stelle zu finden.“ In Bezug auf die Anordnung aber huldigen sie dem für die untersten Stufen gewifs einzig richtigen Grundsatz, nicht nach unkindlichen wissenschaftlichen Kategorien zu scheiden, sondern Prosa und Poesie bunt wie im Leben durch einander werfend, Verwandtes zu Verwandtem zu stellen, allmählich vom Leichteren zum Schwereren zu führen, alles dem jeweiligen Gesichtskreis und Interessenkreis der einzelnen Altersstufen anzupassen. Doch prüfen wir nunmehr die Ausführung im einzelnen!

Das Buch ist in erster Auflage im Jahre 1846, der III. Teil 1854, von H. Schulze und W. Steinmann herausgegeben und erscheint jetzt, der III. Teil in 11., der II. in 21., der I. in 39. Auflage, besorgt von H. Schulze und F. Kiel, Lehrern am Lycœum I zu Hannover. Die grofse Zahl der Auflagen, wenigstens der beiden ersten Teile, zeugt von ihrer Beliebtheit. Und in der That ist besonders der erste Teil ein in vieler Hinsicht vortreffliches Buch.

Es ist ein lieblicher fröhlicher Kindergarten, in den wir schauen. Die alten Bekannten von Grimm, Hey, Reinick, Güll, Chr. von Schmid, Hoffmann, Claudius versetzen uns anheimelnd in die selige Kinderzeit zurück. Des Kindes Welt liegt ausgebreitet vor uns; nur das Beste wird geboten und in ebenso kindlicher wie pädagogischer Ordnung, welche nicht zerstreugend, sondern sammelnd wirkt.

Man darf auch sagen, daß fast alles dem Verständnis des Kindes im ersten und zweiten Schuljahre angemessen ist. Nur in manchen Stücken, besonders in der dritten und vierten Stufe, treten doch Verhältnisse und Beziehungen hauptsächlich historischer Natur auf, welche dem Gesichtskreis des Kindes noch zu fern liegen, und wenn sich die Verf. damit entschuldigen, daß das Büchlein den Lehrer ja ebensowenig überflüssig machen, wie den Kindern eine Nahrung bieten soll, an der sie nicht ihre Kraft üben und stärken können, so ist dagegen zu bemerken, daß historische Thatfachen doch gar nicht durch das eigene Nachdenken der Kinder entdeckt werden können und daß der Lehrer, wenn er z. B. I S. 221 das fragende sechs- oder siebenjährige Kind über „Pilger“ und „türkischen Sultan“ oder S. 225 über Kanut den Großen von England und Dänemark, oder einen hannöverschen oder rheinischen Knaben über Friedrich den Weisen, Kurfürsten von Sachsen, aufklären will, doch sehr weit ausholen muß und es am Ende doch mit wenig befriedigendem Erfolg thut. Denn es liegt dem Kinde noch zu fern. Nur in Sachsen mag die letztere Schwierigkeit leichter gehoben werden. Nur leicht verständliche geschichtliche und geographische Beziehungen aus der nächsten Heimat des Kindes dürfen in einem Lokal- oder Provinzial-Lesebuche für die ersten Schuljahre aufgenommen werden. Andernfalls erzieht man zur Gedankenlosigkeit; es müßte denn sein, daß auch für ferner liegende Beziehungen schon Anknüpfungen in des Kindes Gedankenkreis vorliegen, wie wenn es heißen kann (I S. 224): „Tirol, woher die schmucken Leute mit den hübschen bunten Decken und feinen Handschuhen herkommen“; wobei aber immer erst noch zu prüfen ist, ob das wirklich eine allbekannte, selbst von den Kindern erfahrene Thatfache ist. Auch die Beziehung auf die Propheten und ihr Wesen, ihr Inspiriertsein, S. 209, ist verfrüht. Das Lied von David und Goliath desgleichen. Es gehört auf diejenige Stufe, wo David zuerst in der biblischen Geschichte auftritt, und das geschieht bei pädagogisch sorgfältig geordnetem Unterricht wegen der schon entwickelteren Kulturverhältnisse, erst im vierten Schuljahre. Auch sprachlich sind manche Stücke zu schwer, selbst wenn Erklärung hinzutritt, so das schöne Winterlied von Salis, S. 230, mit seinen Einschnitten des Versendes in den Satz: „Vom Frost der Nacht — gehärtet, kracht — der Weg von seinen Tritten“, und seinen schwierigen Ausdrücken: „des Dorngebüsches Garben“, „festge-

diegene Bahn“, „der Lichtstrahl spaltet sich im Eis“. Wozu solche Schwierigkeiten, wo ein so reicher Vorrat wirklich entsprechender Stücke vorliegt? Das Buch zählt 236 Seiten! Doch das sind kleine Mängel, denen sich leicht abhelfen läßt. Man darf mit Auswahl und Anordnung im ersten Teile in der Hauptsache zufrieden sein. Schon mehr Bedenken ruft zunächst hinsichtlich der Auswahl der zweite Teil wach. Hier tritt schon eine größere Zahl von Stücken auf, welche über den Gesichtskreis des Schülers hinausfallen und für das zweite und selbst dritte Schuljahr noch zu schwer sind. „Nach unserer Ansicht“, sagen die Verf. sehr richtig, „kann nur das ein Kind wahrhaft anziehen, wofür sich auf naturgemäßem Wege Interesse in ihm erzeugt“; aber es muß sehr bezweifelt werden, daß sich schon in dem sieben- oder achtjährigen Knaben auf naturgemäßem Wege ein Interesse für Jason, Herkules, Cyrus, St. Gallus, Willegis und dergleichen Helden erzeugt, für den zuletzt genannten höchstens in Köln, aber nirgends anderswo. Und wer da weiß, welche Schwierigkeiten fremdländische Namen noch dem Sextaner zu bereiten pflegen, der wird schwerlich die Aufnahme eines Stückes ins Vorschullesebuch billigen, in welchem gleich auf der ersten Seite eine Menge ganz fernliegender Namen und Ausdrücke vorkommen, wie: Kolchis, Argonauten, Jason, Vliefs, Medea, Griechenland, Pollux, Castor, schwarzes Meer, im Jason von Niebuhr, oder wie: Cyrus, Astyaches (besser Astýaches), Mandäne (besser Mándane), Asien, Persis, Harpages u. s. w., im Cyrus von Vernaleken, S. 74, oder Gleichnisse wie: „als wenn der Vesuvius Feuer speie“ II S. 33. Welche Exkurse macht dieses einzige Gleichnis bei den armen Jungen nötig, die weder vom Vesuv in Italien noch vom alten Feuergott wissen. Oder sollen sie gedankenlos darüber hinlesen ohne zu fragen? Heißt das nicht zur Gleichgültigkeit erziehen?

Daß Niebuhr seinem siebenjährigen Söhnchen jene griechischen Sagen so erzählt hat, kann nicht maßgebend sein; denn erstlich wird jeder, der es versucht, es ihm auch nur im Einzelunterricht so nachzumachen, erfahren, wie schwer es wenigstens schon gegenüber einem mittelmäßig begabten Schüler ist, und dann, was im Einzelunterricht allenfalls noch geht, das geht eben noch lange nicht im Massenunterricht. Aber die griechischen Sagen gehören überhaupt noch nicht auf diese Stufe, sie sind frühestens in Sexta zu bringen, wie es auch die Lehrpläne von 1882 anordnen.

Ebensowenig gehören in die Vorschule geschichtliche Stoffe, wie Rudolf von Habsburg, Wilhelm Tell, Karl XII. von Schweden, Ritter Walter von Thurn, Landgraf Ludwig IV. von Thüringen. Höchstens in einem thüringischen Lesebuch wären die Stücke von letzterem schon in der Vorschule zulässig, wie in einem Lesebuch für preussische Schulen Geschichten und Gedichte von Friedrich dem Großen und anderen allbekanntem preussischen Re-

genten natürlich auf allen Stufen zulässig sind, je nach ihrer Schwierigkeit. Jene Anekdoten aus der Geschichte sind aufzusparen, bis die Schüler auch im übrigen Unterricht darauf geführt werden oder ihr geschichtlicher und geographischer Horizont sich hinreichend erweitert hat; dann werden sie gute Dienste thun, dann sind sie ausgezeichnete Stützen für den übrigen Unterricht, während sie hier zerstreuend wirken und zur Fahrigkeit erziehen.

Und wie diese und ähnliche Stücke im II. Teil verfrüht sind, so gehören andere nicht mehr auf diese Stufe, sondern hätten mit in den ersten Teil aufgenommen werden sollen. Dahin rechne ich vor allem die Märchen, wie Rotkäppchen, Dornröschen, Hans im Glück, der Arme und der Reiche, Tischchen deck dich, und was mit gleicher Leichtigkeit bereits von dem Verständnis des Anfängers im ersten Schuljahr bewältigt werden kann. Freilich ziehen sich die Märchen sogar noch in den III., für das neunte bis elfte Lebensjahr, also etwa für Sextaner und Quintaner berechneten Teil hinein! Von was für Grundsätzen sich da die Herren Herausgeber haben leiten lassen, ist nicht ersichtlich: von dem Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren im Bezug auf Inhalt und Form gewiss nicht. Warum soll Rotkäppchen oder Aschenputtel im ersten Schuljahre schwerer zu verstehen sein als der Wolf und die sieben jungen Geislein? Noch weniger vom Interesse. Der Sekundaner und Primaner mag die Kindermärchen wieder mit Interesse lesen, es ist ein höherer Geschmack, den er ihnen abgewinnt, aber der Sextaner und gar der Quintaner, der in den Ernst der heiligen Geschichte eingeführt worden ist und an den Helden der Sage seine Freude hat, ist für das erste einmal dem Interesse an Märchen wie „die sieben Raben“ nach den Brüdern Grimm oder „die drei Burschen und der Riese“ von Kuhn und Schwartz oder „Mann und Frau im Essigkrug“ von Bechstein u. dergl. entschieden entachsen. Zwei schwere Schäden werden durch diese Aufnahme teils zu hoch, teils zu tief liegender Stoffe angerichtet: der Inhalt des Lesebuches wird zu buntscheckig und zerstreut anstatt zu sammeln; und der Schüler bekommt beim Eintritt in das neue Buch nicht den so segensreichen Eindruck, daß er nun auf eine höhere Stufe trete, in eine neue Welt schaue. Daß das Lesebuch dem Reichtum des Lebens in seiner Mannigfaltigkeit Rechnung trage, habe ich oben selbst gefordert. Aber es liegt hier eine große Gefahr. Wird nicht die nötige Vorsicht in der Auswahl geübt, nicht für ein kräftiges Gegengewicht gesorgt, indem ein gewisser Grundstock von Erzählungen in den Mittelpunkt tritt und immer wieder das Hauptinteresse auf sich zieht, so wird der Schüler durch die bunte Lektüre, die ihn un-
stet bald da, bald dort hinführt, zerstreut und genufssüchtig, und begegnet ihm vieles, was über seinen Horizont hinausgeht, so wird er durch das Darüberhinlesen auch noch oberflächlich und fahrig.

Im ersten Teil haben die Herren Verfasser jenem ersten Schaden noch zu begegnen gesucht, indem sie sachlich Verwandtes zu Verwandtem stellten. Da stehen zusammen die Singvögel, die Bachstelze, das Rotkehlchen; oder der Wolf und der Mensch, der Jäger und der Fuchs, der Wolf und der Fuchs, der Fuchs und der Storch, der Löwe und der Fuchs, und andere Gruppen. Im zweiten Teile ist das schon weniger gelungen, da folgt auf Jason der Hund und das Schwein, darauf der Mut zweier Knaben und darauf St. Gallus u. s. w. Was verspricht man sich von einer solchen Folge von Stücken im Lesebuch? — Und der Schüler wird sie der Reihe nach lesen, darüber täusche man sich nicht! — So unordentlich liegen die Dinge nicht einmal im bunten Leben durch einander, und der Unterricht soll an die Stelle des Zufalls die Ordnung setzen, will er anders bilden und erziehen! Im dritten Teile ist die Sachordnung ganz aufgegeben und nach den Kategorien: 1. Märchen und Sagen, 2. Fabeln und Erzählungen, 3. Natur- und Lebensbilder geordnet; immer noch besser als jenes Ragout, wenn auch gewifs nicht kindlich.

Mag man die Ordnung des Unterrichts nach kulturhistorischen Stufen in der strengen Herbart-Zillerschen Auffassung verwerfen, aber warum das Kind mit dem Bade ausschütten? Warum nicht zugreifen und nehmen, was jedenfalls brauchbar ist? Zwei Wahrheiten stecken in diesem Vorschlag, deren Wichtigkeit kein denkender Pädagoge sich verhehlt, und die für den deutschen Unterricht und das deutsche Lesebuch in erster Linie in Betracht kommen. Erstlich: will man auf das Kind einen nachhaltigen und harmonischen Eindruck hervorbringen und zugleich das lebhafteste Interesse erzeugen, so muß man mit zusammenhängenden oder wenigstens mit möglichst einheitlich geordneten Stoffen auf dasselbe einwirken, es in eine gewisse Lebenssphäre mit bestimmt ausgeprägten Ordnungen und Verhältnissen tief und gründlich einführen und eine Zeit lang ganz darin leben lassen. Und zweitens: man muß das Kind allmählich und stetig aus den einfacheren Lebensverhältnissen zu den komplizierteren führen. Diese versteht es dann mit Leichtigkeit und Sicherheit auf Grund der Erkenntnis jener, und Klarheit des Geistes und Festigkeit des Willens sind die ungesuchte aber wichtige Mitgift. Man mag die Beschränkung auf die Märchen im ersten Schuljahre und vollends die Ersetzung des Religionsunterrichts durch dieselben mißbilligen und ebenso die Beschränkung im zweiten Jahre auf den Robinson, aber warum nicht anerkennen, daß allerdings die Märchen der geeignetste Lesestoff für das erste Schuljahr sind und sie in reicher Fülle zum Grundstock des ersten Lesebuches machen und den Robinson zum Kern des Lesebuches für das zweite und dritte Schuljahr, und sich im übrigen begnügen mit dem, was dazu paßt und sonst wirklich dieser Altersstufe entspricht?

Wer einmal Knaben von sieben und acht Jahren an der Hand des Robinson unterrichtet und gesehen hat, wie nachhaltig nicht nur das Interesse an dieser zusammenhängenden Geschichte ist, sondern welches lebhaftere Interesse hieraus für den an die Robinsonsgeschichten angeknüpften Anschauungs-, Natur- und geographischen Unterricht erwächst, der wird diesen vorzüglichen Unterrichtsstoff auf dieser Stufe mit Willen nie entbehren mögen. Es ist in der That zu verwundern, daß dieses bei allen Pädagogen als vorzüglich anerkannte Unterrichtsmittel bisher in den Lesebüchern so wenig Beachtung gefunden hat.

Es wäre für die Herren Verfasser des vorliegenden Lesebuches ein Leichtes, den ersten Teil nach den aufgestellten Gesichtspunkten vollends auszugestalten. Sie brauchen zu den bereits aufgenommenen 14 Märchen nur noch die aus dem zweiten und dritten Teil herüberzunehmen und noch einige allbekannte wie Frau Holle, der Tod des Hühnchens u. ä., die doch kaum „einen nachteiligen Einfluß auf das kindliche Gemüt befürchten lassen“, hinzuzunehmen, so ist jener gewünschte Grundstock da. Und wenn sie aus dem zweiten Teil entfernen, was offenbar zu hoch oder zu tief gegriffen ist, und noch einiges von dem vielen, was ganz schön und brauchbar, aber nicht notwendig ist, so wird hier reichlich Platz für den Robinson gewonnen. Die griechischen Sagen aber gehören nach Sexta und müssen da den Grundstock des Lesebuches bilden, wie die deutschen Nationalsagen in Quinta. Denn für die eine sogenannte Geschichtsstunde in Sexta und Quinta gleich wieder einen neuen Leitfaden einzuführen, wozu bereits die Ansätze vorhanden sind, ist ebensowenig zweckentsprechend, wie diesen Unterricht überhaupt zu isolieren; er muß ein Anhängsel des deutschen Unterrichts sein und das deutsche Lesebuch muß dem entsprechend eingerichtet werden.

Ordnete man so, so ergäbe sich auf jeder Stufe eine durchaus harmonische und ganz eigentümliche Welt, in der das Kind ein oder zwei Jahre lebte und webte und heimisch würde, um allemal mit dem neuen Lesebuch im neuen Schuljahre in eine neue, durchaus eigentümliche Welt versetzt und so im Bewußtsein gehoben und mächtig angeregt zu werden. Die einzelnen Lesebücher hätten dann einen ganz bestimmten Charakter, durch den sie sich deutlich unterschieden, während sie jetzt keinen haben. Man hätte ein Buch der Märchen, ein Robinsonbuch, ein griechisches und ein deutsches Sagenbuch, und von Quarta ab träten die geschichtlichen Lesebücher ein, entsprechend dem Unterrichtsgange.

Der dritte Teil des vorliegenden Lesebuches ist für Sexta und Quinta bestimmt. Für beide, besonders aber für Quinta, enthält er zu wenig eigentümlichen, zu viel teils zu hoch, teils zu tief gegriffenen Stoff. Besonders stark ausgebeutet sind für diesen Teil die Lokalsagen der Gebrüder Grimm („Deutsche Sagen“,

2 Teile, Berlin 1816 und 1818), und gewiss sind diese Sagen mit ihren theils historischen, theils geographischen Unterlagen auf dieser Stufe, wo bereits eine gröfsere Bekanntschaft mit deutschem Land und Volk vorausgesetzt werden darf, wohl am Platze, sie unterstützen den geographischen Unterricht. Manche freilich, deren Anknüpfungspunkte bei den Schülern dieses Alters noch nicht allgemein als bekannt angenommen werden dürfen, würden besser zu Gunsten einer vollkommeneren Mitteilung der griechischen und deutschen Nationalsage, sowie einer gröfseren Reihe geographischer, ethnographischer und naturgeschichtlicher Schilderungen in Reisebeschreibungen u. dergl. ausfallen. Besonders empfehle ich die Streichung der sittlich und religiös bedenklichen Sage vom Gemsjäger (III S. 31) und die Prinzenkleider in der Kirche zu Ebersdorf mit ihrer rein äufserlichen Notiz, die höchstens in einem Lokalsebuche für Ebersdorf einigen Wert hätten.

Dafs auch für diese Altersstufe noch der bunte Wechsel von Prosastücken und Gedichten wenigstens in der Hauptsache beibehalten worden ist, ist sehr zu billigen. Darin hat das Buch einen Vorzug vor den meisten sonstigen neueren Lesebüchern. Den oben gerügten Mangel an centralen Stoffen, die jedem neuen Teil einen eigentümlichen Charakter verliehen, teilt es, so viel ich weifs, mit allen bis jetzt vorhandenen. In Bezug auf eine passende Auswahl von Fabeln und belehrenden Erzählungen scheint es mir mit den besten wetteifern zu können. An geographischen, ethnographischen und naturgeschichtlichen Schilderungen dürfte es, wie schon bemerkt, in seinem dritten Teile noch etwas reicher sein, besonders vermisse ich Begleitstücke für den biblischen Geschichtsunterricht. Denn die biblische Geschichte ist für die Knaben vom siebenten oder achten bis zum elften oder zwölften Lebensjahre die eigentliche centrale Welt, in der sie vor allem mit ganzer Seele leben und weben müfsen¹⁾, und die vielen guten Reisebeschreibungen bieten reichen Stoff. Auch eine Reihe patriotischer Gedichte ist dem dritten Teile beigegeben. Dieser Kranz dürfte noch etwas voller sein. Die Ausstattung ist recht gut und wird höchstens noch von der mustergültigen des Berliner Lesebuchs von Bellermann und Genossen übertroffen. In den Anfang des ersten Teiles sind Stücke in grossem Druck aufgenommen. Der Preis ist angemessen. I: 1,40 M, II: 1,50 M, III: 1,80 M.

¹⁾ Vergl. die trefflichen „Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht“ von O. Jäger, S. 23 ff.

Friedrich Hofmann, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Fünftes Heft. Neuere Geschichte II. Von Friedrich dem Großen bis zur Gründung des neuen deutschen Reichs. (VI u. 107 S. 1,20 M.) Sechstes Heft. Brandenburgische Geschichte bis zu Friedrich dem Großen. (IV u. 30 S. 0,50 M.) Berlin, Springer, 1897.

Mit den beiden vorliegenden Heften ist das seit dem Jahre 1881 im Erscheinen begriffene Lehrbuch der Geschichte vollendet, welches vor den meisten anderen seiner Art diejenigen Eigenschaften aufweist, die für ein Schulbuch wünschenswert erscheinen. Mit feinem Sinn, der durch langjährige Erfahrung und Übung im Unterricht geschärft ist, hat es der Verf. verstanden, die Fülle des Stoffes auf das für die allgemeine Bildung Notwendige zu beschränken, ohne doch jemals den inneren Zusammenhang der Ereignisse außer Acht zu lassen. Nirgends drängt sich eine subjektive Ansicht hervor; nur die Thatsachen reden, und doch ist die Darstellung so gefasst, daß ein Lehrer, der selbst der Sache mächtig ist, die Gedankenreihen, die in kürzester Form angedeutet sind, zu erkennen und weiter auszuführen vermag. Darin liegt der Hauptvorzug des Hofmannschen Werkes. Es macht den Vortrag des Lehrers nicht überflüssig und bietet doch dem Schüler die Gelegenheit, sich selbständig eine deutliche und richtige Auffassung der Entwicklung der Weltgeschichte anzueignen. Es ist zu erwarten, daß der Verfasser bei neuen Auflagen von der so notwendigen Kürze nicht abweichen wird. Ein Versehen, welches sich allerdings in allen Lehrbüchern findet, ist Heft VI S. 2f. zu bemerken. Die Nordmark, die spätere Mark Brandenburg, ist schon vor Albrecht dem Bären reichsunmittelbar gewesen, und dieser Fürst hat nie in Urkunden den Titel Erzkämmerer geführt. — Wie in den übrigen Heften findet sich auch in diesem am Schlusse eine tabellarische Zusammenstellung der wichtigsten Ereignisse und Jahreszahlen.

Berlin.

Wilhelm Bernhardi.

Th. Löhlein und K. Holdermann, Lehrbuch der Allgemeinen Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Kunst- und Kulturgeschichte für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Mit 109 Bildern und 12 historischen Karten in Farbendruck. Leipzig, G. Freytag, 1897. XIV u. 354 S. Geb. 3,40 M.

Mit den Grundgedanken, von denen die beiden Verf. ausgegangen sind, erklärt sich Ref. durchaus einverstanden; die Geschichte wird nicht als Staatengeschichte mit fast ununterbrochen fortgeführten Kriegen dargestellt, sondern es wird auch das geistige Leben der Völker berücksichtigt. Die in französischen Lehrbüchern schon längst und neuerdings auch in deutschen Schulbüchern (besonders geographischen) mit vielem Nutzen verwerteten bildlichen Darstellungen (hier handelt es sich um Bauwerke, Skulpturen, Wandmalereien) sind für eine derartige Behandlung

unentbehrlich. Die historischen Karten, welche in ausreichender Anzahl beigegeben sind, entsprechen ihrem Zwecke durchaus, da sie in nicht zu kleinem Format gehalten sind; doch würden sie meiner Meinung nach besser an die betreffenden Stellen, wo sie gebraucht werden, verteilt, statt dafs sie hinten alle vereinigt sind. Das Verzeichnis der im Texte vorkommenden fremden Namen mit genauer Bezeichnung der Aussprache und Accentuation ist brauchbar, wenn auch nicht vollständig; so fehlt z. B. der S. 17 erwähnte Zopyros, dessen Namen doch durchaus eines Accentes bedürfte. Die am Schlusse beigelegte Zeittafel hat meinen Beifall; die Ausstattung ist, was Einband, Papier, Druck und Illustrationen anbetrifft, eine würdige und gute.

Soweit wäre das Buch in allen Beziehungen empfehlenswert. Aber im einzelnen erscheint es mir noch nicht durchgearbeitet und gründlich genug. Einige Beispiele für meine Behauptung bin ich beizubringen verpflichtet. Schon S. 2 fällt mir die Definition der alten Geschichte: „Sie umfaßt die hervorragendsten Völker, welche um das Mittelmeer wohnten, sowie auch diejenigen, welche an das Schwarze Meer und den Persischen Golf grenzten“ als zu äufserlich auf. Die darin auftretenden Völker sind gut geordnet; aber es fehlt eine Erklärung für die Einteilung nach Sprachfamilien, und doch wird S. 14 ohne weiteres von semitischen, S. 24 von der indoeuropäischen Völkerfamilie geredet. Bei den Ägyptern (S. 3) sprechen die Verf. von Amenemha III. oder Möris (statt fälschlich Möris, weil *suten en meri!*). S. 8 findet sich im § 5 die sonderbare Verbindung: „Geographie. Älteste Geschichte“; daraus müssen zwei selbständige Paragraphen gebildet werden. Eine Überleitung von den Ägyptern zu den Israeliten fehlt ganz. Die Form Antilibanon (statt des richtigen Antilibanos) sollte nach den Ausführungen Kiepers doch verschwinden. Der Karmel ragt nicht 5000 m über das Mittelmeer; Nablus sollte mit ù geschrieben werden. S. 10 ist Salomo der Sohn Bathseba (statt Bathsebas). S. 12 wird bei den Phöniziern ihrer Verdienste um Vereinfachung und Verbesserung der Schrift mit keiner Silbe Erwähnung gethan, S. 13 ist der Ausdruck „ein Quadrat von neun Meilen Umfang“ ungewöhnlich. Bei den Babyloniern ist die Namensform Bel (nicht Bal) anzuwenden, umsomehr, da S. 14 ganz richtig Bel oder Baal steht. „Ninus und seine sagenhafte Frau Semiramis“ sollte in „Ninus und seine Gemahlin Semiramis, welche ursprünglich als Göttin verehrt worden war“, umgewandelt werden. Denn zwischen Sage und Mythos ist doch ein Unterschied und „Frau“ ist als nachlässiger Ausdruck zu tilgen. S. 14 „Die verschiedenen Keilschriften tragen nicht alle dieselbe Grundform an sich“; der Sinn ist mir unklar; die Fortsetzung dürfte in einer deutschen Arbeit wohl nicht ohne starke Rüge bleiben: „Ihre (wessen?) Baukunst“ u. s. w. S. 15 ist die Behauptung, die babylonische Bildnerei sei der ägyptischen durch

treuere Nachahmung der Natur überlegen gewesen, wohl kaum richtig. Die Ägypter übertrieben doch im Gegenteil nicht so stark z. B. die Muskulatur. In der geographischen Skizze von Iran sind die Namen Parthien, Hyrkanien, Karamanien überflüssig; denn sie werden bei der Darstellung der Geschichte nirgends verwendet. S. 16 ist die bekannte Anekdote von Krösus (warum Krösos, da doch Cyrus u. s. w. verwendet wird?) weder an das Vorhergehende angeknüpft, noch als Sage bezeichnet. S. 17 sind „iranische Völker“ erwähnt, ohne dafs vorher oder nachher eine Andeutung über den Sinn dieser Bezeichnung gegeben würde. Bei der Erzählung vom Tode des Cyrus wird sein Untergang im Feldzuge gegen die Massageten als historisch festgehalten.

S. 18 fehlt jeder Übergang von der orientalischen zur griechischen Geschichte. Die geographische Skizze von Griechenland leidet zwar nicht an einem Übermafs von Namen, ist aber trocken und wenig anregend. Davon, dafs die Ostküste weit besser entwickelt ist als die Westküste, dafs eine Steigerung der günstigen Küstenverhältnisse von N. nach S. stattfindet, dafs Attika ein wenig fruchtbares Land mit dünner Ackerkrume ist, dafs die Luft ungemein durchsichtig und klar ist, dafs es ein Lauriongebirge mit Silberbergwerken giebt und von anderem erfährt man nichts. Die Namensformen sind ganz verschieden behandelt; neben Lesbos, Chios, Samos steht Rhodus; neben Pindus Olympos, Parnasos; neben Sunion und Piräeus Pentelikus. Bei der Aufzählung der Gottheiten ist es ähnlich. Selbst Text und Namensverzeichnis stimmen nicht überein, z. B. hier S. 18 Cithäron, dort S. XII Cythäron. Ich übergehe die sehr zahlreichen Ausstellungen, die ich noch auf diesem Gebiete der griechischen Geschichte zu machen hätte, um an einer ganz anderen Stelle zu zeigen, dafs auch der spätere Text einer sehr sorgfältigen und gründlichen Revision bedarf. S. 159 tritt Konrad II. die schlesische Mark an den Dänenkönig ab. S. 160 erfährt man nicht, wer Graf Odo II., der sich mit Herzog Ernst verbündet, ist. Ebenda wird der „Gottesfriede“ als eine Verordnung Konrads II. bezeichnet. Derselbe Kaiser überträgt seinem Sohne die drei erledigten Herzogtümer Bayern, Schwaben — und Franken! Dieser Irrtum rührt jedenfalls daher, dafs der Vater Konrads II. auf S. 161 Herzog in Franken genannt wird. In Giesebrechts Geschichte der deutschen Kaiserzeit steht das nicht, und Ref., der gerade in dieser Zeit einige Quellenstudien gemacht hat, wüßte diese Behauptung nicht zu belegen.

An Druckfehlern störender Art mangelt es nicht. S. 223 ist Ferdinand, der Bruder Karls V., der zweite genannt. S. 230 Don Juan di Austria und S. 234 Don Juan die Austria, S. 241 Eduard VI. von England 1527—53 u. s. w.

E. Oehlmann, Erläuterungen für die schulgemäße Behandlung des Hirtschen Anschauungsbildes „Die Hauptformen der Erdoberfläche“. Mit 2 Tafeln. Ausgabe A für die unteren Klassen von Mittelschulen und höheren Lehranstalten. Breslau, Hirt, 1887. 23 S. 0,40 M.

Die vorliegende Schrift will die Benutzung der bekannten Hirtschen Bildertafel erleichtern. Sie enthält eine geordnete Übersicht über Fragen und Betrachtungen, die sich an die Besprechung dieses Bildes in der Schule anschließen lassen. Ein erfahrener Lehrer wird ohne Zweifel die hervorzuhebenden Punkte selbst aus dem Bilde herauslesen; andererseits müssen diese Erläuterungen je nach der Individualität der Schüler, vor allem aber auch nach dem Wohnorte derselben sehr verschieden ausfallen — mit Bewohnern einer binnenländischen Gebirgsgegend wird man sicher das Bild ganz anders besprechen als mit solchen der ebenen Nordseeküste —; endlich wird sich der Lehrer durch die Antworten der Schüler im Unterrichte leiten lassen. Aber er soll sich durch letztere nicht ableiten lassen, und in solchem Betracht haben zusammengestellte Erläuterungen vorliegender Art gewiß ihren Wert, besonders für jüngere Lehrer, die erkennen wollen und sollen, was alles sich aus einem solchen Bilde herauslesen läßt. In diesem Sinne kann Ref. die vorliegende Schrift den Fachgenossen empfehlen.

Allerdings finden sich auch hier, wie meist in solchen Darstellungen von Lehrproben, vielfach Antworten, die dem Leser von einem Schüler der unteren Klassen (für welche diese Tafel doch bestimmt ist) zu hoch scheinen. So will Verf. z. B. gleich anfangs herauskatechisieren, daß die Landschaft eine „erdichtete“ sei, die Schüler sollen den „Standpunkt des Malers“ bei der Aufnahme der Landschaft selbst finden, es kommen Begriffe wie „Querthäler“, „Cañons“, „Auskehlungen“ u. s. w. zur Besprechung, welche zu erklären selbst in den mittleren Klassen noch Schwierigkeiten macht. Bei allen derartigen Dingen muß freilich jeder Lehrer selbst wissen, wie viel er seinen Schülern zutrauen darf, Verf. mußte in den Erläuterungen natürlich auf möglichst viele aus dem Bilde herauszulesende Erscheinungen aufmerksam machen. Für denjenigen, welcher die Erläuterungen richtig zu brauchen weiß, werden sie ein gutes Hilfsmittel sein. Wer aber alles, was Verf. in denselben bietet, auch seinen Schülern beibringen will, wird mit diesem Bilde einer „erdichteten Landschaft“ mindestens ein Semester der „wirklichen Erdkunde“ entziehen. Man muß eben bei allen solchen Hilfsmitteln stets im Auge haben, daß sie hauptsächlich dazu dienen sollen, das zur Anschauung zu bringen, was die Natur des Heimatsortes selbst nicht genügend veranschaulicht.

Friedeberg N. M.

F. Höck.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE. MISCELLEN.

Die XXXIX. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich
vom 28. September bis zum 1. Oktober 1887.
(Schluß.)

In der letzten Sitzung sprach zunächst Prof. Wackernagel-Basel über die Geschichte des historischen Infinitives. Der Infinitiv tritt bekanntlich an die Stelle eines tempus finitum in der bewegten Erzählung; er berichtet Dinge, bei welchen es lobhaft hergeht und welche dazu angethan sind, mächtig auf Gemüt und Phantasie des Hörers zu wirken. Sallust und Terenz verwenden ihn auch für Sittenschilderungen. Aber wie kommt das Latein dazu, durch den Infinitiv zu erzählen? Wagner, der Vergilforscher, meinte, im historischen Infinitiv sei ein Rest primärer Sprachzustände erhalten, wobei aber die speziellen Gebrauchseigenheiten unerklärt bleiben. Die verbreitetste Meinung ist, die Erregtheit des Autors oder das Bedürfnis, die Handlung an und für sich hervortreten zu lassen, habe den infinitivischen Ausdruck bewirkt. Der historische Infinitiv sei aus dem gewöhnlichen Infinitiv hervorgegangen. Aber wann geschah das? Jolly (Gesch. des Inf. 1873) verfiel begeistert das hohe Alter dieser Erscheinung. Er leitet den Gebrauch aus der vorwärtsstrebenden dativischen Kraft des Infinitivs ab. Aber wo drückt der Dativ ein Vorwärtsstreben aus? Er bezeichnet das Ziel des Strebens, nicht das Streben selber. Schmalz sieht darin einen Ausfluß der finalen Bedeutung des Infinitivs. Der historische Infinitiv bezeichne eine neue Handlung, zu welcher sich das Subjekt hinwende. Will Schmalz damit sagen, beim Infinitiv gehe die Erzählung zu einer ganz neuen Handlung über, so widerspricht dem der plautinische Gebrauch. Meint er aber, der historische Infinitiv drücke das bloße Einleiten der durch den betr. Verbalstamm bezeichneten Fähigkeit aus, so ist ja gerade die inchoative oder conative Bedeutung dem historischen Infinitiv völlig fremd. — Nach W. hat Jolly das Verdienst, den historischen Infinitiv mit dem imperativisch gebrauchten unter die gleiche Rubrik des absoluten Infinitivs gestellt und die Verwandtschaft beider Kategorien gezeigt zu haben. Beide haben dabei als Kasus der mit dem Subjekt kongruierenden Satztheile den Nominativ. Bei der Erklärung ist davon auszugehen, daß der Infinitiv von Hause aus auch der Selbstanforderung und ferner dem Befehl für Abwesende dienen konnte. Ego cunas trahere, obiurgare pater haec noctes et dies können formell befehlende Infinitivsätze nach ältestem Typus sein (auf, ich will etc.; der Vater soll etc.). Der imperativische Gebrauch des Infinitivs ist bei Homer, im Veda und Avesta der einzig vorkommende, er

war vor dem historischen Infinitiv vorhanden, der Vater des historischen Infinitivs; mit andern Worten: der Infinitivus historicus ist eigentlich ein Infinitivus imperativus. In den slavischen Sprachen wird der Imperativ sehr oft erzählend gebraucht; Miklosich weist den Gebrauch nach für das Serbische, Bulgarische, Kleinrussische, Russische, Czechische, Polnische. Die Bedingungen des Gebrauchs sind: der Imperativ ist nur da zulässig, wo in rasch fortschreitender Erzählung eine schnell-vorübergehende Handlung berichtet wird; ebenfalls muß ein die ganze Situation in die Vergangenheit versetzendes Verbum vorausgehen. Im Kleinrussischen wird dem Infinitiv, wenn er auffordernde Bedeutung hat, gern die Partikel *nu* beigegeben; der Infinitiv mit solchem Zusatz findet sich in lebhafter Erzählung ebenso gebraucht wie der historische Imperativ selber. Hier bildet für den Infinitiv die imperativische Bedeutung die Übergangsstufe zum Gebrauch als Infinitivus historicus. Auch das Esthnische kennt den Imperativ in lebhafter Rede statt des Tempus finitum; auch der deutschen Sprache ist er nicht fremd. W. führt hierfür Beispiele an aus H. v. Freibergs *Tristan* (1804 ff.), *Parsifal* (681, 29); aus der neueren Sprache bei Hebel: *uff und furt, i gange; oder: mi Vetter hät sie Bündel gemacht und furt bi Nebel und bi Nacht. Schlagend in Heines Feindlichen Brüdern: welchem aber von den beiden wendet sie ihr Herze zu? kein Ergrübeln kann's entscheiden; Schwert heraus, entscheide du! und sie fechten kühn verwegen.*

Die Geschichte des Infinitivus historicus wäre also so zurechtzulegen: Latein und Littauisch erben aus der indog. Grundsprache die Fähigkeit, den Infinitiv imperativisch zu verwenden und gelangten von da aus kraft einer bei dem Imperativ naturgemäßen Bedeutungsbildung, kraft seines Vermögens, unter gewissen Bedingungen für lebhaft bewegte Darstellung verwandt zu werden, zum Infinitivus historicus. Dafs der eigentliche Imperativ selbst nicht mehr historisch gebraucht wird, beruht im Latein darauf, dafs der imperativische Infinitiv allen Personen eignet, der eigentliche Imperativ nur der 2ten. Beim Infinitiv gingen imperativische und historische Bedeutung lange gut nebeneinander. Dafür, dafs einzelne Imperativformen ursprünglich Infinitivformen waren, ist ein klares Beispiel erhalten. Bopp hat bekanntlich die Endung *-mini* in der 2. pl. passivi als Nominativ des medialen Partizips erklärt. Schon 1864 machte Ascoli darauf aufmerksam, dafs ein Hinweis auf die 2. Person fehle, die Auslassung von *estis* unerklärlich sei. Ascoli selbst nimmt *amamini* als Vokativ; dafs aber ein solcher zum Imperativ werden kann, hat er nicht bewiesen. Griechisch *οὔτε* = *salvè* nimmt eine Sonderstellung ein. Darin hat Ascoli recht, dafs er *amamini* dem Imperativ vindiziert. *Legimini* deckt sich eben Laut für Laut mit *λεγόμεναι*, ist eine imperativisch gebrauchte Infinitivform. Allerdings ist 1) *λεγόμεναι* aktiv, *legimini* passiv; aber die Infinitive unterscheiden ursprünglich die genera verbi nicht. 2) *λεγόμεναι* kann imperativisch auch der 3. Person dienen, *legimini* gehört nur der 2. Person an; darum, weil für die 3. Person *-mino* aufkam, d. h. *-mini* im Anschluss an den futurischen Imperativ auf *-to* seinen Auslaut *-i* zu Gunsten von *-ō* aufgab. 3) Das imperativische *λεγόμεναι* ist allen numeri gemein und *legimini* nur dem Plural eigen. Diese Abweichung ist unursprünglich.

Den letzten Vortrag hielt Prof. Schweizer-Sidler. Er sprach in freier Rede über die Stellung des Lateinischen zum Griechischen.

Dafs das Lateinische resp. das Italische nur eine pulchra soror pulchrioris sororis, des Hellenischen, sei, ist noch die Anschauung neuerer und neuester Zeit, speziell derer, die an dem vielbesprochenen Stammbaume festhalten. Aber Johann Schmidt, Brugmann und Leskien haben den Glauben an das graecoitalische erschüttert; auch Ascoli hat bedeutsames Rüstzeug zu einer schärferen Scheidung der beiden Idiome geliefert. Redner begäugt sich, aus den Hauptgebieten der Grammatik einzelnes herauszuheben und die Frage nach dem Wertschatze nur zu streifen, und verweist auf die durch Prof. A. Surbers Hilfe ermöglichte Umarbeitung seiner lateinischen Elementarlehre, die bald erscheinen soll, vervollständigt durch die Grundzüge der Syntax. — Der dialektische Accent hat auf italischem Gebiete besonders die Endsilben empfindlich geschädigt; *agros bildet durch ihn -ro zu ρ um, ebenso verdankt man ihm Bildungen wie sacerdos, wo das vokalische r nicht wie indog. als -or erscheint. Bemerkenswert ist die starke Neigung des Lateinischen, ö vor a mit folgenden Konsonanten (ba. ng gn) in ŷ übergehen zu lassen, vgl. coatiago, ignis. Auch im Ausdruck des indog. sonantischen unbetonten r l m a gehen die italischen Sprachen eigene Wege: *ἐκατόν* — centum, *καρδιά* — cor, *στρωτός* — stratus u. s. w. Der Ablaut in *dō dātus* neben *-da-*, *δοτός*, *sō sātus* und *ή* (zu *ήμι*) *έτός* ist bemerkenswert; ebenso die vokalische Natur von r und l mit vorangehender Muta. Italische Eigenart ist es, wenn der alte Diphthong eu gemieden wird und statt dessen ou eintritt. Reichere und sichrere Ernte bietet der Konsonantismus. An Stelle der alten vollen Aspiraten treten im Italischen Spiranten auf: allen 3 indog. Aspiraten kann in gewissen Stellungen f entsprechen, daneben besteht nur noch h. Altes ϑ wird im Inlaute in den weichen Spiranten b (in -bra, -brum, -beraus), unter anderen Bedingungen d. Im Anlaut steht statt ϑ f: daher ist dare nicht zu *τάρημι* zu stellen. Im altital. nefrones, lat. nebrundines, deutsch niere ist gh durch f und b vertreten, wie in sifilus, lat. sibilus neben got. aviglōn; subulo ist nicht etruskische Entlehnung. Nach Ascoli setzen diese italischen Spiranten harte Aspiraten voraus, wie sie sich im Griech. aus den weichen verschoben haben; aber die Geburt der Spiranten auf ital. Gebiet ist vorhistorisch, die Verschiebung auch zigeunerisch. Verschieden gestalten sich auch die Spiranten s j v; nie ist italisches s zwischen 2 Vokalen verhaucht oder ausgefallen. Vor tönenden Konsonanten schwindet s konsequent: der Übergang zu r in Minerva, mergus, verna ist anzuzweifeln. Konsequent findet sich diese Erscheinung in der Tonsilbe mit Ersatzdehnung; diese erscheint auch in exāmen. In unbetonter Silbe bleibt Ersatzdehnung aus, so erklären sich camena, frigidus, sedibus. Uritalisch ist das Überschlagen von sr in fr, lat. = br. frigus, cerebrum, tenebrare, crabro, sobrius f. *vescrius werden so klar. Altes dt, tt wird im Lateinischen zu ss; wenn aber st statt zu erwartenden ss erscheint (comestum neben comessum comesum, sublestus neben lassus), so liegt Analogiebildung vor; ähnlich rursus rusus aus revorttus von revertere, suāsum aus suard-tum, Chatti neben Hassi, für Cadti. Inbetreff der Gutturale steht das Lateinische dem Griechischen nicht allzunahe; sein qu, gv, v hat es eigentümlich. Die sabellischen Mundarten sind in ihrer Verwandtschaft mit dem Griechischen nicht soweit gegangen, dafs sie für pis (quis) ein tis, für pid ein tid gestattet hätten. Es giebt kein echtlateinisches Wort, das p für ursprünglich qu, b für altes gv zeigte: poena ist griechisches Lehnwort, popina und bos sind

sabellischen Ursprungs. — Auf dem Gebiete der Flexion ist vieles Neubildung gegenüber dem Indogermanischen, nicht gegenüber dem Griechischen: z. B. die Überleitung der -ti Stämme in Nasalstämme (ratio neben gotisch ration), Hinüberführung von Konsonantenstämmen in solche mit -to Suffix in -mento, -oso; Kürzung des Femininzeichens i in neptis, canis, auris; Bildung von geschlechtigen Stämmen aus ursprünglich ungeschlechtigen auf -os und -es (sedes, plebes). Das Lateinische verwendet für den eigentlichen Imperativ nur das Suffix -iōs, in ursprünglicherer Gestalt als das Griechische. Das Gerundium ist durchaus italisch. Bopps Ahnung hat Thurneysen glänzend bewiesen, daß dieses verbale Adjektiv in engem Zusammenhang mit dem Partic. imperf. act. stehe, aus diesem mit dem Suffix -so weitergebildet sei. Die Infinitivstämme unterscheiden sich von dem Griechischen erheblich: das Latein hat ein dem Sanskrit ähnliches Part. fut. gewonnen, gestaltete Substantive auf -tor in adiektivische Form um. Dem Lateinischen eigentümlich ist das Nominalsuffix -la (-sla) in suadēla und loquēlla, querēlla; scriba, conviva etc. hat J. Schmidt als ursprünglich weibliche Abstracta erwiesen; der Übergang findet sich auch im Slavischen, das Italienische zeigt das Podestà. Flexion: ego und octo gelten als feste Stützen graecoitalischer Einheit; aber das Gotische hat auch ahtau; ἔγών ἔγώ und ego konnten sich selbständig in beiden Idiomen entfalten; ihr g entspricht dem got. k genau, ihr o entstand durch Analogie mit dem Verbum oder mit Nominalformen auf on. Die Form des alten Ablativs der ō Stämme blieb im Italischen und verbreitete sich über die andern Stämme, führte auch einst ein fröhliches individuelles Dasein neben Sociativus-Instrumentalis. Schärfer waren auf italischem Boden Dativ und Lokativ auseinander gehalten. Der Instr. und Lokativ brachen zwar in einigen Deklinationen in den Dativ - Abl. pl. ein, aber die von b (bh) getragenen Endungen sind reichlicher vertreten. Auslautendes y wurde lateinisch ē, ebenso ä zu ë; es sind aber im Latein noch manche Lokative und Instrumentale erhalten; so sind die ablativi absoluti von Lokativen ausgegangen. Eine spezifisch lateinische Neubildung ist der Genitiv auf -i, die auch im Keltischen wiederkehrt; in der Konjugation ist eine hervorstechende Eigentümlichkeit des Italischen die Passivbildung mit r, von der 3. Person plur. eines ursprünglichen Mediums sich mächtig verbreitend, auch im Keltischen vorkommend. In sumus sunt siem liegt gegenüber dem Griechischen nicht Aphaeresis vor, sowenig als im Sanskrit. Smas und syām; sīmus entspricht gr. εἴημεν. Präsensstämme auf jo sind im indog. häufig; im Lat. gestaltet sich jo zu io; cello vello tollo und βάλλω sind also auseinander zu halten.

Über das Augment im Indog. hat J. Wackernagel erst das rechte Licht verbreitet. Bekanntlich hat nur das Griechische unter den europäischen Sprachen es beibehalten und fester gestaltet; die italischen Sprachen gaben es auf. Der alte Aorist schrumpft zusammen; nur wenige Formen desselben, nicht Indikative, hat Curtius nachgewiesen, zu denen auch inquam gehört. Eine Art des s-Aoristes lebt noch fort als in ihren Endungen nach Analogieen (-bam) umgestaltetes Perf. praet., als Konjunktiv im Perf. fut. und als Optativ im Perf. praes. des Konjunktivs. Der Aorist verschmilzt auch formell mit dem eigentlichen Perfekt. Für das Imperfekt wird eine Neubildung notwendig wie im Slavischen; das Imperfekt auf -bam gilt heute als Zusammensetzung mit einem alten Infinitiv. Wichtig ist die Gestaltung des

Perfekts, besonders der ersten Person Sing. auf -ī, eine erste Person des Mediums, die vielleicht auch auf die Bildung des Perfektstammes Eiaīnufs hatte; bedeutsam ist auch der -ē Typus (sēdi), in dem das Latein mit Sanskrit Keltisch Germanisch zusammentrifft; in fēci und iēci liegt ein zum Perfekt gewordener, dem gr. ἔθηκα und ἴθηκα gleicher Aorist vor. Das v-Perfekt ist entstanden durch Zusammensetzung aus einem alten Part. perf. mit dem Verbum esse.

Dieser Vortrag unseres hochverehrten Lehrers wurde mit verdientem Beifall aufgenommen und gab ein neues glänzendes Zeichen, welche Geistesfrische und Urteilskraft sich der Nestor der schweizerischen Sprachvergleichler, dessen Schüler in der ganzen Schweiz, aber auch in Deutschland zerstreut sind, zu erhalten gewußt hat.

Die pädagogische Sektion wählte in der konstituierenden Sitzung vom 26. September als Präsident Rektor Dr. Welti in Winterthur, als Vizepräsident Direktor Wendt aus Karlsruhe, als Schriftführer die Gymnasiallehrer Pfeiffer und Dr. E. Graf von Winterthur. In der zweiten Sitzung spricht zunächst (da Prof. Uhlig gehindert ist) Prof. J. J. Egli-Zürich: Über die Namenerklärung im geographischen Unterricht. Redner bekennt sich auf diesem Gebiete als Epigone; denn schon 1770 sagte der geniale d'Anville: nach 60jährigem Studium kann ich versichern, daß durch den Beizug der Namenkunde die Geographie an Vertiefung und Adel gewinnt! Die Anfänge dieser Bestrebungen gehen bis in die spätern Tage des Humanismus zurück, ihre Wurzeln führen auf keinen geringeren als auf Gerh. Mercator, der seine Atlanten mit erläuterndem Texte zu begleiten und zuerst bei jedem Lande die Versuche, wie der Name zu erklären sei, zusammenzusteufen pflegte. Bei ihm findet sich schon die heute als richtig geltende Erklärung des alten Namens Irland, Jerne = Westland. Wie für Frankreich Adr. de Valois der Begründer der französischen Namenforschung wurde, hundert Jahre später, so auch Mercator, der lieber seine Unkenntnis gesteht, anstatt ins Lächerliche zu verfallen. Auch in einigen Schulbüchern fanden die Resultate der Erforschung Aufnahme; merkwürdig ist besonders Johannes Hübners (1668—1731, Rektor in Merseburg und Hamburg) Lehrbuch: Kurze Fragen aus der . . . Geographie, in 36 Auflagen und vielen Übersetzungen verbreitet. Nach seinem Vorbilde arbeitete Barth. Wegelin in St. Gallen (1683—1750) in seiner gründlichen Einleitung in die neueste Geographie, 1737; er geht sogar noch weiter und fragt bei jedem Lande, woher es seinen Namen habe. Ein anderer St. Galler Namenforscher ist Anton Henne, ein Schüler Karl Ritters und seinem Vorbilde getreu die Namenerklärung konsequent durchführend (Leitfaden der Geographie beim Geschichtsunterrichte etc. 1838). Henne hat bereits 22 Jahre vor Ferd. Keller die römischen Stationen am Walensee bezweifelt, falsche Deutungen (von Romanshorn, Tigorum, Walenstad etc.) abgewiesen, Schreibarten verbessert unter Beizug urkundlicher Formen. 1835 erschien des Schotten Gibson etymological geography, 1856 Edw. Adams geographical Wordexpositor, 1864 das bahnbrechende Werk des Rev. Isaak Taylor: Words and places, 1875 C. Blackie's etymological geography. In Deutschland fand Eglis Anregung erst 1874 öffentliche Anerkennung: jetzt besitzt die deutsche Schullitteratur ca. 12 der besten und verbreitetsten Leitfäden, welche die Namenerklärung beiziehen; über das einzelne verweist Redner auf sein Buch: Geschichte der geogra-

phischen Namenkunde, Leipzig 1886. In der That, sagt Egli, die geographischen Namen lassen sich in den Dienst des Unterrichtes ziehen. Diese armen Namen, die Plinius als *nuda nomina* verklagt, können Besseres werden als Gedächtniskram. Sie können lebendig werden und auferstehen als redende Zeugen des Menschengenies. Diese Hieroglyphen, dem Gedächtnis sonst nur mit Zwang unterwürfig zu machen, sie können freundliche Lichter, anmutige Klänge werden, ja unsere Freunde fürs ganze Leben. Aber die Sache hat auch ihre Kehrseite. Vor allem darf die Schule nur gesicherte Erkenntnisse bieten, nicht Hypothesen. Eine zurückweisende Oberflächlichkeit bezeugt z. B. A. Thomas' etymologisches Wörterbuch geographischer Namen (Breslau 1886), was Redner an verschiedenen Beispielen zeigt. Das Schulbuch hat sich auf Erklärung solcher Namen zu beschränken, welche physische oder historische Charakterzüge fixieren, dem Schüler die Auffassung also erleichtern. Eine besonders schwierige Seite in der schulmäßigen Behandlung der Namen bietet die Aussprache, was Redner an einem der bekanntesten Lehrmittel nachweist. Ebensolehe Veränderungen und Widersprüche bietet die Tonlage (so ist z. B. Guatemala, Herzogwina, Bukowina, nicht Guatémala, Herzégowina, Bukówina zu betonen). Falsch ist die Tendenz, die ursprüngliche Aussprache nach der Nationalität der neuen Landesherren abzuändern, Latinisierungen wie Carolina, Virginia englisch Käreoleinä, Wördschiniä auszusprechen. Die Schule soll sich durch solche Schwierigkeiten nicht abschrecken lassen, soll nach Wahrheit streben, so weit unsere Mittel reichen. Für viele Namen genügt ein einfacher Accent. Andererseits hat man sich freilich vor Pedanterie zu bewahren. Noch tiefer greift die Sinnerklärung. Leibnitz sagte: Es giebt keinen Ortsnamen, der ohne Sinn wäre. Vor allem muß aber der Geograph, um sichere Resultate zu erzielen, philologisch gebildet sein oder solchen Rat zuziehen, wie Guthe mit Recht verlangt: der Geograph soll Sprachen lernen. Die Namenerklärung ist aber nur Mittel zum Zweck; z. B. hat es keinen Sinn, Honduras allein als „Tiefen“ zu erklären: „aber wenn wir Columbus auf seiner 4. Reise begleiten, erfahren wir, daß die Spanier, ob den grundlosen Tiefen des Golfes erschrocken, die Küste entlang abwärts fuhren und unter schweren Nöten die rettende Landecke erreichten, die sie *Gracias a Dios* — Gott sei Dank! taufte.“ Der Vortrag muß den Namen Fleisch und Blut geben, die lebendige Schilderung muß sich beigesellen.

In der dritten Sitzung vom 30. September kam in erster Linie der Vortrag von Prof. Uhlig-Heidelberg an die Reihe: Einige Bemerkungen über die Einheitschule. Der Vortragende (dessen ausgezeichnete Freundlichkeit Referent diese Skizze verdankt, wofür er ihm an dieser Stelle nochmals dankt) begann damit, einiges von dem mitzuteilen, was er bei einem Besuche Schwedens, Norwegens und Dänemarks bezüglich der dortigen höheren Schulen, welche eine Verbindung von Gymnasien, Realgymnasien und lateinlosen Realschulen sind, erkundet und beobachtet hat. Voll Anerkennung für den Eifer und die Tüchtigkeit der Lehrer, welche er kennen gelernt, sowie für die Haltung der Jugend, urteilt er weniger günstig über die Gestaltung des Lehrplanes, soweit er den sprachlichen Unterricht betrifft. Das Deutsche, welches in den skandinavischen Reichen zur grundlegenden Fremdsprache gemacht ist, scheint dem Redner aus verschiedenen Gründen hierzu wenig geeignet. Indem ferner zu dem Zweck der Herstellung einer auch die Nicht-

lateiner umfassenden Einheitsschule der Beginn des lateinischen Unterrichtes bis in die mittleren, der des griechischen bis in die höheren Klassen verschoben ist, so hat dies trotz nicht knapper Stundenzahl für diese Fächer die Folge, daß die Lektüre, besonders die griechische, auf einen äußerlich geringen Umfang reduziert ist und auch in den obersten Kursen fortwährend mit elementaren Schwierigkeiten kämpft. Die wahrscheinliche Folge solcher Beschränkung der klassischen Studien werde eine weiter gehende Schmälerung und schließliche Beseitigung des lateinischen und griechischen Unterrichtes in den genannten Ländern sein. Erst aus den Folgen hiervon werde dann wahrscheinlich auch das Publikum Lehren ziehen. Die Unterrichtsverwaltung in Schweden habe jetzt schon einen um ein Jahr früheren Beginn des Unterrichts im Lateinischen der Kammer vorgeschlagen, werde aber wohl schwerlich mit diesem Vorschlage durchdringen. — Von der Besprechung der skandinavischen Einheitsschule wandte sich Direktor Uhlig zu einer Erörterung der Bestrebungen des in Hannover gegründeten Einheitsschulvereines, der sich die Verschmelzung des Gymnasiums zum Ziel gesetzt hat. Er schilderte den Verlauf der konstituierenden Versammlung aus eigener Anschauung, bezeichnete die Fortschritte, welche die Angelegenheit in Halle gemacht, und knüpfte daran eine sympathisierende Kritik, sowie den Ausdruck der Erwartung eines weiteren günstigen Verlaufs der Angelegenheit. Redner hält es für nicht unwahrscheinlich, daß es dem Verein in nicht allzu ferne Zeit gelingen wird, einen Unterrichtsplan auszuarbeiten, dessen Einführung auch an öffentlichen Anstalten zugelassen werden würde. Denn was die Einheitschulmänner wollten, läge von dem, was faktisch von einer ganzen Reihe von deutschen Gymnasien gelte, gar nicht so weit ab. Jedenfalls aber würden die Verhandlungen des Vereines eine weitere Annäherung des gymnasialen und des realgymnasialen Lehrplanes zur Folge haben.

In der darauf folgenden Diskussion bemerkte Rektor Welti-Winterthur, daß es so schwer nicht sein sollte, die nötigen Veränderungen vorzunehmen, um aus dem gegenwärtigen deutschen Gymnasium das Einheitsgymnasium zu gestalten. Das Hauptsächlichste sei, daß man vom Alten, was nicht mehr haltbar, abgehe und vom Neuen das Notwendige aufnehme, auch alles richtig betreibe, wie es im Wesen und Geist des Gymnasiums sei. Wendt knüpfte zunächst an eine Reminiscenz Weltis über Koechly an und ging näher auf dessen spätere Ansichten ein, hob dann hervor, wie die Realgymnasien, besonders in Preußen, die Erwartung erregten, sie würden die Fähigkeit verleihen, mehrere Sprachen nicht bloß lesen, sondern auch sprechen zu lernen. Zu diesem Ziele kamen sie nicht und konnten sie auch nicht kommen. Inbetriff des Griechischen bemerkt W., daß der Gang unserer deutschen Bildung seit dem letzten Jahrhundert den Wert der römischen Litteratur zu Gunsten der griechischen zurücktreten läßt. Betreffend Mathematik und Naturwissenschaften erklären die berufensten Vertreter dieser Fächer, daß ihnen die dafür angewiesene Lehrzeit genüge. Gymnasialdirektor Haage-Lüneburg ist in der Theorie ein Freund des Einheitschulgedankens, glaubt aber, daß diese vorführerischen Ideen an praktischen Gesichtspunkten scheitern werden, daß z. B. viele Behörden von Subalternbeamten Kenntnis des Lateins fordern; Schulen mit Latein, aber ohne Griechisch sind wünschenswert. Dr. Baebler in Aarau glaubt, daß Koechlys Idee, den Medizinern einen naturwissenschaftlichen Bildungsgang zuzuweisen, eher eine Zukunft hat als die Einheits-

schule, die in unserer Zeit kaum möglich ist. Besser wird es vielleicht sein, gewisse Zentren anzunehmen, um welche sich einzelne Fächer herumlegen, wodurch der Überbürdung vorgebeugt würde. Gymnasiallehrer O. Langlotz-Hameln berichtet über den neuesten, von der Naturforscherversammlung in Wiesbaden mit Beifall aufgenommenen Angriff des bekannten Professors Preyer, der sich durch völlige Abwesenheit jedes historischen Sinnes kennzeichnet. L. bespricht besonders die Einrichtung der Lehrpläne, die er mit Preyer einer Remedur für bedürftig hält. Rektor Finsler in Bern charakterisiert den heutigen Kampf um das Gymnasium; er sieht die Alternative voraus, entweder wieder umzukehren oder den letzten aufrichtigen Schritt zu thun: die Mittelschulen aufzugeben und von unten bis oben Fachschulen zu errichten. Dir. Haage formuliert eine These des Inhalts, daß Schulen mit Latein nötig bleiben und daß der Bestand des Gymnasiums die volle Betreibung des Griechischen in der bisherigen Ausdehnung verlange, so sehr auch die Einheitsschule in mancher Hinsicht sich empfehle. Auf Wunsch von Dr. Uhlig und Welti wird aber von einer Abstimmung Umgang genommen, da die Mehrzahl der Anwesenden Schweizer sind, denen nicht wohl zukommt, auf deutsche Verhältnisse Einfluß üben zu wollen.

In der vierten Sitzung sprach Dr. R. Keller-Winterthur über die Stellung der Schule zur Descendenztheorie, welcher Vortrag aus der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion in die pädagogische verlegt worden war. Redner verbreitet sich darüber, daß nicht jede Hypothese aus der Schule verbannt ist, daß aber ihre Einführung zu Gunsten gewisser Hypothesen beschränkt werden soll; daß ferner zwischen Hypothese und wissenschaftlicher Wahrheit keine scharfe Grenze besteht, da der eine Richter die Beweise für genügend, der andere sie für ungenügend erklären wird nach individuellem Urteil. Auch Darwins Theorie bietet noch viele Rätsel, aber sie gab doch die Möglichkeit, den gesamten weiten Umkreis zu beherrschen. Einer, der kein übertreibender Enthusiast ist, Huxley, nennt sie gleichwertig wie die kopernikanische Theorie von der Bewegung der Himmelskörper; diese ist doch auch wohl an den Gymnasien zu lehren gestattet. Die Frage, ob diese oder jene Disziplin in der Schule einzuführen sei, wird entschieden durch die andere: Was setzt die Disziplin voraus? Das Fundament der Descendenztheorie ist vergleichende Anatomie, Ontogenie und Phyllogenie; die Kenntnisse in diesen Disziplinen ermöglichen einzig ein unbefangenes Urteil. Das Wichtigste davon sollten die Mittelschulen auch bei der beschränkten Zahl naturgeschichtlicher Unterrichtsstunden mitteilen können; denn das Ziel dieses Unterrichtes ist doch: das Beobachtungsvermögen zu schärfen, jene Geistesrichtung zu fördern, die aus den Einzelheiten das sie umfassende Allgemeine zu erkennen sucht. Die Mittelschule sollte die Thatfachen der Vererbung, der individuellen Variabilität, des Kampfes ums Dasein und seiner auslesenden Wirkung, des Einflusses äußerer Verhältnisse auf die Organisation, der Wirkung des Gebrauches und Nichtgebrauches der Organe, der gesetzmäßigen Veränderung innerhalb langer geologischer Zeiträume zu lehren wissen. Redner erläutert diese Sätze durch Beispiele aus Zoologie und Botanik und gelangt schließlic zu folgenden Postulaten: es soll von Anfang an der innere Bau der tierischen Organismen, die als Typen der Klasse und Ordnung beschrieben werden, weitgehende Berücksichtigung finden, so daß der ganze zoologische Unterricht aus dem Rahmen einer nur

die äufsere Gestalt beschreibenden Morphologie in den Rahmen der Zootomie rückt. Auf höherer Stufe ist die beschreibend-systematische Pflanzenkunde durch physiologisch-anatomische Botanik zu ergänzen. — Die Diskussion über den Vortrag ergab Übereinstimmung mit den Ausführungen des Vortragenden; nur der erste Votant, Oberlehrer Dr. Witten-Helmstedt, erklärte sich gegen dieselben.

Von Dr. Kehrbach-Berlin wurden noch Mitteilungen gemacht über die auf Anregung von Prof. Reifferscheid-Greifswald erfolgte Konstituierung der Gesellschaft zur Erforschung der deutschen Unterrichts- und Erziehungsgeschichte. Dieselbe wird ihren Sitz in Berlin haben; ihr Zweck ist eine möglichst vollständige Sammlung, Sichtung und Veröffentlichung des überall in Archiven und Bibliotheken zerstreuten Materials für Schulgeschichte, soweit es Bezug hat auf die Länder deutscher Zunge. Ihre Publikationen sollen innerhalb des Rahmens der *Monumenta Germaniae paedagogica* erfolgen. Zur weiteren Verfolgung der Angelegenheit, besonders zur Bildung des Kuratoriums, wird eine Kommission ernannt. Es ist beabsichtigt, nach Analogie der in Zürich zur Erforschung der schweizerischen Schulgeschichte angelegten Sammlung ein Archiv zu gründen, in welchem die von den Mitgliedern eingesandten Archivalien und Druckschriften niedergelegt werden.

Die orientalische Sektion wählte zu Vorsitzenden die Prof. Steiner und Kaegi in Zürich, zu Schriftführern Pfarrer Marti in Muttenz und Dr. E. Müller in Bern. In der zweiten Sitzung sprach Prof. Steiner über J. Heinr. Hottinger und seine Bedeutung als Orientalist. Die interessanteste Periode aus Hottingers Leben, seine Wirksamkeit in Heidelberg, hat Steiner bereits in der Züricher Festschrift für das Jubiläum der Ruperto-Carola geschildert. Nach kurzen Angaben seiner äufsere Lebensverhältnisse — H. ist 1620 geboren, wurde 1642 in Zürich Professor, war 1655—1661 in Heidelberg und wollte 1667 nach Leyden gehen, als er mit dreien seiner Kinder erkrankt — spricht Redner von der immensen Fähigkeit H.s als Lehrer und Schriftsteller, von seinem ausgedehnten Briefwechsel, dem er oft ganze Tage opferte (die erhaltenen Briefe füllen 16 starke Foliobände). Die literarische Produktion umspannte das Gebiet der orientalischen Sprachen, der Kirchengeschichte und Dogmatik und der Schweizer Geschichte; sie machte ihn bei den Zeitgenossen zum *Abyssus eruditionis et litteratorum facile princeps*. Sein erster Zweck war, die studierende Jugend auf das eben erst erblühende orientalische Studium aufmerksam zu machen; dabei betonte er besonders arabische Sprache und Litteratur, die er gründlich kannte, zog die verwandten Sprachen herbei, um die hebräische Grammatik und Lexikographie zu bereichern. Redner charakterisiert hier besonders die *Grammatica harmonica* (1659) und das *Lexicon harmonicum heptaglotton* (1661). Sehr fruchtbar war H.s Thätigkeit auf dem Gebiet der orientalischen Geschichte und Archäologie, doch sind die darauf bezüglichen Schriften von verschiedenem Werte. Zum Schlusse wird H.s kritische Thätigkeit charakterisiert, die mit den *Exercitationes Anti-Moriniana* begann, im *Thesaurus philologicus* (1649) erweitert wurde. Trotz aller Gelehrsamkeit blieb H. ein treuer Anhänger und Verteidiger der damaligen Orthodoxie.

Prof. R. Roth - Tübingen machte Mitteilungen über den Kommentar zum Atharvaveda von Sâyana, den Shankar P. Pandit herausgegeben wird, und spricht dann über den gangbaren Text des Atharva,

dessen kritische Behandlung, das Verhältnis der sogenannten Paippaláda-rezension zur Vulgata, welche an vielen Stellen aus der ersten Rezension sicher verbessert werden kann, obgleich die erste Handschrift gründlich verderbt ist.

In der dritten Sitzung sprach Rev. Dr. Heidenheim-Zürich über die Wichtigkeit der samaritanischen Litteratur für die semitische Sprachwissenschaft, Exegese, Kirchen- und Dogmengeschichte, mit besonderer Berücksichtigung der Schriften des im 6. Jahrhundert lebenden samaritanischen Schriftstellers Markah, und legte ein Spezimen seiner Ausgabe der samaritanischen Glossen zur Genesis bei. — Prof. E. Leumann-Straßburg richtete eine Bitte an die künftigen Herausgeber von Dramen und nichtvedischen Prosatexten der indischen Litteratur; der Vortrag wird in der Zeitschrift der deutschen morgenländischen Gesellschaft abgedruckt werden. In der vierten Sitzung sprach Dr. Ed. Müller-Bern über die syntaktischen Unterschiede zwischen Sanskrit und Pali — Die archäologische Sektion wählte zum Vorsitzenden Herrn Prof. H. Blümner in Zürich. In der zweiten Sitzung sprach zuerst Prof. F. v. Duhn-Heidelberg über augenblickliche Wege, Ziele und Faktoren der archäologischen Durchforschung Italiens. In der philologischen Sektion war die Anregung gemacht worden, man möchte sich zur Anhörung dieses Vortrags mit der archäologischen Sektion vereinigen, doch liefs man diesen Antrag fallen. Der Redner berührt den Tod „Vater Heuzens“, die Änderung, die seit einem Jahre im Erscheinen der *Annali* und *Monumenti* eingetreten ist, und konstatiert, daß Deutschland in seinem Verhältnis zur archäologischen Forschung in Italien vor einem neuen Abschnitte stehe, der hoffentlich kein Schnitt sein werde. Es ist Sache der deutschen Wissenschaft, auch fernerhin ihre freie Bewegung auf den Wegen der Forschung in Italien sich zu sichern. Unter diesen Wegen steht obenan die Erforschung des Landes selbst. Lobend erwähnt zu werden verdienen hier die seit 1883 hergestellten Karten des Landes. Auch in geologischen und meteorologischen Beziehungen wird fleißig gearbeitet; Nissens italische Landeskunde bietet den Überblick des Wissens bis 1863. Naturbeschaffenheit des Landes und Beschaffenheit der Bewohner sind die Grundfaktoren, deren Verhältnis die Gestaltung der Geschichte eines Landes zunächst bedingt; zu ihrer Erforschung in Italien haben Archäologie und Sprachwissenschaft das Hauptwort zu führen. Eines der ersten Kapitel italischer Geschichte hat W. Helbig (*Die Italiker in der Po-Ebene*) geschrieben und dabei die Arbeiten älterer Forscher seit 1861 zusammengefaßt. Die Forschung setzte damals bei der Terramare ein, hat aber seither zeitlich weithin vor- und rückwärts gegriffen, örtlich die ganze Halbinsel mit den zugehörigen Inseln erfasst. Segensreich hat hier das 1875 gegründete *Bulletino di paletnologia* gewirkt, das die Einzelforschungen zentralisierte und die Ziele klarlegte; neben ihm gehen Spezialorgane der einzelnen Landschaften und die betreffenden Artikel der *atti dell' academia dei Lincei* in Rom. Als Muster ging in Aufmerksamkeit und Gewissenhaftigkeit voran Gaetano Chierici; das von ihm eingerichtete Museum in Reggio-Emilia darf sich den Museen von Kopenhagen und Stockholm wohl zur Seite stellen, ebenso die Museen von Este, Bologna, Florenz und das von Pignorini geleitete *Museo Italiano* in Rom; lehrreich

ist zur Erkenntnis ihres Wertes namentlich ein Blick ins Museo nazionale von Neapel. Chierici hat klarer und euergerischer als andere dargelegt, daß die Museen nicht bloß Luxus- und Kunstfreuden zu dienen haben, sondern auch historische Archive und Kunstanstalten sein sollen. — Noch wird es lange dauern, bis die von Helbig gegebenen Grundzüge als feststehender Gewinn der Geschichtsdarstellung einverleibt werden, bis auch die übrigen Kapitel geschrieben sein werden; aber doch ist der bisherige Gewinn schon groß. Zwar hat die aus der Fülle der Einzelbeobachtungen hervorgehende Kombination vielfach unübersteigbare Klüfte kühn übersprungen, aber doch auch vielfach der Erkenntnis leuchtend Bahn gewiesen. — Natürlich wendet das Interesse sich besonders den Forschungskreisen zu, die das Werden des Gewordenen, die Aufeinanderfolge der italischen Stämme, das Werden der italischen Nation aufzuhellen suchen. Auch das deutsche Institut stellt sich der Scienza degli analfabeti nicht mehr gegenüber, sondern öffnet ihr seine Publikationen. Italien ist aber auch das Land der Gräber, nicht bloß das der Städte. Die reiche Grabsausstattung, die in Hellas bald einer höheren religiösen Anschauung wich, erhielt sich hier dauernder. Was die altrömische Einfachheit versäumt hatte, holte die Zeit der Weltherrschaft nach; was von auswärts kam und teuer bezahlt wurde, war wertvoller als das heimische Produkt; darum wurde fremder Gräberschmuck immer gebräuchlicher. Italische Lokalforschung hat namentlich Licht gebracht in die Kenntnis der ältesten einheimischen und importierten Keramik, sowie der einheimischen, griechische Muster nachahmenden und schließlicg ganz ersetzenden. Auch in Etrurien sind es namentlich die ältesten Fundstätten, deren Erforschung sich die Wissenschaft zuwendet, unterstützt durch die Regierung oder die Stadtverwaltungen. Thätig waren hier namentlich das Servizio archeologico, neben ihm Männer wie Sorradini, Aris, der eine ganze Etruskerstadt uns schenkte. In Rom haben die 1872 begonnenen Stadterweiterungsarbeiten einen neuen Abschnitt römischer Geschichte kennen gelehrt durch die Aufdeckung der Gräberwelt des Esquilin-Viminal u. s. w. Die durch die jetzigen Umwälzungen des Stadtbodens gebrachte Erweiterung der Kenntnisse wird geschärft durch die unermüdliche Arbeit Lancianis, Borsaris u. a.; andere lassen dem Ager Romanus ihren Fleiß zukommen und de Rossi pflegt sorgsam die Zeit des Übergangs aus der alten in die christliche Welt. Die erhaltenen plastischen Kunstwerke zeigen das Vorwiegen der früher sogenannten zweiten attischen Schule; selten findet sich asianische Kunst. Die Erkenntnis dessen, was direkt hellenisch oder hellenistisch war, was Rom selbst dazu that, was römische Kunst ist, wird noch lange Aufgabe sein zu erkennen.

Das griechische Unter-Italien, ausgenommen Kampanien und Paestum, bildet noch die dunkle Hälfte Italiens, während Sicilien sich bereits herausgearbeitet hat und mehrere Angelpunkte der Forschung zählt. Syrakus birgt in der Topographie Cavallari-Holms ein Musterwerk ohne Gleichen; planmäßig gegraben wurde bisher nur in Solus und Selinus. Im Gebiet des alten Königreichs Neapel herrschte bisher nur in Kampanien, Tarent, Rhegium regeres Leben. Sicher kann man bis in Kampanien den Wandlungen der antiken Kulturgeschichte nachgehen. In Kyme ist durch E. Stevens ein sorgsameres Nachgraben ins Leben gerufen, nach vielen planlosen Privatgrabungen; dagegen vermisst man eine Aufnahme des Stadtbodens. Neapel erhält durch

Gräberfunde innerhalb der Stadt topographisch und historisch wichtige Aufhellung; auch in Herkulanum und Pompei ruht die Arbeit nicht. — Auf Tarent haben erst die Terrakottenfunde wieder die Aufmerksamkeit gelenkt; bei Sybaris sind Ausgrabungen von Tumulusgräbern jüngerer Zeit erfolgt; die übrigen Griechenstädte außer Reggio schlummern noch, ebenso der Osten und die Basilicata; dagegen wird hier auf dem sogenannten prähistorischen Gebiet fleißig gearbeitet; aber überall fehlen gut geschulte Kräfte und guter Wille. Sardinien tritt für die archäologische Forschung wichtig ein; treffliche Museen sind in Cagliari und Sassari. Im Anschluß an diese Übersicht giebt Redner nun die Ziele der Forschung: gute Spezialkarten für Kyme, Tarquinii, Rom u. a. O., Untersuchung antiker Stadtanlagen nach ihren Prinzipien, ihrer allmählichen Vergrößerung; ferner soll die Architekturgeschichte planmäßig in den Bereich der Archäologie gezogen werden; viele Monumentenklassen harren noch der Sammlung, Sichtung und stofflichen wie stilistischen Durcharbeitung.

Wandmalerei und Baukunst, die große Gattung der Monumentalreliefs bieten ebenfalls noch Stoff genug. Die Pflicht, sich diesen Arbeiten zu unterziehen, hatte man noch vor einem Menschenalter dem Instituto di corrispondenza archeologica zugewiesen. Heute wird die deutsche Archäologie namentlich Gelegenheit haben, bei der Verarbeitung des gefundenen, des neuen wie des alten Besitzes, mitzuarbeiten; deutsche Arbeiten werden hier vielleicht den Vorrang haben vor manchen italienischen Arbeiten, namentlich wo archäologische und philologische Forschung vereint zu arbeiten haben; denn noch ist in Italien die Zahl derjenigen Forscher klein, die das Einzelmoment nur als Buchstaben im Buche der Wissenschaft betrachten. Als Richtschnur sollte aber bei dem Verhältnis der Deutschen und Italiener der Spruch Augustins dienen: *In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.*

Die Sitzung vom 30. September wird in Anspruch genommen durch einen Vortrag von Weizsäcker-Calw: Über die Topographie der Athenischen Agora bei Pausanias.

Pausanias, dessen Werk noch immer die einzige umfassende Topographie Athens bildet, wollte keine gründliche, vollständige Beschreibung Athens liefern, um das nach seiner Meinung Interessanteste zu beschreiben. Zweck des Vortrags ist, gegenüber Kalkmann, zu zeigen, daß Pausanias Selbstgesehenes beschreibt, daß speziell die Beschreibung des Kerameikos in Athen sich am besten aus der Route des Pausanias erklären läßt. Die Agora hat auf 3 Seiten feste Grenzen: im Westen den Theseionhügel, im Süden den Areopag, im Osten einen breiteren Rücken, an dessen Abhang die Attalosstoa war. Theseion und diese Stoa nennt Pausanias nicht, infolge des von ihm eingeschlagenen Weges. An der Südseite der Attalosstoa mündete ein Weg von dem erhaltenen Thor der Athena in die Agora ein; diese Straße nach Westen verlängert soll die Hermenstraße bzw. Hermenhalle gewesen sein, die Pausanias nicht nennt, so wenig als die Orchestra und den Altar der zwölf Götter. Um die Hermen zu placieren, darf man nicht zur Zweiteilung der Agora greifen, da diese durch keine Zeugnisse beglaubigt ist. — Der innere Kerameikos hängt im Nordwesten mit der Dromosstraße zusammen, und es war an dieser Ecke ein ganzer Straßennetz, ein Zusammentreffen von mindestens 6 Straßen; in dessen Mitte stand das von Pausanias erwähnte Triumphanthor. Der Marktplatz war rings von Gebäuden umgeben, an denen breite Straßen

hinzogen, die gegen den freien Marktraum durch eine Reihe von Hermen abgegrenzt waren. Auf der Westseite des Marktes stand die Stoa basileios, die Halle des Zeus Eleutherios, der Tempel Apollons, die beiden Hallen mit den Langseiten dem Markte zugekehrt. Die Südseite des Marktes nahm der heilige Bezirk des Metroon ein, auf der West- und Ostecke je von einem Rundgebäude — Tholos- und Eukleiatempel — flankiert. In der Südostecke der Agora ist die Orchestra zu suchen; sie hatte in der nördlichen Hälfte gleiches Niveau mit der Marktebene und stieg gegen Süden an. Auf die südliche Markthälfte beschreibt Pausanias nicht auch die östliche, sondern verläßt hier den Marktrand; die Gruppe der Tyrannenmörder ist an die östliche Peripherie der Orchestra zu verlegen. Auf oder an dem Markte stehen ferner die Statue des Demosthenes und der Altar der zwölf Götter, der letztere im Mittelpunkt der Orchestra. So erhält man östlich vom Metroon einen großen Kreisraum, in dessen Mitte der Zwölfgötteraltar, um dessen südliches Halbrund eine Plataneureihe und darunter eine Reihe von Statuen, am weitesten östlich die Gruppe der Tyrannenmörder. Nach der Tholos, auch noch am Markte, standen die Eponymenstatuen, neben ihnen die Statuen des Amphiaros und der Eirene mit Plutos, Lykurgs und Kallias, Demosthenes'. Der Arestempel reicht mit der Nordostecke seines Peribolos nahe an die Orchestra. Am Rande der Orchestra hatte auch Pindars Ehrenstatue trefflichen Platz. — Die Ostseite des Marktes ist eingenommen durch den Theseustemenos und die Attalosstoa; quer durch den heiligen Raum des Theseion lief die Valerianische Mauer, die Front wendet das Theseion dem Markte zu; nahe beim Theseion ist auch das Heiligtum des Heilheros zu suchen; beide sind von der Attalosstoa getrennt durch die StraÙe, die den Ölmarkt mit dem Kerameikos verband. Nördlich vom Theseion lag das Gymnasion des Ptolemaios, gegenüber die sogenannte Hadriansstoa, die man wohl für ein Gymnasion Hadrians halten darf. An der Nordseite der Attalosstoa und des Gymnasions führte eine StraÙe von der Agora zur acharnischen StraÙe, im Süden gegen den Markt mit Hermen begrenzt, indes an der Nordseite gegen ihr westliches Ende die Stoa poikile lag, mit ihrer Südwestecke der Königshalle gegenüber; die beiden Hallen bildeten zusammen den Ausgangspunkt der Hermen. Für den Handel mußte der Marktplatz von den StraÙen abgegrenzt werden; es geschah im Norden und Westen in markanter Weise je durch eine Reihe von Hermen, vielleicht auch auf der Ostseite. In der Nähe der Nordwestecke des Marktes lag ferner das Leokorion. — Der belebteste Teil des Kerameikos war in der Blütezeit Athens die Nordseite, schon wegen der vielen einmündenden StraÙen; hier lag neben der Poikile das Haus des Meton und das des Andokides. Betreffend die Periege des Pausanias ist zu bemerken, daß er die Stadt durch das Dipylon betritt, zunächst die Gebäude etc. zu beiden Seiten des Dromos beschreibt; im Kerameikos hält er sich durchgängig an die rechte Seite; was links liegt, existiert für ihn nicht, wie z. B. Hermes agoraios und Leokorion; dagegen nennt er rechts die Stoa basileios, die Halle des Zeus Eleutherios, welche hinter der Flucht der Königshalle zurücktrat. Den Übergang zur Südseite deutet Pausanias durch nichts an, erwähnt nur nacheinander Metroon, Buleuterion u. s. w. Thesmothesion und Eponymenhalle nennt Pausanias nicht, nur die Eponymenstatuen am Südrande der Agora, dann umwandelt er die Orchestra, immer sich rechts haltend und um den Arestempel eine Schleife

biegend im Wege. Nach der Erwähnung der Tyrannenmörder bricht anscheinend die Erzählung ab; Pausanias führt fort mit dem Theater, das man Odeion nennt; es ist dies das älteste städtische Odeion, von Herodes Atticus erneuert. Nach Umgehung des Eleusinion kommt Pausanias in die Nähe des Marktes zum Eukleiatempel, dann geht er auf den Kolonos agoraios, übergeht Eurysakeion und den sogenannten Theseustempel (den Tempel des Hephaistos?). Nach Nennung des Aphrodision steht Pausanias wieder in der Nordwestecke des Kerameikos und wendet sich nun links, um die Nordseite zu begehen, und erreicht die Stoa poikile. Die Ostseite begeht Pausanias nicht, sondern nennt dann das Gymnasium des Ptolemäus in weiterer Verfolgung der Marktstraße und Wendung zur acharnischen Straße. Weiterhin nennt er das alte Prytaneion, wo sich die Wege teilen, geht in die untere Stadt zur Hadriansstoa, die er mit dem Markttor und dem Ölmarkt links behält und in großem Bogen umgeht.

In der Sitzung vom 1. Oktober sprach Dr. Herzog-Freiburg i. B. Zur Vasenexegese. Er bespricht zunächst 5 uesteritalische Vasenbilder, die einen Mann im Kampf mit einem gewaltigen Stier zeigen (n. 1. b. Millingen peint. ant. pl. XI, 2. noch unpubliziert, 3. arch. Zeitg. 1883, Tafel 11, 4. ib. Tafel 7, 5. bei Heydemann 11. Hallesches Winkelmannsprog. n. 1 der Tafel). Er sieht in VI, 1 Herakles im Kampfe mit dem kretischen Stier, ebenso ein Heraklesabenteuer in VI, 2; in n. 5 erkennt Herzog mit Heydemann das Abenteuer in Kolchis; in 2, 3, 4 findet sich der Kampf des Herakles mit Acheloos, wo das Schema von Herakles im Stierkampfe auf seinen Kampf mit Acheloos übertragen wurde; diese Übertragung ist deutlich gemacht durch die maßgebenden Figuren. — Eine Umgestaltung der ältern Typen derselben Darstellung findet sich auf 2 großen Argonauten-Darstellungen (Mon. d. J. XI. 38, 39. III. 79.); hier sind von je 11 Figuren 9 einander mehr oder weniger verwandt, sodass für beide Darstellungen die Quelle in einer ähnlichen Vorlage zu suchen ist, welche H. mit Robert für ein Stück polygotischer Kunst ansieht.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion wählte zu ihrem ersten Vorsitzenden Herrn Prof. Weilenmann in Zürich. In der Sitzung vom 29. September sprach Dr. Aeschlimann-Winterthur über geometrische Anwendung der kubischen Gleichungen und Prof. G. Schoch-Zürich über auffallende geographische Verbreitung einiger Insektenarten; an beide Vorträge knüpfte sich keine Diskussion an. Nachher besichtigte man unter Führung von H. Weilenmann das neue Lehrgebäude für Physik und Physiologie, wo einige neue physikalische Instrumente vorgewiesen und erklärt wurden. In der Sitzung vom 30. September sprach Prof. Krzymowski-Winterthur über die graphische Darstellung im mathematisch-physikalischen Unterricht, speziell über graphische Darstellung des Multiplikationsgesetzes mit verschiedenen Vorzeichen, über graphische Darstellung des Quadrates eines Polynoms, von Endgeschwindigkeit und Weg bei gleichförmig beschleunigter Bewegung, der

Gleichung für Spiegel-Linsen $\frac{1}{a} + \frac{1}{\alpha} = \frac{1}{f}$ u. s. w.

Es folgt ein Vortrag von Prof. Cl. Hess-Frauenfeld über die Wellen-Theorie im physikalischen Unterricht an Mittelschulen. Der Vortragende empfiehlt, Wellenlehre, Optik, Wärme und

Akustik gemeinsam und zwar mit der Wellenlehre als Grundlage durchzunehmen, und zeigt die Art, wie sich der Unterricht von diesem Gesichtspunkte aus nehmen würde, an einem Gange durch die Wellenlehre, indem er an passender Stelle angiebt, wie die einzelnen Kapitel aus der Optik, Wärme und Akustik einzuflechten wären; so erhielten die Schüler einen überblickbaren Grundstock, dessen weiterer Ausbau, d. h. die Behandlung derjenigen Kapitel, die nicht in den behandelten Rahmen eingeschlossen sind, nach der verfügbaren Zeit und den gegebenen Umständen einfacher oder weilläufiger gestaltet würde. — In der Diskussion hebt auch Prof. Weilenmann hervor, daß bei der immer größer werdenden Ausdehnung des Gebietes der Physik eine Modifikation des Unterrichts notwendig sei, die dadurch erzielt werden könne, daß man nach dem Wunsch der Vortragenden einzelne Disziplinen nebeneinander behandle. — Zum Schlusse macht Prof. Schoch-Zürich einige Mitteilungen über den heutigen Stand der Phylloxerafrage in der Schweiz.

Die neusprachliche Sektion wählte als Vorsitzende die Herren Prof. Dr. Sachs in Brandenburg und Prof. Breitingen in Zürich. Prof. Sachs begann die Sitzung vom 28. September mit einer kurzen Geschichte der 1880 in Stettin gegründeten neusprachlichen Sektion und besprach die Vorträge von den zwei letzten Versammlungen in Hannover und Frankfurt a. M. — Den ersten Vortrag in der zweiten Sitzung hielt Prof. Hunziker-Aarau über Behandlung deutscher Eigennamen im Französischen mit spezieller Beziehung auf das Wörterbuch von Sachs. Natürlich können wir hier nicht auf die reiche Fülle des gebotenen Materials eingehen, sondern müssen uns begnügen, die Thesen Hunzikers mitzuteilen:

1) Althergebrachte französische Formen für deutsche Lokal- und Taufnamen, sowie altüberkommene Übersetzungen und Doppelnamen sind aus sprachlichen Gründen und gemäß dem allgemeinen Usus für jedermann verbindlich.

2) Alle übrigen deutschen Lokalnamen sind auch im Französischen so zu schreiben, wie im Deutschen. In Beziehung auf die Aussprache dieser letzten Namen ist zu unterscheiden zwischen Lautabänderungen, welche auf Rechnung der Verschiedenheit des französischen Lautsystems kommen und solchen, denen nur eine abweichende französische Aussprache deutscher Schriftzeichen zu Grunde liegt, während die richtige Aussprache keine Schwierigkeit bietet. Die ersteren sind auch in der Schule zulässig, die letzteren nicht.

3) Alle deutschen Geschlechtsnamen, mit sehr wenigen Ausnahmen, sind auch im Französischen so zu schreiben und so zu sprechen, wie im Deutschen.

Aus der Diskussion heben wir hervor, daß Prof. Sachs die Thesen zwar berechtigt fand und wünschenswert, sich aber in der Praxis ihnen nicht anschließen zu können erklärte, so lange in Frankreich die maßgebendsten Kreise über diesen Punkt nicht einig seien. Man müsse Fehler festhalten, die von den Franzosen noch nicht als solche konstatiert seien. Ferner teilen wir aus dem Gutachten eines hochstehenden französischen Gelehrten, dem die Thesen vorlagen, Folgendes mit: 'Les principes . . . me paraissent théoriquement irréprochables, et je ne crois pas qu'ils puissent présenter aucune

difficulté dans la pratique . . . chez nous il n'est pas vraisemblable, qu'on arrive à établir des règles fixes, car plus, que partout ailleurs, c'est l'usage de la société qui fait loi. mais aujourd'hui on a la tendance pour les noms étrangers à employer presque toujours la forme étrangère, lorsqu'il s'agit de noms peu connus . . . On ne francise plus jamais des noms qui n'ont pas été francisés autrefois.'

Es folgte der Vortrag von Prof. Eugène Ritter-Genf: lettres inédites de Rousseau à Mme d'Houdetot. Redner erwähnt die ungünstige Wendung in der Popularität von Voltaire und Rousseau, durch die besonders der letztere verloren hat. Dennoch darf Rousseau seinen Platz in der Weltliteratur wohl beanspruchen, und alles, was ihn berührt, verdient unser Interesse. Für die Publikation von Rousseauschen *laedita* sind eine Reihe von Genfer und Schweizer Gelehrten seit Jahren thätig: Georges Streckeisen, ein Nachkomme eines Freundes Rousseaus, Fritz Berthoud, Louis Dufour-Verner und Théophile Dufour, Paul Usteri. Der Aufenthalt in Warens ist durch Albert de Montet und François Mugnier untersucht worden, und ihre diesbezüglichen Sammlungen werden bald dem Publikum mitgeteilt werden. Durch alle diese Arbeiten ist die Notwendigkeit einer kritischen Ausgabe der *Confessions* und einer guten Ausgabe der Briefe neuerdings betont worden. In der Bibliothek von Neufchatel fand Redner 3 unedierte Briefe Rousseaus an Mde d'Houdetot; 2 reihen sich in der Sammlung Streckeisens von 1861 den Briefen 2, 3, 4 an als no. 5, 6; der dritte Brief ist an die Spitze zu stellen. Die Briefe fallen in September-Oktober 1757; Redner mißt ihnen deswegen Wichtigkeit bei, parce qu'on y trouve la première ébauche de quelques uns des beaux morceaux de la Profession de foi du Vicaire Savoyard; circa 10 Seiten des 5. und 6. Briefes finden sich beinahe unverändert daselbst wieder. — Für die Briefe selber verweisen wir auf die gedruckten Verhandlungen.

Es folgt ein Vortrag von Prof. Dr. Alex. Maurer-Lausanne: Fragen über die Organisation des neu sprachlichen Unterrichtes an den höheren Lehranstalten Deutschlands, Oesterreichs und der Schweiz. Redner stellt und begründet folgende Thesen und Fragen:

Thesen: 1) Der Unterricht in den neuern Sprachen sollte an den höhern Schulen so geordnet sein, daß dem angehenden Philologen, sowie auch dem Bildungsbedürftigen überhaupt ein lebendiges, zusammenhängendes Bild der modernen Kulturvölker geboten würde. 2) Die Methodik des neuern Sprachunterrichts sollte nicht nur Wortkenntnisse, sondern auch Sachenkenntnisse ins Auge fassen. 3) Um das fachliche Interesse bei den im Amt stehenden Lehrern allseitig wach zu halten, sollten regionale, nationale und internationale Versammlungen moderner Philologen angebahnt werden.

Fragen: 1) Durch welche Mittel wird den Liebhabern des modernen Sprachfachs die Erwerbung sprachlicher, litterarischer und pädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten erleichtert? 2) Welche Unterrichtsmethoden und Tendenzen stehen gegenwärtig in besonderer Gunst? 3) Wird irgendwo Zusammenhang zwischen dem Unterricht in den neuern Sprachen und dem Unterricht in den übrigen Fächern erstrebt? 4) Auf welche Anforderungen wird von Prüfungskommissionen und Schulbehörden besonders Gewicht gelegt?

Auf Antrag von Prof. Gutersohn werden folgende Resolutionen gefaßt:

1) Die Versammlung erkennt gern an, daß in den neuern Sprachen bezüglich

Kenntnis der Realien und des modernen Elementes schon manche Fortschritte gemacht worden sind, erklärt aber zugleich eine weitere Hebung und Förderung des neuphilologischen Studiums im angedeuteten Sinne für wünschenswert. 2) Zur Erreichung dieses Zieles ist es von größter Wichtigkeit, daß sowohl im Universitäts-Unterricht wie in den Fach- und Staatsprüfungen noch mehr Gewicht gelegt werde auf Kenntnis der modernen Sprache und Litteratur, des Volks- und Litteraturlebens der neuern Zeit. 3) Zur Anbahnung eines regeren Verkehres zwischen den deutschen und schweizerischen Fachgenossen wäre die Bildung eines neuphilologischen Vereines in der Schweiz, womöglich im Anschluß an den bereits bestehenden Gymnasiallehrerverband, freudig zu begrüßen.

In der Sitzung vom 30. September 1887 begründet Prof. Gutersohn-Karlsruhe folgende Gegenvorschläge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts.

A. Anfangsunterricht: 1) Die eingehende Kenntnis der Grundzüge der Lautwissenschaft ist für den Studierenden und Lehrer der neueren Sprachen wichtig und erforderlich. 2) Im ersten Schulunterricht dürfen die Resultate der Phonetik nur soweit berücksichtigt werden, als sie zur richtigen und sicheren Erzeugung fremder und schwieriger Laute und Lautverbindungen notwendig sind. 3) Sowohl durch Einführung einer eigentlichen Lautschrift ohne Nebenstellung der historischen Schrift, wie auch durch einseitige Begründung der Formenlehre auf die gesprochene statt auf die geschriebene Sprache wird das Gedächtnis der Schüler mehr belastet, deren Geist verwirrt werden. 4) Da das Erlernen der fremden Sprache ein psychologischer Appereptions-Prozess ist — Aneignung neuer Wörter und Formen für bereits vorhandene Begriffe —, so ist im Anfang ein wesentlich synthetisches Lehrverfahren einzuschlagen. 5) Der durch die ganze historische Entwicklung des Sprachunterrichts entstandene Weg ist somit als ebenso naturgemäß, wie als psychologisch begründet anzuerkennen; er führt in allmählichem Gange vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, hier also vom Buchstaben oder Laute zum Worte, dann zum Satze, zuletzt zum zusammenhängenden Lesestücke.

B. Zweite Unterrichtsstufe. 6) Das analytische Lehrverfahren, welches vom zusammenhängenden Lesestücke ausgeht und die so nötigen Sprechübungen begünstigt, muß sobald als möglich in den Vordergrund treten. 7) Die Grammatik ist auf allen Stufen vorwiegend induktiv zu behandeln, und es muß durch die Darstellung im Lehrbuch auf diese Forderung Rücksicht genommen werden. Die Regeln sind streng auf das Wesentliche und wirklich Notwendige zu beschränken.

Zu obigen Thesen wurde noch der Zusatz beschlossen: Die Versammlung will durch Annahme dieser Thesen nicht der Reformbewegung auf neusprachlichem Gebiet entgegentreten; sie will dadurch nur zum Ausdruck bringen, daß auch die alte, durch Erfahrung bewährte Methode einer Verteidigung und sorgfältiger, weitgehender Berücksichtigung würdig ist.

Es folgte hierauf ein Vortrag von Prof. Sachs über die provenzalische Poesie sonst und jetzt und nach einigen Anerkennungsworten des zweiten Vorsitzenden ein kurzer Rückblick der ersten Präsidenten auf die Verhandlungen, dem sich eine Einladung zu recht zahlreichem Besuch des nächsten Neuphilologentages in Dresden anschloß.

Die germanistisch-romanistische Sektion, mit der größten Teilnehmerzahl, wählte zu Vorsitzenden die Prof. Ulrich und Tobler in Zürich. In der Sitzung vom 29. September sprach F. Kluge-Jena über Schweizerdeutsch und Schriftdeutsch in ihren geschichtlichen Beziehungen, welcher Vortrag bereits gedruckt vorliegt in Kluges Buch: Von Luther bis Lessing. Sprachgeschichtliche Aufsätze. Straßburg, Trübner, 1888. S. 60 ff. In der Diskussion darüber nahm E. Martin-Straßburg Luther in Schutz gegenüber der ihm ungerecht erscheinenden Beurteilung durch Kluge, und Prof. Morf-Bern wies auf das Raetoromanische als reiche Quelle für die Erkenntnis syntaktischer Eigentümlichkeiten des Schweizerdeutschen, da die Raetorom. Syntax ganz verschweizerdeutsch sei. Den zweiten Vortrag hielt Privatdozent Wetz-Straßburg: Zur Psychologie Heinrichs von Kleist. Der Redner führt aus, wie die Beurteilung psychologischer Probleme oft dadurch auf Abwege gerate, daß der Kritiker die Darstellung an seiner eigenen psychologischen Anschauung messe, ein um so bedenklicheres Verfahren, je absichtlicher in seinem Schaffen ein Künstler ist. Hier ist das Richtige, die Psychologie des Dichters zu finden, indem man aus dem Werke selber die Gesetze bestimmt, an die sich der Dichter stillschweigend hält, oder aber alle Äußerungen über psychologische Fragen aus Briefen, Aufsätzen des Dichters zusammenstellt. Für H. v. Kleist ist sehr bemerkenswert die Stelle, die er dem Verstand oder der Reflexion zuweist; nach ihm vernichtet jede Reflexion die Grazie völlig, die nur möglich sei, wo das Bewußtsein schweige, ähnlich wie Vischer in seinem Aufsätze über Hamlet urteilte. Ebenso verhängnisvoll ist nach Kleist der Einfluß, den die Reflexion auf die moralischen Handlungen übt: „die Deutschen reflektierten, wo sie empfinden oder handeln sollten.“ Mangel an Reflexion verschafft daher der herrlichen Gestalt Käthchens ihren Liebreiz. Eigentümlich ist Kleist ferner das Gesetz des Gegensatzes, das besonders „im Erdbeben von Chili“ und im „Prinzen von Homburg“ zur Geltung kommt: wenn ein elektrischer Körper sich einem vorher unelektrischen nähert, so wird dieser auch elektrisch, und zwar erfüllt ihn eine dem hervorrufenden Körper entgegengesetzte Elektrizität. So hört auch im Reiche moralischer Erscheinungen bei entsprechender Einwirkung von außen sofort der Zustand der Indifferenz auf und springt in einen andern über, der in einem ähnlichen gegensätzlichen Verhältnis zu der empfangenen Einwirkung stehe. — Es bleiben freilich, auch wenn man diese Theorien verfolgt, noch Fragen übrig: Sind die Vorgänge, wie sie der Dichter schildert, auch psychologisch wahr, und ist ihre Darstellung vom ästhetischen Standpunkte aus zu empfehlen?

In der Sitzung vom 30. September sprach zunächst Prof. Reifferscheid-Greifswald über die Windeck-Handschriften in Zürich; in zweiter Linie Prof. Morf-Bern über die Untersuchung lebender Mundarten und ihre Bedeutung für den akademischen Unterricht. Morf ist der Ansicht, daß der lebenden Sprache und der neueren Litteratur noch mehr Platz einzuräumen sei, daß die Beschäftigung mit der Sprachenlitteratur des Mittelalters nicht Selbstzweck sein könne, sondern im Dienste eines andern Gebietes stehe: der gründlichen Ausbildung tüchtiger, neusprachlicher Lehrer. Der Wert des Unterrichts in der altfranzösischen (sit pars pro toto) Sprache liegt darin, daß er die wissenschaftliche

Brücke schlägt zwischen Latein und Neufranzösisch und dem Schüler nicht bloß eine Menge grammatischen Materials liefert, sondern mit und an diesem sorgfältig beschränkten Material ihm ein sicheres entwicklungs-geschichtliches Wissen giebt. Ein, wenn auch nur kurze Zeit systematisch geführtes Dialektstudium schließt großen Gewinn in sich für die Aussprache sowohl als für die allgemeine sprachliche Bildung. Betreffend die Aussprache verlangt M. ebenfalls, daß der künftige Lehrer einer lebenden Sprache phonetischen Unterricht genießen muß, daß er die Elemente der wissenschaftlichen Phonetik fest besitzen soll. Für die phonetische Demonstration am Dialekte spricht namentlich ein Umstand, daß der Dialekt keine historische Orthographie besitzt, der Schüler also der phonetischen Analysierung des mundartlichen Worts viel vorurteilsfreier gegenübersteht. Namentlich bei zusammenhängender phonetischer Transkription ist der Dialekt ein vortreffliches Übungsgebiet. Der Schüler lernt dann, sich ganz der Führung seines Ohres zu überlassen, er lernt hören, naiv, vorurteilsfrei hören, und das ist die Grundlage des Richtigsprechens, und heute betrachtet man ja die Aussprache nicht mehr als *qualité négligeable*, sondern als sehr wesentlichen Teil der Sprache selber. Welchen Dialekt man für diese praktische Unterweisung wähle, ist gleichgültig; doch liegt natürlich dem Studenten der romanischen Philologie speziell eine Mundart des Französischen am nächsten; hier bietet allerdings Bern ausgezeichnete Gelegenheit, Material leicht zu erhalten. Aber auch für die allgemeine sprachliche Bildung der Studierenden ist die Beschäftigung mit einer Mundart von hinreichendem Nutzen, um ihre Aufnahme in den akademischen Unterricht zu rechtfertigen. Viele Arbeiten, besonders über französische Lautgeschichte, zeigen, wie man willkürlich mit dem Worte umspringt, imaginäre Lautreihen mit dem Anspruch auf Thatsächlichkeit konstruiert; dagegen ist die Beschäftigung mit einer lebenden Mundart ein heilsames Gegengewicht, weil sie ernüchternd wirkt, dem beliebten Argument der Unaussprechlichkeit von Lautverbindungen Grenzen setzt. Sie lehrt ferner, daß man daraus, daß etwas nicht überliefert ist, sonst nicht vorkommt, nicht schließen darf, es habe gar nie existiert, mahnt also zu konservativer Textkritik. Das Studium der Mundarten giebt die beste Unterweisung über die Gesetze des Sprachlebens; wer das Leben der Sprache studieren will, geht nicht zum Sprachmeister, sondern zum sprechenden Volke. Der künftige Lehrer soll ferner eine bestimmte Vorstellung über das Wesen der Dialektspaltung haben; er wird im Dialekte sprachgeschichtliche Prinzipien am besten studieren können, wie z. B. den Satz, daß sich das Wort nur im Zusammenhang der gesprochenen Rede entwickelt, die isolierte Betrachtung desselben schon eine Abstraktion ist. Der Redner giebt dann zum Schlusse noch einige Andeutungen über die Form solcher Patoisarbeiten und betont besonders die Notwendigkeit, das Arbeitsgebiet scharf zu begrenzen. — In der Diskussion wird die Bedeutsamkeit der Anregungen und der hohe Wert der betr. Arbeiten anerkannt, zugleich aber hervorgehoben, daß an den meisten anderen Orten die Durchführung der Methode an allzu großer Entfernung von passendem Forschungsgebiete scheiterte.

Hierauf sprach Prof. Baechtold-Zürich über den „Ring“ des Heinrich von Wittenweiler, ein groteskes Gedicht aus der Verfallzeit der mittelhochdeutschen Dichtung, um 1450 entstanden, inhaltlich höchst merk-

würdig, eine Art Nibelungen-Not ins Baurische übersetzt. Seine Quelle ist ein älteres schwäbisches Gedicht des 14. Jahrhunderts. Näheres über das Gedicht findet man in Baechtolds Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz, Heft 3.

In der vierten Sitzung vom 1. Oktober spricht Dr. Crüger-Strafsburg: Über das Strafsburger Theater von der Reformation bis zum 30jährigen Kriege. Redner charakterisiert zunächst allgemein jenes an Keimen grosartige Entwicklung überaus fruchtbare Jahrhundert (1530 bis 1630), in dem auch das deutsche Theater aus seiner isolierten Stellung heraustreten mußte, um in den Dienst des Humanismus und der Reformation zu treten, seinen innern Charakter verändernd. Der Übergang war nicht überall schroff und unvermittelt: so wurde in Strafsburg der altheidnische Schwerttanz beibehalten und noch 1591 aufgeführt; an demselben sind besonders Eingangs- und Ausgangsscene interessant. Auch das sogenannte Schifferstechen war schon im Mittelalter in Gebrauch, ebenso die eigentliche Fastnachtskomödie, das Schreinerspiel, von dem die Nachrichten freilich sehr ärmlich sind. Neuschöpfungen der neuen Zeit sind dagegen ganz und gar das humanistische Drama der Schule und das protestantische Volksschauspiel. Das letztere erscheint in manchen Hinsichten nur als Fortsetzung oder Wiederaufnahme der alten katholischen Festspiele; der Unterschied lag nur in der Wahl der Stoffe. Strafsburg besafs freilich keinen geistlichen Dichter schon wegen des vorwiegend praktischen Charakters, den hier die religiöse Neuerung angenommen hatte. Was den Spielkreis betrifft — denn die Stücke wandern in beschränktem Umkreis von Ort zu Ort —, so gehört Strafsburg zum Schweizerisch-Oberelsässischen. Um 1540 dringen Jörg Wickrams Stücke nach Strafsburg, 1562 wurde sein „Tobias“ aufgeführt, in bedeutend gekürzter Form. Von schweizerischen Dramen findet man den . . . „Hiob“ Jakob Ruofs, Stücke von Sixtus Birck in Basel. Später machte sich der Einflufs von Norden geltend. 1574 ward eine Komödie des Weissenburger Schulmeisters Christian Zyril aufgeführt. Die Art des geistlichen Volksschauspiels erläutert der Vortragende an der „Judith“ Sixtus Bircks, einem der besten Stücke seiner Zeit. Für die Dramatik damaliger Zeit sind bezeichnend die ausserordentlichen Anforderungen, die an die Phantasie der Zuschauer gestellt wurden. Die Judith ist zwar kein eigentliches Volksschauspiel, da ihr Verfasser manches aus dem antiken Drama für sein Stück vorteilhaft verwendet hatte; solche gelehrte Spuren findet man hier und da. Das Anmutendste des Dramas ist das Geschick, mit dem in naiver Weise Züge und Verhältnisse des zeitgenössischen deutschen Lebens hineingetragen sind. Redner behandelt dann die Fragen, wie, wo und durch wen diese Stücke aufgeführt wurden. Mit den 70er Jahren des 16. Jahrhunderts hebt eine Erscheinung an, die man sonst gewöhnlich später ansetzt, dafs die Gesellen auf die Wanderschaft gingen und, um sich ihr Brot zu verdienen, in fremden Städten schauspielerten. In Strafsburg mit seinem mächtig emportreibenden Handel, dem grosartigen Fremdenverkehr zur Zeit der Messen, konnte man die fahrenden Schauspieler nicht abweisen, da die Fremden von andern Orten her an diese Messvergnügungen gewöhnt waren, da zudem die Stücke der fahrenden Schauspieler in nichts sich von den geistlichen Volksschauspielen unterschieden. Infolge ausländischen Einflusses wurde dann freilich der Geschmack ein anderer. Zu eben der

Zeit, da die Commedia dell'arte mit ihren typischen Charakterfiguren, ihrer Improvisation, sich in Frankreich ausbreitete, traten italienische „Komödianten“ auch in Deutschland auf, 1567 und 1569 in Straßburg und Augsburg. Ob das deutsche fahrende Komödiantentum schon vor dem Auftreten der Italiener in voller Ausbildung existierte oder durch sie erst gehoben wurde, ist schwer zu entscheiden. Seit 1580 nahmen die deutschen Truppen dann in einer Weise zu, die Stannen erregt; eine derselben fand sich 1596 regelmäßig in Straßburg ein und spielte eine große Rolle, als schon die Engländer im Lande waren, die Truppe Christian Schmalers aus Frankfurt a. M. — Ist zwar das Emporkommen des Komödiantentums der Tod des geistlichen Volksschauspiels, so blieb das letztere doch in einer Versteinerung bis ins 18. Jahrhundert. Seine Träger waren die Meistersinger, von denen freilich nur Wolfhart Spangenberg Anspruch auf den Namen eines bessern Dichters erheben kann. Indessen wurden sie bald durch die englischen Komödianten verdrängt, die sich schnell eine höhere Stellung errangen, höhere Eintrittspreise fordern und viel längere Zeit in der Stadt bleiben durften. In Straßburg tritt besonders John Spencer bedeutsam hervor, der 1614 sich einen 8wöchentlichen Aufenthalt erlauben durfte. Unter dem Einfluß der Engländer stand auch die höchste Phase der letzten Straßburger Schauspielgattung, das lateinische Schuldrama. 1539 spielte man des Sapidus' Lazarus; mit 1560 fängt dann eine ganz neue Entwicklung an, die Erneuerung des Altertums, die Wiederbelebung Roms und Athens mitten im Barbarenlande; erst nachher, nach 1580, schleicht sich das humanistische Drama ein. Am Ende der Periode steht das größte dramatische Talent der Deutschen vor Lessing: Caspar Brülow, der nach langen Wanderungen am Straßburger Gymnasium die rechte Stätte seiner Wirksamkeit gefunden hatte und aus dessen Werken ein überaus vielgestaltiges und lebendiges Leben entgegenquillt. Vorzüge und Schwächen Brülows bespricht Redner an der bisher wenig genannten Komödie Chariklia.

Zug.

Heinrich Weber.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. J. W. Beck, Een woord over gymnasiaal onderwijs. Groningen bij J. B. Wolters, 1888. 24 S.

2. Theodor Arndt, Lateinisches Übungsbuch für den Gebrauch in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Erster Kursus. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1877 VIII u. 191 S. 1,80 M. — Vgl. diese Ztschr. 1877 S. 369 ff. — Verf. hat in der neuen Auflage gewissenhaft nachgebessert, das Übungsmaterial vermehrt, einen Index hinzugefügt und die offizielle deutsche Rechtschreibung durchgeführt.

3. F. A. Heinichen, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Fünfte, verbesserte Auflage von A. Draeger. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. 914 S. 6 M. — Über den Wert und die praktische Brauchbarkeit dieses Schulwörterbuches braucht kein Wort gesagt zu werden; es hat sich eingebürgert und wird seinen Platz behaupten. An Änderungen fehlt es in der neuen Auflage nicht, doch sind sie nicht so umfangreich und einschneidend wie in der vorigen. Jetzt ist auch in diesem Teile die offizielle deutsche Rechtschreibung durchgeführt (in dem zweiten Teile, dem deutsch-lateinischen Wörterbuche, war dies schon früher geschehen).

4. T. Maeci Plauti comoediae. Recensuit Fridericus Ritschl. Tom. III fasc. IV Pseudolus. Editio altera a Georgio Goetz recognita. Lipsiae a aedibus B. G. Teubneri 1887. XV u. 188 S. 5,60 M.

5. M. Tulli Ciceronis Laelius de amicitia. Für den Schulgebrauch erklärt von Carl Meissner. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. 70 S. 60 Pf. — Unter den Abweichungen vom Texte Müllers, den der Hsbg. zu Grunde gelegt hat, sind folgende Vermutungen Meissners hervorzuheben: § 5 *disputatio est [de amicitia]*; § 15 *introieram <in vitam>*; § 34 *ad adulescentiam perducti essent*; § 41 *serpit enim in dies res, quae*; § 64 *aut [si] in bonis*; § 68 *adferunt <fore> ut*; § 68 *consuetudinis. in ipso equo*; § 74 *honestandi (est Hss., aestimandi Ml.)*; § 76 *in amicitia [dimittendis]*; § 77 *graviter, at cum bonitate et offensione*; § 81 *[agrestibus]*; § 89 *<nimirum> comitas*; § 91 *<item> sic*. Diese Lesarten wird Verf. an einem andern Orte begründen. Der Kommentar hält im Umfange das rechte Maß; er ist nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie der zum Cato maior, geht aber etwas mehr auf den Inhalt ein, weil die Disposition des Laelius weniger übersichtlich ist. Da bei den Schülern eine Bekanntschaft mit dem Cato maior vorausgesetzt werden kann, so sind die mehrfach begegnenden Hinweise auf diese Schrift durchaus am Platze.

6. M. Tulli Ciceronis Academica. The text revised and explained by James S. Reid. London, Macmillan and Co., 1885. X u. 371 S. — Eine Übersetzung dieser Schrift hatte der Hsbg. schon fünf Jahre vorher erscheinen lassen.

7. M. Tulli Ciceronis Cato maior de senectute. Für den Schulgebrauch erklärt von Carl Meissner. Zweite umgearbeitete Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1885. IV u. 64 S. 60 Pf. — Der Hsbg. hat in dieser neuen Auflage mancherlei Kürzungen vorgenommen (u. a. fast sämtliche Citate fortgelassen), durch die der Wert des Buches für die Schule erhöht ist. Neu hinzugefügt findet sich eine Sammlung von Beispielen zu den Formen der Tractatio und Argumentatio, die der Schrift selbst entnommen sind.

8. M. Tulli Ciceronis somnium Scipionis. Für den Schulgebrauch erklärt von Carl Meissner. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1886. IV u. 45 S. — Der Ausgabe ist jetzt der Text von C. F. W. Müller zu Grunde gelegt; im Kommentar ist die nachbessernde Hand an vielen Stellen zu erkennen. Vgl. diese Zeitschr. 1880 Jahresh. S 352.
9. Friedrich Saltzmann, Über Ciceros Kenntniss der Platonischen Schriften. 2 Programme des Gymnasiums zu Cleve 1885 u. 1886. 40 resp. 32 S. 4.
10. M. Tullii Ciceronis Tusculanarum disputationum libri quinque. Für den Schulgebrauch erklärt von L. W. Hasper. II. Bändchen: Buch III—V. Gotha, F. A. Perthes, 1885. 159 S. 1,50 M. — Der Kommentar ist knapp, klar und durchdacht; die Ausgabe (auch in 2 Heften — Text und Kommentar gesondert — käuflich) ist für den Gebrauch in der Schule sehr zu empfehlen.
11. M. Tullii Ciceronis libri qui ad rem publicam et ad philosophiam spectant. Scholarum in usum edidit Theodorus Schiche. Vol. V: Tusculanarum disputationum libri quinque, ed. altera. Vol. IX: Cato maior de senectute, Laelius de amicitia. Editio altera correctior. Vol. X: de officiis libri tres. Lipsiae, sumptus fecit G. Freytag 1885 u. 1888. XIII u. 173 S., VIII u. 60 S., VII u. 119 S. 1,20 M, 0,50 M u. 1,20 M.
12. Bernhard Gerth, Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, G. Freytag, 1888. II u. 216 S. geh. 1,50 M, geb. 2,10 M.
13. Ernst Koch, Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. Zweiter Teil: Syntax. Zweite, umgearbeitete Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. 345 S. 1,20 M. — Der Abschnitt „Adjektivum, Komparation“ (früher § 71) ist verschwunden; was davon auf den Komparativ sich bezog, steht jetzt beim Genetiv § 84, 14 und bei der Partikel η § 131, 8. Die Tempuslehre ist mehrfach verändert, § 131 „Partikeln“ ist ganz umgearbeitet, dem Ganzen sind Register beigegeben.
14. J. Gustav Schulz, Attische Verbalformen, alphabetisch zusammengestellt auf Grund von Inschriften und Autoren mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasial-Klassiker. Prag, A. Storch Sohn, 1888. 123 S. kl. 8. — Das Büchlein ist verfaßt, „um der attischen Formenlehre einen Halt zu geben und dieselbe dem Gedächtnis der Schüler tiefer einzuprägen, sowie auch die Wiederholung der Grammatik zu erleichtern“. Das Verzeichnis enthält alle im attischen Dialekt sich vorfindenden Verba mit Ausnahme derer, die nur im Praes. und Impf. vorkommen. Es sind aber auch die bei späteren Schriftstellern vorkommenden Verba aufgenommen worden.
15. Die Wolken des Aristophanes erklärt von W. S. Teuffel. Zweite Auflage bearbeitet von Otto Kaehler. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. VI u. 221 S. 2,70 M. — Der neue Herausgeber hat seine Aufgabe sehr ernst genommen und auf die Verbesserung des Buches viel Mühe und Sorgfalt verwandt. Einleitung, Kommentar, Anhang und Register sind vielfach geändert, fast immer verbessert; auch im Text finden sich an einigen Stellen Abweichungen von den Lesarten der ersten Auflage.
16. J. P. Mahaffy, Greek life and thought from the age of Alexander to the roman conquest. London, Macmillan and Co., 1887. 600 S.
17. J. Hoffory und P. Schlenther, Dänische Schaubühne. Die vorzüglichsten Komödien des Freiherrn Ludwig von Holberg. In den ältesten deutschen Übersetzungen mit Einleitungen und Anmerkungen neu herausgegeben. 9. und 10. Lieferung. Berlin, G. Reimer, 1887. — Ende des 1. u. 2. Bandes. Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 576 Nr. 11.
18. Gansen, Schilderungen aus der Geschichte und Kulturgeschichte. Düsseldorf, L. Schwann. — Es ist dies die 2. Auflage des unter dem Titel „Entwicklungsstufen aus der Geschichte der Menschheit“ bekannten und geschätzten Buches. Es hat eine Erweiterung um drei Aufsätze stattgefunden, die vortrefflich in das Gefüge des Ganzen hineinpassen

und nach Inhalt und Form wohl geeignet sind, auch ihrerseits dem Buche eine freundliche Aufnahme zu sichern.

19. Länderkunde des Erdteils Europa, herausgegeben von A. Kirchhoff. Lief. 31—45. Jede Lieferung 0,90 M. — Vgl. diese Zeitschrift 1887 S. 711 Nr. 7.

20 H. Kratz, Reflexionen über den Sternenhimmel. Ein Vortrag. Mit einer Sternkarte. Leipzig und Neuwied, Heusers Verlag (Louis Heuser). 34 S. 1 M.

21. H. Lieber und F. von Lühmann, Leitfaden der Elementar-Mathematik. Erster Teil: Planimetrie. Mit sechs Figurentafeln. Fünfte Auflage. Berlin, Leonhard Simion, 1887. 99 S. 1,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1877 S. 509 und 1886 S. 489.

22. Dieselben, Geometrische Konstruktions-Aufgaben. Achte Auflage. Mit einer Figurentafel. Ebenda 1887. XII u. 206 S. 2,70 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 489.

23. C. H. Vosen, Rudimenta linguae Hebraicae scholis publicis et domesticae disciplinae brevissime accommodata. Retractavit auxit septimum emendatissima edidit Fr. Kaulen. Friburgi Brisgoviae, Herder, 1887. IV u. 130 S. 1,60 M. — Vgl. über die 6. Ausg. diese Zeitschr. 1885 S. 254.

24. Morell Mackenzie, Singen und Sprechen. Pflege und Ausbildung der menschlichen Stimmorgane. Durch ein Vorwort des Verfassers eingeleitete deutsche Ausgabe von J. Michael. Mit dem Bildnis des Verfassers und neunzehn Abbildungen. Hamburg und Leipzig, Leopold Vofs, 1897. XIV u. 252 S. 6 M.

25. W. Bartholomäus und H. Sermond, Liederbuch für Volks- und Mittelschulen. Im Anschluss an das Lesebuch von Gabriel und Supprian für Stadt- und Landschulen. 4 Hefte. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1886.

26. A. Patuschka, Volkswirtschaftliche Ergänzungen zum Lehrstoffe der Volksschule. Vom christlich-nationalen Standpunkte entwickelt bearbeitet. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung, 1888. 248 S. 2 M.

27. Marie Hanstein, Die Alfinge. Altdeutsches kultur-historisches Zeitbild. Mit einführenden Worten von Felix Dahn. Eisenach, Verlag von J. Bacmeister. Lfg. 1. Erscheint in 10 Lieferungen à 40 Pf. — „Ein Stück altdeutschen Familienlebens, getragen vom Glauben und Aberglauben seiner Zeit, vorgeführt im Spiegel altnordischer Anschauung, da die heimischen Quellen für diesen Zeitraum versagen.“ F. Dahn rühmt an der Schrift die in ihr niedergelegte „gründliche Kenntnis des germanischen Altertumes“.

28. H. Klönne, Aus Kindermund. Mit einem Kinderkopf als Titelbild. Halle a. S., Otto Hendel, 1887. 57 S. 0,25 M.

29. Der gute Kamerad. Spemanns illustrierte Knaben-Zeitung. Jahrgang II. Heft 2—6. Preis jedes Heftes 0,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 80 Nr. 28.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das angeklagte Gymnasium.

Die deutsche Schule war einst der Stolz unserer Nation und die Bewunderung des Auslandes. Dem Wandel der Zeit und dem Fortschritt der Bildung ist sie mit Besonnenheit gefolgt; aber sie geht darin, weil sie ihres innersten Wesens und ihrer geschichtlichen Entwicklung eingedenk bleibt, den stürmenden Neuerern nicht weit und nicht schnell genug vorwärts. Darum wird sie in unseren Tagen der schwersten Sünden beschuldigt, deren Summe sich so zusammenfassen läßt: „das Gymnasium thut unrecht, indem es an die Idole des Volkes nicht glaubt, sondern an gewisse leere Wahngelbde; es thut weiter Unrecht, indem es die Jugend verdirbt. Strafantrag: Tod.“

Sokrates beginnt im gleichen Falle seine Verteidigung also: „Welchen Eindruck auf Euch, Ihr Männer von Athen, meine Ankläger gemacht haben, weiß ich nicht; bin doch ich sogar durch ihre Rede an mir selber fast irre geworden; so zuversichtlich haben sie gesprochen; indes Wahres haben sie, bei Licht betrachtet, durchaus nicht vorgebracht.“

Weiter richtet er einige zweckmäßige Fragen an seine Gegner. Ob sie im Ernst sich je um die Dinge bekümmert hätten, von denen sie redeten? Man thue doch gut daran, wenn es sich um Maultiere handle, die Landleute zu fragen; ob er allein die Jugend verdürbe und alle andern sie besserten (in unserm Falle: Staat und Kirche, Haus und Presse)? Ei wie stünd' es dann schön um die Athenische Jugend! Ob beide Anklagepunkte im Zusammenhang ständen (d. h. ob die klassische Bildung schon an sich die Jugend überbürde)? Ob er mit oder ohne Absicht sich solcher Verderbung schuldig mache?

Dem richtenden Volke aber sagt er, durch seinen Tod würden sie mehr sich und dem Staate als ihm schaden, und dem *τέλημα θανάτου* stellt er das *ἐν προτιμωσίᾳ στείσθαι* gegenüber.

In einem Punkte sind aber die Ankläger der Schule denen des Sokrates zweifellos überlegen: sie verdammen nicht bloß, nein,

sie wissen auch zu heilen, und Amtsrichter, Staatsanwälte, Krieger, Philosophen und Ärzte, neuerdings auch Juweliere, fügen ihren oftmalslosen Klagen meist recht krause und einander ganz entgegengesetzte Reformvorschläge bei. Da muß man denn mitunter unwillkürlich des Peripatetikers Phormio gedenken, der einmal zu Ephesus in Hannibals Gegenwart einen Vortrag über die Kriegskunst hielt. „Thöricht redende Greise“, meinte hernach der ziemlich sachverständige Feldherr, „habe er schon häufig gehört, aber einen thörichtereren als den Phormio noch niemals.“ Danach nannte man solche Leute, welche über Dinge öffentlich reden, die sie weder verstehen, noch je betrieben haben, Phormiones: deren giebt es, wie schon Antonius bei Cicero bemerkt, auf allen Gebieten, und heute sind sie besonders zahlreich auf dem Felde der Pädagogik. Aber wenn man auch über die bunten Vorschläge und Pläne für die Gestaltung der Zukunftsschule meist lächelnd hinwegsehen darf, so kann doch der Tadel des Bestehenden sehr wohl begründet und berechtigt sein, zumal wenn die Kritiker Gesichtspunkte zur Geltung bringen, denen die Kunst bisher nicht entsprechen konnte oder wollte. Wesentliche Umgestaltungen des wirklichen Lebens, in welches der Zögling dereinst eintreten soll, können nicht ohne Einfluß auf die Pädagogik bleiben, und das ist im Grunde die gemeinsame Forderung, welche von den Neuerern erhoben wird. In wie weit und auf welchem Wege, ob durch Reformen oder durch neue Arten von Anstalten, derselben genügt werden kann, darüber werden vor allem die Schulmänner zu hören sein; aber über die Bedürfnisse des realen Lebens steht jedem Verständigen für sein Fach doch zweifellos ein Urteil zu; nur sollte dabei nicht der Schulverwaltung jede Einsicht kurzhandlich abgesprochen und die sorgfältige Erwägung verkannt werden, mit der sie seit Jahrzehnten den mannigfachen Bedürfnissen gerecht zu werden sucht. Und es ist schellenlaute Thorheit, wenn der Wunsch nach Reform des Unterrichtswesens gemeinhin eingeleitet wird durch maßlose Angriffe auf das vernunftwidrige Gymnasium, das doch bisher ein Segen für die Nation, ein Muster für das Ausland gewesen ist.

Sehen wir denn zunächst, was das deutsche Gymnasium nach seinem Wesen und nach seiner geschichtlichen Entwicklung ist.

Das höchste Ziel des erziehenden Unterrichts ist die Förderung des Zöglings zu geistiger und sittlicher Reife, d. h. zu der Fähigkeit, die bisher durch Lehre und Zucht geübte Kraft des Verstandes und des Willens fortan im Beruf und Leben selbständig zu bethätigen und weiter zu entwickeln. Zwischen das Verstehen und das Wollen pflegt man als besondere Kraft der Seele das Empfinden einzureihen, und der Zögling soll also durch planmäßige Einwirkung auf Verstand, Phantasie und Gemüt angeleitet werden, zu denken was wahr, und fühlen was schön, und wollen was gut ist. Diese Einwirkung ist zunächst auf den Verstand ge-

richtet, weil nur an der Hand der gewonnenen Einsicht die Phantasie zum Geschmack, das Gemüt zur Sittlichkeit gelangen kann, und somit muß die Erziehung vom Unterricht ausgehen, der seinen Stoff möglichst derart zu wählen hat, daß er neben dem Verstande auch die beiden anderen Thätigkeiten der Seele weckt und anregt. Es gelangt aber der Zögling durch die Übung seiner geistigen Kraft nicht nur zu einem formalen Können, sondern zugleich zu einem realen Wissen von den Gegenständen, mit denen er sich beschäftigt, und beides, sein Können und sein Wissen, soll und will er dereinst im Leben und Beruf bethätigen. Daher ist der Unterrichtsstoff weiter so zu wählen, daß die Art der daran geübten geistigen Kraft wie die gewonnenen sachlichen Kenntnisse in möglichst naher Beziehung zu der künftigen Lebensthätigkeit des Zöglings stehen. In wie weit entspricht nun diesen theoretischen Forderungen die klassische Bildung der Gymnasien?

Die alten Sprachen sind in vorzüglicher Weise geeignet, die Kraft des Verstandes zu üben durch die plastische Klarheit und die strenge Logik ihres Gefüges, und die alte Litteratur wirkt wie keine andere auf die Phantasie und das Gemüt durch Mafß und Wahrheit, durch Form und Schönheit, durch Pflicht und Tugend. Gerade das stille Versenken in die Charaktere und Thaten, welche die klassischen Schriftsteller uns mit unübertroffener Kunst und Schönheit der Darstellung schildern, weckt und nährt in der Jugend den Sinn für die idealen Güter des Lebens. Wem in steter Folge neben und nach einander Hektors Pietät und Aristides' Gerechtigkeit, Antigones Achtung vor dem ungeschriebenen Gebot der Götter und Sokrates' noch im Tode besiegelter Gehorsam gegen die Staatsgesetze, Platos Glaube an die Unsterblichkeit der Seele und Demosthenes' begeisterte Vaterlandsliebe, Scipios Heldensinn und Edelmut, Catos sittenstrenge Standhaftigkeit und das liebenswürdige Gemüt des venusinischen Sängers täglich um so lebhafter vor die Seele tritt, als das Eindringen in die schöne Form ein schärferes und nachhaltigeres Anschauen bedingt: ja wie sollte er nicht von allem Niederen und Gemeinen sich abgezogen, zu jedem Hohen und Schönen sich angeregt fühlen, wie sollte nicht in seinem Herzen Verehrung für jede sittliche Größe und damit der Antrieb zu eigenem edlen Wollen lebendig werden?

So bot denn und bietet noch heute das Gymnasium seinen Schülern eine vorzügliche intellektuelle, ästhetische und ethische Bildung, deren Idealismus einst von den Besten der Nation hoch gepriesen ward und heute von vielen mit lautem Gepolter bekämpft wird. Woher der Wandel? Nicht die klassische Bildung, aber der Charakter der Zeit hat sich wesentlich geändert, beide verstehen sich, so scheint es, einander kaum noch, und die Waffen des Geistes, welche die Schule geschmiedet, erweisen sich, so sagt man, unbrauchbar im Kampf um das Dasein. Gewiß hat

diese Auffassung ihre Berechtigung und ihre Wahrheit, aber bei weitem nicht in dem Umfange und in dem Grade, wie sie geltend gemacht wird.

Unter den einfacheren Verhältnissen früherer Jahrhunderte stand das Gymnasium in unmittelbarer und enger Beziehung zu der künftigen Lebensthätigkeit seiner Zöglinge; nur solche suchten die geistige Schulung durch die alten Sprachen, denen diese auch für das künftige Leben unentbehrlich und wertvoll waren; in denselben vornehmlich war alle Wissenschaft und Kultur des Zeitalters beschlossen; sie gewährten die beste, ja die einzige Vorübung und die wichtigsten Vorkenntnisse für diejenigen Berufsarten, welche überhaupt eine höhere Bildung voraussetzten oder beanspruchten.

Nach der kulturgeschichtlichen Entwicklung der letzten anderthalb Jahrhunderte haben aber die alten Sprachen an unmittelbarer Bedeutung wesentlich verloren, das Lateinische ist nicht mehr die internationale Sprache der Wissenschaft, der Diplomatie und der Kirche; das Griechische ist nur für die Theologen und Philologen noch unbedingt notwendig; die modernen Sprachen sind für den Verkehr und das Leben an sich und im Verhältnis zu den alten erheblich wichtiger geworden; jede einzelne Wissenschaft ist an Umfang und an Tiefe gewachsen; zumal die Naturwissenschaften haben mit dem eigenen ungeahnten Aufschwung zugleich einen mächtigen Einfluss auf die Gestaltung des realen Lebens gewonnen.

Damit ist denn die Mannigfaltigkeit und die Fülle sachlicher Kenntnisse, die dereinst erforderlich oder nützlich sein werden, so groß und bedeutungsvoll geworden, daß das Gymnasium ihr in noch so beschränkter allgemeiner Vorbildung nicht mehr gerecht werden kann, und auf diese Thatsache gründen denn die Gegner ihre maßlosen Angriffe: „Weg mit der idealen Gefühlsduselei und der klassischen Bildung! Die alten griechischen und lateinischen Autoren sind samt und sonders nicht einmal wert, daß man sie in deutscher Sprache liest; sie zehren am (national-ökonomischen) Mark des Volkes. Lernt reale Werte schaffen; der Dollar hat seine Bedeutung, die Regina Pecunia ist eine Macht. Öffnet die Augen! In der Welt der Banken, Eisenbahnen, Telegraphen, der Genossenschaften und Unfallgesetze ist nicht Zeit noch Raum, sich dem träumerischen Spiel der Phantasie und des Gemütes hinzugeben. Sorgt, daß sich ein herzliches Verlangen bilde, zur Mehrung des Nationalvermögens mitzuwirken.“ — Nur im Vorbeigehen bemerken wir, daß gegen diesen Amerikanismus des *O cives, cives, quaerenda pecunia primum est, Virtus post nummos!* nach dem Ausspruch eines berühmten Naturforschers gerade der Hellenismus uns schützen soll.

Im übrigen sehen wir gänzlich ab von der lärmenden Maßlosigkeit solcher Leute, an denen sich die klassische Bildung als unfruchtbar erwiesen hat, obwohl durch diese bisher doch die

Besten der Nation, wie sie dankbar bekennen, an Geist und Charakter die feste Grundlage ihres Wesens gewonnen haben. Der Vogel, der sein eigen Nest beschmutzt, und der Deutsche, der sein Gymnasium an und für sich schmäht, mag seinem Geschmacke überlassen bleiben: wir reden hier nur von solchen, die mit Besonnenheit erwägen, welcher Einfluß dem Wandel der Zeit auf die Gestaltung des höheren Schulwesens einzuräumen sei.

Diese sagen etwa so: „Wie sollten wir den Wert des Idealismus verkennen oder geringschätzen? Aber wir meinen, er werde nicht ausschliesslich durch die alten Philosophen, Dichter und Redner gepflegt, sondern ebensowohl durch unsere nationale Litteratur; wir haben auch nichts dawider einzuwenden, wenn eure Lessing und Goethe und Schiller und Hegel und Jean Paul und Macaulay und Ranke und so viele andere den Adel und die Schönheit der klassischen Bildung preisen; aber wir dürfen das Zugeständnis fordern, dafs laut Boeckh und Bonitz und andern Humanisten von freierem Blick für die höchste Bildung des Geistes und des Herzens die klassischen Studien zwar sehr zweckmäfsig, jedoch keineswegs unentbehrlich seien. Weiter ist der formale Betrieb der alten Sprachen zweifellos ein treffliches Mittel für die Schulung des Verstandes, aber kein unersetzliches.“

So weit kann und wird jeder einsichtige Humanist die Einwendungen als begründet anerkennen, und in dem Bewußtsein, mit Leuten über Musik zu reden, die doch nicht völlig unmusikalisch sind, darf er auf Verständigung über die wirklich streitigen Punkte hoffen.

„Es ist nicht wohlgethan“, heifst es weiter, „dafs die Jugend sich in das tote Altertum versenke; ihre Bildung mufs zu dem immer lauter pulsierenden Leben der Gegenwart in engere Beziehung treten und also neben dem abstrakten Können ein konkretes Wissen fördern, auf dafs sie vitae, non scholae lerne und diejenigen realen Kenntnisse erwerbe, die ihr für das Leben notwendig und nützlich sind; was sie auf dem Gymnasium treibt, kann sie im künftigen Beruf zumeist nicht verwerten.“ Dagegen läfst sich sagen, mit der geistigen Gymnastik sei es ebenso, wie mit der körperlichen; man turne an Reck und Barren, um Kraft und Gewandtheit zu erlangen, nicht um dereinst Kniewellen zu machen, und man treibe Sprachen und Wissenschaften, nicht um künftig Extemporalien zu schreiben und Kubikwurzeln auszuziehen. Die Schulung des Geistes bleibt die Hauptsache, vornemlich für diejenigen Anstalten, deren wesentlicher Zweck die Vorbereitung für akademische Studien ist; dieser Schulung dienen vor allem die Sprachen und die Mathematik; daneben hat das Gymnasium nach und nach in seinen Lehrplan eine Zahl solcher Unterrichtsstoffe aufgenommen, deren Kenntnis dem Zeitalter als wesentlicher Bestandteil seiner Gesamtbildung erschien. Ihre Zahl und ihr Umfang ist in unseren Tagen so sehr gewachsen, dafs keine Schule

den steigenden Anforderungen genügen kann; denn der jugendliche Geist ist völlig aufser Stande, so viele Fächer neben einander mit irgend nennenswertem Erfolg zu betreiben, und dabei wird ihm noch jene so förderliche stille Sammlung, das energische Zusammenfassen der Kraft gestört, welches ganz unbestritten einen wesentlichen Vorzug des Gymnasiums in der Abgeschlossenheit seines Centralfaches ausmacht. Es kann also die Zahl und der Umfang der Unterrichtsstoffe keine Erweiterung mehr erfahren, vielmehr mahnt unbefangene Erwägung zu einer Beschränkung. Wenn gleichwohl von dem angeblich bereits stark überbürdeten Jüngling nach Mafs und Art immer mehr reale Kenntnisse gefordert werden, so ist neben dem bereits erwähnten methodischen Fehler des Vielerlei der Wert jener Kenntnisse an sich und in Beziehung zu Beruf und Leben, sowie die Beeinträchtigung derjenigen Fächer zu erwägen, auf deren Kosten jene Kenntnisse erworben werden sollen.

Der Religionsunterricht dient ausschliesslich ethischen Zwecken und nur soweit diese dadurch gefördert werden, kommen hier positive Kenntnisse in Betracht; eine Steigerung der letzteren wird auch lediglich von Freunden der klassischen Bildung, z. B. Generalsuperintendenten, gefordert. Der Lehrplan der Gymnasien enthält aber ein gesundes und völlig ausreichendes Mafs von Sprüchen und guten Kirchenliedern; doch kann davon eine gröfsere Anzahl nicht fortdauernd so fest im Gedächtnis haften, dafs man getrost fragen dürfte, wie Vers 5 von diesem oder jenem Gesange laute; wissen doch auch von profanen Liedern unter zwölf Deutschen kaum zwei den ganzen Text auswendig, die einzige Loreley ausgenommen. Man wird sich also zufrieden geben, wenn der Schüler eine gröfsere Zahl Kirchenlieder kennt und zur Zeit einige kann. Im übrigen ist die Mahnung noch immer angebracht, dafs man auf der Schule Religion, nicht Theologie zu treiben habe, und namentlich die Kirchengeschichte beider Konfessionen bietet dem Schüler ein Übermafs unfruchtbarer Stoffes, das der Beschränkung, nicht der Erweiterung bedarf.

Somit handelt es sich zumeist um Geschichte, Geographie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Chemie und Physik, zu denen noch weiter bald Geologie und Astronomie, bald Gesetzeskunde, Staatsverfassung, Gesundheitslehre gefordert werden. Sehen wir indes von den letzteren ganz ab und erwägen, wie weit in den bisherigen Schulwissenschaften die allgemeine Vorbildung gehen kann. Wenn ich die 18 Bände von Schlossers Weltgeschichte im Bücherschrank prangen sehe, sag' ich mir, wie herzlich wenig weist du von alle dem, was darin steht, und wo du etwa eine eingehendere Kenntnis der Zustände und Verhältnisse, der Charaktere und ihrer Motive besitzt, dankst du es dem Studium weit ausführlicherer Darstellungen, als eine Universalge-

schichte oder die Schule sie giebt. Diese muß sich auf die Grundzüge beschränken, und sie thäte vielleicht sehr wohl daran, an der Hand des allmählich schon wesentlich abgekürzten Kanons von Namen und Zahlen den Weg durch das gesamte Gebiet in unregelmäßigem, abnehmendem Tempo zu durchmessen. Für Friedrichs des Großen Unterricht war vorgeschrieben, die letzten 150 Jahre ausführlich, alles andere summariter, und mit der Unregelmäßigkeit meine ich, daß man dort länger verweile, wo hervorragende Männer und Handlungen uns aus klaren zeitgenössischen Quellen näher bekannt sind. Von den Helden der Geschichte gilt ebenso, wie von denen der Sage, daß manche vergessen werden *caerent quia vate sacro*. Aber wie man auch methodisch verfare, es ist und bleibt ein geringer Bruchteil historischen Wissens, das die Schule überliefern kann, und davon geht noch das meiste wieder verloren. Dauernd haftet nur das, was quellenmäßig studiert ist, und einige Kardinalzahlen des kanonischen Gerippes, z. B. die sächsischen Kaiser und die brandenburgischen Markgrafen, letztere weil sie zufällig dort gehaust haben, wo später die Hohenzollern ihren Staat gründeten. Wie weit man solche Kenntnisse von Namen und Daten als Merkmal eines gebildeten Mannes oder als nützlich für das Leben ansehen will, ist einigermassen Sache des Geschmacks; die Schule muß sich begnügen, eine Übersicht über den Gang der Geschichte und stellenweise eine tiefer gehende Kenntnis zu vermitteln und damit denjenigen eine Anregung zu geben, die nach Neigung oder Beruf geschichtliche Studien treiben wollen.

Für die Geographie hat kürzlich Arnold Hirt eine Vereinbarung über die Aussprache fremder Namen zwischen den Herausgebern der Lehrbücher von Seydlitz, Daniel und Pütz herbeigeführt; das als Handschrift gedruckte Verzeichnis enthält 3000 Namen, dazu kommen eben so viele deutsche, und von diesen 6000, welche die Schulgeographie aus dem zehnmal größeren Schatz der Wissenschaft aufgenommen hat, ist dem Schüler irgend etwas einmal bekannt gewesen. — In der Zoologie giebt es laut Schillings Leitfaden gleichfalls gegen 3000 verschiedene Wesen, welche man auf deutsch und lateinisch, zumeist noch mit einem Adjektiv kennen lernt, in der Botanik etwas mehr, in der Mineralogie etwas weniger; die Zahl der chemischen Verbindungen weiß ich nicht zu schätzen, und wenn die Physik auch das Gedächtnis etwas weniger belastet, so sind die Lehrbücher doch ziemlich umfangreich.

Wieviel von dieser Fülle des Stoffes ist erforderlich für eine allgemeine höhere Bildung? Fräge man die Wissenschaft und lerne von Fachmännern für jeden Zweig ein Minimum an Kenntnissen feststellen, so bin ich nicht sicher, ob nicht jedes *corpus academicum*, sei es in diesem oder in jenem Fache, vollzählig durchfiele; fragt man aber das Leben, so getröstet man sich mit

Gleichmut der sokratischen Weisheit: Scio me nihil scire; denn zur gegebenen Stunde versagt die allgemeine Bildung, soweit diese auf positiven Kenntnissen beruht, fast regelmässig, wenn es sich nicht just um die bekanntesten Dinge handelt; mitunter aber auch dann, wenn letzteres der Fall ist, und es herrscht noch viel Pharisäertum in Bezug auf „höhere Bildung“.

Soweit es sich also lediglich um diese handelt, muß die Schule sich begnügen, in die verschiedenen Zweige des Wissens einzuführen und eine Grundlage von Kenntnissen zu geben, deren Erweiterung dem Leben überlassen bleibt; ja es ist wertvoller, einiges gründlich als alles oberflächlich zu kennen; nicht Breite, sondern Tiefe ist zu fordern; von encyclopädischer Vollständigkeit muß abgesehen werden.

Wesentlich anders liegt die Sache in Beziehung auf die künftige Berufsthätigkeit. In unserer Zeit bedürfen viele in weit höherem Mafse als früher der Schulung durch die Methode und den Lehrstoff der exakten Wissenschaften; es ist ferner die Kenntnis der neueren Sprachen wegen der Fachlitteratur sehr wünschenswert, und sie ist unentbehrlich für alle diejenigen, welche an dem weit roger gewordenen internationalen Verkehr beteiligt sind.

Diesem Bedürfnis hat zwar das Gymnasium einigermaßen Rechnung getragen durch verstärkten Betrieb der Naturwissenschaften und des Französischen, aber das reicht nicht aus, und weiter kann die dadurch bedingte Einschränkung der klassischen Bildung nicht gehen, wenn diese nicht selber unfruchtbar werden und die bereits geschilderte Zersplitterung der Kraft vermieden werden soll. Es geht nicht und es ging nicht, dem Nützlichen und unmittelbar Verwendbaren im Gymnasium mehr Raum zu geben; man hat es mit der Basedowschen Reform, die dieser Tendenz huldigte, oft und lange genug versucht und hat es selbst bis zu wöchentlich zweistündiger Zeitungslektüre, dem Gipfelpunkt des unmittelbar Nützlichen, gebracht; aber die Sache ist gescheitert wegen der Oberflächlichkeit und des Mangels an ernster Geistesarbeit, die von der Zahl der Unterrichtsgegenstände und deren tändelndem Betriebe unzertrennlich war, gescheitert nicht zum wenigsten wegen der Geringschätzung der klassischen Bildung. Diese ist nun einmal mit unserer gesamten geistigen Kultur und Litteratur so eng verwachsen, daß es auch dann Thorheit sein würde, sie aus der Schule zu verbannen, wenn sie wichtigen Berufsarten nicht unentbehrlich wäre. Daher hat denn die Entwicklung des höheren Schulwesens geschichtlich und naturgemäß ihren Lauf dahin genommen, daß denen neue Wege gebahnt sind, welchen eine andere Vorbildung zweckdienlicher und wertvoller ist. Aus mancherlei Plänen und Versuchen ist die Dreiteilung hervorgegangen, deren unterscheidendes Prinzip auf dem sprachlichen Unterricht beruht. Das Gymnasium betreibt Griechisch, Lateinisch und Französisch, das Realgymnasium Lateinisch, Fran-

zösisch und Englisch, die Oberrealschule Französisch und Englisch, und neben der gleitenden Scala des fremdsprachlichen Unterrichtes von 138, 108 und 82 St. haben sie eine steigende von 21, 27 und 30 deutschen Stunden, von 52, 74 und 85 St. der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und von 6, 18 und 24 St. Zeichnen.

Jeder dieser drei Wege gewährt für einen gewissen Kreis von Berufsarten zweifellos eine bessere Vorbildung als die beiden andern, und männiglich könnte nun fröhlich die ihm zusagende Strafe wandeln; das will man aber nicht, da man sich in der Wahl des Berufes irren kann, und es soll daher die naturgemäße und geschichtliche Entwicklung geradezu umkehren, es soll wiederum nur einen Weg geben, der notwendigerweise mit lauter Kompromissen zwischen den verschiedenen Berufsarten gepflastert sein muß, d. h. zu Gunsten derer, die sich irren, soll die Gesamtheit und jeder einzelne einen minder zweckmäßigen Weg einschlagen, als die Dreiteilung bei richtiger Wahl es ihm gestattete. Oder aber man verlangt die Gleichberechtigung aller drei Schularten, d. h. die Vorbildung, welche für einen Kreis von Fächern die zweckmäßigste ist, soll in gleichem Mafse auch für jedes andere Fach genügen. Nun dann hätte es ja keiner Reform bedurft und man konnte bei dem alten Gymnasium verbleiben, auf dessen langbewährter Grundlage ja aller bisher erreichte geistige Fortschritt erwachsen ist, und das einigermaßen auch dem modernen Leben sich angenähert hat. Sein Lehrgang war und ist ganz vorwiegend auf die akademische Laufbahn berechnet, und mit vollem Recht forderten die praktischen Berufsarten eine andere Bildung; dies Bedürfnis ward aber überschätzt, denn es reichte nicht so weit, die oberen Klassen der Realanstalten zu füllen. Diese waren zwar bewußt und ausdrücklich so eingerichtet, daß sie nicht für wissenschaftliche Studien, sondern für das praktische Leben Vorbildung sollten; nun aber erhob sich der Ruf nach Berechtigungen, nach „gleichem Licht und gleicher Luft“. Es ward ihnen das Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen freigegeben, und neuerdings ist auch die Beschränkung weggefallen, daß die darin erworbene Lehrbefähigung nur für Realschulen Geltung haben sollte; denn dort wird in diesen Fächern ja mehr geleistet, und von der etwa für das Gymnasium erforderlichen unterschiedlichen Methode wissen beiderlei Kandidaten annoch gleich wenig.

Weiter wird die Berechtigung zum medizinischen Studium von den Realschulmännern gefordert, viele beanspruchen auch die Jurisprudenz und einige selbst Theologie und Philologie, für welche allerdings das bisher für alle vier Fakultäten erforderliche griechische Nachexamen in Kraft bleiben soll. Für die beiden zuletzt genannten Fächer giebt das Gymnasium eine unvergleichlich bessere Vorbereitung als das Realgymnasium; aber der energische und für seinen Beruf begeisterte Jüngling wird darin auch

bei verspäteter Wahl und unzweckmäßiger Schulbildung Tüchtiges leisten können, und jene Nachprüfung hat für ihn lediglich einen formalen Zweck, für Juristen und Mediziner gar keinen; denn das Griechische ist für den Juristen als solchen entbehrlich, und der Umstand, daß die Krankheiten mit internationalen griechischen Namen bezeichnet werden, kann für die medizinische Wissenschaft nicht als maßgebend erachtet werden. Und der dünne, flüchtige Lack klassischer Bildung, den das griechische Examen nachweist, ist völlig wertlos.

Wenn nun die Überzeugung sich verbreitet, die reale Bildung sei für Medizin ebenso oder in mancher Hinsicht sogar in höherem Grade zweckmäßig als die gymnasiale, so würden besonnene Männer fordern, daß ihnen durch die entsprechende Berechtigung die Möglichkeit gegeben werde, den thatsächlichen Beweis dafür zu liefern. Statt dessen ertönt überall das Feldgeschrei, das Gymnasium taue nichts und es kämpfe im Interesse seines Monopols gegen die erweiterte Berechtigung der Realanstalten.

Ja, wenn das Gymnasium nichts taugt, wer hat denn bisher die tüchtigen Juristen und Mediziner vorbereitet? Ob künftig die Realisten Besseres leisten werden, weiß doch noch niemand, und die Tadler selber, haben sie sich wirklich trotz der klassischen Bildung zu ihrer geistigen Bedeutung entwickelt, oder schelten sie auf Reck und Barren nur deshalb, weil sich nicht mathematisch nachweisen läßt, wieviel Kraft und Gewandtheit sie ihnen verdanken? Es mag ja sein, daß das geistige Turnen an anderen Geräten betrieben werden kann, aber die Befähigung zum Erwerb fachmännischer Kenntnisse ist auch an den alten noch immer gewonnen worden.

Vollends hinfällig ist der Vorwurf, das Gymnasium kämpfe gegen die Berechtigungen der Realanstalten; das thut es nicht und kann es gar nicht. Man hört zwar sagen, es geschehe von den Gymnasiallehrern schon deshalb, weil sie ihr Dasein entschuldigen müßten; dieses aber erscheint, wenigstens für ausgewachsene Männer, noch ziemlich gesichert, und sehr eifrige Realschulmänner bezeugen ausdrücklich, es lasse sich fast niemals ein Humanist auf der Arena der Berechtigungen sehen.

(Schluß folgt.)

Danzig.

C. Kruse.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

W. Preyer, Naturforschung und Schule. Stuttgart, W. Spemann, 1887. 48 S.

Der am 19. September v. J. zu Wiesbaden gehaltene Vortrag des Herrn Preyer liegt nun gedruckt vor. Ich nahm ihn mit der Erwartung in die Hand, einem Hauptangriffe auf das Gymnasium zu begegnen. Aber wie bin ich enttäuscht worden! Dies Gemisch von Arroganz und Ignoranz, von Trivialitäten und falschen Behauptungen ist höchst ungefährlich. Weil Herr Preyer einige biologische Gesetze kennt, bildet er sich ein, das Geheimnis des Lebens erforscht, das geistige Wachsen und Werden des Menschen ergründet zu haben. Was er über Ganglienzellen und die graue Substanz des jungen Gehirns sagt, ist gewiss ebenso richtig, wie die emphatisch vorgetragene Weisheit, das ein Glied durch Überanstrengung oder Nichtgebrauch dienstuntauglich wird, das verdorbene Luft den Lungen schadet, das Kinder viel schlafen müssen und Säuglinge mit Milch ernährt werden. Wer die pädagogische Litteratur so wenig kennt, das er mit der Forderung, die Schule müsse mehr erziehen und auf Charakterbildung mehr Fleiß verwenden, etwas ganz Neues auszusprechen meint, eignet sich wenig zum Gesetzgeber in Schulsachen. Wer behaupten kann, das die humanistischen Gymnasien „von Theologen erfunden“ seien und Luther unsere Bildung von der antiken Beschränktheit befreit habe, d. h. nach dem Zusammenhange ein Verächter der alten Sprachen gewesen sei: der hat damit jedes Recht, in Gymnasialangelegenheiten mitzusprechen, verwirkt. Was ein solcher Mann vom klassischen Altertum urtheilt, braucht man weiter nicht zu beachten: es übersteigt alles Maf, auch das einem „Naturforscher“ erlaubte Maf der Unwissenheit und Geschmacklosigkeit. Das Altertum ist Herrn Preyer identisch mit Aberglauben, Götzendienst und Sklaventum; im Namen der Humanität, der Vaterlandsliebe und der christlichen Religion protestiert er gegen das Festhalten an den Altertumsstudien. Den Betrieb dieser denkt er sich so, das der Gymnasiast nur Vokabeln und

grammatische Regeln lernt und dafs es bei der Versetzung in erster Linie auf die grammatischen Kenntnisse des Schülers ankomme. „Mag er im Deutschen, in der Mathematik und den genannten Nebenfächern die schlechtesten Zensuren haben, er wird versetzt, falls er tüchtig den wortreichen Cicero und den pedantischen Xenophon verarbeitet hat und im lateinischen Extemporale Nr. 1 erhält. Dann holt er schon das andere nach, denkt meistens die Majorität im Lehrerkollegium“ u. s. w. Das ist nur eine von den vielen unwahren Beschuldigungen. An bewufste Unwahrheit aber grenzt es, wenn Herr Preyer tadelt, dafs man „zehnjährige Knaben von 7 Uhr früh bis 12 Uhr mittags mit zwei Pausen in fünf Fächern zu unterrichten und dann noch eine Stunde nachsitzen zu lassen erlaubt, wenn sie abends vorher ihre Vokabeln nicht gehörig auswendig gelernt haben.“ Wo ist das „erlaubt“? Wo geschieht das?

Herr Preyer sucht durch statistische Nachweise zu imponieren. Auch diese sind falsch oder werden zu falschen Folgerungen mißbraucht. Er behauptet, von den einjährig Freiwilligen seien 80,1 pCt. zum Militärdienst untauglich. Nun hat aber die wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in einem Gutachten vom 13. Dezember 1883 konstatiert, dafs diese Zahl falsch ist und dafs noch nicht ganz 54 pCt. der Einjährigen untauglich zum Dienst sind. Und wenn es auch 80 pCt. wären: womit wird denn bewiesen, dafs das Gymnasium allein oder auch nur vorzugsweise schuld daran sei? Treten denn alle Einjährigen unmittelbar von der Schulbank ins Heer ein? Können die Untauglichen nicht nach der Schulzeit erst untauglich geworden sein? Nach Herrn Preyer kommen lauter gesunde Jungen auf das Gymnasium, und verlassen sie die Schule, sind sie an Leib und Seele verdorben. Es lohnt nicht, über solchen Unsinn zu streiten. — Das beliebte Kapitel von der Kurzsichtigkeit paradiert natürlich auch in unserm Büchlein. Wir führen dagegen nur das Urteil zweier Augenärzte an. Prof. Dr. Stilling wendet sich ausdrücklich gegen den Unfug, dafs man der Schule in allen Fällen die Schuld an der Myopie aufbürde: es gebe eine Art Kurzsichtigkeit, die gar keine Krankheit sei, wohl aber ein Schutz gegen die Augenkrankheiten des Alters (Badische Schulblätter Nr. 10). In einer bei Hofmann zu Berlin erschienenen Schrift „Fürs Auge“ erklärt Dr. Katz, dafs „bisher noch von keiner einzigen Krankheit ein direkter bzw. ausschließlicher Zusammenhang mit der Schule erwiesen ist“. (Vergl. den Artikel „Schulhygiene“ von Kübler i. d. Z. Jahrg. 1887 S. 329.) — Wenn von sämtlichen Gymnasiasten vier Fünftel das Ziel nicht erreichen, so folgert Herr Preyer daraus, dafs die Gymnasien nichts taugen, „das Menschenkapital in den höheren Schulen sich schlecht verzinst“. Eine kapitale Schlussfolgerung! Natürlich kommen lauter gut beanlagte Jungen aufs Gymnasium, natürlich sind sie alle fleißig, natürlich wollen sie alle das Abi-

turientenexamen machen — *difficile est satiram non scribere*. Wir Gymnasiallehrer wären glücklich und der menschlichen Gesellschaft wäre bestens damit gedient, wenn der Bildungsteufel uns nicht mit soviel ungeeigneten Subjekten überschwemmte, wenn der ganze Schwarm der Banausen den höheren Schulen fern bliebe und lieber durch „manuelle Geschicklichkeit“ als durch Kopfarbeit sein Brot sich zu verdienen suchte. Aber freilich „die Schulen sollen sich den Schülern anpassen“ und wir sollen für „manuelle Fertigkeiten“ sorgen! Ich fürchte, die Schulen haben sich den mittelmäßigen Köpfen schon zu sehr „angepafst“. Thatsächlich machen hunderte von mäßig begabten Schülern bei regelmäßigem Fleiß ohne Überanstrengung ihr Abiturientenexamen.

Doch was will nun eigentlich Herr Preyer? Nur den einen Federstrich: das Privilegium des Gymnasiums soll aufgehoben werden. Das übrige wird sich schon von selbst machen. Nun, das wäre die Frage. Aber eine Schule, die ohne Arbeit in einem Zeitraum unter 9 Jahren ihre Zöglinge als reif zu den Universitätsstudien entlassen könnte, wird es nie geben: das ist keine Frage. Wäre das alles richtig, was in dem Preyerschen Pamphlet steht, so wäre damit bewiesen, dafs es für den Menschen das größte Unglück ist, überhaupt etwas lernen und in die Schule gehen zu müssen.

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

Georg Bippart, Drei Episteln des Q. Horatius Flaccus. I 6. 10. 16. Lateinisch u. deutsch mit Kommentar. Prag, Neubauer, 1885. 64 S.

Auswahl und Behandlung der zur Erörterung gewählten Gedichte bestimmt sich nach dem Zwecke, der nicht sowohl auf Darlegung des poetischen Gehalts als auf Feststellung des philosophischen Hintergrundes der Gedichte gerichtet ist. Dafs Horaz in ausgedehnterem Mafse von Gedanken Epikurs erfüllt ist, als die meisten Erklärer annehmen, ist der Hauptsatz, den der Verfasser zu erweisen unternimmt; der Satz dürfte richtig sein, aber fraglich ist, ob die überzeugendste Methode zur Darlegung desselben gewählt ist. Ich könnte mir denken, dafs man so ziemlich alle wichtigeren Sätze der epikureischen Ethik, wie sie etwa bei Zeller vorgetragen wird, mit Stellen aus den Episteln des Horaz belegt, zusammendrucken liefsse und dadurch den Beweis erbrächte, dafs der Dichter wirklich von diesem ethischen Systeme getragen ist. Indes ein anderer Weg ist nun einmal gewählt, und der Nachweis dürfte für die 6. Epistel gelungen sein, soweit man bei einem Dichter überhaupt von eigentlich philosophischem Gedankengange reden darf. Die Natur seiner Kunst bringt es mit sich, dafs er da am liebsten verweilt, wo er mit frischeren, satteren Farben malen kann, und so kommt es, dafs, wie bei Dante das Paradies an Interesse hinter der Hölle weit zurücksteht, so hier die Ausmalung der häufig eingeschlagenen und tausendfältigen

Irrwege der Menschen ungleich ergötzlicher ist als die Empfehlung der einen geraden Strafe der Weisheit. Hierin und nicht in dem Hinweise darauf, daß der Dichter auch sonst lustige Schnurren liebt, womit nichts erklärt wird (S. 28), wird die Rechtfertigung des Horaz denen gegenüber zu finden sein, die an der behaglichen Ausführung der Thorheiten der Unweisen Anstoß nehmen könnten. Im einzelnen enthält der Kommentar zur 6. Epistel viel Gutes, wenn auch nicht alles neu ist, so z. B. daß *simul* v. 11 nicht Adverbium, sondern Konjunktion ist, und über das *i nunc* v. 17 (vgl. Schütz z. d. Stellen). Sehr gut ist die Bemerkung über *pavor* als *vox media*. Auch in der Polemik gegen Doederlein und Ribbeck am Schluß der Erklärung wird man Bippart zustimmen.

Für die 10. Epistel ist gleichfalls überzeugend nachgewiesen, daß sie aus den Anschauungen epikureischer Ethik herausgeschrieben ist, wie das namentlich aus den Ausführungen S. 44 u. 45 hervorgeht. Die Darlegung des Gedankengangs ist nicht ganz befriedigend; die ganze Disposition mit A, B, I, II, 1, 2, 3 ist überhaupt ein Kreuz aus tüchtigem Holze gezimmert, an das der lebendige Leib des Gedichtes passen soll, aber durchaus nicht will; insbesondere unglücklich ist der Satz II. 2 von dem Armen, der zum Sklaven seines Geldes wird (n. b. das er nicht hat); ferner hätte, wer so wirksam gegen Ribbecks Verpflanzung von v. 26—41 in die 6. Epistel polemisiert, Ribbecks Bedenken gegen den Zusammenhang von v. 25 u. 26 eingehend beseitigen müssen, denn zunächst erscheint hier der Zusammenhang in der That gestört. Ich gebe kurz an, wie sich meines Erachtens die Gedanken entwickeln, wobei ich die bei Horaz unausgesprochenen Sätze einklammere: Ich liebe das Land, du (und noch mancher andere) die Stadt. Das Landleben ist vorzuziehen, denn es erleichtert das naturgemäße Leben, (auf das das Streben des Menschen gerichtet ist). Wenn ihr die Stadt vorzieht, (so kommt das von einem Mangel des Denkens, von mangelhafter Einsicht); daß es so ist, verrät sich darin, daß ihr euch in Widersprüche verwickelt. Mangelhafte Beurteilung sittlicher Fragen aber ist mindestens so schädlich als mangelnder Scharfblick in geschäftlichen Dingen, denn sie führen zum plus nimio delectari, zum mirari etc., während man bei bescheidenem Loose glücklicher sein kann als ein König, (wenn es nur an der rechten Erkenntnis des höchsten Gutes nicht fehlt): wer die Sache anders auffaßt, kommt in Gefahr größerer Unlust dauernd zu verfallen, weil er eine geringere (und vorübergehende) Lust genießen wollte, und die beste Einsicht wird dich lehren, daß das dir gefallene Los zu deinem Glücke genügt. Sollte ich das je vergessen, so schilt mich tüchtig aus, (wie ich mir jetzt erlaube dich ein wenig zu schelten). Gegenwärtig vergesse ich es nicht, denn im *dolce far niente* fehlt mir nichts zum höchsten Glück, oder doch — so schließt er liebenswürdig ab —

eines fehlt mir: du, lieber Freund, an meiner Seite. Von den einzelnen Bemerkungen sind verunglückt die über die Namen Aristius Fuscus und über das Bild vom Schuhwechsel; erstere sind gewöhnliche Namen und bedeuten gar nichts, letzteres darf nicht in der Weise, wie hier geschehen, im einzelnen ausgedeutet werden.

Am wenigsten kann ich mich mit der Gesamtauffassung von Ep. 16 befreunden: das im ersten Teil Gesagte soll „genau dieselben Vorzüge des Landlebens preisen, wie der Eingang von Ep. 10“ —, ich finde ganz andere dort gepriesen; es soll geschildert sein hier wie dort als der rechte Ort für ein naturgemäßes Leben —, ich finde von naturgemäßem Leben in der 16. Ep. kein Wort. Die Gegensätze, die die Seele des Dichters bewegen: Abhängigkeit von fremdem Urteil und ruhiges Beharren bei dem eignen durch klaren Sinn aus eigenem Innern gewonnenen Urteil, Schein und Sein, Knechtschaft der eignen Begierden und wahre, innere Freiheit, sie sind allgemein menschliche, und der Dichter bedarf keines philosophischen Systems, um sie in anmutigen Bildern vorzuführen, aber nichts hindert ihn, zur Erläuterung jetzt einen Satz Epikurs und jetzt einen der Stoa heranzuziehen: denn epikureisch ist die Darstellung des Selbstmordes als letzte Zuflucht, (nicht stoisch, und darin hat Bippart entschieden Recht), und stoisch der Satz, daß alle Fehler gleich seien, der bei Vers 56 vorschweht (trotz Bippart, der eine höchst gequälte Interpretation des *isto pacto* vorträgt; die Worte bedeuten einfach: auf die Art, nämlich wenn du wenig stiehst statt viel).

Dem Kommentar ist eine Übersetzung beigegeben „um Nichtphilologen das Verständnis zu erleichtern“; Nichtphilologen werden das Schriftchen meistens nicht lesen, aber die Beigabe ist nützlich, da der Interpret dadurch kürzer und deutlicher als durch den Kommentar seine Auffassung darlegen kann, nur hätte sie in Prosa gegeben werden sollen, denn so wenig der Referent Anspruch darauf hat, daß man ihn als unparteiischen Richter über Übersetzungen in sogenannten Hexametern gelten lasse, so glaubt er doch sagen zu dürfen: wer keine bessern Hexameter machen kann, sollte lieber keine machen; Prosa ist dann wirklich vorzuziehen. Die Ausstattung ist gut, der Druck durch viele Fehler entstellt, z. B. erscheint die Diogenes-Stelle S. 44 in höchst befremdlicher Gestalt.

Berlin.

C. Bardt.

P. Geyer und W. Mewes, Poetisches Lesebuch. Viertes Teil zu Bonnells lateinischen Übungsstücken. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin, 1887. VI u. 163 S. 2,20 M.

Die Verfasser hatten schon dem dritten Teil ihres lateinischen Lesebuches, welcher in dieser Zeitschrift 1887 S. 667 ff.

besprochen worden ist, zwölf Fabeln des Phaedrus und vier leichtere Erzählungen aus Ovid beigegeben; sie lassen nun nach kurzer Frist ein poetisches Lesebuch für Tertia folgen, welches zunächst eben jene Fabeln bis auf eine anders ersetzte bietet, sodann aber 40 nicht blofs aus den Metamorphosen, sondern auch aus den übrigen Schriften Ovids ausgewählte Abschnitte enthält. Wir müssen also vor allem kurz die Frage erledigen: Autor oder Chrestomathieen? So wenig ich nun sonst geneigt bin, Chrestomathieen das Wort zu reden, für Ovid möchte ich eine Ausnahme machen, denn es bedarf hier aufer einer wohlüberlegten Auswahl der Stoffe im allgemeinen noch einer genauen Prüfung im besonderen, bei der sich innerhalb der bezeichneten Abschnitte wieder einzelne Verse teils für den so begrenzten Zusammenhang als entbehrlich teils aus pädagogischen Gründen als verwerflich ergeben. Die von J. Rost in dieser Zeitschrift 1884 S. 3 geltend gemachten Gegengründe erscheinen mir nicht stichhaltig.

Freilich ist dann die Auswahl so umsichtig und zugleich so reichlich zu geben, dafs alle billigen Ansprüche befriedigt werden. Bekanntlich haben Rost am genannten Orte und dann Frick ebenda S. 257 ff. einen Kanon für die Ovidlektüre aufgestellt und dabei neben andern maßgebenden Gesichtspunkten namentlich das kulturhistorische Interesse in den Vordergrund gerückt; letzterer verfolgt diese Gesichtspunkte eingehender und bringt das Prinzip der Konzentration auch im einzelnen voller zur Geltung, besonders dadurch, dafs er die Abschnitte jeder Gruppe in wirksame gegenseitige Beziehung setzt.

Vergleichen wir den Umfang der hier und dort geforderten Lektüre, so kommt Rost für beide Tertian auf 2750 Verse, Frick auf ungefähr 2200. Letzterer rechnet unzweifelhaft richtiger, aber meines Erachtens immer noch zu reichlich, denn soll der Inhalt wirklich durchgearbeitet, jede Beziehung zu verwandten Stoffen verfolgt und der mythologische Gewinn, wie ihn Rost am Schlufs seiner Abhandlung gut zusammenfafst, fixiert werden, so will die Zeit nicht ausreichen. Mit einem Schüler, der ohne weitere Hilfsmittel an seinen Text geführt wird, lassen sich in der That während der ersten Wochen wohl kaum mehr als fünf Verse durchschnittlich für die Stunde bewältigen, und auch der fernere Fortschritt ist ein langsamer. Deshalb bemessen sowohl Magnus (Jahresb. d. phil. Ver. zu Berlin XII S. 218) wie unsere Herausgeber den Umfang weit geringer, diese aber haben sich gerade durch die Erwägung, dafs bei so langsamem Gange der Lektüre das Interesse des Schülers leicht erlahme und jedenfalls ein beschränkterer Umfang dem Zweck der Lektüre nicht entspreche, bewogen gefunden, Hülfen darzubieten, die ein rascheres Vorwärtsschreiten bis zu einem Gesamtmafs von ungefähr 3000 Versen ermöglichen. Um die Vorbereitungsarbeit, deren Anfangsschwierigkeiten in der Vorrede dargelegt werden, zu erleichtern,

geben sie nämlich in gleicher Weise wie in den drei vorhergehenden Teilen eine vollständige Präparation, nach den einzelnen Abschnitten geordnet, in der sich diejenigen Wörter, welche der Tertianer noch nicht kennt, und sämtliche Eigennamen finden. Es steht hier manches entbehrliche Wort, durch dessen Darbietung man den Schüler nicht verwöhnen sollte, denn derselbe ist erfahrungsmäßig so wie so allzusehr geneigt dazu, bei jeder Stelle, die ihm nicht sogleich verständlich ist, das Lexikon zu wälzen, statt durch kurzes Besinnen ein Wissen, das er besitzt, so zu sagen aus sich wieder hervorzuholen und die richtige Bedeutung durch eigenes Nachdenken zu finden. Solche Freigebigkeit bei der Präparation war trotz der ausgesprochenen Absicht der Verfasser, jedes Lexikon überflüssig zu machen, in unserem Buche um so weniger von Nöten, als am Schluß ein alphabetisches Wörterverzeichnis hinzukommt, das darin noch weiter geht. In der Regel wird, um dem Lehrer nicht vorzugreifen, nur die Grundbedeutung der Vokabeln angegeben und auf eine besondere Verdeutschung verzichtet, was durchaus zu billigen ist.

Was nun die Auswahl des Stoffes selbst betrifft, so zeigt sich hier eine bedeutende Abweichung von den beiden oben erwähnten Vorschlägen; von Ovid sind die Metamorphosen nur zu zwei Dritteln des Textes verwendet, um für das übrige Drittel die Fasten, Tristien und für je ein Stück auch die libri ex Ponto und die Ars amat., also einerseits Bilder aus der römischen Sagenzeit, andererseits solche Abschnitte heranzuziehen, die für Ovids Leben von Wichtigkeit sind. Mag das Verzeichnis des letzterwähnten Teiles selbst hier stehen, um ein Bild von der getroffenen Auswahl zu geben: Evander (Fast. I 471—542), Romulus und Remus (Fast. II 383—422), Gründung Roms (Fast. IV 809—858), Raub der Sabinerinnen (Ars amat. I 101—130), Tod des Königs Servius (Fast. VI 587—620), Einnahme von Gabii (Fast. II 687—710), Untergang der Fabier an der Cremera (Fast. II 195—242), Anna Perenna (Fast. III 523—674), Raub der Proserpina (Fast. IV 419—618), Arion (Fast. II 83—118), Orestes und Pylades (ex Ponto III 2, 45—96), Der sarmatische Winter (Trist. III 10, 1—50), Ovids Abschied von Rom (Trist. I 3, 1—102), Ovids Leben (Trist. IV 10, 1—132).

Nun läßt sich nicht leugnen, daß Stoffe wie Arion und Orestes und Pylades an sich angemessen und interessant sind, sie bereiten auf dieser Klassenstufe auch nicht mehr solche Schwierigkeiten, wie wir dies für den Quartaner, dem sie im dritten Teile auch schon dargeboten waren, behaupten mußten; auch die aus der römischen Geschichte entnommenen Abschnitte werden den Schüler ohne Zweifel anziehen; endlich ist die Tendenz, dem Schüler auch die Persönlichkeit des Dichters nahe zu bringen, gewiss zu billigen. Es entsteht nur die Gefahr, daß der Hauptzweck der Ovidlektüre durch diese neuen Gesichtspunkte

beeinträchtigt wird, und meines Erachtens ist dieselbe in unserem Buche nicht vermieden worden. Deshalb möchte ich den Herausgebern anheimgeben, aus der zweiten Hälfte einige Stücke wieder zu beseitigen, etwa Evander, Anna Perenna und den Raub der Sabinerinnen, dieses auch aus dem Grunde, weil der Inhalt nicht ganz ohne Anstofs ist. Bleibt dann auch noch Pyramus und Thisbe fort, was in der Auswahl aus den Metamorphosen steht, aber keinen mythologischen Gewinn bringt, so ist Raum gewonnen, um andere Abschnitte einzusetzen, die man sonst entschieden entbehren würde. Zwar der Raub der Proserpina, der zu dieser Klasse gehört, wird, wie es schon Rost empfohlen hatte, in der in den Fasten überlieferten Form (IV 419—618) geboten, aber wer möchte Perseus, Daedalus und Meleager vermissen?

Beim Gebrauche des Buches ist man an die von den Verfassern befolgte Reihenfolge der Stoffe nicht gebunden, denn sie haben die Präparationen der einzelnen Stücke unabhängig von einander gehalten, so dafs manche Vokabeln immer wieder erscheinen; also bleibt dem Lehrer die Freiheit, die Gruppierung nach bestimmten Gesichtspunkten vorzunehmen.

Jeder Abschnitt trägt eine Überschrift, dazu treten oft noch in Klammern sachlich orientierende Vorbemerkungen, welche entbehrlich erscheinen. Wo sie notwendig sind, ist es ja Sache des Lehrers sie zu geben; zuweilen aber steht der Schüler sogar einem Stoffe gegenüber, den er aus dem vorhergehenden Unterricht vollständig kennt, z. B. in Abschnitt 31 Tod des Servius und Abschnitt 32 Einnahme von Gabii.

Für die Gestaltung des Textes sind Magnus beziehungsweise Peter und Riese maßgebend gewesen; doch haben sich die Herausgeber ihre Selbständigkeit, namentlich in der Interpunktion, gewahrt. Einigemale ist der Text aus pädagogischen Gründen gekürzt worden.

Druck und Ausstattung sind vortrefflich.

Halle a. S.

Wilhelm Fries.

- 1) H. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst einem Vokabularium. Erster Teil. Für Sexta. Vierte verbesserte Auflage von W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. IV u. 108 S.
- 2) Hermann Perthes, Lateinische Wortkunde, Dritter Kursus. Etymologisch-phraseologisches Vokabularium im Anschluß an Vogels *Nepos plenior*. Zweite umgearbeitete Auflage, besorgt von Karl Jahr. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. XVI u. 182 S. 2 M.

In der neuen Bearbeitung von Buschs Übungsbuch für Sexta hat W. Fries durch Gruppierung der Einzelsätze innerhalb der einzelnen Abschnitte eine höhere Konzentration der Vorstellungen erreicht, so dafs der Stoff in der neuen Auflage die Aufmerksamkeit des Schülers leichter fesselt. Außerdem sind zusammenhängende Stücke: *Mulier et ancillae*, *Hic Rhodus hic salta!* *Asinus*

cum pelle leonis, Daedalus, Tantalus, Iphigenia und ähnliche eingelegt und die kleineren Erzählungen des Anhangs vermehrt. Die bedeutsamste Änderung erblicken wir in der Anordnung des Stoffes, die vierte Konjugation ist jetzt den beiden ersten ange-reiht, so daß diesen als vokalischen nunmehr die vierte als konsonantische deutlich gegenübertritt. Durch diese pädagogisch und methodisch wohlbegründeten Änderungen wird die Brauchbarkeit des Buches erhöht.

Die Änderungen, welche in der dritten Auflage von Vogels Nepos plenior von Karl Jahr vorgenommen sind, bedingten eine umfassende Umgestaltung des dazu gehörigen Vokabulars, eine Arbeit, der sich der Herausgeber mit Hingebung und ganz im Sinne des ersten Bearbeiters unterzogen hat.

Friedenau bei Berlin.

Ernst Naumann.

O. Drenckhahn, Lateinische Stilistik für die oberen Gymnasialklassen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1897. IV u. 128 S.

Daß eine Stilistik zum Betriebe des lateinischen Unterrichts in den oberen Gymnasialklassen nötig ist, davon bin ich überzeugt; ob aber diese Stilistik nötig, ob wirklich ein Bedürfnis zu derselben vorhanden war, ist mir zweifelhaft. Von dem Extrakt des Extraktes eines Heynacher (Paderborn und Münster 1885) bis zur ubertas und copia eines Nägelsbach-Müller sehe ich keine Lücke, die einer Ausfüllung geharrt hätte, um so weniger, als auf dieser Linie auch Drenckhahn mit seinem knappen Leitfaden (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. 40 S.) — nicht zum mindesten gerade wegen der Knappheit — eine fest begründete Position einnimmt. Indessen das Buch liegt vor, wir nehmen es entgegen als ein Werk exakten Fleißes, das von praktischer wie wissenschaftlicher Einsicht Zeugnis ablegt.

Der Stoff ist natürlich umfangreicher als im Leitfaden. Mit Ausnahme der Phraseologie ist alles behandelt, was nach Absolvierung der eigentlichen Syntax, d. h. der Kasus-, Tempus und Moduslehre, das Pensum der beiden oberen Gymnasialklassen bildet.

Erster Teil. Syntaxis ornata S. 1—89. Erstes Kapitel. Die Redeteile (Substantivum, Adjektivum, Zahlwort, Pronomen, Verbum, Adverbium, Präpositionen, koordinierende Konjunktionen) S. 1—73. Zweites Kapitel. Fragesätze S. 73—77. Drittes Kapitel. Wortstellung S. 77—81. Viertes Kapitel. Perioden S. 81—89. Zweiter Teil. Die Hauptformen der Tractatio (Propositio, Partitio, Transitiō, Conclusio, Praeteritio) S. 89—93. Dritter Teil. Die wichtigeren Synonyma. S. 93—123. Ein Index (S. 124—128), in dem aber die Synonyma nicht aufgenommen sind, beschließt das Ganze.

Die Methode ist dieselbe wie im Leitfaden: es sind Beispiele gegeben mit kurzem Hinweis (durch Worte und Druck) auf den

Punkt, auf welchen es ankommt, in Worte gefasste Regeln fehlen. Genommen sind die Beispiele auch hier soweit möglich nur aus solchen Schriften und Teilen von Schriften, welche jeder oder fast jeder Schüler schon früher gelesen hat oder etwa gleichzeitig liest, also aus Caes. BG. I und VII, Liv. XXI und XXII, Cic. p. Arch., de imp. Cn. Pompei, in Catil., Cato maior, verhältnismäßig selten aus den übrigen Schriften Ciceros (vgl. S. IV). — Von Cäsar also nur zwei Bücher — das ist freilich für eine Stilistik ein sehr enges Feld der Beobachtung; überhaupt ist der Verf. in der Beschränkung sehr weit gegangen, so weit, daß ein Beispiel oft für verschiedene Kategorien herhalten muß, wie denn z. B. S. 4 auf einer und derselben Seite *clamor atque assensus* einmal das substantivische Hendiadys statt deutschen Substantivs mit Adjektiv belegt = „lauter Beifall“, das andere Mal als „Beifallsgeschrei“ die Übersetzung deutscher zusammengesetzter Substantiva illustriert. Aber ich wollte hierauf nicht mit Fingern zeigen. Möglich, daß diese Beschränkung das Resultat pädagogischer Erwägungen ist: für den Schüler ist es allerdings nötig, nützlich, vielleicht auch angenehm, ein und dasselbe Beispiel unter verschiedener Perspektive zu sehen, wenn er Derartiges auch besser selbst durch eigenes Nachdenken unter der Leitung des Lehrers sieht, als daß er es aus dem Lehrbuch absieht. Wichtiger ist es mir, einige Punkte hervorzuheben, die der Ergänzung oder Berichtigung bedürfen, wobei ich den althergebrachten Grundsatz befolge, daß die Schule nicht gegen die Forschungen der Wissenschaft ein- und abgedämmt werden darf, wofern diese zu feststehenden Ergebnissen gelangt sind.

S. 1 figuriert *apparatus* = Zurüstungen unter den Singularia tantum; vgl. aber Cic. Phil. V 30; off. I 25. — Wenn S. 3 *de immortalitate animorum disserere* der Genetiv *animorum* ein pleonastischer genannt wird, so ist das doch etwas kühn, eher würde ich Sall. b. Cat. 58, 2 anführen: *timor animi auribus officit*. — S. 8 steht: *scientia rei militaris* praktische Erfahrung, ebenso S. 22. Ich habe immer geglaubt, daß die in der Praxis gewonnene Erfahrung durch *usus* wiedergegeben sei; vgl. Caes. BG. II 20, 3; IV 1, 6. — In den Worten *possum multa dicere de P. Sesti domesticis officiis* (p. Sest. 7) übersetzt Drenckhahn S. 12 *officia* mit Thätigkeit, besser Bouterwek: Pflichterfüllung in der Familie. — Landgraf hat wiederholt darauf aufmerksam gemacht, daß *commodo esse* aus keinem lateinischen Schriftsteller nachzuweisen ist (z. B. Ausgabe der Rosciana S. 386). Grammatiker und Stilisten sollten sich Derartiges nicht entgehen lassen. Drenckhahn wird in Zukunft statt *commodo esse* S. 20 *usui, emolumento (utilitati) esse* schreiben müssen. — Ebenso unrichtig ist es, wenn für die Steigerung des Komparativs und Superlativs noch immer *vel* aufgeführt wird. Drenckh. S. 24 (vgl. S. 67): „*vel, etiam maior* noch größer, *vel maxime* ganz besonders“. Vgl. Wölflin,

„Lateinische und romanische Komparation“. *vel* beschränkt und schwächt die Aussage; denn das parataktische *vel* = *velis* bedeutet in die Hypotaxe umgesetzt genau so viel als *si vis*. Der Sprechende sagt also, daß er bei seiner Behauptung gern verharre, wenn der Angeredete oder ein Dritter keine Einsprache dagegen erheben, und diesem Gedanken werden wir mit „wohl“ oder „vielleicht“ (meinetwegen?) näher kommen; denn auch wohl kommt von wollen. Vgl. a. a. O. S. 40 f. — S. 33 heißt es: *is* scheinbar ausgelassen. *defectio virium saepius adulescentiae vitii efficitur quam senectutis* als durch die des Alters (nie *iis*). Ich vermisse den Zusatz: wohl aber *his* oder *illis*, wenn eine wirkliche Hinweisung auf einen im Vorhergehenden schon besprochenen Gegenstand stattfindet. — Daß in dem Beispiel S. 34 *L. Manlius praetor et ipse (ipse quoque) in Galliam missus est* zwischen ciceronianschem und livianischem Sprachgebrauch zu scheiden ist, hätte bemerkt werden sollen. Bekanntlich giebt es für *et ipse* = *καὶ αὐτός* bei Cicero keine unangefochtene Stelle, er sagt *ipse quoque, etiam ipse (ipse etiam)* oder *ipse*. — Ob Caes. BG. III 23, 7 *quod ubi Crassus animadvertit suas copias non facile diduci, non cunctandum existimavit* mit Drenckh. S. 36 „als nun, also“ zu übersetzen und *quod si* zu vergleichen ist, erscheint zweifelhaft. Jedenfalls ist es einfacher *quod* als ein Relativum aufzufassen, dessen Inhalt durch den Acc. c. inf. epexegetisch bestimmt und ausgeführt wird. So auch Kraner, Kühner u. a. — Deutsche Übersetzungen verschränkter Relativsätze wie diese (S. 37): „die ich mir vorhielt und so (dadurch) bildete“ oder „die man besitzen und dabei doch unglücklich sein kann“ würde ich vermeiden. — Wenn Drenckh. S. 40 Cic. p. Arch. 5 *omnes qui aliquid de ingenio poterant iudicare, Archiam hospitio dignum existimaverunt* im Sinne von „auch nur das Geringste“ nimmt, so ist das unsicher (vgl. Brut. 248): es kann auch heißen: welche wirklich einiges Urteil besaßen; unrichtig aber ist es, wenn er S. 41 sagt: *quisquam, ullus* nur in negativen Sätzen. Wie soll man denn Sall. b. Cat. 52, 11 erklären, wie sich mit den Bedingungssätzen und anderen Nebensätzen abfinden, in denen diese Pronomina stehen, ohne negativen Sinn zu haben? Vgl. meine Bemerkungen Philol. XLIV S. 479 f. — S. 45 (Ersatz des fehlenden Passivums) könnte noch *peti* zu *aggredior* angeführt werden. — Ist (S. 46) für *afflictum iacere* „lang daliegen“ die einzig passende Übersetzung? — Zu *ad tantam superbiam procedere* (S. 48) füge *tantum superbia*, d. h. eigentlich aus Stolz, in s. (vgl. de fin. IV 64) und *tanta superbia*. — Wenn immer gelehrt wird: *adeo non* = so wenig (S. 53), so sollte man, wie ich schon öfter betont habe, dazu sagen, daß das hauptsächlich livianischer Sprachgebrauch ist. Cicero setzt dafür *usque eo non*; vgl. pro Sest. 110. — S. 55 heißt es: *Ligarius confitetur se in ea parte fuisse, qua se (aber in qua tu fuisti)*. Madvigs Regel (zu de fin. ² I 49, S. 97) entspricht

das; aber wie stimmt damit Phil. II 37 *fateor me tanta in maestitia fuisse quanta ceteri optimi cives, si idem providissent, fuissent*; de leg. III 33 *ego in ista sum sententia, qua te semper fuisse scio?* vgl. auch Phil. II 26 *si ille ad eam ripam, quam constituerat, non ad contrariam naves appulisset*. Diese Beispiele zeigen, dafs pro Lig. I 2 *qua tu fuisti* recht gut hätte stehen können. Man denke an die Ramshornsche Regel und ihre Einschränkung. — „Strafe vollziehen an“ heifst klassisch nicht *supplicium sumere ab*, wie Verf. S. 56 lehrt, sondern *de*; s. Caes. BG. I 31, 15; Cic. Cat. IV 12 u. s. w. — Dafs *victoriam reportare ex* besonders im Passiv gesagt wird (ebd.), ist mir neu. Die Wendung ist überhaupt weit seltener, als man gewöhnlich glaubt. — Das „energische *ad*“ wird S. 57 gut durch Cic. Pomp. 47 illustriert. Ich stelle dies *ad* sprachlich auf dieselbe Linie wie *ad pugnam esse impedimento* (Caes. BG. II, 25, 1; vgl. VII 10, 1); s. meine Bemerkungen N. Phil. Rundsch. V S. 74. — *que, et, atque* = sondern S. 61 — ja, aber doch nur dann, wenn ein gewisser Parallelismus der Glieder stattfindet, wenn negative und positive Form sich dem Gedanken nach deckt. — Verf. unterscheidet S. 64 *neque enim* von dem nachdruckvolleren *non enim*; bei Cicero ist beides gleich häufig. — Zu *nunc vero, nunc* als Gegensatz des Irrealis S. 69 konnte *nunc autem* und auch *sed* gefügt werden. — S. 71—72 heifst es: „Adversatives Asyndeton s. § 165, 4 *non modo (solum) pacis, sed (verum) etiam victoriae bonis florebant*; aber meist *non modo suam quisque patriam, sed totam Siciliam reliquit* sondern vielmehr“ — das „aber meist“ verstehe ich nicht. — Für arm bietet Verf. *pauper, inops, tenuis* S. 95. Merkwürdig, dafs das so häufige *egens* vergessen ist. Merguet führt einige dreifsig Stellen auf, wo *egens* steht, drei, wo *pauper* resp. *pauperrimus* vorkommt. Arm, bedürftig heifst also in erster Linie *egens*. — Ebenda würde ich zu *paulo, non multo post* noch *perbrevis post* (nicht *brevi post*) und S. 97 unter brennen *inflammare (templum, urbem)* und unter Dank *maximas gratias et agere et habere* (Cic. Phil. I 15. 25. X 1) hinzufügen. — S. 98 hätte darauf aufmerksam gemacht werden können, dafs *valere ad* stärker ist als *multum valere ad*; vgl. Seyffert-Müller, Lael. S. 391. — S. 99 (vgl. S. 66) wird der alte Irrtum wiederholt, dafs durch *aut* nur Begriffe verbunden werden könnten, die sich gegenseitig ausschließen. Statt ciceronischer Beispiele, die das Gegenteil lehren (vgl. Seyffert-Müller a. a. O. S. 470), will ich aus Quintilian beibringen inst. or. III 5, 1 *omnis autem oratio constat aut ex iis quae significantur aut ex iis quae significant, id est rebus et verbis*. — „Sich jemandem unterwerfen *se subicere, se dedere potestati (imperio) alicuius*“ (S. 100) sieht nach der alten Regel aus: *subicere* nur, wenn Subjekt und Objekt gleich ist. *Res gestae divi Augusti quibus orbem terrarum imperio populi Romani subiecit* u. s. w. nennt sich die bei den Galatern aufgestellte Urkunde, und Critognatus sagt bei Caes. BG. VII 77, 9 *nolite . . .*

omnem Galliam prosternere et perpetuae servituti subicere. — Unter „folgen“ Nr. 50 S. 102 vermisste ich *sequi aliquid* = etwas als Zweck verfolgen (vgl. Schoemann zu de n. d. II 81) und als Gegensatz zu *aperte* S. 112 *tecte*; s. meine Bemerkungen Philol. XLIII S. 205. — Die landläufige Regel über den Unterschied von *patrius* und *paternus* (vgl. S. 117) ist kaum zu halten, wenn wir Ciceros Sprachgebrauch ins Auge fassen. In Verbindung mit *bona* (was Verf. zu *paternus* setzt) sagt Cicero gerade häufiger *patria*. Ich glaube mit Schmalz, daß *patrius* von *patres*, *paternus* von *pater* abzuleiten ist. — In der Rubrik Nr. 146 S. 118 „zu verdanken haben“ mußte vor allem *propter* berücksichtigt werden; vgl. Cic. p. S. Rosc. 63 u. a., und bei „wagen“ Nr. 156 S. 119 durften die stehenden Formen *omnia facere, experiri (audere)* nicht vergessen werden. — „Ob fast nur in *quam ob rem (causam)*“ S. 120 ist denn doch etwas viel gesagt. — Endlich — wenn unter „zufrieden sein“ Nr. 169 S. 122 noch *sibi displicere* = malade d. h. unpäßlich (*male aptus*) sein angefügt wäre, so würde ich nicht unzufrieden sein. — Der Druck ist sorgfältig überwacht. S. 80 Z. 7 muß es natürlich *virtuti* heißen, wie im Leitfaden und S. 91 richtig steht. S. 86 unten ist doch wohl *factis* statt *actis* zu lesen, obwohl Liv. XXII 9, 6 die Lesart schwankend ist. *Demtus* und *redemtus* S. 45. 46. 47, *coelum* S. 58, *solatium* S. 60. 62, *retuli* S. 88 sind keine empfehlenswerten Formen; *prosperus* S. 106 ist gewifs absichtlich geschrieben.

Ilfeld a. Harz.

Ferd. Becher.

W. Helbig, Das homerische Epos aus den Denkmälern erläutert. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit zwei Tafeln und 163 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. X u. 470 S. 8.

Wenn in dieser Zeitschrift ein Hinweis auf das Helbig'sche Buch beim Erscheinen der ersten Auflage (1884) unterblieben ist, so bietet nunmehr die schon nach drei Jahren nötig gewordene zweite Auflage die erwünschte Gelegenheit, das Versäumte nachzuholen und auf dies interessante Werk, soweit es sich nicht selbst schon eingeführt hat, aufmerksam zu machen.

Trotz des geringen Zeitabstandes tritt die zweite Auflage als eine stark vermehrte auf. Neuere Publikationen, so u. a. Schliemanns Bücher über Troja und Tiryns, boten Material, dessen Verwertung notwendig war. Nicht minder hatten die Studien anderer Forscher auf dem Gebiete des prähistorischen Zeitalters manches Resultat zu Tage gefördert, welches Aufnahme verdiente, manche Meinung, welche erörtert oder bekämpft werden mußte; daher ist z. B. der Abschnitt über die Tracht vollständig umgearbeitet. So ist die zweite Auflage, obwohl zwei Exkurse, über Halimedes auf der cäretaner Amphiaroosvase und über gemusterte

Gewänder im Kultus, in Wegfall gekommen sind, von 353 Seiten auf 470 Seiten angeschwollen und die Zahl der eingedruckten Abbildungen ist von 120 auf 163 gestiegen.

Wie auch sonst vielfach der befruchtenden Vermischung zweier Studiengebiete die erfreulichste Förderung der Wissenschaft verdankt wird, so muß der Gedanke, die materiellen Überreste der alten Kultur umfänglicher und ausgiebiger, als es bisher geschehen, für das Verständnis des ältesten Litteraturdenkmals auszunutzen, als ein sehr glücklicher und verheißungsvoller bezeichnet werden, und der von einem Kundigen unternommene Versuch, diesen Plan durchzuführen, erscheint um so dankenswerter, je größer die sich entgegentürmenden Hindernisse sind. Die hauptsächlichste Schwierigkeit liegt ja darin, daß aus Griechenland oder Kleinasien stammende Fundstücke, die mit Wahrscheinlichkeit der homerischen Zeit zuzuschreiben wären, nicht vorhanden sind; denn [speziell die Altertümer von Troja und Mycenae, die diesen Forschungen einen gewaltigen Impuls gegeben haben, sind Reste eines älteren Kulturzustandes, als es der in den homerischen Gedichten geschilderte ist, und die Gräber beim athenischen Dipylon gehören einer jüngeren Zeit an. Dazu kommt, daß diese Altertümer doch nur einige Gebiete der Technik zu erläutern geeignet sind. So entsteht die Notwendigkeit, aus anderen Gegenden, in denen eine erweislich oder vermutlich mit jener verwandte Kultur bestand, Denkmäler zur Erläuterung des Epos heranzuziehen, Denkmäler, welche wiederum größtenteils älter oder jünger, oft undatierbar sind. Ägypter, Assyrer, Phönicier, Etrusker und andere alte Kulturvölker hat Helbig für seinen Zweck tributpflichtig gemacht. Daß er in der Benutzung dieses weiten Materials ebensowohl seine umfassende Sachkenntnis verwerten als auch mit prüfender Vorsicht verfahren würde, war bei dem Verfasser zu erwarten; andererseits liegt es in der Natur solcher Untersuchungen, daß es ohne mancherlei Hypothesen, namentlich über die Wege der Kultur, nicht abgeht, auf die Gefahr hin, daß die spätere Zeit uns eines besseren belehrt.

Aus dem reichen Inhalte des Buches (nach einer Einleitung über die Quellen unserer Kenntnis handelt Helbig über die Schutzmauern, die Wohnhäuser, die Wagen, die Schiffe, die Stoffe der Kleider, die Kleidung der Männer, die Kleidung der Frauen, die Kopftracht der Andromache, das Verhältnis der homerischen Tracht zur klassischen, die Kosmetik, Hormos und Isthmion, die Ohringe, die Heftnadeln, Helikes und Kalykes, Beinschienen und Panzer, den Helm, den Schild, die Angriffswaffen, das Verhältnis der homerischen Bewaffnung zur orientalischen und klassischen, die Beile beim Bogenwettkampfe, das Pempobolon, die Trinkgeschirre, den Becher des Nestor, die Dekoration, den Schild des Achill, die Götterbilder) seien zur Charakterisierung nur einige wenige Punkte hervorgehoben, bei denen durch Helbigs Darlegung

mit Sicherheit oder doch mit Wahrscheinlichkeit sei es eine der bisherigen Meinungen bekräftigt, sei es eine neue begründet wird. Den *κίναρος* haben wir nach Helbig für einen Glasfluß oder Smalt anzusehen (S. 100 ff.). Die *πλεκτη ἀναδέσμη* war ein wulstiges Band, welches die Haube in der Höhe des Scheitels umgab (S. 220 ff.). Die homerischen Helden hat man sich ohne Schnurrbart, mit rasierter Oberlippe, vorzustellen (S. 247 ff.). Die Epitheta der Ohringe *τριγλήνα μορόεντα* mögen sich auf Goldkugelchen, welche Augäpfeln ähnlich waren, und auf maulbeerförmige Ornamente beziehen (S. 271 ff.). Die Einrichtung der *αἴλοι δίδυμοι* an der Spange des Odysseus und die Art, in welcher die zur Verzierung dienende Tiergruppe angebracht war, wird durch erhaltene Spangen völlig aufgeklärt (S. 277 f.). Das Adjektiv *ἀργυρόηλος* bezieht sich bei Schwertern auf die Köpfe der Nägel, welche Griff und Klinge zusammenhalten (S. 333 ff.). *Λέπας ἀμφικύπελλον* ist ein zweihenkliger Becher (S. 358 ff.). In den zwei *πυθμένες* am Becher des Nestor sind Stützen zu erkennen (S. 371 ff.). — Dafs nicht über jeden Ausdruck, der sich bei Homer auf Gegenstände der Kunst oder Industrie bezieht, aus den Denkmälern Licht zu gewinnen ist, wird niemand Wunder nehmen; so verzichtet Helbig selbst auf eine bestimmte Entscheidung zwischen verschiedenen Ansichten bei *χαλκοβατής* (S. 108 und S. 117), *τρητὰ λέχαι* (S. 124), *κάλυκες* (S. 282), *ἀμφίγυον ἔγχος* (S. 340 f.). Auch wird bei manchen der von ihm vorgetragene Auffassungen mindestens nicht jedem jeder Zweifel benommen; ich nenne als Beispiele die Ansichten, dafs *δοῖαι περίδρομοι ἄντυγες* die Geländer seien, welche von der Brüstung auf beiden Seiten rückwärts nach dem Trittbrette herabreichten (S. 144), dafs der Chiton künstlich gefältelt gewesen sei (S. 185 ff., S. 227, S. 236), dafs *βαθύζωνος* „durch schlanke Taille ausgezeichnet“ bedeute (S. 210 f., S. 229); anderen wird anderes bedenklich scheinen. Der Zweck dieser Anzeige schliesst längere Erörterungen aus; doch seien über zwei Punkte, die Schildgriffe und den Jochriemen, einige Bemerkungen gestattet.

Helbig giebt den homerischen Griechen zwei Arten von Schilden: den mannhohen ovalen und den mäfsig grofsen kreisrunden Schild (S. 315 ff.); der erstere sei mittels einer Handhabe (*κανών*), der letztere mittels einer Handhabe und eines Armbügels (*κανόνες*) regiert worden (S. 320 ff.). Ausserdem hätten beide Arten einen Tragriemen (*τελαμών*) gehabt (S. 326 f.); dieser sei besonders notwendig gewesen bei dem hohen ovalen Schilde, wegen der Wucht desselben; bei dem kleineren Rundschilde möge er vorwiegend dazu gedient haben, die Schutzwaffe, wenn man sie nicht brauchte, längs des Körpers herabhängen zu lassen. Indessen müssen, meine ich, eine bekannte Herodotstelle, bildliche Darstellungen und das Epos übereinstimmend zu der Ansicht führen, dafs die homerischen Schilde überhaupt keine

Griffe hatten. Herodot überliefert I 171: ὄχανα ἀσπίσι οὐτοί (die Karer) εἰσι οἱ ποιησάμενοι πρώτοι· τέως δὲ ἀνευ ὄχανων ἐφόρειον τὰς ἀσπίδας πάντες, οἳ περ ἐώθεσαν ἀσπίσι χρᾶσθαι, τελαμῶσι σκυτίνουσι οἰηκίζοντες, περὶ τοῖς αὐχέσι τε καὶ τοῖσι ἀριστεροῖσι ὤμοισι περικείμενοι. Demgegenüber erklärt Helbig (S. 323) es für undenkbar, daß es jemals Schilde ohne irgendwelche Handhabe gegeben habe; es leuchte ein, daß Herodot entweder von dem altertümlichen Gebrauch keinen deutlichen Begriff gehabt oder sich unklar ausgedrückt habe. Eine Unklarheit ist ja nun in Herodots Worten nicht zu finden; sollen wir ihm also Unkenntnis Schuld geben? Ein Mann wie Herodot hätte doch in einem Zeitalter, dem der Schild eine geläufige Waffe war, die Regierung des Schildes mittels des Tragriemens statt der damals gebräuchlichen Griffe nicht als einst wirklich üblich bezeichnet, wenn sie an sich undenkbar wäre. Sonst hätte ihn ja jeder Wehrmann rektifizieren können. Hierzu treten bildliche Darstellungen. Auf der mycenischen Dolchklinge (*Ἀθήναιον* Bd. X. Tafel, bull. de corr. hell. 1886 pl. II n. 3, bei Helbig S. 326) tragen zwei Männer den Schild am Riemen, so daß dieser unter dem rechten Arm hervorkommt und über die Brust und die linke Schulter geht (die Lage der Befestigungsstellen zeigt bei beiden Kriegern am klarsten die Abbildung im *Ἀθήναιον*); beide Hände sind mit der langen Stofslanze beschäftigt. Im Epos werden Schildgriffe nirgends erwähnt — abgesehen natürlich von den Stellen II. VIII 192 und II. XIII 407, wo Helbig dem dunklen Worte *κανόνες* diese Bedeutung beilegt —; namentlich beweisend ist das Schweigen des Dichters in der Beschreibung des achilleischen Schildes II. XVIII 478 ff.: *ποιεῖ δὲ πρώτιστα σάκος μέγα τε στιβαρόν τε πάντοσε δαιδάλλων, περὶ δ' ἄντυγα βάλλε φαινήν τρίπλακα μαρμαρέην, ἐκ δ' ἀγνύρεον τελαμῶνα. πέντε δ' ἄρ' αὐτοῦ ἔσαν σάκος πτύχες· αὐτὰρ ἐν αὐτῷ ποιεῖ δαίδαλα πολλὰ ἰδνίησι πραπίδεσσιν.* Nirgends wird wie von der Lanze (II. II 389) so vom Schilde gesagt, daß dadurch die Hand ermüdet werde (auch nicht II. V 797); sondern der Schild belästigt die Schulter (II. II 388. XVI 106), und zwar thut dies nicht nur der große ovale, sondern auch der kleinere runde Schild, II. V 796: *ἰδρῶς γάρ μιν ἔτειρεν ὑπὸ πλατέος τελαμῶνος ἀσπίδος ἐνὶ ἄκλῳ.* Die Haltung der auf der Dolchklinge dargestellten Krieger schildern uns genau Homers Worte II. XV 474: *χερσὶν ἑλὼν δολιχὸν δόρυ καὶ σάκος ὤμων.* Fehlten nun auch die Schildgriffe, so war doch darum nicht ausgeschlossen, daß unter Umständen die hinter dem Schilde befindliche Hand bei der Lenkung des Schildes mithalf, vgl. z. B. II. XX 261: *Πηλείδης δὲ σάκος μὲν ἀπὸ ἑο χειρὶ παχείῃ ἔσχετο.* — Beiläufig sei erwähnt, daß Helbigs Bemerkung (S. 327), die einzige Angabe, welche das Epos über die Lage dieses Riemens mache, weise auf die rechte Schulter hin (gemeint ist II. V 98. 795 ff.),

nicht zutrifft; übersehen ist nämlich II. XVI 106: *ὁ δ' ἀριστερόν ὦμον ἔκαμνεν ἔμπεδον αἰὲν ἔχων σακος αἰόλον.*

Ein *ζυγόδεσμον ἐννεάπηχυν* (II. XXIV 270) hält Helbig (S. 151 f.) für zu lang, als das anzunehmen sei, es habe nur dazu gedient, das Joch *τρίς ἐκάτερθεν* an die Deichsel anzubinden. Dazu hätten etwa $2\frac{1}{2}$ Ellen aufgebraucht werden können; die übrigbleibenden $3\frac{1}{2}$ (richtiger $3\frac{1}{4}$) Ellen langen Enden seien wohl nach dem Wagenstuhle hinüberspannt und an der Brüstung desselben festgebunden worden, wie eine derartige Verbindung in alten Bildwerken (wie Helbig S. 154 selbst betont, keineswegs auf allen) sichtbar sei. So Helbig nach Leafs Vorgange. Aber zunächst gilt das, was Helbig, um seine Ansicht zu begründen, über die geringe Stärke der Deichsel und des Joches homerischer Wagen sagt, nur vom Streitwagen, nicht auch vom schwerer gebauten Lastwagen, von dem hier die Rede ist. Nehmen wir an, das der Dichter den Hörern durch einen besonders kräftigen Lastwagen und durch einen besonders reichlich bemessenen Riemen (9 Ellen = 4,2 m; ebenso setzt Helbig S. 340 die Mafse gleich) imponieren wollte, wie er ja oft an gewaltigen Größenangaben seine Lust hat (II. VI 319. XV 678), so werden wir keinen Anlaß finden uns nach anderweiter Verwendung der Riemenenden umzusehen. Ferner wird, wo im Epos das Ausspannen geschildert wird (z. B. II. V 729 ff.), eine derartige Verbindung nicht erwähnt; ja, das Fehlen einer solchen an den homerischen Streitwagen folgert Helbig S. 154 mit Recht daraus, das durch einen Deichselbruch Wagen und Pferde völlig getrennt wurden. Wo ist die Wahrscheinlichkeit, das dies beim Lastwagen anders war? Endlich würden auch Riemenenden von $3\frac{1}{2}$ Ellen = 1,53 m zu kurz sein, um von der Deichselspitze zum oberen Rande des Wagenstuhles gespannt und dort angebunden zu werden.

Man würde dem Buche nicht gerecht werden, wenn man nur von der vielfachen Förderung sprechen wollte, welche es unserer Kenntnis von einzelnen Gegenständen der Technik bei Homer bringt; vielmehr verdient als ein besonderer Vorzug hervorgehoben zu werden die elegante Art, in welcher Einzelheiten unter höhere Gesichtspunkte gestellt werden. So finden sich interessante Bestätigungen für die Annahme, das die dorische Wanderung einen Rückschritt in der Kultur zur Folge gehabt habe (S. 12, S. 63, S. 107, S. 114); im Gegensatz zu der landläufigen Anschauung von der Naivetät und Freiheit, mit welcher im homerischen Zeitalter der einzelne gedacht, gesprochen und gehandelt habe, wird dargelegt, welch ein konventioneller Zwang, welch ein künstliches Gebundensein doch damals in gar vielen Punkten, in Tracht und Rede und Sitte, herrschte (S. 259 ff. S. 283, S. 426); nicht minder ansprechend ist der Nachweis, inwieweit der traditionelle epische Stil den Abstand zu verdecken

vermocht hat, welcher die homerischen Dichter von der Kultur der Zeit trennt, die sie schildern (S. 1 ff., S. 331).

Man kann nur wünschen, daß auch fernerhin reiche Denkmälerfunde und so erfreuliche Verwertung derselben mit einander in rascher Folge stetig abwechseln mögen.

Naumburg a. S.

H. Röhl.

Aristophanis Plutus. Annotatione critica, commentario exegetico et scholiis Graecis instruxit Fredericus H. M. Blaydes. Halis Saxonum, in orphanotropei libraria 1886. XXXVIII u. 428 S.

Diese neueste Bearbeitung des *Plutus* bietet, wie alle früheren Ausgaben des Verf.s im einzelnen viel des Guten und Lehrreichen, der Gesamteindruck von Blaydes' philologischer Arbeit dürfte jedoch auch durch diesen Band kein günstigerer werden.

Dies verhindert auch diesmal wieder am meisten die „*Annotatio critica*“, welche durch die für die Blaydesschen Ausgaben charakteristische, meist grundlose Anfechtung der Überlieferung und durch die hieraus folgende Herausforderung zu sorgsamer Prüfung des Sprachgebrauches mehr Nutzen stiften wird als durch fertige, nicht mehr zu bestreitende positive Resultate.

Dagegen ist dem exegetischen Kommentare ein höherer Wert beizulegen, auch ist aus demselben manche gute Belehrung zu gewinnen, welche in den schon vorhandenen Ausgaben vergeblich gesucht wird. Indes kann man sich nicht verhehlen, daß dieser höhere Wert des Kommentars in seiner Gesamtheit gegenüber den kritischen Leistungen zum großen Teil nicht des Verf.s eigenes Verdienst ist. Denn hier standen ihm ganz andere Vorarbeiten zu Gebote als dort, deren meist wörtliche Benutzung ihn vor derartigen Verirrungen und unhaltbaren Aufstellungen, wie sie im kritischen Teile sich finden, notwendig bewahren mußte. In einer Beziehung jedoch verbleibt dem Blaydesschen Kommentare ein unbestreitbares Verdienst, welches auch von den Beurteilern früherer Ausgaben hinreichend anerkannt worden ist, nämlich durch die zahlreiche Sammlung von trefflich passenden Parallelstellen der Aristophanesforschung einen wichtigen Dienst geleistet zu haben. Leider ist hierbei dem Verf. oft jedes Maß für ein Zuviel oder Zuwenig abhanden gekommen, z. B. sind zu v. 785 nicht weniger als 55 Parallelstellen beigebracht, während der Verf. darin immer noch erst „*pauca exempla*“ erblickt.

Was die handschriftliche Grundlage der Ausgabe anbelangt, so hat Verf. zwar einen großen Fleiß auf das Zusammentragen aller möglichen und unmöglichen Lesarten aus nicht weniger denn 41 *codices* verwendet, gleichwohl aber der Textkritik nur geringe Förderung gebracht. Daß es für die Gestaltung des Textes nicht darauf ankommt, die Lesarten möglichst vieler, sondern weniger möglichst guter Handschriften sich zu verschaffen, ist ein Grundsatz, über welchen sich Verf. nicht so leicht hätte hinwegsetzen sollen. Leider

fehlt trotz der großen Zahl herangezogener Handschriften gerade eine derjenigen, welche von Velsen, wohl dem zuverlässigsten Richter auf dem Gebiete der aristoph. Textkritik, zur Entscheidung der Textesfragen für würdig befunden worden sind; erst in den Addenda werden einzelne Lesarten des Vaticanus nachgetragen. Auch von den 3 anderen von Velsen ausgewählten codices hat Bl. zum Nachteil seiner Ausgabe nur den Parisinus 2712 (A) selbst verglichen; gleichwohl finden sich auch bez. des A noch mehrere nicht unerhebliche Abweichungen von Velsens Lesarten, z. B. v. 197. 666. 842. Unvollständig sind die Adnotationes criticae an mehreren Stellen, z. B. 286 γὰρ ἐστὶ RV; 294 κινανθρώπων A; 349 φῆς RV; 365 εἶχε V; 638 βούληθ' R; 906 διέσεις V; 970 ἐστὶν RV. Fügt man hierzu den Umstand, daß Verf. an Stellen wie 240, 242, 313, 321 u. v. a. anstatt, wie üblich, in der Anmerkung nur die vom Texte abweichenden Handschriften zu nennen, auch die mit demselben übereinstimmenden namhaft macht, wobei dann selten die Summe der auf S. XXXV aufgezählten 41 codices sich ergibt, so dürfte wohl die Vermutung zutreffen, daß Verf. überhaupt in den seltensten Fällen sämtliche 41 Hdschr. berücksichtigt habe. Dann aber besteht nicht nur an Stellen, wo nur einige Hdschr. angeführt sind, bez. der übrigen codd. insofern völlige Ungewissheit, als man nie weiß, ob dieselben mit dem Texte übereinstimmen oder vom Verf. unberücksichtigt gelassen worden sind, sondern es sind auch Abkürzungen wie etc. u. ä. in v. 717. 864. 1042. 1062 u. a. ganz unbestimmbare Ausdrücke, welchen der Leser nach Belieben jeden ihm gerade genehmen Inhalt beimessen kann.

Die Behandlung schwierigerer Stellen läßt meist unbefriedigt. v. 17 ist Bentleys Konjekture *ἀποκρινόμενος* formell ungenügend verteidigt. Die Bemerkung: *alioqui addendum fuisset (!)* pronomen *αὐτοῦ* ist gerade durch Thuk. IV 73. VII 48 widerlegt. — v. 119, wo Bl. *οἷδ' ὡς, τὰ τούτων μῶρ' ἔπη εἰ πεύσει, ἐπιγρίψει με* schreibt, vermißt man die Widerlegung der von Bamberg (Fleckeis. Jahrb. 1867) gegen *οἷδ' ὡς* gemachten wichtigen Einwendung. — v. 258 sieht man nicht ein, warum Bl. von der vulgata abgewichen ist; die Worte *locum correxi* sind doch keine Begründung. Dieselbe scheint allerdings in den Add. gegeben werden zu sollen; allein hier merkt Verf. nicht, daß die aus Bambergs Exerc. crit. angezogene Stelle die an der ersten gegebenen Ausführungen widerruft. — v. 368 ist die Lesart der Hdschr. beibehalten und zur Erklärung hinzufügt: *Dativus pendet ab ἐπὶ in ἐπίδηλον*. Wie dies möglich sein soll, ist nicht einzusehen. Der Dativ wäre nur zu ertragen, wenn man mit Fischer in *ἐπίδηλον* die Bedeutung von *ὁμοιον* findet, welche jedoch nicht zu erweisen ist. — v. 422 hat Bl. zu den wenigstens möglichen Konjekturen Velsens und Bambergs eine neue unhaltbare gefügt: *ὡχρά γ' εἶν' ἐρινύς μοι δοκεῖς*, welche sowohl

durch die späteren Worte des Chremylos v. 425 als undenkbar erscheint, als auch in Verbindung mit den Worten des nächsten Verses eine dem Ar. nicht zuzutruende Platttheit in den Dialog bringen würde. — v. 521 hält Bl. die vulgata *πλείστων* fest, obwohl dies die einzige Lesart sein dürfte, welche nicht in Frage kommen kann, und auch Verf. keine Erklärung dafür anzuführen weifs. — v. 535 ist es unmöglich, des Verf.s wahre Meinung zu erforschen. Die Adnotatio critica läuft offenbar auf Verwerfung des hdschr. *κολοσυροτόν* hinaus und schließt mit der als des Verf.s eigene Erfindung (*ipse tentabam*) ausgegebenen Konjektur Kusters *κολοσυροτοῖ*, welche auch in den Text aufgenommen ist. Im Kommentar folgt nach einer langen Wiederholung des schon Gesagten der Schlufs: *sed sincera videtur esse vulgata*, dessen Echo sich in den Add. findet. — Dieselbe Unklarheit findet sich v. 583, wo incl. Add. gerade ein Dutzend Konjekturen zu einer Stelle angehäuft sind. — v. 660/1 hat Bl. *προθύματα* und *πέλανος* beibehalten, beides offenbar mit Unrecht; wenigstens ist weder für die hier nötige spezielle Bedeutung von *προθύματα* noch für die generelle von *πέλανος* der Beweis erbracht. — v. 815 hätte Bl. aus Reisig, Conjectanea S. 104 ersehen können, dafs die in den Text aufgenommene Fassung metrisch unhaltbar ist. — v. 1051 hält Bl. gegen Bamberg am Genetiv *δυτιδων* fest, vielleicht mit Recht; er ist indes im Irrtum, wenn er durch einen Machtspruch alle Gegner glaubt entwasfnet zu haben. Was *Atticus usus* ist, läfst sich unzweifelhaft doch durch Beispiele belegen.

Der Kommentar besitzt zwar, wie schon gesagt, einen viel höheren Wert als der kritische Teil; gleichwohl finden sich auch in ihm gar manche Mängel und Wunderlichkeiten. Hierher sind zu rechnen z. B. Erklärungen wie: 21 *τυπησεις i. q. τύψεις*; 312 *κρεμῶμεν pro κρεμάσομεν*; 431 *verba Chremyli ostendunt se agere cum muliere scelestissima* (nach Fischer); 581 *λήμαις fortasse pro γνώμαις dictum*; 843 *τουτί hoc non ad proximum nomen παιδάριον, sed ad τριβώνιον referendum videtur*; 884 *δραχμῆς non ad πριόμενος referendum, sed ad δακτύλιον*; 926 *sycophanta pallium ecuere iubetur, tamquam si senibus compertum sit furto (!) eum id abstulisse*; 1020 *tenendum est μὸν pendere non ab τῆς χοριαῖς, sed ab ἕζειν*. Wovon hängt dann *τῆς χοριαῖς* ab?; 1037 *hic quae hyperbolice dicit anus, ea senex serio capit affirmatque adeo macram esse eam et tenuem, ut, si non per annulum, saltem per cribri circulum, qui et ipse parvae mensurae est, trahi queat*; 1044 *cum magna intercedat similitudo inter dialectum Ionicam et Atticam veterem, recte habebit ὄβριος*; 1133 *ad ταύτην ἐπιπιών melius τὴν πληγὴν subaudias*. Man bedenke, dafs Karion zu einem Gotte spricht!; 1167 *fraudem aliquam in hac re fuisse suspicari licet*. Das Gegenteil behauptet mit Recht nach Fränkel Gilbert, Staatsalt. I S. 375.

Aus den zahlreichen Widersprüchen mögen nur einige, welche geradezu verhindern, des Verf.s wahre Meinung kennen zu lernen, hier Platz finden. v. 146 und 703 nimmt Verf. Anstoß an der Stellung von γάρ und schlägt an beiden Stellen Änderungen vor, während er 1120 eingesteht: *neque insolens est, in media praesertim comoedia, ista collocatio particulae γάρ.* — 432, 607 (Add.), 966 erklärt Verf. in Wendungen wie λέγειν ὁ ἐχθρῶν das Pronomen für überflüssig, während er Av. 1201 selbst das Pronomen einschiebt und an den ähnlichen Stellen v. 345. 912 behauptet: *requiritur omnino pronomen.* 725 al. 1 erklärt Bl. richtig: *manifestum est ab πανύσω potius pendere ὑπομνύμενον,* während er im 2. Absatz die entgegengesetzte Ansicht aufstellt. — 958 sagt Bl. richtig: *ex sequentibus νό ὁ εἰστίωμεν constat nonnisi duos in hac scena fuisse, Carionem et Iustum, praeter sycophantam, qui exit v. 954,* während er im Kommentar zu 970 behauptet: *fatendum est haec fidem facere Chremylum in priore scena adfuisse.* Warum schließt dann Verf. nicht auch aus v. 1186, daß der Priester der Verhandlung mit Hermes beigeohnt habe? — v. 179 sind folgende Sätze nicht mit einander zu vereinigen: *itaque non opus est, ut cum Athenaeo Ναῖς pro Λαῖς substituamus* und: *magni contra momenti est, quod Ναῖδα quamdam meretricem amatam fuisse ab hoc Philonide Lysiae testimonio tradit Athenaeus.* — Dasselbe gilt von v. 621: *templum Aesculapī in Piraeo situm significari arbitratur Boissonadius,* verglichen mit v. 656: *scholiasta auctor est Aristophanem loqui de eo, qui cultus sit in urbe.*

Gotha.

Karl Ludwig.

Reimar der Alte, Die Nibelungen. Österreichs Anteil an der deutschen Nationallitteratur, geschrieben von Max Ortner. Wien, Koenig, 1887. VIII u. 356 S. 6 M.

Der Titel soll nicht heißen, daß Reimar der Alte Verfasser des Nibelungenliedes gewesen sei, wohl aber, daß Österreich in Reimar dem Alten und im Nibelungenliede die Zierden der deutschen Nationallitteratur geliefert habe. Dennoch besteht zwischen beiden Teilen des Titels ein engerer Zusammenhang. Der erste nämlich bezeichnet einen Abschnitt (S. 1—156), in welchem der Verfasser Reimar den Alten als den einzigen Minnesänger von wahrer, sittlicher Empfindung und Vertiefung erweisen will, der in einer Zeit des tiefsten sittlichen Verderbens allein die echte deutsche Liebe und Treue hochgehalten und besungen habe, und die Nibelungen sollen das entsprechende Epos sein, die epische Darstellung alter deutscher Helden- und Weibestugend im bewußten Gegensatze gegen die moralische Verkommenheit der Zeit, gedichtet ebenfalls von einem Österreicher, dem größten Dichtergenius, den das deutsche Volk je besessen, dem Kürnberger. Reimar der Alte also und der Kürnberger sind in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts die deutschen Nationaldichter καὶ?

ἔξοχόν, das ist die im vorliegenden Buche dargelegte Ansicht des Verfassers. Freilich, Walther und Wolfram erfahren auch die verdiente Anerkennung, aber sie dienen dem Verf. zu anderen Zwecken, welche sogleich dargelegt werden sollen. Für sie noch Begeisterung zu wecken war unnötig, bei Reimar und Kürnberg aber galt es eine Rettung aus der Verkennung der Litterarhistoriker, und — für noch deutscher als jene beiden hält sie Ortner jedenfalls! Ich will versuchen, den Gedankengang des Verfassers kurz darzulegen.

In dem Abschnitt über Reimar konstruiert sich der Verf. zunächst den Boden, auf welchem er bauen will. Dichtung und Geschichte müssen den Beweis liefern, daß im 12. Jahrhundert die Ideale des deutschen Volkes, wie sie in der alten Helden-dichtung gezeichnet waren, aus der „aristokratischen“ Gesellschaft verschwunden und an ihre Stelle Untreue, unmäze, Blasiertheit und Erbärmlichkeit der Gesinnung in jeder Beziehung getreten waren. Wie macht das der Verfasser? Sehr einfach. Die Geschichte kennt nur die Habgier und den krassesten Egoismus als die Triebfeder des politischen Verhaltens der Machthaber jener Zeit, und die Dichter, die Vertreter der Gesellschaft, feiern entweder Untreue und Unsittlichkeit, wie Gottfried, oder sie feiern das Gegenteil, die sittlichen Ideale, wie Walther und Wolfram, oder endlich sie lügen, indem sie in Minneliedern unsittliche Begierden in cynischer Weise unter dem Mantel blasierter und hohler Phrasen verstecken — alles die furchtbare Folge des mit unaufhaltsamer Gewalt eindringenden Giftes romanischer Kultur. Im ersten Falle nämlich spricht sich der Geist der Zeit klar aus und — „wenn das erste nicht wär, das zweite und dritte wär' nimmermehr“ — weil dies so ist, so können die Ideale Wolframs und Walthers und der Mehrzahl der mhd. Dichter nur die Bedeutung einer Polemik gegen die verderbte Zeit haben und müssen alle übrigen Minnesänger, bei denen die Frivolität nicht nackt hervortritt, Lügner sein. Damit ist der Boden gewonnen für Reimar. Er erhebt sich in seiner traurigen Umgebung vor Walther als der glänzende Vertreter alter und echter deutscher Gesinnung. Das sucht der Verf. in einer Analyse seiner Lieder nachzuweisen: wo sich in den unter seinem Namen überlieferten Liedern Minnedienstphrasen finden, da haben wir das sicherste Kriterium, daß diese Lieder „unreimarisch“ sind, also nicht von ihm herrühren können. Reimar wird sonst von den Litterarhistorikern als ein etwas trockener Biedermann betrachtet: will man nun den Biedermann höher stellen als den Dichter, so wird man gewiß in Ortners Ausführungen recht ausgiebiges Material finden. Aber biedere und meinetwegen auch national-deutsche Gesinnung macht doch noch keinen Dichter aus; daß aber Reimar auch eine künstlerische Zierde gewesen sei, hat Ortner nicht bewiesen trotz aller überschwänglichen Lob-

preisungen der simpelsten Ausdrucksweisen. Bewiesen hat Ortner in diesem Kapitel überhaupt nichts, nicht einmal die Unsittlichkeit der Zeit Walthers und Wolframs, denn das liegt doch auf der Hand, daß wir mit größter Leichtigkeit aus den Dichtern jedes Jahrhunderts nach Ortners Methode ein Bild von ihrer Zeit entwerfen können, gegen das das Mittelalter Kinderspiel wäre. Man denke an die moralische Versunkenheit, die uns Goethes Faust offenbaren würde, an die völlige Vernichtung aller Spuren von Patriotismus, welche die Sänger der Freiheitskriege beweisen, an das Aufhören aller Religion, welches aus dem Dasein der Kirchenlieder der Reformationszeit zu schliessen wäre! Dieser ganze Teil ist verfehlt; es ist nichts weiter als eine etwas jugendlich überspannte und weit über das Ziel hinausgehende Ausführung der realistischen Anschauungsweise Wilmanns', mit deren Anführung er in der That sein Kapitel eröffnet. Weshalb er sich nachher den Anschein giebt, im Gegensatz zu Wilmanns seine Ansichten aufstellen zu wollen, ist mir nicht klar geworden, wie denn überhaupt die ersten 20 Seiten den Eindruck machen, als wisse der Verfasser nicht recht, was er wolle. Was über den sittlichen Gehalt des 12. und 13. Jh.s zu sagen ist, hat Wilmanns in den „Gedanken und Anschauungen“ deutlich und realistisch genug gesagt: Ortners erster Abschnitt ist demgegenüber trotz alles Pathos und trotz aller Kursiv- und Sperrschrift nichts als eine recht weitschweifige und unmethodische weitere Ausführung. Die Erklärung der Minnepoesie aber in ihrem Gegensatz zum Leben, wie sie Wilmanns giebt, ist entschieden annehmbarer als die Tendenzhypothese Ortners, die völlig in der Luft schwebt. Nur die eingehende Analyse der Gedichte Reimars hat ihren relativen Nutzen, obwohl sie ein anderes Urteil über Reimar schwerlich zeitigen wird.

Ähnlich steht es mit dem zweiten Teile der Arbeit über „die Nibelungen“. Auch er ist in der Hauptsache verfehlt, in einigem Beiwerk nützlich.

Hauptsache ist dem Verf. die Rettung des Kürnberger als Dichter des Nibelungenliedes. Man sollte meinen, eine so vielfach und gründlich erörterte Hypothese würde nur dann wieder hervorgeholt, wenn neue positive Gründe für dieselbe beigebracht werden können. Das ist hier nicht geschehen. Ortner bringt in der Hauptsache nichts weiter als eine durch ganz unnötige Wiederholungen und Begeisterungsausbrüche oft unerträglich breite Ausführung der von Pfeiffer-Bartsch gegebenen Gründe. Auf diese nochmals einzugehen kann nicht meine Aufgabe sein, da ich gegen sie auch nichts Neues beibringen kann. Ich muß aber hervorheben, daß Ortner die Besonnenheit, mit welcher sich Bartsch in dieser Frage bewegte, sich nicht zum Muster genommen hat. Bartsch hat wenigstens ausgesprochen, daß die Kürnberg-Hypothese nicht bewiesen

werden kann, Ortner hat den wissenschaftlichen Aufbau der Gründe Bartschs durch unmethodisches Raisonnement zerstört und durch Phrasen abgeschwächt und behauptet dann: „Die Kritik der Nibelungen nimmt eine andere, eine neue Richtung. Das deutsche Volksepos ist seinem Schöpfer zurückgegeben. Als ganzes gesichertes Eigentum eines großen Geistes und Dichters liegt der Text vor uns, und die heiligen Rechte dichterischen Eigentums treten wieder in ihre Geltung.“ Ich könnte hier ein paar Seiten voll ähnlicher dutzendweise wiederholter Phrasen zusammenschreiben, aber der Verf. setzt im Vorwort ja voraus, „dafs man seiner Jugend zu gute halte, was man ihr zu gute zu halten berechtigt ist“ — und dahin gehören solche Überschwänglichkeiten.

Bedenklicher ist die Pietätlosigkeit, mit welcher der jugendliche Verfasser gegen Lachmanns Kritik auftritt: „Lachmanns Epenkritik ist ferner unwürdig der erhabenen Aufgabe der Litteraturgeschichte, alle ihre Werke und Thaten als notwendige Regungen und Ausflüsse des stetig schaffenden, nationalen Volksgeistes zu erkennen“ (S. 202) — das ist eine Blüte aus dem Kranze, den der Verf. in sein Buch geflochten hat. Sie beweist, dafs es dem Verf. nicht eingefallen ist, sich in den großen Zusammenhang jener Kritik zu vertiefen. Allerdings scheint sich die Kritik überhaupt der Gunst Ortners nicht zu erfreuen. Wir lesen S. 236: „Zuerst war die Nation, dieselbe lernte die Schrift zum Ausdruck ihrer eigenen Empfindungen und idealen Anschauungen gebrauchen, es erstanden die nationalen Dichtergestalten, die ihre Litteratur schufen (d. i. Kürnberger), und dann war lange nichts und jetzt erst kam — die Kritik. Wer sich zu fügen hat, ist entschieden.“

Unter diesem Gesichtspunkte scheint ihm gewifs auch die Handschriftenfrage völlig überflüssig zu sein, denn er berührt sie mit keiner Silbe. Ein Buch aber, das solche Sätze aufweist, kann kaum ernsthaft genommen werden. Ich könnte damit abbrechen, aber ich will doch nicht verschweigen, dafs der Verf. einen gemeinsamen Versuch gemacht hat, die entgegenstehenden Ansichten zu vereinigen, und das ist das Beiwerk in seinem Buche, was seinen relativen Nutzen hat.

Verf. kann nämlich schliesslich doch nicht umhin, sehr ungleichartige Behandlung des Stoffes, Widersprüche u. dgl. im Nibelungenliede anzuerkennen. Natürlich schreibt er das der Individualität des großen Genius zu, der eben den einzelnen Partien seines Stoffes bald mehr bald weniger warm gegenüberstanden habe. Aber das nötigt ihn weiter zu der Annahme, dafs der Dichter dann doch einen bereits gestalteten Stoff vor sich

gehabt habe. Und so erklärt er alle die von den „Lachmannianern“ gegen die einheitliche Abfassung betonten Schwierigkeiten, soweit sie sich selbst nicht durch die Proteusnatur des Kürnberger beseitigen lassen, durch das Vorhandensein alter Spielmannslieder, welche der Kürnberger überarbeitet und in die Nibelungenstrophe umgegossen habe. Mit den in den Hss. noch vorhandenen Überschriften der Aventure seien diese alten Lieder bezeichnet.

Ortner scheint die Tragweite dieses Zugeständnisses gar nicht zu ahnen. Er hat ganz unbefangen versucht den Umfang dieser Lieder genauer zu begrenzen — und hier hat er manchen glücklichen Gedanken nicht ohne Scharfsinn entwickelt —, aber was ergibt sich da? Er steht vor einem ziemlich bedeutenden Reste von Verbindungs- und Ausschmückungsstrophen, von denen er bekennen muß, daß sie teils „künstlich hergestellt“ (S. 302), teils „gar nicht charakteristisch“ (S. 305) seien, teils „wunderliche Erklärungen“ geben (S. 310), teils „auffällige Unwahrscheinlichkeit verursachen“ (S. 312. 317. 319), teils „ganz allgemeine Sätze zur Ausfüllung“ enthalten (S. 316), teils sogar „matt und wirkungslos“ (S. 321) seien, ja daß der Kürnberger auch „im Eifer seiner Arbeit spielmannsmäßige Gedanken und Übertreibungen ins Epos herübergenommen habe“. Das aber ist eins der wesentlichsten Momente Lachmannscher Kritik; wie damit „der eine große Geist und Dichtergenius“ zu vereinigen ist, der die Heldendichtung „in der eminentesten, außer ihm nie erreichten und nie mehr erreichbaren Weise“ wiedergeboren habe, wird wohl jedem unklar bleiben. S. 331 giebt Ortner eine Zusammenstellung der von ihm konstruierten alten Spielmannslieder. Diese zeigen einen klaren Zusammenhang und dramatische Entwicklung. Diese Lieder hat der Kürnberger nach Ortner höchst unkünstlerisch verbunden, in mehreren Stellen durch seine Zuthaten geradezu verschlechtert und in ihrem inneren Zusammenhange zerstört, ja er hat sogar, wenn ich recht verstehe, die Titel dieser Lieder mitten in sein einheitliches Werk hineingesetzt. Er soll das Nationalepos der Treue geschaffen haben mit bewußter Tendenz gegen das romanische Gift und giebt ihm schließlic den matten Titel „daz ist der Nibelunge nôt“ (S. 328). Er soll zuerst und allein die angebliche rohe Spielmannsstrophe (etwa die Moroltstrophe) zur Kürnbergers wise umgeschaffen haben und nimmt dabei Spielmannsphrasen, die merkwürdig gut in sein Metrum passen, „im Eifer der Arbeit“ unverändert hinüber! Kurz, in seinen eigenen Zuthaten zeigt sich dieser Genius als Stümper; das Beste gaben ihm die bereits vorhandenen Lieder, das ist die Maus, die der kreisende Berg geboren hat.

„In Zukunft giebt es keine Lachmannianer mehr, wenigstens nicht in Lachmanns eigenstem Sinne“ ruft der Verf. nach alledem stolz aus. Sollte er nach so vielem Lärm auch hier nur

das bescheidene Resultat im Auge haben, dafs man unter den „Lachmannianern“ über die Heptaden und über die Abgrenzung der Einzellieder, über diese und jene von Lachmann ausgeschiedene Strophe verschiedener Meinung sein kann? Nun, dann hätte er allen unnötigen Bombast weglassen sollen und was er etwa von S. 255 an ausführt, bescheiden als einen Versuch zu einer neuen Bestimmung und Abgrenzung der ursprünglichen Einzellieder drucken lassen sollen. Man könnte daraus vielleicht manchen brauchbaren Gedanken verwerten.

Kurz also, zur Lösung der Frage hat Ortner nicht das Geringste beigetragen. Kürtenberghypothese und Liedertheorie stehen sich noch ebenso gegenüber, als wenn Ortners Buch nicht geschrieben wäre. Sie sind unvereinbar; keine kann zwingend bewiesen werden, aber jede kann gewichtige Gründe für ihre Wahrscheinlichkeit beibringen. Dafs aber die gröfsere Wahrscheinlichkeit auf Seiten der Liedertheorie liegt, das scheint ernstest und gründlichsten Forschern immer mehr einzuleuchten.

In einem letzten Abschnitte versucht Ortner endlich, gestützt auf Bergks Litteraturgeschichte, das neue Licht auch für das Dunkel der Homerfrage anzuzünden; mit welchem Rechte, das mögen die klassischen Philologen entscheiden.

Schöneberg bei Berlin.

G. Boetticher.

Goethe, Hermann und Dorothea. Édition nouvelle avec introduction et commentaire par A. Chuquet. Paris, Léopold Cerf, 1886. LXIII u. 184 S.

Schon die blofse Thatsache, dafs ein Franzose heut zu Tage den Mut besitzt, unter seinen Landsleuten als Pionier deutscher Wissenschaft und Kunst aufzutreten, bestimmt uns, einem derartigen Wirken unsere besondere Sympathie entgegenzubringen; finden wir nun aber gar jenseits der Vogesen einen Mann, welcher vermöge seines umfassenden Wissens und treffenden Urteils zugleich die deutsche Wissenschaft selbst nach verschiedenen Richtungen hin fördert, so kann das Verdienst desselben nicht laut genug verkündet werden. Ein solcher Mann ist A. Chuquet, der langjährige Sekretär der in Paris erscheinenden „Revue critique d'histoire et de littérature“. Vor einiger Zeit veröffentlichte derselbe neue, von Einleitungen und Kommentaren begleitete Ausgaben von Goethes Goetz und von der Campagne in Frankreich; als die jüngste Frucht seines Strebens liegt jetzt eine nach denselben Prinzipien bearbeitete Ausgabe von Goethes Hermann und Dorothea vor.

Die beiden erstgenannten Schriften sind von der maßgebenden Kritik mit Zustimmung begrüfst worden; trotz mancher Einwendungen gegen einzelnes tragen wir kein Bedenken, auch die jetzt vorliegende Arbeit angelegentlich zu empfehlen.

Als der verdienstlichste Teil derselben erscheint die umfangreiche und Goethes Dichtung nach allen Seiten hin beleuchtende Einleitung. Nachdem Chuquet die Entstehungsgeschichte des Werkes erzählt, darnach einen Blick auf Vofs' Luise geworfen und schliesslich die Aufnahme erwähnt hat, welche Hermann und Dorothea bei den Zeitgenossen gefunden, sucht er zuvörderst das Urtheil der Gegenwart, welche in der Idylle eines der vollendetsten Meisterwerke Goethes erblickt, im allgemeinen zu begründen. Er zeigt hierbei, dass der Dichter einerseits fast allen Empfindungen, welche nur das menschliche Herz bewegen, Ausdruck gegeben hat, dass andererseits aber auch das Werk eine treffliche Schilderung der Sitten jener Zeit, ja überhaupt des ganzen Zeitalters biete; besonders hervorzuheben sind hierbei Chuquets Bemerkungen über die Kunst, mit welcher Goethe die von ihm benutzte Quelle seinem Zwecke dienstbar gemacht hat. Indem sich der Herausgeber hierauf zu einzelem wendet, prüft er zunächst die Struktur des Gedichtes, vor allem also das Verhältnis des Ganzen zu seinen Theilen wie den Fortschritt der Handlung. Es will uns jedoch scheinen, als sei es auch ihm nicht gelungen, das Bedenken, welches sich gegen die Zusammendrängung der gesamten Handlung auf noch nicht zwölf Stunden erheben lässt, zum Schweigen zu bringen.

Mit freudiger Zustimmung sodann begleiten wir unsern Herausgeber, wenn er im folgenden die einzelnen Personen zu charakterisieren und hierauf den Grundgedanken der Dichtung darzulegen sucht: dieser Teil des Buches ist der wertvollste und dürfte maßgebend bleiben. In den letzten beiden Abschnitten handelt der Herausgeber zuerst vom Stil und der Sprache des Gedichts und rühmt dabei, wie Goethe stets seine Personen durch Handlungen und Gespräche charakterisiere, wie er mit seiner eigenen Person hinter die des Gedichts zurücktrete und wie die Sprache eines jeden genau seiner Individualität angemessen sei. Hierauf weist er nach, inwieweit Goethe von der Lektüre Homers und der Bibel beeinflusst gewesen sei, und zeigt schliesslich, im Widerspruche mit Humboldt, dass das Gedicht nicht Epos, sondern Idylle genannt werden müsse. Auch hier sind weitaus die meisten Bemerkungen zutreffend und überzeugend, nur einiges scheint uns der Ergänzung bedürftig. So hätte Chuquet offenbar die Anmerkung, das Gedicht sei eine ins Epos hinüberspielende Idylle, als das zutreffendere Urtheil in den Text hinaufnehmen müssen; konnte er sich ja dabei nicht nur auf den für uns wenigstens obskuren J. J. Weifs, sondern auf Fr. Th. Vischer stützen. So hätte er ferner, zumal er ja selbst kurz vorher eine dem widersprechende Äußerung Vischers citiert, den Satz, Hermann und Dorothea werde neben der Bibel in Deutschland am häufigsten gelesen, unterdrücken oder wenigstens anders formulieren müssen. So hätte er endlich seine

Behauptung von der Natürlichkeit und Angemessenheit der Sprache nicht ohne Einschränkung hinstellen dürfen; oder wird wirklich, frage ich, der Sohn des Wirtes zum goldenen Löwen von dem „Herzen im ehernen Busen“, von dem „wilden Geschick des allverderblichen Krieges“ gesprochen, wird er wirklich berichtet haben, daß er die goldene Frucht sich den Garben entgegenneigen gesehen habe?

Wie durch die Einleitung, so hat uns Chuquet auch durch die Anmerkungen vielfach zu lebhaftem Danke verpflichtet. Durch die treffenden und geschmackvollen Übersetzungen einzelner Wörter und Wendungen wird nicht nur unsere Kenntnis des Französischen gefördert, sondern es fällt mitunter ebendadurch auch ein neues Licht auf den deutschen Ausdruck. Beachtenswert ferner sind die Anmerkungen zu der Schilderung, welche der Richter vom Revolutionszeitalter entwirft, sowie die Hinweise auf die Campagne in Frankreich. Auf manche von den übrigen, zum Verständnis unentbehrlichen Bemerkungen würden wir hinweisen, wenn an dieser Stelle der Raum hierzu nicht fehlte. Doch wo viel Licht ist, fehlt auch der Schatten nicht; gerade in den Anmerkungen erblicken wir einen Mangel des Buches, gerade dieser Teil dürfte am meisten eine Umarbeitung erfordern. In einigen, allerdings nur wenigen Fällen sehen wir uns vergeblich nach einem Hinweise um, so bei den Wendungen „mancher Fabriken befließt man sich da“ S. 13, „brachte des Weines“ S. 25, „nackte Notdurft“ S. 34, „zog“ S. 49, „Saumsal“ S. 57, „verbräunt“ S. 65, „mit Worten herumnahm“ S. 79, „überblieben“ S. 118; der Vollständigkeit wegen hätte ferner bei Mitgift S. 44 auf das englische *to give*, S. 61⁴ auf *qui non proficit, deficit*, S. 91² auf *festina lente* hingewiesen werden können. Andere Erklärungen hinwiederum erscheinen überflüssig, oder ihre Richtigkeit ist anfechtbar. So ist S. 13/14 in keinem Falle an Ilmenau zu denken, wozu also die Anmerkung? So wird S. 15 mit der Charakteristik des Apothekers und ebenso S. 46 mit der dem Wirt gewidmeten Bemerkung dem Leser vorgegriffen. Warum ferner das anaphorische „denn“ S. 56 anzuzweifeln sein soll; leuchtet nicht ein; S. 78 ist doch wohl (vgl. S. 75 „was dringt dich“) „sich dringt“ zu verbinden, „Söhne“ S. 80 steht nicht für „Sohn“, denn es war ja auch kurz vorher von „Kindern“ die Rede. Hat Herr Chuquet wirklich, wie man nach S. 88 annehmen sollte, niemals in seinem Leben einen frischgepflanzten Obstbaum schnell kräftig emporstreben sehen? Das „gleich“ S. 138 scheint auch dem Ref. mit *également* wiedergegeben werden zu müssen. Die Anrede an die Musen S. 163 verdient schwerlich das Lob, welches ihr Chuquet mit Schlegel zu teil werden läßt; warum endlich soll S. 176 das „eilte zu gehen“ nur von Zeus, nicht aber auch vom Wirt gebraucht werden können? Von dem „Hineingeheimnissen“ sodann hat sich auch Chuquet mitunter nicht frei erhalten.

Ich denke hierbei an die Bemerkung, welche er S. 9 an das neue Kütschchen anknüpft, an die Erwähnung Lavaters im Anfange des zweiten Gesanges, an den Wiederabdruck der albernen Bemerkung, mit welcher uns ein deutscher Herausgeber auf Anlaß des ledernen Beutels beschenkt hat, sodann an die meisten Citate, welche Chuquet dem entschieden das Gras wachsen hörenden P. Stapfer entnimmt. Am allerwenigsten endlich sind wir imstande gewesen uns mit Chuquets Neigung zu befreunden, entweder aus Goethe selbst oder aus anderen Dichtern Parallelstellen herbeizuziehen. In der Regel handelt es sich um allbekannte Dinge oder selbstverständliche Wendungen; wozu also mit eifrigem Bemühen nachweisen, daß sich Derartiges auch anderweitig findet? So citiert Chuquet S. 15 zu den Worten des Apothekers, daß die Menschen nur zu gern auch fremdem Unglück zuschauen, Stellen aus La Bruyère, Gilbert, der Bürgerschaft, den Piccolomini, Wieland. Als der Wirt davon spricht, daß den Stolz einer Braut ein reicher Schatz von Leinwand bilde, wird dies durch lange Citate aus Hesses Geschichte der Stadt Bonn und aus Hauffs Lichtenstein bestätigt u. s. f.

Wir würden diese und die übrigen Bedenken unterdrückt haben, wenn nicht die Vorzüge des Buches uns veranlaßt hätten, dasselbe mit dem strengsten Maßstabe zu messen; eben dieser Vorzüge wegen wünschen wir ihm auch eine möglichst weite Verbreitung, so daß der Herausgeber sich bald zu einer neuen Auflage veranlaßt sieht. Wir gestatten uns für eine solche noch einige Vorschläge. Die Konjektureprobe, welche Chuquet S. 46 vom Düntzerschen Texte giebt, ist schwerlich geeignet, die Benutzung desselben neben dem Strehlkeschen zu rechtfertigen. Daß die einzelnen Verse immer nur summarisch über jeder einzelnen Seite, nicht aber auch, von fünf zu fünf, am Rande numeriert sind, erschwert das Aufsuchen eines einzelnen, zumal ja auch Chuquet selbst sehr oft citieren muß. Für die Anmerkungen dürften größere Lettern zu wählen sein; wollte nur der Herausgeber die Parallelstellen ausmerzen oder beschränken, so wäre dies ja möglich, ohne den Umfang des Buches zu vergrößern. Als Druckfehler habe ich S. 133 „versichtiger“, S. 135 „Schilligheim“ bemerkt; die Silbenbrechung „Unterdrückung“ sowie die Trennung von c und h in „Aussicht“ ist wohl ebenfalls dem französischen Setzer in die Schuhe zu schieben; was aber hat Herrn Chuquet selbst dazu bestimmt, jedesmal „Dichtung und Wahrheit“ zu schreiben?

Berlin.

Paul Nerrlich.

Lehrplan für den deutschen Unterricht. Aus dem Programm des Königlichen Friedrichs-Gymnasium zu Kassel. Kassel, Kay, 1887. 0,80 M.

Dieser Lehrplan, der in den Anmerkungen auch manche litterarische Nachweise enthält, bietet unter A „Zahl der Lehrstunden“, B „Lehrbücher“ (Lektüre und Grammatik nach Hopf und Paulsiek), C „Lehrziel“ nichts, was zu einer Bemerkung Anlaß geben könnte.

Bei D „Verteilung des Lehrstoffes“ ist zunächst auffallend, daß in einem der Öffentlichkeit übergebenen Lehrplan nicht angegeben ist, worin die handschriftlichen Ergänzungen zu dem grammatischen Anhang in dem Normal-Exemplar von Hopf und Paulsiek bestehen. Bedenklich aber ist es, daß die Deklination und Konjugation in den untersten Klassen nur im Anschlusse an das Lateinische gelernt werden sollen, und daß erst in Quarta die Schüler etwas von starker und schwacher Konjugation und gar in Untertertia erst etwas von starker und schwacher Deklination erfahren sollen (S. 7). Damit scheint auch in Widerspruch zu stehen, daß nachher unter E (Behandlung des Lehrstoffes) empfohlen wird, daß bei der Einübung der lateinischen Deklination und Konjugation die Beispiele unter möglichster Berücksichtigung auch der deutschen Grammatik ausgewählt werden, damit gleichzeitig auch die Eigentümlichkeit der deutschen Flexion zum Verständnisse gebracht werde. Das heißt denn doch wohl, die Schüler über den Unterschied starker und schwacher Flexion aufklären, ein Unterschied, der in der Verteilung des Lehrstoffes ausdrücklich nach Quarta und Untertertia verwiesen war.

Aber abgesehen von diesem Widerspruch scheint es methodisch recht bedenklich, bei der Verschiedenheit der lateinischen Endungen geflissentlich die Schüler zugleich auch auf die Verschiedenheit der deutschen aufmerksam zu machen, da hier gar kein Licht von dem einen auf das andere fallen kann, wohl aber Verwirrung und Zerstreuung des Schülers davon zu befürchten ist. Was soll es denn helfen, wenn der Schüler bei der Deklination von *homo* an die schwache Deklination von Mensch und bei *mensa* an die starke von Tisch denkt. Hier kann deutsche und lateinische Grammatik nicht Hand in Hand gehen, und es ist sehr viel besser, wenn der Schüler seine Aufmerksamkeit lediglich auf die Endungen von *homo* und *mensa* richtet, als wenn er noch dabei sich der Verschiedenheit der Flexionen von Tisch und Mensch bewußt wird.

Wenn ferner (S. 7) durch den lateinischen Unterricht das Allgemeinste über den einfachen Satz und seine Teile geboten werden soll, so scheint mir daraus sich die Notwendigkeit zu ergeben, in der von mir empfohlenen Weise Subjekt und Subjektswort zu unterscheiden, da man Sätzen, wie *ludo* und *venio*, das

Subjekt nicht wird absprechen wollen und doch ein Subjektswort in ihnen nicht aufweisen kann. Es wird also wohl diese Unterscheidung in den handschriftlichen Ergänzungen zum Normal-Exemplar enthalten sein. Dafs aber auch über die Wortfolge des deutschen Satzes durch den lateinischen Unterricht das Allgemeinste geboten sein soll, wie im Lehrplan behauptet wird, wird jedem unbegreiflich sein, der an die Stellung der finiten Verba und der Attribute in beiden Sprachen denkt.

Unter D, 4 (Lektüre) setzt der Lehrplan nicht nur die auswendig zu lernenden Gedichte und Prosastücke fest, sondern auch die im Unterricht nur zu lesenden und zu erklärenden. Die nicht genannten Stücke werden der vom Lehrer zu kontrollierenden Privalektüre zugewiesen; aber auch sonst soll der Lehrer einen Einfluß auf die deutsche Privalektüre seiner Schüler gewinnen (S. 9 Anm.), um auch dahin zu wirken, dafs diese in einem gewissen Zusammenhange mit dem Klassenpensum bleibe. Mir scheinen abgesehen von dem Kanon der auswendig zu lernenden Gedichte diese Bestimmungen teils die eigene Thätigkeit und das eigene Urteil der Lehrer unnötig einzuschnüren und zu bevormunden, teils der Art zu sein, dafs sie mehr aus pädagogischen Wünschen als aus pädagogischer Erfahrung hervorgegangen sind. Die Auswahl der Gedichte ist fast durchweg eine recht zweckmäßige. Aufgefallen ist mir, dafs im Pensum der Oberprima unter Goethes Gedichten „Das Göttliche“ und „Meine Göttin“ fehlen, und unter Schillers Gedichten „Der Spaziergang“ und „Der Genius“. Dagegen würde ich die abenteuerliche, hohle Phantastik des berühmten Löwenritts gern von der Schule fern halten. Dafs für Unterprima Lieder von Walther von der Vogelweide bestimmt werden, widerspricht den allgemeinen Normen.

Den größten Raum nimmt in dem Lehrplan der letzte Abschnitt, die Behandlung des Lehrstoffes, ein. Und hier findet sich sehr viel Zweckmäßiges und Ansprechendes, so dafs ich besonders die Lektüre dieses Abschnittes recht empfehlen kann. Freilich mit allen Einzelheiten bin ich nicht einverstanden. Ich hebe in aller Kürze das mir bedenklich Scheinende hervor.

S. 37 wird bei der Lektüre der Dramen verlangt, dafs der Schüler sich darüber klar werden müsse, wo im dritten Akt der Höhepunkt sei. Ich meine, zunächst müsse er sich darüber klar werden, ob dort der Höhepunkt sei, was z. B. für den Tasso, dessen Lektüre S. 21 in das Pensum der Prima aufgenommen ist, durchaus nicht zutrifft.

Noch bedenklicher scheint es mir, dafs in einen Lehrplan die äußerst unsichere, oder gerade heraus gesagt, die ganz unrichtige Theorie aufgenommen ist, dafs der tragische Held nur infolge seiner eigenen Schuld leidet. Soll denn wirklich ein Lehrplan das ästhetische Urteil der Lehrer in Fesseln schlagen?

Die Litteraturgeschichte soll nach dem Lehrplan in einer Ausführlichkeit und Gründlichkeit behandelt werden, wie es heutzutage wohl nur noch von wenigen gebilligt wird. Welche eingehende Betreibung dieses Gegenstandes gehört dazu, um bei den Schülern zu erreichen, daß die Litteratur als „eine notwendige Lebensäußerung des deutschen Volksgeistes und als abhängig von dem jedesmaligen Kulturzustande erkannt werde.“ Wie stimmt es ferner mit der Ausschließung des Altdutschen von dem Lehrplane, wenn doch der Übergang vom Althochdeutschen zum Mittelhochdeutschen besprochen und veranschaulicht, wenn das Hildebrandslied gelesen und dabei die Allitteration besprochen werden soll?

Daß wiederholt die Chrienform für die Stoffsammlung empfohlen wird, kann der nicht billigen, welcher, wie ich, für diese Form nur noch ein historisches Interesse hat.

S. 52 heißt es: „Besondere Aufmerksamkeit muß namentlich im Anfange der Einleitung zugewandt werden, die erfahrungsmäßig dem Schüler die größte Qual zu bereiten pflegt. Diese Anleitungen sind so zu geben, daß wie vom Disponieren so auch von der Gestaltung der Einleitung und des Schlusses allmählich eine Theorie gewonnen wird, nach welcher sich der Schüler in allen Fällen zurecht finden kann.“

Dem gegenüber meine ich, daß es lediglich ein Vorurteil ist, daß jeder Aufsatz Einleitung und Schluß haben müsse. Es kann ein Aufsatz sehr vortrefflich sein und ohne besondere Einleitung gleich mit der Sache beginnen, und mit dem letzten wesentlichen Gedanken schließen, ohne daß noch ein besonderer Schluß angehängt wird. Sollte nicht oft genug die „Qual“ des Schülers daher kommen, daß er auch dann noch eine Einleitung sucht, wo sie gänzlich überflüssig ist? Manche Schüleraufsätze gewinnen nicht unerheblich, wenn man ihnen die mühsam ausgeklügelten allgemeinen Einleitungen und erbaulichen Schlüsse einfach abschneidet.

Berlin.

Franz Kern.

Ed. Engel, Geschichte der französischen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit. Zweite Aufl. Leipzig, Elischer, 1887. 618 S. 11,50 M.

Der Verfasser hat der zweiten Auflage seines Buches ein Vorwort beigegeben, in welchem er seinem Ingrim gegen die Philologen Ausdruck verleiht und zugleich jedem wissenschaftlich gebildeten Leser klar legt, daß ihm auch bei Abfassung der neuen Bearbeitung verhüllt geblieben ist, was heut zu Tage eine Litteraturgeschichte — und mag sie sich auch nur an ein Laienpublikum wenden — in Wirklichkeit zu leisten hat.

Seinen Zorn über die Philologen können wir Herrn E. nicht verargen. Seine „Französische Litteraturgeschichte“ hat bei ihnen schon in ihrer ersten Auflage keinen Beifall gefunden; nicht minder übel wurde von ihnen seine „Englische Litteraturgeschichte“ behandelt, und auch sein Buch „Über die Aussprache des Griechischen“ hat nur Tadel und Spott durch sie erfahren. Kein Wunder also, wenn nun Hr. E. auch seinen Gegnern und Verfolgern den Text liest und ihnen erklärt, daß er mit ihnen nichts zu thun haben wolle. Für genußfreundige Leser von Litteraturwerken will er geschrieben haben, „durchaus nicht für die vom Staat bezahlten Philologen, deren Hauptthätigkeit darin besteht, daß sie alte Manuskripte sorgfältig zum zehnten Mal abschreiben“. „Diese Handlanger“, erklärt Hr. E., „sind notwendig, damit den eigentlichen Schriftstellern ihre Arbeit erleichtert werde, so notwendig wie die Steinklopfer für den bequemen Verkehr auf den Landstraßen; aber mit der Litteratur haben sie nichts zu schaffen. Sie haben es durch ihr anmaßendes und völlig unfruchtbares Gebaren nahezu dahin gebracht, den Gebildeten den Genuß an der Litteratur selbst zu verekeln, und haben durch all ihr Geschreibsel gerade die ältere Litteratur, ihr besonderes Gebiet, einem weiteren Leserkreise nicht um einen Zoll näher geführt. Sie sind eben nichts als Abschreiber, ähnlich den abschreibenden Sklaven in Alexandria oder den Mönchen des Mittelalters, nur daß unsre Philologen anmaßender sind und ihr Abschreiben für eine wissenschaftliche Thätigkeit ausgeben.“

Wir wollen uns nicht die eitle Aufgabe stellen, Herrn E. über das Irrige seiner Ansicht von den Philologen zu belehren — es wäre vergebens jemand zu predigen, der nicht hören will —, sondern wir wollen uns damit zufrieden geben, daß Herr E. die Philologen wenigstens für notwendig erklärt. Wenn er nur die richtige Konsequenz gezogen und ihre Handlangerarbeit in ausreichendem Maße für seine Arbeit benutzt hätte! Leider müssen wir feststellen, daß er — um in seinem Bilde zu bleiben — für die von ihm gebaute Landstraße viel zu wenig Steinklopfer in Dienst gestellt, dieselben nicht recht und nicht ausreichend verwendet und oft ganz erbärmliches Material für seine ungleichmäßige Straßensarbeit verwendet hat. Bei dem Marsche über seine neuverbesserte Heerstraße gerät man, ganz ebenso wie bei ihrer ersten Anlage, alle Augenblicke an planlos aufgestellte Steinhäufen, stolpert man über unausgefüllte Löcher, stößt man auf unbebaute Stellen oder verliert man sich in Gräben, Sümpfe oder auf Stoppelacker. Bald hat der Wegemeister nur mit Sand gebaut, bald Kies, bald unbehauene, bald behauene, runde oder eckige Steine verwendet, gelegentlich auch breite Granitplatten, wie ihm gerade das Material in die Hände kam. Am tollsten ist der erste Drittelteil des Weges. Nach diesem gelangte der Baumeister auf eine alte Heerstraße, die ihm die eigene

Arbeit ersparte und ihm unmöglich machte, auch sie nur für gewandte Springer ungefährlich zu gestalten. Der letzte Teil des Weges blieb unfertig, nur zusammengehäufte Steine bezeichnen seine weitere Richtung. Und wer nun auf diesem Wege, mit zerschundenen Gliedmaßen und Groll im Herzen über die ungeschickte Hand des Straßenbauers ans Ziel gelangt ist, der muß zuletzt die unerfreuliche Entdeckung machen, daß er auf alten betretenen Pfaden dasselbe Ziel mit weniger Verdrufs hätte erreichen können.

Der Verfasser und seine Schreibweise sind bekannt genug, als daß wir nötig hätten, die Richtigkeit unseres Vergleiches im einzelnen nachzuweisen. Eine stattliche Zahl von Irrtümern sind E. auch für seine neue Ausgabe bereits im Lit. Centrbl., im Ltbl. f. germ. u. roman. Phil., in der Frankf. Ztg. (19. Okt. 1887) und anderweitig vorgehalten worden; das Verzeichnis derselben liefse sich namentlich für die mittelalterliche Litteraturperiode (9.—15. Jh.) mühelos vermehren. In den übrigen Teilen seiner Arbeit hat der Verf. weniger gefehlt, aber ohne eigenes Verdienst. Seine Darstellung der Zeit von 16.—19. Jh. ist noch immer ohne jede Originalität, man müßte denn einige Kraftworte und journalistische Redensarten dafür ansehen. Seine Behandlung des 19. Jhs., für die ihm nicht so zahlreiche Vorgänger zur Verfügung standen, besteht nach wie vor in einer Sammlung von Notizen, die durch ein paar litterarhistorische Gemeinplätze zusammengehalten werden.

Bei der geringen Meinung E.s von der Litteraturgeschichte, die nach ihm keinen Selbstzweck hat und durch die Lektüre der Litteraturwerke selber entbehrlich gemacht wird, und bei seiner Abneigung gegen die Vertreter der Wissenschaft kann es nicht auffallen, daß er auch bei der neuen Bearbeitung seines Buches seine Aufgabe leicht genommen und ernstes Studium durchaus vermieden hat. Sein Werk ist dem entsprechend wissenschaftlich gänzlich wertlos geblieben und selbst als Popularisierungsversuch der französischen Litteraturgeschichte auch in der neuen Form abzuweisen, da gut populär nur der schreiben kann, der seinen Stoff ganz und voll beherrscht. Selbst die Sprache E.s ist keine empfehlenswerte, sie ist nicht selten geradezu geschmacklos. Wenn wir etwas an seinem Buche rühmen sollen, so kann dies nur darin bestehen, daß sein Verf. sich bemühte, dem französischen Volksliede und einigen lange verkannten oder vergessenen Litteraturwerken, so Aucassin und Nikolette und den Dichtungen der Louise Labé, zu ihrem Rechte zu verhelfen. Aber auch dies ist nicht E.s eigenes Verdienst: er folgt darin nur den ihm so verhafsten Philologen, denen er hier wie sonst, wo er etwas Gutes bringt, einzig und allein seine Kenntnis und Würdigung der behandelten Werke verdankt. Er selbst ist mit seinem Buche ein sprechendes Zeugnis für das, was er leugnen will, nämlich

dafs die Philologen die ältere französische Litteratur auch weiteren Kreisen näher geführt haben: denn wäre dem nicht so, so würde Herr E. von dieser seinen Lesern gewifs nichts zu erzählen gewußt haben.

Greifswald.

E. Koschwitz.

Chr. Ufer, Französisches Lesebuch zur Geschichte der Befreiungskriege. Altenburg, H. A. Pierer, 1887. VII u. 167 S. 1,20 M.

Das Lesebuch ist zunächst für solche Anstalten bestimmt, deren Lehrplan auf dem Prinzip der Konzentration basiert, d. h. den gesamten Unterricht um einen Mittelpunkt, den Zillerschen Gesinnungsstoff, gruppiert. Diesen bildet für das 8. Schuljahr der Volks- und der Mittelschule die Geschichte der deutschen Befreiungskriege einschliesslich der französischen Revolution und der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches. Einen solchen Stoff nun glaubt das Lesebuch im ersten Teile mit der *Histoire d'un conscrit de 1813* von Erckmann-Chatrian zu bieten. Zur Ergänzung des angeregten Gedankenkreises sollen die drei folgenden Abschnitte aus der *Histoire de Napoléon et de la grande armée* von Ségur dienen: 1) *Entrée dans Moscou*; 2) *Incendie de Moscou*; 3) *Derniers jours de la retraite*. Während die hier geschilderten Vorgänge der obigen Haupterzählung der Zeit nach vorausliegen, bildet den Schluß des prosaischen Hauptteils ein kurzer Abschnitt (*Départ de Napoléon pour l'île d'Elbe*) aus: Thiers, *Histoire du consulat et de l'empire*. Der hierauf folgende poetische Teil bietet uns 7 *chansons* von Béranger. Den Schluß des Ganzen bilden einige Stücke, die sich der Anordnung nach litterarischen Gesichtspunkten nicht fügen wollten. Es sind dies: 1) Eine Romanze (*Ne m'oubliez pas*) von Ségur le père; 2) *La Napoléonne* von Delavigne; 3) *Les deux îles* von Victor Hugo; 4) Napoleons Rede an die Mitglieder des *corps législatif* am 1. Jan. 1814; 5) Napoleons Entthronung am 11. April 1814 (enthaltend a) 6 von den 21 Artikeln des Vertrags zwischen den Verbündeten und Napoleon I.; b) *Acte de renonciation*); 6) Napoleons Proklamation an das Heer nach seiner Rückkehr von Elba; 7) Bruchstücke von 4 Reden aus dem Prozeß Ludwigs XVI.; 8) Napoleon III. an König Wilhelm; 9) König Wilhelms Antwort.

Was zunächst den Hauptteil betrifft, so ist allerdings nicht zu bestreiten, dafs die Erzählung für Knaben entsprechenden Alters nicht ohne anregende Unterhaltung sein wird; sie ist einfach und anschaulich geschrieben; die Schilderungen erscheinen bis ins Einzelne wahrheitsgetreu und entsprechen durchweg den strengsten Anforderungen der Sittlichkeit. Ebenso ist die nahe Beziehung zum Konzentrationsstoffe anzuerkennen. Ob aber das

Ganze für die ethische und ästhetische Erziehung eine genügende Ausbeute gewähren wird, ist mir zweifelhaft. Das Verhalten Josephs bei der Aushebung, sein Versuch, dieselbe durch Täuschung zu hintertreiben, seine ganze klägliche Persönlichkeit wollen ihn doch von vornherein nicht als einen große Hoffnungen erweckenden Vaterlandsverteidiger erscheinen lassen. Dazu ist die Erzählung, in unserem Lesebuche trotz der erfolgten Kürzungen noch 132 Seiten umfassend, zu sehr ins Einzelne gehend und von zu großer Ausdehnung, als dafs der Gewinn, den man erhoffen könnte, zu der Zeit, welche man auf die Lektüre verwenden müßte, auch nur annähernd in richtigem Verhältnisse stehen würde. Für Gymnasien und ähnliche Anstalten, in welchen der Conscrit früher ein beliebter Lektürestoff war, ist er von Neueren als bloßer Unterhaltungsstoff verworfen worden und erscheint auch mir zur Schullektüre wenig geeignet. — Die an dem Original vorgenommenen Kürzungen stimmen mit denen der Ausgabe von K. Bando w (Velhagen & Klasing) im großen und ganzen überein. Die Anmerkungen beschränken sich aufs Notwendigste und vermeiden besonders alle weitläufigen grammatischen Erklärungen; sie enthalten nur Angabe einzelner Vokabeln und Ausdrücke oder sachliche Bemerkungen. Die an zwei Stellen (S. 62 u. 63) vorkommenden Hinweisungen auf Ableitung gewisser Wörter aus dem Deutschen hätten vielleicht auch unterbleiben und dem Lehrer überlassen werden können; die in betreff des Wortes *maréchal* nimmt sich in dieser Kürze etwas sonderbar aus.

Der übrige Inhalt des Lesebuches ist für ein Lesebuch mit dem oben ausgesprochenen Zweck ganz passend; besonders sind die Stücke von Ségur ja gerade den Büchern entnommen, welche von diesem Autor als für die Lektüre am meisten geeignet bezeichnet werden. Freilich verlangt der Stoff einen weit gereiften Schüler, und für diesen dürften die einzelnen Abschnitte doch zu wenig bieten; für diese Klassenstufen empfiehlt sich die Lektüre ganzer Autorenwerke oder wenigstens größerer in sich abgeschlossener Teile derselben. Die 7 chansons von Béranger, sowie die im Anhang aufgenommenen Gedichte sind für die Schullektüre ebenfalls wohl geeignet — die meisten derselben finden sich ja auch in anderen Sammlungen —; aber auch bei diesen werden weiter vorgeschrittene Schüler vorausgesetzt als bei der *Historie d'un conscrit*. Dasselbe ist über die nachfolgenden Reden zu sagen. Daher scheint es mir, als wenn mit Rücksicht auf die weiter vorgebildeten Schüler ein für diese Stufen geeigneterer Hauptteil gesucht und gefunden werden müßte, dem sich die weiteren Abschnitte, nach Möglichkeit erweitert, als Ergänzung anschließen könnten.

Die äußere Ausstattung des Buches ist gut.

Krotoschin.

W. Ernst.

K. Biedermann, 1840—1870. Dreißig Jahre deutscher Geschichte.
Dritte Auflage [1886]. Breslau, Schottländer. 2 Bde. 500 u. 540 S.

Eine klar und eingehend geschriebene Darstellung der Bestrebungen und Ereignisse, durch welche Deutschlands Einigung sich vollzogen hat, verfaßt von einem Manne, der als Mitglied des Frankfurter Parlaments an dem großen Werke seinerzeit mitgearbeitet und auch später am öffentlichen Leben teilgenommen hat, ist für den Unterricht von großem Interesse, auch wenn sie nicht gerade für die Schule geschrieben ist. Man wird dem Buche vielfache Anregung und Belehrung verdanken, doch ist nicht außer Acht zu lassen, daß der Verfasser, wie bei einem Mitbeteiligten natürlich ist, stets vom Standpunkt seiner, der liberalen Partei urteilt. Späteren Geschichtschreibern wird es leichter werden, auch für diese Zeit ihren Standpunkt über den Parteien zu nehmen.

Vorausgeschickt ist ein Rückblick auf die Zeit von 1815 bis 1840. Die Gründung des aus „souveränen“ Staaten bestehenden deutschen Bundes wird, wie billig, als ein übles Werk mittelstaatlicher und österreichischer Politik getadelt. Der im Volke lebende Einheits- und Freiheitsgedanke, heißt es weiter, wurde verfolgt, „bis endlich im Laufe der zwanziger Jahre ein beinahe todesähnlicher politischer Schlummer sich über das deutsche Volk ausbreitete“. Als erweckende Ereignisse werden dann hervorgehoben die Gründung des Zollvereins, der Bau der ersten größeren Eisenbahn, der hannoversche Staatsstreich von 1837. Das Jahr 1840 ist „das Jahr der Wiederbelebung des nationalen Gedankens“, weil man von dem Thronwechsel in Preußen wichtige Folgen erwartete, und weil eine Kriegsdrohung Frankreichs das Nationalgefühl lebhaft erregte. Aber die nächsten Jahre brachten Enttäuschungen. Es geschah nichts zur Verbesserung des mangelhaften Bundes-Kriegswesens; König Friedrich Wilhelm IV. wollte in Preußen nur eine ständische Verfassung begründen und trat in kirchlicher Hinsicht dem Zeitgeist entgegen; in den kleineren Staaten „hatte fast überall der Metternichsche Einfluß gesiegt“ (1, 123).

Eine neue nationale Bewegung entstand 1846 durch den „offenen Brief“ des Königs von Dänemark, welcher Schleswig-Holsteins Zugehörigkeit zu Dänemark sichern wollte; und für Preußen gaben die Verhandlungen des Ersten Vereinigten Landtags 1847 neue Anregung. Dann kam von Frankreich her der Anstoß zu beklagenswerten Unruhen; das hauptsächlichste Verlangen des Volkes aber richtete sich auf eine deutsche Reichsverfassung. Ausführlich werden nun, neben den Vorgängen in den Einzelstaaten, die Verhandlungen des Frankfurter Parlaments dargestellt. Man erkennt, wie schwer es war, den Gedanken der preussischen Hegemonie, zu welchem sich der Verf. schon in einer 1841 erschienenen Schrift bekannt hat (1, 91), in dieser viel-

köpfigen Versammlung allmählich zur Anerkennung zu bringen; das stolze Verhalten Österreichs drängte endlich dazu. Für den Ausgang aber wurde es verhängnisvoll, daß das Parlament seine Aufgabe nicht in der „Vereinbarung“ einer deutschen Verfassung mit den Regierungen erblickte, sondern sich als die verfassungsgebende (konstituierende) Gewalt ansah. Der Verf. entschuldigt dies (1, 268) mit der unklaren Fassung des Bundestagsbeschlusses vom 30. März 1848 und ferner damit, daß weder der Bundestag dem Parlament eine Vorlage machte, noch Vertreter der Regierungen erschienen, wohl aber der vom Parlament gewählte Reichsverweser von den Regierungen anerkannt wurde. Von besonderem Interesse ist die Mitteilung (1, 410), daß nach der fast ablehnenden Antwort des Königs von Preußen an die Deputation, welche ihm 1849 seine Erwählung zum Kaiser anzeigte, drei Mitglieder derselben, Dahlmann, Riefser und der Verf., eine Erklärung entwarfen, welche auf die Möglichkeit hinwies, bedenklige Bestimmungen der beschlossenen Verfassung durch einen künftigen Reichstag auf verfassungsmäßigem Wege abzuändern, die Mehrheit aber diese Erklärung verwarf und dem preussischen Ministerium eine andere Erklärung übersandte, in welcher die rechtliche Existenz und Verbindlichkeit der beschlossenen Verfassung betont war.

Ausführlich wird weiterhin die mißglückte preussische Unionspolitik behandelt und die Demütigung zu Olmütz sogar schlimmer als die Katastrophe von Jena genannt (2, 49), weil sie „ohne Kampf, durch die bloße Schwäche und Unfähigkeit der leitenden Staatsmänner und durch die Gesinnungslosigkeit einer diese beeinflussenden vaterlandsverräterischen (!) Partei über Preußen gekommen war“, und weil sie „der Ausgangspunkt ward für eine innere Politik, welche Preußen nur immer mehr schwächte, nur immer abhängiger von Österreich und Rußland machte, während die Katastrophe von Jena den Anstoß zu einer Wiedererhebung Preußens durch Entfesselung und Belebung aller edelsten Kräfte des Volkes gegeben hatte.“ Nun, auch Olmütz hat einen Anstoß gegeben, wenngleich er nicht sofort sichtbar wurde, und wie weit blieb man doch von einem Zusammenbrechen des ganzen Staates, wie es 1806 eintrat, entfernt. Eher liesse sich Olmütz mit dem Vertrage von Schönbrunn 1805 vergleichen.

Die Reaktionspolitik der fünfziger Jahre wird mit den dunkelsten Farben geschildert; sie war aber durch die vorangegangenen Ausschreitungen bis zu einem gewissen Grade notwendig geworden. Dankenswerte Mitteilungen werden gegeben über die Verhandlungen, welche 1852 und wiederum 1862 zur Aufrechthaltung des Zollvereins geführt wurden. Über die Politik des Ministeriums Bismarck in der schleswig-holsteinischen Frage urteilt der Verf. (2, 401), sie sei auf dem einmal gewählten Wege ganz meisterhaft gewesen, aber der andere Weg, den die öffentliche Meinung

damals einzuschlagen drängte, sei auch nicht so ungangbar oder gefahrvoll gewesen, wie man ihn von manchen Seiten dargestellt habe, denn bei der Zurückhaltung Rußlands, bei der ausgesprochenen Hinneigung Napoleons zu dem „Prinzip der Nationalitäten“ sei ein europäischer Krieg wohl nicht zu befürchten gewesen, wenn Preußen sich an die Spitze der deutschen Nation gestellt hätte. Den Londoner Vertrag von 1852, welcher Preußen hinderte, sofort den Prinzen von Augustenburg anzuerkennen, wie die öffentliche Meinung forderte, verachtet der Verf. als den „schroffsten Ausdruck eines Systems der Politik, welches jede Selbstbestimmung der Völker absolut mißachtete“ (S. 398). Demgegenüber muß doch darauf hingewiesen werden, daß Art. 3 dieses Vertrages (abgedruckt bei Martens et de Cussy, Recueil de traités Bd. 7 S. 46) ausdrücklich bestimmt, daß die zwischen Dänemark und dem deutschen Bunde bestehenden rechtlichen Verpflichtungen (droits et obligations établis par l'acte fédéral de 1815 et par le droit fédéral existant) durch diesen Vertrag, der nur die Thronfolge betrifft, nicht geändert werden sollen. Damit wird auch das hinfällig, was der Verf. von einer eigentümlichen „Auslegung“ des Vertrages von Seiten Bismarcks redet. England, meint er, habe diese Auslegung zurückgewiesen; aber die englische Depesche vom 31. Dezember 1863 (bei Hahn, Fürst Bismarck 1, 185) sagt ausdrücklich, der Ansicht Preußens und Österreichs (S. 380 unseres Buches) entsprechend: „I. M. Regierung ist der Ansicht, daß der König von Dänemark verbunden ist, die Verpflichtungen von 1851 zu erfüllen.“ Sie betont sodann die durch den Vertrag garantierte Thronfolge Christians IX. und verlangt eine Konferenz der Vertragsmächte von 1852 unter Zuziehung des deutschen Bundes, um die Frage der streitigen Verpflichtungen zu ordnen. Bekanntlich ist Preußen auf diesen Vorschlag im Laufe des Krieges eingegangen, um seine Mäßigung zu beweisen; als Dänemark aber bei den Londoner Konferenzen von 1864 gar nicht nachgab, wurde der Krieg zwischen den unmittelbar beteiligten Staaten ohne weitere Einmischung der Vertragsmächte zu Ende geführt. „Wie aber, wenn Dänemark rechtzeitig nachgab?“ fragt der Verf. (S. 401) und antwortet darauf: „Dann waren und blieben die Herzogtümer für immer durch die gleiche Erbfolge an Dänemark gekettet und für Deutschland verloren.“ Es wäre dann eben nicht zum Kriege gekommen, aber eine schärfere Feststellung der Rechte der Herzogtümer wäre jedenfalls auf der Konferenz erfolgt; entsprechend der königlichen Antwort vom 27. Dezember 1863 auf die Adresse des preussischen Abgeordnetenhauses: „Ich habe meine Entschliessungen gefaßt mit Rücksicht auf die von Preußen geschlossenen Verträge, auf die Gesamtlage Europas, auf unsere Stellung in derselben, aber zugleich mit dem festen Willen, das deutsche Recht in den Herzogtümern zu wahren und für die berechtigten Ziele, welche Preußen zu erstreben hat,

erforderlichen Falls mit den Waffen in der Hand einzustehen“ (Hahn a. a. O. S. 181). Dieser vorsichtigen und vertragstreuen Politik, welche Schritt für Schritt vorging, von der Verblendung des Gegners gefördert, zieht der Verf. das glänzendere Ideal eines von Preußen und den kleineren deutschen Staaten, ohne Rücksicht auf Österreich und die anderen Großmächte, geführten Krieges vor, ohne zu bedenken, daß Österreich schon gereizt war durch die Ablehnung seines Vorschlages einer Bundesreform 1863 und jedenfalls Mittel gefunden haben würde, zahlreiche deutsche Staaten vom Anschluß an Preußen abzuhalten. Und er glaubt an die Nachhaltigkeit der damals sich kundgebenden nationalen Kriegsbegeisterung, während doch 1866 unzählige Stimmen gegen den „Bruderkrieg“ mit Österreich und den Süddeutschen laut wurden.

Man verzeihe die Ausführlichkeit, aber es handelt sich um die volle Würdigung der Politik unseres großen Staatsmannes, welche der Gymnasial-Unterricht sich nicht entgehen lassen wird. Wieder und wieder muß es gesagt werden, was in dem vorliegenden Buche nicht zu lesen steht: der Staatsmann sah weiter als die „öffentliche Meinung“. Auf weniger streitigem Boden bewegt sich die Darstellung der Ereignisse von 1866 bis 1871, bei welchen die Kriegsgeschichte nicht ins einzelne verfolgt ist, um die politische Verwicklung und Lösung desto klarer hervortreten zu lassen. Der Leser hat hier das Gefühl der Befriedigung, nachdem er soviel vergebliches Bestreben früherer Jahre kennen gelernt hat. Doch wäre es erfreulich, hier ebenso wie bei früheren Gelegenheiten einen Hinblick auf bemerkenswerte Erscheinungen in Litteratur und Wissenschaft zu finden und die Erhebung des nationalen Sinnes auch auf diesem Felde zu schauen. Wenn früher Hegel, Stahl, Heine, Freiligrath, Herwegh erwähnt wurden, so mußte nun auch von Männern wie Geibel und Freytag die Rede sein. Indes ein nach allen Seiten vollständiges Bild dieser dreißig Jahre deutscher Geschichte hat der Verf. nicht geben wollen, sondern eine gewifs dankenswerte, auf Erfahrungen und Studien beruhende Darlegung der politischen Entwicklung.

Lübeck.

Max Hoffmann.

1) E. Göbel, Die Westküste Afrikas im Altertum. Leipzig, G. Fock, 1897. 1,20 M.

Die Alten haben bekanntlich die Westküste von Afrika nicht sehr weit über die Strafe von Gibraltar hinaus kennen gelernt. Selbst die berühmte Fahrt des karthagischen Admirals Hanno führte nicht viel über Senegambien hinaus; der von Hanno gesehene „Götterwagen“-Berg läßt sich höchstens in der Gegend der Sierra Leone-Küste ansetzen, seine Identifizierung mit dem Kamerun-Gebirge (dessen Gipfel allerdings von den heutigen

Kamerun-Negern Götterberg genannt und als solcher mit religiöser Scheu verehrt wird) ist ein überwundener Standpunkt.

Der Verf. der vorliegenden Schrift sichtet zunächst die griechischen und lateinischen Quellen, welche uns über diesen atlantischen Zug der Nordwestküste Afrikas unterrichten, hebt alle wichtigeren Angaben aus denselben hervor und vergleicht sie kritisch unter einander mit Stellungnahme zu den Erklärungsversuchen derselben seitens der neueren Wissenschaft. Darauf folgt eine eingehendere Untersuchung über den Periplus des Hanno, wobei der Verf. mit Recht die Deutungen des französischen Seekapitäns A. Mer verwirft (der zwar den Küstenverlauf, um den es sich handelt, aus eigener Anschauung, den Bericht der Alten über die Hanno-Fahrt dagegen nur aus einer zweifelhaften Übersetzung Malte-Bruns kannte), endlich eine kürzere Darlegung über Richtung und Ausdehnung jener Küste Libyens, über die Ansicht der Alten über die Gestalt Afrikas überhaupt und einiges über die Geschichte des Handels und der Kolonien an der ozeanischen Seite Nordafrikas im Altertum.

Leider wurde die Schrift (die nebenbei durch gar zu häufige Druckfehler entstellt ist) offenbar niedergeschrieben, ehe Hugo Bergers „Geschichte der wissenschaftlichen Erdkunde der Griechen“ in ihrer klassischen Erstlingsabteilung („Die Geographie der Jonier“) erschien. Sonst würde der Verf. u. a. nicht so sorglos die Überlieferung Herodots von Afrikas Umfahrung durch die Phönizier unter Neko als unwiderlegt hinstellen. Unverständlich ist die Behauptung, H. Kiepert gebe die Verbreitung der Tuareg an der Westküste Afrikas falsch an. Kiepert nennt zwar den Senegal als Grenze zwischen Schwarzen (im S.), Libyern (im N.), bemerkt aber gleich danach, daß diese Grenze nicht haarscharf zu nehmen sei, daß namentlich die Südstämme der Tuareg in der westlichen Sahara (die Gätuler) mit Negerblut gemischt waren und deshalb Melanogaetuli hiefse.

2) Joh. Baumgarten, Deutsch-Afrika und seine Nachbarn im schwarzen Erdteil. Berlin, Dümmlers Verlag, 1897. geb. 6,50 M.

Dieses chresthomatisch zusammenstellende Werk wird manchem Lehrer der Geographie willkommen sein. Denn es ist wahrlich nicht leicht, sich alle Veröffentlichungen über die Kolonien des deutschen Reichs zu verschaffen, unter denen doch die afrikanischen an Umfang und wirtschaftlicher Bedeutung voranstehen. Andererseits ist es Pflicht unserer Schulen, ein klares Verständnis von diesen Reichsschutzgebieten und ihren Bewohnern zu erwecken, auch kommt diesem Bestreben der von keiner politischen Parteisucht angekränkelte frische Enthusiasmus unserer Schuljugend für „Kamerun“, ja selbst für das nicht gerade an sich Begeisterung zündende „Angra Pequena“ erfahrungsmäßig recht sehr entgegen.

Das vorliegende Buch eröffnet dem Lehrer eine reiche Schatzgrube, aus welcher er zur Belebung seines Unterrichtes über Afrika guten Quellen entlehnte Schilderungen schöpfen mag. Man versteht allerdings nicht, wie hier selbst Marokko und Alschier, Ägypten und die Sahara unter die „Nachbarn von Deutsch-Afrika“ geraten sind, aber immerhin sind doch die afrikanischen Schutzlande des Deutschen Reichs neben den anderen Teilen Afrikas vorzugsweise bedacht.

Ganz kritiklos darf das Buch freilich nicht benutzt werden. In der Namensschreibung begegnen nicht selten Versehen; auch ist die unausgeglichene Verschiedenartigkeit in den Längenmaßen und Temperaturgraden natürlich bei der Benutzung der Schildereien für den Schulunterricht zu beseitigen.

Halle a. S.

A. Kirchhoff.

Verhandlungen des siebenten deutschen Geographentages zu Karlsruhe, 14.—16. April 1887. Herausgegeben von O. Kienitz. Berlin, Dietrich Reimer, 1897. IV u. 214 S. 2 Karten. 5 M.

Auf neun wissenschaftliche Vorträge mannigfaltigen Inhalts folgen in der Drucklegung der Verhandlungen fünf schulgeographische, welche an dieser Stelle zunächst zu besprechen sind. Der erste derselben „Über Gebirgsgruppierung“, gehalten von A. Böhm (Wien), geht die Schulgeographie wenigstens mittelbar an, insofern die aus ihm zu ziehenden Folgerungen für die Leitfäden in Betracht zu nehmen sein würden. B. verlangt eine naturgemäßere Gruppierung der Gebirgsteile, welche nicht allein durch die Tiefenlinien, sondern auch durch den Eindruck fürs Auge, die Gesteinsbeschaffenheit und den Gesteinsaufbau bestimmt werden soll. Indem der Verf. dazu die Alpen als Beispiel wählt, bekämpft er eine Einteilung derselben, welche unter alleiniger (wie er mit starker Zuspitzung der Sache sagt) Rücksichtnahme auf die tiefsten Flußlinien, also gemäß der Hydrographie, vorgenommen wird. Seine Ausführungen verdienen reife Erwägung, ihrer Ausnutzung in Schulbüchern stehen aber vorerst noch viele Bedenken entgegen, die hier nicht sämtlich vorgetragen werden können. — Lebhaft befürwortet Mang (Baden), der Hersteller mehrerer vortrefflicher Veranschaulichungsmittel, „die Erweckung des allgemeinen Verständnisses für die astronomische Geographie“. Er meint, daß sich dieses Ziel einmal durch experimentelle volkstümliche Vorträge erreichen lasse, und erinnert dabei an das Beispiel Aragos, der 33 Jahre lang mit hinreißender Beredsamkeit seine Zuhörer aus allen Ständen in öffentlichen Vorträgen durch die Räume des Himmels geführt habe. Sodann aber verlangt M., daß der entsprechende Unterricht gleich unten mit der Heimatskunde beginne und durch alle Klassen bis nach oben hin so fortgeführt werde, daß er jede einzelne kaum fühlbar belaste. Leider ist aus dem sehr kurzen Auszuge

nicht ersichtlich, wie der Redner sich das im einzelnen durchgeführt denkt, sein sehr berechtigter Wunsch hat aber für die nächste Zeit wohl nur in der Gestalt Aussicht auf Erfüllung, daß der erdkundliche Unterricht sich gleich von vornherein erheblich mehr an die Himmelskunde anlehnt. — A. Stauber (Augsburg) giebt Inhalt und Gesichtspunkte seiner vielgenannten Preisschrift „Das Studium der Geographie in und außer der Schule“, welche demnächst in dieser Zeitschrift besonders besprochen werden soll. — Wenn O. Perthes (Bielefeld) die „Atlaseinheit“ in einer und derselben Klasse mit einer großen Anzahl von Gründen als unerläßlich darstellt und auch einen dahingehenden Beschluß der Versammlung herbeigeführt hat, so sollte man eigentlich meinen, daß dies eine offene Thür einstoßen hiesse. Aber nach seinen Angaben muß es doch noch eine erhebliche Anzahl von Schulen geben, in denen diese allerdings unumgängliche Forderung nicht durchgeführt wird. Auch dieser Vortrag ist nur im Auszuge gegeben, aber wenn man nach dem inzwischen erschienenen Schriftchen von P.¹⁾, das den gleichen Gegenstand behandelt, urteilen darf, so besteht sein Verdienst hauptsächlich darin, gezeigt zu haben, zu wie viel guten Dingen man die Atlaseinheit ausnutzen kann. — Ein fünfter Vortrag über das Kartenzeichnen in der Schule ist nur unter Verwahrung der Herausgeber zum Abdruck gelangt.

Der wissenschaftliche Teil bringt unter andern Eingehendes über die deutschen Schutzgebiete in Afrika, ferner wird berichtet, daß die vorbereitende Thätigkeit für die wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland einen rüstigen Fortgang nehme. Der Wunsch des Berichterstatters (Kirchhoff-Halle), daß die Hefte, genannt „Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde“, mehr beachtet und namentlich für die Lehrerbibliotheken angeschafft werden möchten, darf hier getrost wiederholt werden. Die erste der beiden angefügten Karten stellt den Strombau des Rheins von Waldshut bis Bingen dar und gehört zu dem entsprechenden Vortrage von Honsell (Karlsruhe). Die zweite erläutert den Bericht Neumayers (Hamburg) über den Fortgang der Bestrebungen zu Gunsten der antarktischen Forschung. Seinen langjährigen, begeisterten Bemühungen um die Antarktis scheint jetzt der Beginn einer Ausführung zu winken, da die australischen Kolonien einer Südpolfahrt ernstlich näher getreten sind.

¹⁾ Atlaseinheit in den einzelnen Klassen. Leipzig, Wagner und Deben, 1888. 0,75 M.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Die Reform des französischen Unterrichts.

Vortrag, gehalten in der Gymnasiallehrer-Gesellschaft zu Berlin.

„Der Sprachunterricht muß umkehren!“ So der Titel einer kleinen Broschüre, mit der W. Viotor („Quo usque tandem“) vor nunmehr fünf Jahren die Bewegung anregte, die heute als die „Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts“ jedem Fachgenossen bekannt ist. Viotors Erwägungen und Forderungen waren nicht neu. Schon zehn Jahre vor ihm (1873) hatte H. Perthes angefangen, seine Aufsätze „zur Reform des lateinischen Unterrichts“ zu veröffentlichen, in denen er zu ähnlichen Resultaten gelangte. Auch auf dem Gebiete des Französischen selbst waren schon vor 1882 ähnliche Arbeiten erschienen; ich nenne nur Trautmanns Abhandlungen in der Zeitschrift *Anglia* 1877, A. Klotzsch' (nach Pertheschen Grundsätzen) methodisch bearbeitetes französisches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten 1876 und E. Steugel, „Die Ziele und Wege des Unterrichts in den neueren Sprachen“ *Pädag. Arch.* 1881 S. 377 ff. Dafs endlich viele Fachgenossen zugleich mit Viotor dieselben Erfahrungen gemacht und ähnliche Grundsätze sich gebildet hatten, bewies die ungeheure Menge beachtenswerter Spezialarbeiten, die fast unmittelbar nach der Schrift Viotors erschienen¹⁾.

¹⁾ Die wichtigsten Schriften der Reformliteratur sind folgende. Aus dem Jahre 1883: K. Kühn, *Zur Methode des französischen Unterrichts*. Wiesbaden, J. F. Bergmann. — Graf v. Pfeil, *Wie lernt man eine Sprache?* Breslau, Joseph Max & Co. — Klotzsch, *Methode des fremdsprachlichen Unterrichts*. Borna, als Manuscript gedruckt. — W. Münch, *Zur Förderung des französischen Unterrichts, insbesondere auf Realgymnasien*. Heilbronn, Henninger (wegen ihrer Ruhe und Klarheit vielleicht die empfehlenswerteste Schrift der ganzen Litteratur). — J. A. Völkel, *Das etymologische Moment beim französischen Unterricht*. *Pädag. Arch.* S. 545 ff. — Aus dem Jahre 1884: H. Breymann und H. Moeller, *Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts*. München, Oldenbourg. — Felix Franke, *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache* dargestellt. Heilbronn, Henninger. H. Breymann, *Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht*. München, Oldenbourg. — Rambeau, *Kritik der Schrift Kühns*, *Zeitschr. f. neufr. Spr. u. Litt.* VI S. 149 ff. — Aus dem Jahre 1885: Hornemann, *Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten* (Heft 2 dazu 1886). Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — Curt Schäfer, *Die vermittelnde Methode. Ein praktischer Vorschlag zur Reform des französischen Sprachunterrichts*. Berlin, Winckelmann & Söhne. — Rambeau, *Der französische und englische Unterricht am Gymnasium. Programm des Wilhelms-Gymnasiums zu Hamburg*. — Kühn, *Über Zweck und Ziel des französischen Unterrichts am Realgymnasium*, *Zeitschr. f. neufr. Spr. u. Litt.* VII. Supplementsheft III. — Aus

Es liegt in der Natur der Sache, daß in einer so umfangreichen, hastig erscheinenden und durch praktische Versuche noch nicht nach allen Seiten hin erprobten Litteratur auch die weitest gehenden Forderungen nicht fehlen. Solche wie die, den fremdsprachlichen Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnen zu lassen, weil das Französische uns näher liege als das Latein, kommen mehrfach vor (Ostendorf). Ja es fehlt auch die extremste Seite, die das Latein ganz abschaffen und durch das Französische ersetzen will. Die schriftlichen Arbeiten betreffend, wird die Abschaffung aller Exercitien, Extemporalien und Aufsätze gefordert. Positiv gefordert wird ein systematischer Unterricht in der Lautphysiologie und eine phonetische Umschrift alles zu Lesenden. Es hat sich ein internationaler Verein von Lehrern gebildet, der die Anwendung der Phonetik im Unterricht anstrebt. Der Titel seines Organs, das in Neuilly-sur-Seine erscheint, sieht drollig genug aus in seinem umgeschriebenen Englisch: Die Fonetik Títter. Dhi organ ov dhi fonètik títtercz assóciación, éditèd bei Paul Passy. Noch einen Schritt weiter, und wir haben das Volapük als Unterrichtsgegenstand auf den Gymnasien. — Wenn jemandem solche Dinge als die Merkzeichen der neuen Methode vorgeführt werden, so kann er freilich dazu kommen, die ganze Sache für eine Spielerei unerfahrener Theoretiker und erster Beachtung für unwert zu halten. Da heißt es dann: „Aufgewärmter Jacotot einiger neusprachlicher Heißsporne“ „Rückkehr zur Sprachmeisterei“, „Maitretum“, „Gouvernantenfranzösisch“ u. s. w. Wer die Erscheinung in ihrer Gesamtheit unparteiisch beobachtet, wird bald erkennen, wie wenig diese äufersten Konsequenzen, die den Boden der Praxis unter den Füßen verlieren, für eine Methode charakteristisch sind, die über die erste theoretische Darlegung ihrer Grundsätze weit hinaus ist, die sogar den gröfseren Teil aller neusprachlichen Lehrer zu überzeugten Anhängern und überall, wo sie mit Ernst und Sachkenntnis versucht worden ist, praktische Erfolge aufzuweisen hat.

War schon Perthes zu seinen Erwägungen wesentlich veranlaßt worden durch das Bestreben, das Erlernen der Vokabeln und der Formenlehre des Lateinischen dem Schüler der Sexta bis Quarta dadurch zu erleichtern, daß er die unbewufste Tätigkeit des Verstandes bei dem ersten Erlernen einer Sprache überhaupt, besonders aber einer fremden Sprache in umfassender Weise mitwirken liefs, so kommt diese unbewufste Tätigkeit des Verstandes, das Sprachgefühl, gewifs besonders in Betracht, wenn es sich um die Erlernung einer lebenden Sprache handelt, die einmal gesprochen werden soll, ohne daß dabei jedesmal an die grammatische Regel gedacht wird. — Es kamen aber für die neueren Sprachen einige weitere Momente hinzu. Als man am Anfange unseres Jahrhunderts das Französische zum obligatorischen

dem Jahre 1886: Rambeau, Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule. Hamburg, Nolte. — J. Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. — Ohlert, Die fremdsprachliche Reformbewegung. Königsberg i. P., Gräfe und Unzer. — Schugt, Zur Methode des französischen Unterrichts, insbesondere auf der höheren Bürgerschule. Programm der höheren Bürgerschule zu Köln. — Rambeau, Das erste Lesestück und Überleitung von der Lektüre zur Grammatik, in Fricks „Lehrproben und Lehrgänge“ S. 93 ff. — A. Lange, Artikulationsgymnastik im französischen Elementarunterricht, Zeitschr. f. neufr. Spr. u. Litt. VIII Heft 3. — Oscar Schmager, Zur Methodik des französischen Anfangsunterrichts. Gera, Nagel. — Aus dem Jahre 1887: H. Löschhorn, in Rethwisch' Jahresberichten über das höhere Schulwesen unter „Französisch“. — Kühn, Der französische Anfangsunterricht. Bielefeld, Velhagen und Klasing. — H. W. Glabbach, Die Lautphysiologie im französischen Unterricht, Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens XV S. 213 ff. — Die klarsten Übersichten über die Reformbewegung und den Inhalt der Litteratur enthalten die angeführten Arbeiten von Ohlert, Schugt und Löschhorn.

Lehrgegenstand machte, übergab man denselben den sogenannten Sprachmeistern. Damit war als Lehrziel gesteckt: die praktische Erlernung der französischen Sprache bis zum freien Gebrauch ohne Rücksicht auf gründliche Kenntnis der Grammatik. Die Sprachmeister waren aber keine Pädagogen. Das sind wir alle nicht, wenn wir von der Universität kommen; aber wir treten in eine Lehrthätigkeit ein, die in jedem einzelnen Fache an eine feste Methode gebunden ist, und diese Methode eignen wir uns schnell an. Die Sprachmeister fanden keine Methode vor; ja sie konnten nicht einmal die Erfahrungen verwerten, die sie schon gemacht hatten (und es waren zum großen Teil wohlverfahrene Männer!); denn dazu mußten sie erst den sehr schweren Schritt vom Einzelunterricht zum Massenunterricht thun. Sehr wirksame Unterstützung durch andere Lehrer mögen sie auch nicht gefunden haben in einer Zeit, da es mehr als einen gab, der nach dem Muster Jahns am liebsten jeden, der ein französisches Wort in den Mund nahm, ohrfeigte; straffe Disziplin zu halten, gelang ihnen in den seltensten Fällen, da ihr Unterrichtsgegenstand zu den anderen in einem ausgesprochenen Gegensatze stand, und so gab man diese Art des französischen Unterrichts ganz auf, übertrug denselben den Lehrern der altklassischen Sprachen, und die Methode war fertig. Man lernte nun Vokabeln, deklinieren, konjugieren und konstruieren und kam bis Ober-Prima soweit, einen französischen Schriftsteller leidlich zu verstehen und einen nicht zu schweren deutschen Text ohne erhebliche grammatikale Fehler und grobe Germanismen ins Französische zu übertragen. Und mit einem Schlage war dies jetzt das Lehrziel. Plötz und seine Vorgänger haben das große Verdienst, für dieses Lehrziel eine sehr brauchbare Methode ausgearbeitet zu haben, die zugleich weitere Forderungen nach Möglichkeit zu erfüllen, gute Aussprache, freien Gebrauch der Sprache, Kenntnis von Land und Leuten in Frankreich zu vermitteln suchte. Ich hebe es bei den vielen Angriffen, denen Plötz jetzt ausgesetzt ist, ausdrücklich hervor, daß seine Bücher nur Resultate sorgfältigster Überlegung enthalten, und daß er ein Mann von umfassender Sprachkenntnis und feinem Sprachgefühl war, vor allem einen hervorragenden Lehrtakt besaß; seine Lehrbücher setzten tatsächlich jeden Lehrer in den Stand, Französisch zu lehren. Karl Kühn sagt: „Plötz' Methode ist in ihrer Art ganz vorzüglich, ja sie ist die einzig mögliche, wenn der Lehrer unwissend ist.“ Damals, als sie erfunden wurde, gab es „wissende“ Lehrer in diesem Sinne nicht viel; jetzt ist aber der Mangel beseitigt. Die „Neuphilologen“ haben, was die Sprachmeister hatten, praktische Kenntnis der französischen Sprache und Litteratur, und sie haben, was jene nicht hatten, eine durchdachte Methode und eine gleichberechtigte Stellung neben den Lehrern der klassischen Sprachen. Damals war die alte Methode wohl geeignet, die Lücke auszufüllen; jetzt muß sie als überflüssig bezeichnet werden. Ein letztes Moment kam hinzu, um die Sache zu entscheiden. Es drang, auch bei den Lehrern der klassischen Sprachen, die Überzeugung durch, daß, wenn auch die formal bildende Kraft eines streng synthetischen Unterrichts in der Grammatik als ein Hauptfaktor bei der geistigen Ausbildung unserer Schüler anerkannt wird, derselbe doch nicht vielseitig genug ist, um den Mittelpunkt des Sprachunterrichts überhaupt zu bilden. Wie allgemein diese Überzeugung war, zeigte sich darin, daß in den neuen Lehrplänen und in der revidierten Prüfungsordnung nicht bloß das französische, sondern auch das griechische Abiturientenskriptum gestrichen wurde. Es war damit der Satz sanktioniert: Für die formale Schulung des Geistes genügt eine Sprache, die lateinische, mit ihren neun und acht Stunden in der Woche vollauf.

So steckte man denn dem französischen Unterricht zuerst ein anderes Lehrziel: volles Verständnis aller französischen Autoren, deren Werke inhaltlich für das Gymnasium geeignet sind; Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich in der fremden Sprache auszudrücken; dazu gehört korrekte idiomatische Aussprache und Kenntnis vom französischen Volksleben. Endlich aber auch Sicherheit in der Grammatik, wie solche

ja für die Anfertigung der bei der Versetzung nach Prima anzufertigenden schriftlichen Arbeit unerlässlich ist¹⁾.

Um dieses Lehrziel, vorläufig ohne Erweiterung der Stundenzahl, zu erreichen, suchte man nach einer besseren Methode und fand sie, indem man zurückging auf die Frage: Wie lernt ein Kind die Muttersprache? Antwort: Indem es mitten hinein gesetzt wird in den fertigen Bau der Sprache, die es in seiner Umgebung hört, wobei gewiss nicht daran gedacht wird, schwere oder wie man gewöhnlich, mit Umdrehung des wissenschaftlich Richtigen, zu sagen pflegt, unregelmäßige Formen und Konstruktionen zu vermeiden. Der 10—11 jährige Quintaner besitzt bereits eine grammatische Vorbildung und hat, was das Wichtigste ist, eine Fülle von Sprach- und Denkformen in sich aufgenommen; so wird der ungeheure Unterschied zwischen der Zeitmenge, die das Kind auf die Einübung der Muttersprache, und der, die der Quintaner auf das Französische verwendet, bis zu einem gewissen Grade ausgeglichen. Da nun der Sprachstoff, den man für den französischen Anfangsunterricht in der Quinta bestimmte, nicht wie beim Kinde eine rasch vorüberrauschende, unfixierte, daher schwankende und die Übersicht ausschließende Unterhaltung über alltägliche Dinge sein, sondern vielmehr ein Lesebuch zu Grunde gelegt werden sollte, das ein nach Sprache und Inhalt aufs sorgfältigste ausgewähltes, von Monat zu Monat unverrückbar abgegrenztes, leicht übersichtliches Material enthalte, und da man es zugleich als eine Hauptforderung hinstellte, „von Zeit zu Zeit“ oder, wie Victor ausdrücklich verlangte, „in möglichst kurzen Zwischenräumen“ das aus der Lektüre gewonnene grammatische Material übersichtlich zusammenzustellen, zu wiederholen und einzuüben, so brauchte man nicht mehr den Vorwurf zu fürchten, daß man Gouvernantenfranzösisch lehre, wenn man als das eigentliche Wesen der neuen Methode den Satz aufstellte: Die Lektüre hat den Ausgangs- und Mittelpunkt alles französischen Unterrichts zu bilden; sogleich in der ersten Stunde ist dem Quintaner ein zusammenhängendes Stück vorzulegen.

Es lag nahe, daß man zunächst zurechtgemachte Lesestücke forderte, aus denen sich ein vorher beabsichtigtes grammatisches Pensum ergeben sollte, ohne daß die Sicherheit beim Erkennen des Zusammengehörigen durch Fremdartiges gestört werde. Allein bei jedem Versuche ergab sich die Gewißheit, daß dies zu erreichen nicht nur sehr schwer, sondern so gut wie unmöglich sei.

Ferner mußte man fragen: Wo hören diese Lesestücke auf, wenn man alles noch nicht systematisch Besprochene in ihnen vermeiden will? — Eigentlich erst mit dem Abschluss der Grammatik, also mit der Versetzung nach Prima; und das geht doch nicht. Auch wollte man ja den natürlichen Weg der Spracherlernung gehen und zum freien Gebrauch des besten modernen Französisch gelangen. Solches Französisch können zurechtgemachte Lesestücke nie enthalten; und dieser Weg ist ein künstlicher. Kommt das Kind bald dahin, sich durch sogenannte Unregelmäßigkeiten nicht verwirren zu lassen, so wird dies bei dem grammatisch vorgebildeten Quintaner gewiss gelingen. — Also mitten hinein in die Prosa französischer National-Schriftsteller, vornehmlich des 19. Jahrhunderts²⁾! — Die französische Jugendlitteratur freilich ist nicht reichhaltig und zeigt oft jenes zudringliche Moralisieren, das unsere gesunden Jungen ebenso hassen wie wir selbst; daß sie aber Stoff genug bietet, wenn man recht sucht, beweist z. B. das

¹⁾ Überzeugt, daß theoretische Erwägungen über Fragen der praktischen Pädagogik nutzlos sind, wenn sie nicht durch selbstgemachte Versuche gestützt werden, bemerke ich, daß ich bei denjenigen Klassen, in deren Pensum sich das Realgymnasium vom Gymnasium unterscheidet, nur das letztere im Auge habe.

²⁾ Über die Auswahl der Lektüre der Mittel- und Oberklassen existieren anerkannte Spezialarbeiten; vgl. besonders die Abh. von O. Ulbrich im Programm des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin 1884.

vortreffliche Lehrbuch von Mangold und Coste. Dasselbe bietet für V 17 Seiten französischen Textes bei großem Format; für IV 32 Seiten; für Unt. III 35 Seiten; daneben für alle 3 Klassen 10 Gedichte¹⁾. Hierzu kommen 38 Seiten Grammatik und 58 Seiten Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische; endlich ein franz.-deutsches und ein deutsch-französisches Wörterverzeichnis. Der Gang des Unterrichts ist etwa folgender. Die 6 ersten Anekdoten (1 Seite Text) werden in 4 Wochen (16 Stunden) erklärt, eingeübt und auswendig gelernt²⁾. In der 5. Woche beginnen die Sprechübungen über das Bekannte; von der 4. Stunde an (nach Beginn der Sprechübungen) antworten die Schüler im allgemeinen sicher und leicht in französischer Sprache auf die französisch gestellten Fragen. Man braucht dann nur von Zeit zu Zeit die Durchnahme irgend eines grammatischen Stoffes zu proklamieren, und die Schüler tragen mit Freuden selbst von allen Seiten den Stoff herbei, der sich vor ihren Augen zu einem System vereinigt. — Der Erfolg hat gezeigt, daß das grammatische Pensum nicht weniger fest sitzt als früher nach der grammatischen Methode. Die Fähigkeit und vor allem die Lust zu selbständiger Präparation ist schon nach einem Halbjahr vorhanden; die im Zusammenhang gelernten Vokabeln sitzen naturgemäß unvergleichlich viel fester als die ohne Zusammenhang gelernten; und so sind denn von einem solchen, acht Jahre getriebenen Unterricht die ersten beiden oben genannten Forderungen „volles Verständnis der Autoren“ und „die Fähigkeit, sich in der fremden Sprache auszudrücken“ sicher zu erwarten³⁾. Aus der Forderung, daß nur französische Nationalliteratur

¹⁾ Dies ist wenig; nehmen wir aber noch eine Gedichtsammlung hinzu, wie z. B. die von Gropp und Hausknecht, die bestimmt ist, den Schüler durch die ganze Schule zu begleiten, so liegt es in der Macht jedes Lehrers zu thun, was er für erspriesslich hält.

²⁾ Klotzsch hat mit seinem Vorschlage, hierzu zuerst Interlinearversionen zu benutzen, keinen Anklang gefunden. Dieselben sind nicht nur überflüssig, da die Schüler ohnehin mit größter Spannung den Sinn der Lesestücke erfassen, sondern geradezu schädlich, weil die Schüler dann von der französischen Vokabel zu dem Begriff derselben auf dem ihnen so bequemeren Wege durch das Deutsche gelangen, also die beste Gelegenheit „französisch zu denken“ verlieren. — Als ein gutes Mittel, aus dem starken Triebe der Schüler zur sofortigen Nachahmung fremdartiger Laute Nutzen für den Unterricht zu ziehen, wird von vielen Seiten empfohlen, jedes neue Stück zuerst im Chor sprechen zu lassen.

³⁾ Es herrscht in Bezug auf diesen Punkt unter denjenigen, welche den Reformbestrebungen ablehnend oder zweifelnd gegenüberstehen, noch die falsche Ansicht, als wolle die Reform Sprechfertigkeit oder gar Konversationsfertigkeit lehren, und habe somit in ihr Lehrziel eine durch ministerielle Bestimmungen ausdrücklich ausgeschlossene Forderung aufgenommen. Die Reform will Sprechfähigkeit erzielen. Sie will für die lebende französische Sprache in naturgemäß höherem Maße, als dies selbst für die tote lateinische jetzt schon gefordert wird, einen in der fremden Sprache zwischen Lehrer und Schülern über das Gelesene geführten Gedankenaustausch als Unterrichtsmittel verwenden. Ist dies einerseits das einzige Mittel, Ohr und Zunge in freier, nicht am Buchstaben klebender Weise an das fremde Idiom zu gewöhnen, vor allem das ewig geforderte und so selten plausmäßig gelehrte und geübte „Denken in der fremden Sprache“ praktisch zu treiben, so ist es andererseits ein sicherer Weg, die Repetitionen von Vokabeln, Wendungen und Grammatik in stets veränderter Einkleidung und inhaltvoller Verbindung mit einander vorzunehmen und so dem Schüler unbewußt und fester zu eigen zu machen, als dies durch häusliches Auswendiglernen aus Vokabular oder Grammatik und immer gleiches Abfragen zusammenhangloser Dinge möglich ist. Die Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit, mit der die Schüler sich bei den ersten Sprechversuchen solcher Art benehmen, hat wohl oft abgeschreckt; man überwinde aber nur

gelesen werden darf, folgt von selbst die Erreichung eines dritten Punktes in dem geforderten Lehrziel: „Kenntnis vom Leben des französischen Volkes“. Es bleiben noch zwei Punkte zu besprechen: Die Übersetzung aus dem Deutschen und die Aussprache. — Aus dem Hasse gegen das alte Übersetzen zusammenhangloser Sätze, die in ihrem Vorstellungskreise fortwährend hin und her springen, hat sich bei vielen Reformern eine strikte Abweisung alles Übersetzens aus dem Deutschen ins Französische gebildet; und Mangold und Coste haben sich wegen ihrer 58 Seiten deutscher Übungsstücke machen Tadel gefallen lassen müssen. Sie verdienen ihn nicht. Denn 1. bilden die Übungsstücke keinen integrierenden Teil des Unterrichtsganges, keine Vokabel, keine grammatische Erscheinung wird aus ihnen neu gelernt; und 2. ist es unmöglich, daß die offizielle Versetzungsarbeit von den Obersekundanern angefertigt wird, wenn sie vorher nie etwas Ähnliches gemacht haben. Wenn die Übungsstücke nach Form und Inhalt streng nur der Lektüre entnommen sind, so ist das Vorlegen dieser deutschen Stücke nur eine Direktive bei der französischen Reproduktion französischen Sprachstoffes, die für schriftliche Übungen schlechterdings nicht zu umgehen ist, da solche zu Hause in Abwesenheit des Lehrers auf französisch gestellte Fragen hin nicht gegeben werden können. Ein Fehler nur ist hierbei aufs strengste zu rügen, das ist das Vorlesen deutscher Sätze im Unterricht, um sie dann französisch sagen zu lassen, weil 1. beim Zusammenbringen der Teile zum Satze nicht ein Sprachganzes entsteht, das der Schüler in den Sprachtakten eines idiomatischen Französisch aussprechen kann, und weil 2. die Schwierigkeit, nach idiomatischem Deutsch plötzlich ein ebensolches Französisch zu sprechen, so groß ist, daß sie selbst sie nur mit Mühe überwinden, wie das natürlich ist bei der Verschiedenheit der Artikulationsbasen, auf denen beide Sprachen ihr Lautsystem aufbauen¹⁾. Gegen das schriftliche Übersetzen deutscher Sätze, um sie dann nur französisch vorzulesen, läßt sich vom Standpunkte der neuen Methode Erhebliches nicht einwenden; aus denselben Gründen auch nicht gegen die Extemporalien, die namentlich bei vollen Klassen das einzige Mittel bleiben, alle Schüler von Zeit zu Zeit unter annähernd gleichen Chancen arbeiten zu lassen und zu beurteilen, wenn wir nur daran festhalten, solchen französischen Text zu fordern, daß er, wenn eine dialogische Form möglich wäre, auch auf französische Fragen des Lehrers hin von allen Schülern fast gleichlautend würde gegeben werden. Solange freilich die Extemporalien noch, wie der beliebte Ausdruck heißt, „gepfeffert“ werden, d. h. eine Zusammenstellung sprachlicher Fufsgelenke sind, die der Lehrer mit Behagen zusammengestellt hat, um „alles hineinzubringen“, solange sind auch die Angriffe auf dieselben gerechtfertigt. Die Ansprüche an das Endziel dieses schriftlichen Übersetzens aus dem Deutschen gehen ziemlich weit auseinander und reichen hinauf bis zum freien Aufsatz und zur Übersetzung deutscher Klassiker ins Französische. Es genügt, dies hier erwähnt zu haben, da hier eine allgemeine und für die Methode charakteristische Forderung vorliegt.

Ich komme zum letzten Punkte, auf den die neue Methode dringt, eine korrekte Aussprache. Den wichtigsten Schritt zur Erreichung dieses Zieles hat die neue Methode schon durch die Forderung zusammenhängender Stücke; denn nur solche lassen sich überhaupt in idiomatischem Französisch lesen oder hersagen.

einige Stunden, und es geht überraschend gut. Wie klein dann für den, der die Schule verlassen hat, der Schritt zur Konversationsfertigkeit ist, weiß jeder, der dieselbe besitzt. Ohne diese Vorübung ist sie überhaupt nicht zu erreichen.

¹⁾ Aus diesem Grunde fordert die Reform mit Recht, daß bei Behandlung grammatischer Fragen in deutscher Sprache auch die grammatischen Termini in deutscher, resp. lateinischer, nicht französischer Sprache verwendet werden.

Die neue Methode verlangt aber auch die Verwendung einer wissenschaftlichen Lautphysiologie selbst im Unterrichte. Dies hat manchen abgeschreckt, zumal da viele Reformen diese Lehre an den allerersten Anfang des ganzen Unterrichts gestellt sehen wollen. Aber wieviel Zeit setzt man denn für diese Lehre an? Trautmann, einer der energischsten Verfechter dieser Forderung, fordert eine einzige Stunde hierfür, mehr als die sechs ersten Stunden sind meines Wissens von niemand gefordert worden. Übrigens würden gewiss auch die strengsten Reformen sich damit einverstanden erklären, daß erst dann die Lautphysiologie vorgenommen wird, wenn sich im Unterrichte die Notwendigkeit dazu herausstellt; der Anfang damit ist jedenfalls schon in der ersten Stunde zu machen bei dem ersten Nasal und son mouillé. Die Unerläßlichkeit der Lautphysiologie ergibt sich aus folgender Erwägung. Bei jedem Fehler, den ein Schüler macht, tadeln wir nicht nur das Falsche und geben das Richtige, sondern wir suchen auch die Stelle nachzuweisen, wo der Schüler vom richtigen Wege abgekommen ist und was ihn, ohne daß er es merkte, vom rechten Wege abbrachte. Die Fehlerquelle ist bei falscher Aussprache stets in fehlerhafter Verwendung der Sprachorgane zu suchen; richtig verwenden kann sie aber nur, wer sie kennt; folglich muß der Schüler sie kennen lernen; die Sprachorgane und ihren Gebrauch kennen lehren, das ist es aber, was unter „Lautphysiologie im Anfangsunterricht treiben“ zu verstehen ist¹⁾. Eine wie vortreffliche Hilfe die Wissenschaft der Lautphysiologie für den Lehrer ist (wenn er sie auch nicht im Unterrichte selbst sollte verwenden wollen), davon wird sich jeder überzeugen, der ein Buch wie Viectors „Elemente der Phonetik“ in die Hand nimmt. Das Studium der Phonetik ist aber vor allem den Lehrern selbst anzuempfehlen. Bezeichnend ist die Thatsache, daß die Frage, wie die ungeheure Kluft zwischen dem strengen, silbenweisen Lesen der Worte bis zur pathetischen Deklamation einerseits und zur Aussprache einer guten Konversation andererseits im Unterrichte ausgefüllt werden soll, in der ganzen Reformliteratur fehlt; daß vielmehr stets von der Annahme ausgegangen wird, es sei von Anfang an jede Vokabel vom Schüler so zu sprechen, wie sie im Zusammenhange der Konversation der guten Pariser Gesellschaft gesprochen wird. Nur durch das Studium der Phonetik kann sich allmählich auch eine Methode für den Unterricht in der Aussprache herausbilden; und diese hat meiner Meinung nach von dem Satze auszugehen:

¹⁾ Mag man nun den Anfang des ganzen Unterrichts mit der Darstellung des fremden Lautsystems machen, oder mag man, wie dies eigentlich mehr dem wesentlich inductorischen Charakter der ganzen Methode entspricht, die Laute aus dem ersten Lesestück vom Schüler selbst zu diesem System zusammenbringen lassen: jedenfalls ist unter strengem Auseinanderhalten von Laut und Buchstaben bei der Behandlung der Aussprache stets vom Laute auszugehen, und erst wenn dieser ganz richtig und fest hingestellt ist, die Darstellung desselben durch Buchstaben zu geben. Daher empfiehlt es sich auch, die Buchstaben im ersten Halbjahr oder Jahr mit deutschen Namen nennen zu lassen; dies Verfahren erleichtert die Aneignung der Orthographie ganz erheblich. — Die feste Überzeugung von dem Nutzen dieses „Ausgehens vom Laute“ hat manche Reformen veranlaßt, den Sprachstoff zuerst durchgängig in lautphysiologischer Umschrift geben zu wollen. Doch gehen die Ansichten hierüber unter den Reformern selbst weit auseinander. Daß diese Forderung eine Mehrbelastung des Schülers in sich schließt, kann nicht wohl bestritten werden; über ihren Nutzen wird man aber in den verschiedenen Provinzen des Reichs notwendig verschieden urteilen müssen. Diejenigen, die diese Forderung aufstellen, sind fast ausschließlic Mittel- oder Süddeutsche und unterrichteten Schüler, denen „vollständig das Vermögen fehlt, stimmhafte und stimmlose Laute zu unterscheiden“; in den nördlichen und östlichen Provinzen kennt man solche Schwierigkeiten nicht und wird deshalb auch die Mittel entbehren können, zu denen in den zuerst genannten Gegenden gegriffen werden muß.

„Auch der Unterricht in der französischen Aussprache hat denselben Weg auf dem Gymnasium zu gehen, den der deutsche Vortrag geht von dem Lesen und Deklamieren einer Fabel durch den sechsjährigen Vorschüler bis zu dem Deklamieren eines Festgedichts und dem guten Vortrag einer Rede durch Primaner“.

In etwas anderem Sinne, als ich eben gethan, sagt Kühn von der Lautphysiologie, sie sei zur Zeit noch für alle Lehrer notwendig. Er meint damit, es sei durch die Lautphysiologie Ersatz zu schaffen dafür, daß es noch heute so wenigen Lehrern möglich ist, eine längere Zeit in Frankreich, und zwar im ausschließlichen Verkehr mit Franzosen zuzubringen. Vorschläge zum Ersatz sind namentlich von E. Stengel gemacht worden; aber er, wie andere, klagen, daß dieselben sich nicht bewährt haben. Da muß denn die Lautphysiologie helfen; aber weit mehr ist vom Selbstsprechen und Selbsthören zu erwarten. Darum empfiehlt es sich, daß die Lehrer des Französischen in einer größeren Stadt sich zusammenthun und einen wissenschaftlich gebildeten Mann französischer Nationalität engagieren, der ihnen Stücke der französischen Litteratur, die sie selbst mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsbedürfnisses ausgewählt haben, vorliest und Fragen über seine Aussprache oder über französische Aussprache überhaupt in wissenschaftlicher Weise beantwortet¹⁾.

Zum Schluß ein Wort über die Möglichkeit der Einführung der neuen Methode. — Ich glaube, es giebt heute nicht mehr viele Direktoren, die nicht gern einmal einen Versuch mit der neuen Methode machten. Manche glauben vielleicht, dieselbe habe auf den ganzen französischen Unterricht Einfluß, so daß Verwirrung entstehen müsse, wenn nicht alle Lehrer des Französischen an ihrer Anstalt einer Meinung über die Sache seien. Letzteres ist durchaus nicht nötig. Alle Reformer betrachten den Unterricht in V und IV als einen propädeutischen; alle Lehrbücher sind so eingerichtet, daß mit der Versetzung nach Tertia ein gewisser Abschluß gewonnen wird, so daß sich hier die bisherige Unterrichtsweise, z. B. nach Plötz' Schulgrammatik von Lekt. 24 an, vollkommen glatt anschließt. Man sollte also mit Besetzung der 18 wöchentlichen Unterrichtsstunden in V und IV durch einen oder zwei Lehrer die Probe machen.

Wenn man dann auch für die übrigen Klassen mit nur zwei wöchentlichen Lehrstunden an dem Grundsatz festhält, daß die Lektüre den Mittelpunkt des Unterrichts zu bilden hat, an den sich die Sprech- und Schreibübungen und die Belehrungen über das Leben des fremden Volks, wie im Anfangsunterricht, anschließen; wenn man die Grammatik auf das Notwendige beschränkt, sie nicht mehr auswendig lernen läßt, sondern nur benutzt, um das aus der Lektüre gewonnene grammatische Material zu ergänzen, in systematischer Übersicht dem Schüler vorzulegen und von Zeit zu Zeit zu wiederholen, dann werden sich auch in diesen Klassen etwas bessere Resultate erzielen lassen als bisher.

¹⁾ Diesen Gedanken habe ich auf den Wunsch einiger Fachgenossen für Berlin zur Ausführung gebracht. Herr Bernard Bouvier aus Genf, Lektor an der Universität Berlin, hat in einem Auditorium der Universität im Februar und März dieses Jahres vor etwa 70 Lehrern des Französischen vier solcher Vorlesungen gehalten. Dieselben haben soviel Beifall gefunden, daß sie im nächsten Winter fortgesetzt werden sollen; es ist der Gedanke angeregt worden, daß sich hieraus eine dauernde Einrichtung entwickeln möchte.

VIERTE ABTHEILUNG.

INGESANDTE BÜCHER.

1. Fr. Kirchner, Schematismus der Philosophie. Tabellarische Übersicht der philosophischen Disziplinen. Als Hilfsmittel zu Vorlesungen und zur Repetition. In fünf Tafeln: 1. Logik, 2. Psychologie, 3. Ethik, 4. Ästhetik, 5. Metaphysik. Halle a. S., G. Schwetschkescher Verlag, 1888. 2,50 M.

2. Aug. Henneberger, Lateinisches Elementarbuch. Lese-
stücke, Formenlehre und Wörterbuch. Achte, verb. und verm. Auflage. Hild-
burghausen, Kesselringsche Hofbuchhandlung, 1888. IV u. 118 S.

3. Franz Muncker, Friedrich Gottlieb Klopstock. Geschichte
seines Lebens und seiner Schriften. Mit dem Bildnis Klopstocks in Licht-
druck. Zweiter Halbband. Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung,
1888. X u. 309 S. (S. 257—566).

4. Vorträge für die gebildete Welt. Herausgegeben von Paul
Hagemann. Spandau-Berlin, Verlag von Herm. Oosterwitz. Heft 1: Schillers
Braut von Messina. Von August Hagemann. Dritte Auflage. 1888.
51 S. 1 M; Heft 2: Goethes Iphigenia auf Tauris. Von August Hage-
mann. Dritte Auflage. 1888. 69 S. 1 M; Heft 3: Lessings Emilia Galotti.
Von August Hagemann. Zweite Auflage. 32 S. 80 Pf.

5. Abriss der deutschen Grammatik von den Fachlehrern der
Kgl. Kreis-Realschule in München. (Als Manuskript gedruckt.) 3., verbesserte
Auflage. Würzburg, Adalbert Stubers Verlagshandlung, 1888. 75 S. —
Formenlehre, Satzlehre, Metrik, Poetik.

6. Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von den
Fachlehrern für deutsche Sprache an der k. Kreisrealschule München: Madel,
Micheler, Nägerl, Dr. Reidelbach, Dr. Roth, Schöttl, Dr. Schultheiß, Dr. Stöckel.
I. Teil. Zweite, verbesserte Auflage. Würzburg, Adalbert Stubers Verlags-
handlung, 1888. XIII u. 424 S.

7. A. Wichmann und A. Lampe, Fibel auf Grundlage der Schreib-
lese- und Normalwortmethode. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing,
Ausgabe B 1888, Ausgabe C in Antiqua 1887. Jede Ausgabe hat zwei Teile.
68 u. 64 S. 0,45 M, der 2. Teil einzeln 0,25 M.

8. Vogt, Über deutsche, besonders Neuwieder Familien-
namen. Neuwied & Leipzig, Heusers Verlag (Louis Heuser), 1888. 55 S.
0,60 M.

9. Martin Luther, Sendbrief vom Dolmetschen und drei andere
Schriften weltlichen Inhalts. Mit Einleitungen und Anmerkungen heraus-
gegeben von Rudolf Lehmann. Leipzig, Ph. Reclam jun., 1887. 114 S.
— Die Bedeutung, welche die Lektüre Luthers für den Unterricht in den
oberen Gymnasialklassen haben kann, ist wiederholt hervorgehoben worden;
insofern diese Bedeutung sich über die Religionsstunden hinaus, insbesondere
auf die deutschen Lehrstunden erstreckt, wird dem Lehrer gewiss eine
Lektüre wünschenswert sein, welche ein Eingehen auf theologische Streit-
fragen nicht erfordert, dagegen für die Entwicklung deutscher Sprache und
deutschen Lebens in hohem Grade charakteristisch ist.

10. Verhandlungen des zweiten allgemeinen deutschen Neu-philologentages am 31. Mai und 1. Juni 1887 zu Frankfurt a. M. Herausgegeben von dem Vorstande der Versammlung. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. 80 S.

11. W. Bertram, Grammatisches und stilistisches Übungsbuch für den Unterricht in der französischen Sprache, im Anschluss an die Schulgrammatik des Prof. Dr. C. Plötz bearbeitet. Heft 1, enthaltend Übungen über die Lektionen 1—23. Sechste, verbesserte Auflage. Bremen, Druck und Verlag von M. Heinsius, 1888. 178 S. 1,20 M., einfach gebunden 1,50 M.

12. Corrigé des thèmes du 1^{er} cahier rédigé sur le texte de la sixième édition. (Schlüssel zum ersten Hefte des grammatisch-stilistischen Übungsbuches von W. Bertram.) Brème, typographie et librairie de M. Heinsius, 1888. 91 S.

13. Victor Duruy, Le siècle de Louis XIV. Histoire de France de 1661 à 1715. Mit Anmerkungen und einem Wörterbuche versehen und zum Gebrauch in höheren Lehranstalten herausgegeben von K. A. Martin Hartmann. Mit einer Karte (von Frankreich). Berlin, Verlag von Friedberg & Mode, 1888. VIII u. 139 S. — Die Anmerkungen und das Wörterbuch sind in je einem besonderen Hefte beigegeben.

14. G. Tanger, Englisches Namen-Lexikon. Mit Aussprachebezeichnung versehen. Berlin, Haude- und Spencersche Buchhandlung (F. Weidling), 1888. XXVIII u. 272 S. — Das Buch ist kein sachklärendes Namenlexikon, sondern soll als Nachschlagebuch für diejenigen dienen, welche über die Aussprache der wichtigeren auf den verschiedensten Gebieten im Englischen vorkommenden Eigennamen Aufschluss suchen.

15. Wilhelm Victor, Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Marburg in Hessen, Verlag von N. G. Elwert, 1888. 69 S. 1,80 M. — Die preussische Prüfungsordnung vom 5. Febr. 1887 ist zu Grunde gelegt.

16. Rudolph Degenhardt, Select specimens of english literature chronologically arranged. Second edition. Bremen, M. Heinsius, 1888. 640 S.

17. Georg Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 20. Aufl., durchgängig revidiert, verbessert und fortgeführt. 1. Lieferung (I. Band, Bogen 1—4). Leipzig, Wilh. Engelmann, 1888. 0,40 M.

18. Ferd. Schultz, Chronik der Residenzstadt Charlottenburg. Ein Stadt- und Kulturbild. Charlottenburg, Bodo Grundmann, 1887. 319 S. 4,50, geb. 5,50 M.

19. Adolf Schmidt, Handbuch der griechischen Chronologie. Nach des Verfassers Tode herausgegeben von Franz Rühl. Jena, Verlag von Gustav Fischer, 1888. XVI u. 804 S.

20. Flavii Josephi opera. Recognovit Benedictus Niese. Bero-lini apud Weidmanns 1888. Editio minor. Vol. I: Antiquitatum Iudaicarum libri I—V, 283 S.; Vol. II: Antiquitatum Iudaicarum libri VI—X, 319 S. — Bleser Text ohne den kritischen Apparat der grösseren Ausgabe; Preis des einzelnen Bandes 3 M.

21. Wilh. Pütz, Leitfaden bei dem Unterrichte in der vergleichenden Erdbeschreibung für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 21., verb. Auflage, bearb. von F. Behr. Freiburg im Breisgau, Hordersche Verlagshandlung, 1888. X u. 246 S. 1,20 M.

22. Ferd. Löwl, Siedlungsarten in den Hochalpen. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, herausgegeben von A. Kirchhoff, zweiter Band, Heft 6.) Stuttgart, J. Engelhorn, 1888. S. 403—449.

23. Hölzels Geographische Charakterbilder. Kleine Handausgabe. 30 chromolithographische Tafeln mit beschreibendem Text von Fr. Umlauf und V. v. Haardt. Wien, Ed. Hölzel. In Leinwandb. 9 M., cart. 7,50 M., einzeln 0,25 M. — Die gebotenen Bilder sind außerordentlich schön und sehr geeignet, das geographische und landschaftliche Interesse anzuregen und zu beleben. Der begleitende Text ist in jeder Beziehung sachgemäß und verständlich. Das Werk verdient also die beste Empfehlung und Verbreitung.

24. *Länderkunde des Erdteils Europa*, herausgegeben von A. Kirchhoff, Lief. 46—48. Jede Lieferung 0,90 M. Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 192 Nr. 18.

25. H. J. Bidermann, *Neuere slavische Siedlungen auf süd-deutschem Boden*. Stuttgart, Verlag von J. Engelhorn, 1888. 41 S. Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde im Auftrage der Central-kommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland herausgegeben von A. Kirchhoff. Band II S. 357—397.

26. F. W. Fischer, *Lehrbuch der Geometrie für Gymnasien und höhere Lehranstalten*. Drei Teile in einem Band: *Planimetrie, Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie*. Zweite Ausgabe. Mit vielen in den Text gedruckten Holzschnitten. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbandlung, 1887. Jeder Teil ist auch einzeln zu haben. IV u. 203, I u. 105, I u. 172 S.

27. H. Suhle, *Leitfaden für den Unterricht in der Arithmetik*. Zwei Hefte. 2. Aufl. Köthen, Paul Schettlers Erben, 1888. 100 u. 147 S. 1,50 n. 2 M. — Vgl. die Rezension des 1. Heftes in dieser Zeitschrift 1873 S. 63.

28. Chr. Harms, *Rechenbuch für die Vorschule*. 2 Hefte. 7. Auflage. Oldenburg, Gerhard Stolling, 1887 resp. 1888. IV u. 43, IV u. 87 S. 1. Heft 0,50, 2. Heft 0,80 M.

Ders., *Rechenbuch für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Schulen*. 8. Aufl. Ebenda 1887. IV u. 240 S., Antworten 44 S. 1,80 S.

29. J. C. Lion, *Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen*. Für Turnvereine im Auftrage des Ausschusses der deutschen Turnvereine bearbeitet. 7. verb. Aufl. Mit 133 Holzschnitten. Bremen, M. Heinsius, 1888. X u. 164 S. 2 M.

30. A. Boettcher, *Vorturnern zu Rat und That! Eine Beispielsammlung von Ordnungs-, Frei-, Stab- und Gerätübungen für ein geregeltes Vereinsturnen in drei Stufen, aufgestellt und bearbeitet im Anschlusse an den Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen von J. C. Lion und das Merkbüchlein für Vorturner von L. Puritz nebst Übungsbeispielen aus Schauturnordnungen des Allgemeinen Bremer Turnvereins*. 2. verb. u. sehr verm. Aufl. Ebenda, 1888. XII u. 195 S.

31. P. Steiner, *Zwei Welt-Sprachsysteme: Der Volapük — Die Pasilingua*. Berlin, Leipzig und Neuwied, Heusers Verlag (Louis Heuser), 1888. 16 S. 0,20 M.

32. Ders., *Offenes Sendschreiben über Weltsprache, Volapük und Pasilingua an den Ausschuss und die Mitglieder des amerikanischen philologischen Vereins und die gesamte amerikanische Nation*. Ebenda 1888. 16 S. 0,20 M.

33. *Haeuselmanns Agenda für Zeichenlehrer*. 3. Abteilung: *Die ornamentale Formbildung*, 8. Schuljahr, Blatt 1—36. Verlag von Orell, Füssli & Co.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das angeklagte Gymnasium.

(Schluß.)

Über die bei fast jedem neuen Plane üblichen Angriffe wider das Gymnasium hinsichtlich der Art seiner Bildung haben wir uns genugsam ausgesprochen; wenden wir uns nun zu dem zweiten Punkt, dem Mafß der Leistungen, durch welches die Jugend angeblich verdorben wird.

In dieser Hinsicht ist kein erheblicher Unterschied zwischen dem Gymnasium und den Realschulen vorhanden; die Bildung ist ja „gleichwertig“, die Zahl der Lehr- und Arbeitsstunden dieselbe, und wenn das Gymnasium bei vorwiegendem sprachlichen Unterricht die Denkkraft mehr in Anspruch nimmt, so wird auf den Realschulen das Gedächtnis stärker belastet. Immerhin mag mit Recht das Gymnasium für etwas schwerer gelten; denn tatsächlich geht niemand, dem das Realgymnasium zu schwer wird, auf das Gymnasium über, aber sehr viele umgekehrt.

Also das Gymnasium, so lautet die Anklage, stellt zu hohe Anforderungen und überbürdet dadurch seine Schüler derart, daß —; nun wir wollen dem geneigten Leser den Schauer noch eine Weile ersparen, der ihn bei den trostlosen Resultaten überrieseln muß, und zuvor die wesentlichsten Gesichtspunkte erörtern, aus denen die ganze Sache zu beurteilen ist.

Nach der Anlage und Entwicklungsfähigkeit unseres Volkes ist der Knabe vor dem sechsten Lebensjahre für die planmäßige Einwirkung des Erziehers, zumal in einer größeren Gemeinschaft, noch nicht empfänglich; er bedarf zur Aneignung und Befestigung elementarer Vorkenntnisse meisthin eines Zeitraums von drei Jahren, dessen Abkürzung oft möglich, aber selten heilsam ist; somit tritt er nach vollendetem neunten Lebensjahre in das Gymnasium ein, dessen Ziel die geistige und sittliche Reife des Zöglings für das auf der Universität fortzusetzende Studium ist; diese wird

erfahrungsmäßig nicht vor dem 18. Lebensjahre erreicht; zwar gelangen bei glücklicher Begabung nicht wenige früher zu der erforderlichen Selbständigkeit des Wesens, aber weitaus die meisten erweisen sich zu eigener Verantwortung und sicherer Lebensführung inmitten der Gefahren einer ungebundenen Freiheit und lockender Genüsse sittlich nicht hinlänglich gefestigt und nach ihrem geistigen Wissen und Können für die erfolgreiche selbstthätige Berufsbildung nicht genugsam befähigt.

Nach diesen unbestrittenen Erfahrungssätzen hat die höhere Schule einen neunjährigen Kursus einzurichten, und das Mafß der Bildung bestimmt sich danach, was die deutsche Jugend bei normaler körperlicher, geistiger und sittlicher Kraft innerhalb dieser neun Jahre durchschnittlich zu leisten imstande ist¹⁾.

Ob nun thatsächlich die Anforderungen des Gymnasiums derart bemessen sind, dafs die Schüler mittlerer Begabung ihnen ohne Überanstrengung genügen können, darüber sollte doch für jeden Verständigen das Urteil der Schulmänner maßgebend sein, welche ein Menschenalter hindurch es an Tausenden von Schülern erprobt haben und Tag für Tag deren Begabung und Willen, Arbeit und Erfolg beobachten. Dieses sachverständige Urteil der Schulmänner ist von der Unterrichtsverwaltung immer aufs neue geprüft, die erhobenen Klagen sind eingehend untersucht, und Gutachten sind eingefordert von sämtlichen Provinzialschulkollegien, den Oberpräsidenten und der obersten Medizinalbehörde. Auf solcher Grundlage sind vor fünf Jahren die Zielforderungen des Gymnasiums aufs neue abgegrenzt, und bevor noch die Direktoren zu einem sicheren Urteil über den Erfolg haben gelangen können, werden ängstliche Eltern unausgesetzt durch den Unkenruf geschreckt, die Schule verderbe ihre Söhne durch Überbürdung.

Das erwähnte medizinische Gutachten sagt ganz richtig, der praktische Arzt könne, auch ohne Vater zu sein, in zahlreichen einzelnen Fällen ein eingehenderes Urteil abgeben, aber die Massenbeobachtung der praktischen Schulmänner sei doch maßgebender, und für die Frage, ob in der That Überbürdung, d. h. zu große Anstrengung dieses oder jenes Organs, namentlich des Gehirns statfinde, fehle es der Medizin an einer wissenschaftlichen Grundlage; höchstens könne sie aus gewissen „Folgezuständen“ bezügliche Schlüsse ziehen. Das geschieht denn in dem Gutachten mit besonnenem Mafß, und während die angeblichen Geistesstörungen bei Schülern gebührend beseitigt werden, giebt dasselbe zur Schonung verschiedener Organe manchen beachtenswerten Wink, der jedoch nirgend die zu hohen Forderungen, sondern die Weise des Betriebes trifft.

¹⁾ Kern § 28 „Die Dauer der Schulzeit wird nicht durch die Durchführung eines nach allgemeinen didaktischen Grundsätzen aufgestellten Unterrichtsplanes bestimmt, sondern dieser Plan ist umgekehrt nach der Dauer der Schulzeit festzusetzen.“

Die freiwilligen Ankläger der Schule stellen natürlich die Krankheitserscheinungen, an denen jene schuld sein soll, in einem ungleich schreckhafterem Lichte dar, und sie haben daneben noch andere „Folgestände“ ermittelt, auf die sie ihre Klagen gründen. Denn die Überbürdung durch zu hohe Anforderungen des Gymnasiums geht so weit, daß

- 1) höchstens 5% das Ziel erreichen, und also 95% (so steht in arabischen Ziffern gedruckt) eine unzweckmäßige Vorbildung erhalten;
- 2) der neunjährige Kursus thatsächlich gegen 10½ Jahre erfordert, da der Durchschnitt erst mit 19½—20 Jahren die Universität erreicht;
- 3) von je 100 Schülern 120 krank sind (kein Druckfehler!).

Beleuchten wir also die Zustände etwas näher und untersuchen, was etwa daran wahr ist, welche Schuld die Schule trifft und inwiefern sie Abhülfe schaffen kann.

Wie viele das Ziel des Gymnasiums erreichen, drückt man meist in prozentuaem Verhältnis zur Gesamtzahl der Schüler aus, obwohl zwischen den Abiturienten des Jahres 1887 nicht die mindeste statistische Beziehung zu den acht folgenden Jahresstufen vorhanden ist. Man müßte umgekehrt von der Sexta ausgehen und erforschen, wie viele Schüler dieser Klasse bestehen die Reifeprüfung; jede einzelne Anstalt müßte von der im Beginn des Kursus vorhandenen Zahl diejenigen abziehen, welche auf ein anderes Gymnasium übergehen, und dagegen alle hinzuzählen, welche mit entsprechendem Klassenalter von anderen Gymnasien oder aus dem Privatunterricht in eine mittlere Klasse eintreten; alsdann würde sich das thatsächliche Verhältnis zwischen dem Ist und dem Soll der Abiturienten ergeben. Nach jenem andern irrationalen Verfahren hat man gefunden, daß jährlich 4 bis 5% der Gesamtzahl die Prüfung bestehe; nun ist zwar die Folgerung, daß 95% ihren Bildungsweg verfehlen, unglaublich naiv, denn in der Gesamtzahl stecken ja noch weitere acht Jahrgänge von Abiturienten; aber auch an sich erscheinen 4 bis 5% als ein zu geringes Resultat, denn das denkbare Maximum wäre 11½%. Würde heute ein Gymnasium mit 50 Schülern in jeder Klasse eröffnet, die samt und sonders alljährlich versetzt und in der Sexta durch 50 neue Musterschüler ergänzt würden, so bliebe die konstante Summe 450, von der die jährlich 50 Abiturienten eben 11½% bilden. Daß ein solcher Prozentsatz in dieser unvollkommenen Welt bei weitem nicht erreicht werden kann, wird niemanden Wunder nehmen.

Mehr Anhalt gewährt die Abgangsstatistik. Im Jahre 1883/4 haben 17 293 Schüler in Preußen das Gymnasium verlassen, darunter 3343 mit dem Zeugnis der Reife, also noch nicht 20%; aber man muß doch offenbar von der Gesamtzahl diejenigen 3606 abrechnen, welche auf andere Gymnasien übergegangen sind;

dann bleiben 13 687, wovon die Abiturienten nahezu 25% ausmachen. Auf Realanstalten und anderen Schulen sind 2215, in das Leben 7905 (aus I 777, aus II 3130) übergetreten, und gestorben sind 224 (von 83 000 Schülern). Man mag nun zwar sagen, wer aus VI—IV auf Realschulen übergeht, habe seinen Weg nicht verfehlt, da die Lehrpläne fast identisch seien, und die 777 Primaner sowie ein Teil der Sekundaner, sofern das Reifezeugnis für I ihr Ziel war, gehörten auf das Gymnasium; aber die mehr als 2500 Militäranwärter und vollends die aus niederen Klassen in das Leben übergetretenen ca. 4000 Schüler haben keine Frucht einer für sie ganz zwecklosen Bildung davongetragen.

Liegt die Schuld am Gymnasium? Es ist doch klar, daß jährlich Tausende in die Sexta eintreten, ohne auch nur die Absicht oder die Möglichkeit zu haben, den Kursus der Anstalt zu vollenden, da ihre wirtschaftliche Lage es ihnen von vorneherein verbietet; und das Gymnasium hat keine Macht, alle diejenigen auf einen andern Bildungsweg zu drängen, deren höchstes Ziel das Militärzeugnis ist. Mit dieser, ja mit noch niederer Stufe müssen sich weiter viele begnügen, denen äußere Mittel hinlänglich zu Gebote stehen. Denn allerdings, das höchste Maß allgemeiner Bildung setzt einen Grad von körperlicher und geistiger Kraft voraus, der eben bei sehr vielen nicht vorhanden ist. Gleichwohl werden ohne Unterschied alle, die das Schulgeld bezahlen können, dem Gymnasium zugeführt, und es giebt kein Mittel der Abwehr, zumal ja die Aufnahmeprüfung für die Sexta kein entscheidendes Gewicht hat. Denn weitaus die meisten genügen den elementaren Forderungen, und doch ist es eine unabänderliche Thatsache, daß die geistige Kraft vielfach schon auf niederer Stufe versagt. Die 40 Schüler der ersten Vorklasse zeigen oft wenig Unterschied der Leistungen; aber nach den ersten Monaten fremdsprachlichen Unterrichts sind 10 von ihnen entschieden mit Nr. 1, andere 10 mit Nr. 5 zu bezeichnen. Nicht auf diese, sondern auf die 20 mittleren muß der Lehrgang berechnet sein, und so geht es von Stufe zu Stufe weiter; manche zeigen sich bis IV, andere bis II b befähigt, darüber hinaus aber nicht; das sind denn eben solche, deren Begabung unter dem Durchschnitt steht, und es ist ihnen teils überhaupt nicht, teils nur insofern zu helfen, als sie die mangelnde Kraft in Zeit umsetzen müssen.

Damit kommen wir auf den zweiten Punkt, die thatsächlich längere Dauer des Kursus. Diese ist zwar an sich nicht ermittelt, denn die Listen enthalten nur die Angabe, wie lange der Abiturient auf dem betreffenden Gymnasium gewesen sei; aber das Lebensalter giebt einen gewissen Anhalt. Da ist denn das Minimum von neun Jahren bereits in der Sexta um etwa sechs Monate überschritten; der Kursus kann dauernde Unterbrechung seitens der einzelnen Schüler nicht berücksichtigen, und somit kosten

Masern, Scharlach, Diphtheritis mit deren Nachwehen vielen ein volles Jahr; manche bleiben während der naturgemäßen körperlichen Entwicklung zurück; andere sind an und für sich zu schwächlich oder wegen unzureichender Ernährung nicht leistungsfähig; eine ganze Anzahl muß wegen mangelnder Befähigung ein bis zwei Jahre zusetzen; fast jeder einzelne auswärtige Schüler ist bei seinem Eintritt in das Gymnasium um mindestens ein, meist um zwei, oft um drei Jahre zu alt. Wenn Theodor Mommensen erst mit 21 Jahren zur Universität gegangen ist, so wird das schwerlich an seiner Überbürdung gelegen haben, sondern daran, daß sein Vater Landpastor war. Ferner senden die ländlichen Elementarlehrer das starke Kontingent ihrer Söhne, die teils Superintendenten teils Gymnasialdirektoren werden sollen, regelmäßig um zwei Jahre zu spät auf das kostspielige Gymnasium. Endlich bestimmt jede katholische Bauernfamilie wenigstens einen Sohn zum Geistlichen, damit er für die Abgeschiedenen Seelenmessen lese und die lebenden Angehörigen unterstütze. Da kommt denn eines Tages die Bäuerin mit einem Bett, einem Koffer und einem 13jährigen Jungen am Progymnasium vorgefahren und sagt: „Guten Tag, Hochwürden, hier ist er.“ „Wer? wie? was? wozu?“ fragt der erstaunte Rektor, aber die überzeugungstreue Mutter, die das Ihrige gethan zu haben glaubt, wird er nicht los, als wenn er den hoffnungsvollen Sextaner behält, der dann für seine Person das Durchschnittsalter der Klasse um $1\frac{1}{2}$ Monate erhöht.

Hier wolle man mir eine Parenthese gestatten. Daß jeder Stand „recht wie ein Palmenbaum über sich steigt“, kann man niemandem wehren, und an sich ist es ja löblich, wenn Eltern sich die größten Entbehrungen auferlegen, um ihre Kinder, denen sie sonst nichts mitzugeben haben, etwas Tüchtiges lernen zu lassen. Aber man muß doch staunen, wenn man aus den Unterstützungsgesuchen ersieht, wie viele Elementarlehrer, Bureauassistenten, Gensdarmen, Lokomotivführer, Weichensteller, Chausseeaufseher, Boten und Schuldienere ihre Söhne zu einer akademischen Laufbahn bestimmen; bei dem kleinen Handwerk scheint das früher mehr der Fall gewesen zu sein als jetzt. Nun kann man bei noch so liberaler Gesinnung doch nicht verkennen, daß Bildung und Wohlstand des Vaterhauses sehr förderlich für die gesamte Entwicklung der Kinder ist. Jene ändern werden also vor eine schwierigere Aufgabe gestellt als ihre Schulgenossen und sind somit, falls ihre Begabung das Mittelmaß nicht wesentlich überschreitet, von vorneherein überbürdet. Und selbst wer unter steten Entbehrungen mit Schulden beladen mühselig sein Ziel soeben erreicht, würde meist in einem praktischen Berufe größere Befriedigung gefunden haben. Darum sollte jeder, der auf die Berufswahl und die materielle Förderung armer Jünglinge einen Einfluß hat — namentlich auch die Vorgesetzten der Unter-

beamten — so handeln, wie im Thorner Programm von 1828 der Direktor Brohm auf Grund langer Lebenserfahrung von sich selber sagt: „Ich werde das wirkliche Talent stets kräftig und ausgiebig unterstützen, aber dem mittelmäßig begabten Armen unerbittlich jede Hülfe verweigern, wenn er sich zu einem gelehrten Beruf drängt.“

Endlich möge noch der großen Beweglichkeit des heutigen Lebens und zumal der zahlreichen Versetzungen von Beamten und Offizieren gedacht werden, die einen häufigen Wechsel der Anstalt bedingen. In einem Jahre gehen, wie oben nach amtlichen Angaben bemerkt ist, 3600 Schüler auf ein anderes Gymnasium über, was für viele eine Verlängerung ihrer Schulzeit bedeutet.

Somit kann weder die zu geringe Zahl der Abiturienten, noch deren zu hohes Lebensalter als ein Beweis fehlerhafter Organisation der Gymnasien gelten, und es ist seltsam, solche Klage zu erheben, da doch in beiden Punkten eine wesentliche Besserung eingetreten ist. Denn das durchschnittliche Alter der Abiturienten war früher ein höheres, als jetzt (19½ Jahre), wie Möller in seiner Geschichte des Abiturientenexamens nachgewiesen hat, und ihre Zahl ist nicht bloß absolut, sondern auch im Verhältnis zur Gesamtzahl der Bevölkerung seit 25 Jahren erheblich gewachsen. Nach den Angaben von Prof. Conrad wurden die deutschen Universitäten im J. 1861/2 von 13 248, im J. 1884/5 von 26 494 Studenten besucht, und es kamen deren auf 100 000 Einwohner im J. 1862: 33,8, im J. 1883: 52,5. Daher die Überfüllung der gelehrten Berufsarten.

Aber der dritte und schlimmste Punkt: die Schar der Krankheiten scheint dem Feuer der Wissenschaft zu folgen, wie einst zu Prometheus' Zeit *post ignem aetheria domo subductum macies et nova febrium terris incubuit cohors*. Laut Cohn sind 40,5 aller Gymnasiasten kurzsichtig, laut Weil 40% ohrenkrank (nach ministeriellen Ermittlungen allerdings nur 2,18); ein Orthopäde wird doch auch wohl 30% finden; an Kopfschmerz leiden laut Hasemann 27,3%, an Nasenbluten 11,3%, kurzum von 100 Schülern sind 120—130 krank.

Von allen diesen Übertreibungen ist am meisten Lärm wegen der Kurzsichtigkeit gemacht, und darin fühlte sich die Schule schuldiger als an irgend einem andern Leiden. Wie durch den Unterricht die Schüler ohrenkrank werden, begreift der Laie auch heute noch nicht, und das Nasenbluten gilt seit Menschengedenken als so verbreitet, daß es am häufigsten erheuchelt wird, weil es am ehesten geglaubt wird. Auch ist nicht festgestellt, wie viele Schüler schon mit irgend einem Leiden behaftet oder hereditär belastet in die Schule eintreten oder ein solches sich auch ohne Schuld der letzteren zuziehen; aber die Thatsache, daß Unterricht und Schularbeit die Kurzsichtigkeit befördern, ist von den Pädagogen noch nie bezweifelt oder gelegnet worden. Wer sich

ein Jahrzehnt lang mit Lesen und Schreiben zu beschäftigen hat, muß wohl kurzsichtiger werden als der Seefahrer, der Knab vom Berge, der Steppenbewohner, und niemand bestreitet, daß die „Beschäftigung mit kleinen Objekten, der anhaltend lange Gebrauch jugendlicher Augen für große Nähe“ von ungünstigem Einfluß ist. Nur das eine nahm den Schulmann wunder, daß plötzlich eine erhebliche Zunahme des Übels der Schule schuld gegeben und mit Zahlen belegt ward, die „nicht reden, sondern schreien“. Bei Hasemann liest man: „Die Kurzsichtigkeit hat erst, wie von älteren Leuten bestätigt wird, in den letzten Jahrzehnten und zwar fast lediglich bei den Besuchern höherer Schulen einen bedrohlichen Umfang angenommen“; das beweise auch die große Zahl von Brillen- und Kneiferträgern unter den Studierten, die nach seinen Wahrnehmungen mehr als die Hälfte beträgt. Was das Zeugnis der älteren Leute angeht, so schreibt Johanna Schopenhauer im Jahre 1784: „wenn man, wie heutzutage fast alle Leute, etwas kurzsichtig ist“. Mit dem Brillentragen ist es richtig; denn in Ottiliens Tagebuch (XIV S. 352) lesen wir: „Es käme niemand mit der Brille auf der Nase in ein vertrauliches Gemach, wenn er wüßte, daß uns Frauen sogleich die Lust vergeht, ihn anzusehen und uns mit ihm zu unterhalten“: heutzutage gilt der Kneifer wohl gar für einen Schmuck des Stutzers, und selbst die Anmut holder Weiblichkeit entstellt sich durch dies unschöne Gerät. Es fragt sich nur, ob die Schule daran schuld ist, und in dieser Zeitschrift 1884 S. 84 erlaubte ich mir bei anderweitem Anlaß die kleine Randbemerkung: „Geschrieben wird weniger, das Papier ist weißer, der Druck deutlicher, die Klassenzimmer heller; statt der Talglichter hat man Petroleumlampen. Daher die vielen Brillen?“ Daß ich „mit solchen spöttischen Redewendungen die Kurzsichtigkeit nicht aus der Welt schaffe“, war mir auch ohne diese zornhafte Bemerkung eines Ophthalmologen klar, und sein Zusatz, er spreche dabei nicht, wie üblich, von Überbürdung, klingt ja ganz vertrauenerweckend. „Mögen die Schüler arbeiten“, sagt er, „recht tüchtig, recht gründlich, mit dem Kopf, ihre Augen, ihren Körper soll man schonen“. Ich denke, den Kopf doch auch, und dieser kann doch ohne Beteiligung der Augen nicht recht arbeiten. Im übrigen gereicht es mir zum Troste, bei A. v. Hippel, einem gleichfalls tüchtigen Ophthalmologen, zu lesen, daß wir über die Zunahme der Kurzsichtigkeit bisher tatsächlich nichts wissen, und die größere Zahl von Brillenträgern keineswegs ein Beweis dafür sei. „Wenn scheinbar die Zahl der Myopen heute größer ist als vor drei Decennien, so erklärt sich das sehr einfach daraus, daß erst die bahnbrechenden Untersuchungen von Donders über die Refraktionsanomalien des Auges die Ärzte mit dem Wesen der Myopie und ihrer rationellen Behandlung vertraut gemacht haben. Früher mußte der Kurz-

sichtige, welcher sich nicht auf gutes Glück eine vielleicht ganz unpassende Brille anschaffen wollte, sein Leiden tragen und Verzicht leisten auf Genüsse, zu denen uns ein gutes Auge verhilft; seine Myopie blieb aber infolgedessen von andern oft unbemerkt. Heute braucht er solche Resignation nicht mehr zu üben; ein richtig gewähltes Glas stellt ihn mit dem Normalsichtigen fast auf eine Stufe, allein es macht sein Gebrechen auch jedermann kenntlich.“ „Wir sollten uns darum hüten, Behauptungen aufzustellen, die jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehren, zumal wenn sie mit Vorwürfen gegen eine Institution verbunden werden, auf welche unser Vaterland mit Recht stolz sein darf.“

Nachdem nun just in diesem Punkte die Schule ein Jahrzehnt hindurch den mafslosesten Angriffen ausgesetzt gewesen ist, beginnt auch der normalsichtigste Direktor seinen eigenen Augen zu misstrauen, wenn er folgende Sätze liest:

„Die Myopie ist von jeher eine allen kultivierten Völkern bekannte und unter denselben verbreitete Anomalie gewesen, eine der unschuldigsten und ungefährlichsten Begleiterscheinungen höherer, besonders wissenschaftlicher und künstlerischer Bildung. — — Ein kurzsichtiges Auge, das unter dem Einfluß der Nahearbeit entstanden ist, ist kein krankes, sondern nur ein durch den Gebrauch unter nicht natürlichen Bedingungen deformiertes Auge; und zwar ist diese Deformation eine so unschuldige, daß sie für Menschen, die gelehrten Studien obliegen, geradezu als eine Art Anpassung des Auges an die Nahearbeit angesehen werden kann, wenn auch nicht im Sinne der Darwinschen Theorie. Ein solches Auge hat namentlich für Gelehrte den großen Vorteil, daß es erst gegen das Ende des Lebens oder gar nicht presbyopisch wird, und es kann überdies eine vorzügliche Distractionsfähigkeit erwerben, wie sie sich in normalsichtigen Augen nicht in diesem Grade ausbilden kann. Daher hat sogar Donders, der doch durch seinen Ausspruch, daß jedes myopische Auge ein krankes sei, den Kampf gegen die Schulkurzsichtigkeit inauguriert hat, schliesslich eingeräumt, er würde die Myopie nicht aus der Welt schaffen, selbst wenn ihm die Macht dazu gegeben wäre . . . Ein Prärogativ des Fleißes ist sicher die Myopie nicht, und man hat der Schule vielfach eine Schuld aufgebürdet, die sie gar nicht hat . . . Es ist an der Zeit, jener kontinuierlichen Aufregung ein Ende zu machen, in der man die Schulmänner hält, deren Aufgabe ohnehin schwer genug ist, und man sollte sich daher von augenärztlicher Seite hüten, sich in die Feststellung der Lehrpläne u. dgl. zu mischen.“

So zu lesen in „Untersuchungen über die Entstehung der Kurzsichtigkeit“ von Dr. Stilling, Professor an der Universität Straßburg. Wiesbaden, Bergmann, 1887. Vgl. Neue Jahrb. f. klass. Philol. u. Pädag. 1887, II S. 500 f.

Mit der „Einmischung in die Lehrpläne“ hat es übrigens noch keine Not, und wenn die Schule einen Schularzt, zwar nicht mit diktatorischer Gewalt, aber mit vierteljähriger Kündigung anstellen wollte, so würde sie in der bangen Wahl zwischen einem Jünger Stillings oder Cohns es schwerlich allen recht machen. Sie wird also sagen: „Non ego tantas hos inter tantos ausim componere lites“ und inzwischen sich mit dem Bewußtsein trösten, wenn die Myopie und ebenso alle andern durch die Schule angeblich hervorgerufenen oder gesteigerten Krankheitserscheinungen wirklich eine Zunahme zeigen, so sei sie nicht schuld daran, denn sie habe die vermutlichen Ursachen nicht gemehrt, sondern gemindert, und die bezüglichlichen Einrichtungen seien erheblich besser geworden als vor einem Menschenalter. Man liest zwar immer aufs neue höchst gruselige Schilderungen, wie die Mehrzahl der höheren Schulen in uralten Gebäuden untergebracht und die Zimmer, die Beleuchtung, die Ventilation und die Bänke vielfach nicht den einfachsten Forderungen der Gesundheitspflege entsprechen. „Dieser Zustand ist deshalb geradezu empörend, weil für die Zuchthaussträflinge ängstlich Vorkehrungen getroffen werden, dafs sie nicht in verdorbener Luft leben . . . Die Schulbänke sprechen den vernünftigen Anforderungen meist geradezu Hohn.“ Diesen dreisten Deklamationen widerspricht im Kreise meiner Erfahrung die Wirklichkeit vollständig. Die sämtlichen Anstalten, an denen ich als Lehrer und Direktor thätig gewesen bin, sind im Besitz ganz neuer, aufs beste eingerichteter Häuser, und als Schulrat habe ich von 1877—1883 acht Reden zur Weihe neuer „Schulpaläste“ gehalten; ein paar ältere sind gründlich umgebaut, und von den 27 westpreussischen höheren Schulen sind nur noch zwei in nicht ausreichenden, aber auch nicht ungesunden Häusern untergebracht; fast alle stehen auf geräumigen baumbepflanzten Plätzen; von Schulbänken giebt es eine ganze Reihe neuer und neuester Konstruktion, Heizsystem und Ventilation sind so verschmitzt wie möglich, und schon konstatieren hygrometrische Messungen täglich, ob die Klassenluft einen normalen Gehalt an Feuchtigkeit besitzt. Und wenn die Hygiene noch weitere Gesichtspunkte aufstellt, so wird die Schule ihr nach Möglichkeit folgen; einstweilen aber gebührt dem Staat und den Städten für das, was sie in dieser Hinsicht geleistet haben, Dank und nicht Schmähung.

Für ganz unmöglich halte ich übrigens nicht, dafs auch einmal ein Physiologe zwar nicht gerade spartanische Abhärtung, aber doch ein athenisches *φιλοσοφείν ἀνευ μαλακίας* empfiehlt. Sonst kommen wir am Ende noch zu seidenen Hängematten oder Denksophas, wie laut Aristophanes in der Schule zu Wolkenkuckuksheim. Salons zum Strümpfwechsell sind ja schon empfohlen.

Gehen wir über auf die Gefahren, welche für Körper und Geist gleich bedenklich sind.

Der zerstreuende und ablenkende Einfluss, welchen die Lebensverhältnisse unserer Zeit auf das Interesse und den Fleiß der Jugend ausüben, erschwert die Aufgabe der Schule in hohem Mafse. Die geschwundene Einfachheit der Sitten, die Hast und Ungeduld des Daseins, die Genußsucht, die wechselnden und bunten Eindrücke des so beweglichen Lebens nehmen die Jugend, welche heutzutage unendlich viel Gutes und Schlechtes mehr sieht als vor vierzig Jahren, so erheblich in Anspruch, daß ein Rückgang der Schulleistungen zu merken sein müßte, wenn nicht andere günstige Momente gleichzeitig zur Geltung kämen. Mit den eben erwähnten Übelständen ist doch zweifellos eine gewisse geistige Anregung und Beweglichkeit verbunden, und wenn im Getriebe der Großstadt die Gefahren größer sind, so gelten doch wohl mit Recht die dort aufwachsenden Knaben für gewitzter. Sodann ist in der Schule die Disziplin erheblich straffer geworden, es geht dem Unterricht weniger Zeit verloren, die Kontrolle ist eingehender und schärfer, die Methode und die Lehrmittel haben sich wesentlich gebessert.

Für das Leben außerhalb der Schule muß dem Vaterhause die Verantwortung bleiben; denn diesem stehen nach Pflicht und Interesse, nach Zeit und Möglichkeit der Beobachtung, nach Pietät und Beispiel ganz andere Mittel der Belehrung und Gewöhnung, der Warnung und Strafe zu Gebote. Aber es fehlt dort vielfach an Einsicht und also auch an zielbewußtem Wollen, von dem guten Beispiel gar nicht zu reden. Die Schule kann nur das Prinzip wahren, hilfreiche Hand leisten und schließlich — den Vater strafen; zur Verhütung und Entdeckung fehlt ihr jedes durchgreifende Mittel. Wenn zahlreiche Eltern höherer Stände nichts davon gewußt haben, daß jahrelang ihre Söhne wöchentlich ein bis zweimal halbe Nächte außer Hause zugebracht und erhebliche Summen in Bier vertrunken haben, da soll die Schule dann sich schelten lassen wegen mangelnder Aufsicht und nebenbei noch den Vorwurf hören: „Die Jungens haben nicht genug zu thun.“ Arme Schule, du arge Überbürderin! Übrigens hat die wirksame Verfolgung des Verbindungswesens einige Besserung geschafft und das Vaterhaus kräftig an seine Pflicht erinnert.

Somit kommen wir auf die unmittelbare Überbürdung durch Unterricht und häusliche Arbeiten. Daß darüber den Schulmännern das Endurteil verbleiben muß, welche täglich und gründlich die Leistungen ihrer Schüler beobachten und nicht so ohne Herz und Verstand sind, daß sie an einer abgespannten, nervösen, blasierten und kranken Jugend ihre Freude haben könnten, ist im allgemeinen schon oben bemerkt. Hier gilt es, den Thatbestand festzustellen und die erhobenen Klagen zu beleuchten.

Die Zahl der Unterrichtsstunden ist stets eine größere gewesen als heutzutage, wie u. a. Wendt „Die Gymnasien und die öffentliche Meinung“ geschichtlich nachgewiesen hat (vgl. diese

Zeitschrift 1884 S. 85 f.), und ebenso die zu den häuslichen Arbeiten erforderliche Zeit. Gleichwohl hebt eins der vielen Klagelieder also an: „Es darf als unbestritten gelten, dafs heute von den Schülern mehr häusliche Arbeiten verlangt werden als vor einem Menschenalter, und dafs trotzdem von dem Durchschnitt der Schüler weniger geleistet wird.“ Beides ist einfach unwahr. Häusliche lateinische und deutsche Aufsätze wurden früher je 10, heute allerhöchstens je 8 im Schuljahr geliefert, ohne dafs sie umfangreicher oder schwieriger geworden wären; an Stelle der Exercitia sind vielfach Klassenextemporalia üblich; die laufenden Übersetzungen aus Nepos, Cäsar, Cicero und Thukydides sind weggefallen, Paradigmen, Abschriften, Strafarbeiten sind selten, das Ausarbeiten mathematischer Hefte ist beseitigt, ohne dafs allen diesen wesentlichen Erleichterungen irgend welche neuen häuslichen Arbeiten gegenüber stehen. Es ist also geradezu frivol, wenn trotzdem von gesteigerten Anforderungen an den häuslichen Fleifs gefabelt wird. — Über das angebliche Herabgehen der Leistungen ist in dieser Zeitschrift 1879 S. 216 f. auf Grund eines Vergleiches von Primanerarbeiten aus den Jahren 1844 und 1878 geurteilt, dafs wohl die Art, aber nicht das Mafs ein anderes geworden sei, und Schrader kommt in seiner „Verfassung der höheren Schulen“ nach eingehender Betrachtung zu dem Schlufsergebnis, es lasse sich eine erhebliche Steigerung in den Bildungsergebnissen unserer Gymnasien nicht verkennen.

Von der freundlichen Doppelforderung „Leistet mehr und strengt die Jugend weniger an!“ interessiert uns indes hier zunächst nur das Zweite. Da ist nun das Mafs häuslicher Arbeitszeit auf 1 bis 3 St. für VI—I als Norm aufgestellt und von der obersten Medizinalbehörde ebensowenig beanstandet, wie die lehrplanmäfsige Zahl der Unterrichtsstunden. Aber die Zeitdauer ist keineswegs allein mafsgebend weder für die Anstrengung noch für den Erfolg.

Was den Unterricht angeht, so kann die erschwerende Überfüllung der Klassen nicht der Schule schuld gegeben werden, sondern nur den Finanzbehörden. Das grofse Hemmnis ist bei Schrader a. a. O. § 11 eingehend beleuchtet; man mufs jedoch zugeben, dafs eine jeweilige kleine Überschreitung des Maximums sich zwar nicht überall vermeiden läfst, aber dauernd nicht mehr vorkommt; denn die gröfsere Schülerzahl bedingt auch eine Erhöhung der Einnahme, deren Verwendung zur völligen oder teilweisen Trennung der Klassen willig gestattet wird und glücklicherweise der Zustimmung anderweitiger Behörden nicht bedarf. Aber ein schwerer Übelstand ist es, dafs aus finanziellen Gründen die beiden Tertian und gar die beiden Sekunden unbarmherzig zusammengeschmiedet werden, sobald sie vereint das Maximum der Schülerzahl nicht überschreiten. Damit wird in weit höherem Grade der Erfolg des Unterrichtes gehemmt als durch eine etwas

zu hohe Zahl der Schüler eines und desselben Cötus; denn hier sind die äußeren Bedingungen möglicher Gleichartigkeit durch strenge Jahreskurse gegeben, und gleichwohl wird durch ihre Ungleichmäßigkeit die gemeinsame Leitung und Förderung erheblich erschwert (Schrader a. a. O. S. 40); dort aber ist der Unterschied dem Grade nach genau doppelt so groß, und wie künstlich auch immer man den beiden Kursen gerecht zu werden streben mag, stets wird die eine Hälfte nicht genugsam gefördert, die andere stark überbürdet, je nachdem der Unterrichts bald die Aufgabe des unteren, bald des oberen Cötus berücksichtigt.

Und wenn die Schar der Untersekundaner, welche lediglich das Militärzeugnis erlangen wollen, allgemein als ein schweres Bleigewicht anerkannt ist, so sollte man sie nun und nimmermehr mit den Obersekundanern an dasselbe Joch zusammenspannen, sondern die Progymnasien mit IIb schließen und an den Gymnasien IIb und IIa prinzipiell trennen. Wie die Lehrer und Direktoren unter jener erfolglosen Arbeit seufzen und verzagen, ist traurig anzusehen, und die entschiedene Überbürdung der Schüler würde durch einen verhältnismäßig geringen Mehraufwand beseitigt, mag letzterer nun vom Staate oder von den Eltern zu tragen sein¹⁾.

Die Dauer der häuslichen Arbeitszeit von 1—3 Stunden wird wohl hinsichtlich der körperlichen Gesundheit nicht für zu groß gelten; dabei ist indes das Maß der geistigen Anstrengung je nach der intellektuellen Kraft und der sittlichen Energie der Schüler sehr verschieden; ja bei dem einzelnen Schüler ist das Können und das Wollen psychischen und physischen Schwankungen unterworfen, so daß ihm dieselbe Arbeit heute leicht und morgen schwer wird, und endlich verursachen die Aufgaben an sich bei gleicher Zeitdauer teils eine größere, teils eine weit geringere geistige Anstrengung. Somit ist die Schule auf ein fortgesetztes Beobachten und Versuchen angewiesen; dabei ist sie, weil das Durchschnittsmaß durch die große Zahl unbefähigter Schüler herabgedrückt wird und die Gespensterfurcht der Überbürdung gewirkt hat, vielleicht schon zu weit in der Entlastung gegangen. Es geziemt sich wohl daran zu denken, daß die Götter vor die Tugend den Schweifs gesetzt haben, und die Gefahr darf nicht verkannt werden, daß gerade die Besseren dem Mühsigange anheimfallen, der bekanntlich aller Laster Anfang ist.

Denn wie steht es thatsächlich um die Überbürdung? Tag für Tag werden die Aufgaben in das Klassenbuch geschrieben und vom Ordinarius überwacht; die Lehrer sehen an ihren Söhnen

¹⁾ Die Erhöhung des Schulgeldes hat bisher den Andrang zu den Gymnasien durchaus nicht gemindert, und sie beträgt auch nur einen geringen Teil der Kosten, welchen der Unterhalt während des neunjährigen Gymnasialkurses und des vierjährigen akademischen Studiums erfordert.

und Pensionären täglich, was in den verschiedenen Klassen gefordert wird, die Direktoren hüten mit ängstlicher Sorgfalt ihre Anstalt selbst vor dem Schein der Überbürdung, und die Eltern raisonnieren zwar vielfach über das dumme Lateinisch und Griechisch, aber nach Klagen wegen zu vieler Arbeit bemühe ich mich in einem ziemlich großen Kreise bekannter Familien seit lange vergebens; vielmehr antwortete mir ein sehr hochgestellter Beamter ganz drastisch: „Ist ja Unsinn!“

Das könnte Zufall sein, indes fortgesetzte amtliche Ermittlungen geben dasselbe Resultat. Dafs vereinzelt mitunter auf einen Tag sich etwas mehr Arbeit unbemerkt häuft oder ein junger Lehrer die Schwierigkeit seiner Aufgaben unterschätzt, kann und soll nicht bestritten werden, wird aber auch niemals ganz zu vermeiden sein. Im übrigen sollten jedoch die pflichtmäßigen Untersuchungen der Schulverwaltung mehr Gewicht haben als ein unablässiges leeres Gerede von allerhand Phormionen. Nun kommt aber so ein Schulrat ziemlich häufig in verschiedene Klassen (schon wegen der großen Zahl von Kandidaten) und unterläßt fast niemals festzustellen, was und wie lange die Schüler in den letzten Tagen zu arbeiten gehabt; seine Frage, ob das jetzt oder sonst zu viel gewesen sei, begegnet regelmäfsig einem fröhlichen Lächeln, es sei denn, dafs ein munterer Quintaner meint: „Eine ganze Stunde ist eigentlich zu viel.“ Oder ein Abiturient antwortet auf eine ähnliche Interpellation: „Das glauben Sie ja selbst nicht, Herr Schulrat; etwas repetiert haben wir zuletzt, aber sonst sind wir nicht überanstrengt.“ Dieser Tage noch wollte ich einen Primaner vor versammelter Klasse zum Geständnis der Überbürdung bringen, er meinte aber ganz gemüthlich: „Ach wol!“ und als ich ihn nach seinen Mitschülern fragte, sagte er: „Dann sind sie selbst schuld daran.“

Da mag denn der besonnene Schulmann mit jener herzlichen Liebe zur Jugend, welche seines Berufes Adel und Segen ist, auch ferner ein gesundes Mafs der Anforderungen inne zu halten bestrebt sein und sich nicht durch die thörichten Klagen beirren lassen, welche schon weit mehr Unheil ange richtet haben als alle thatsächlich vorgekommenen Überbürdungen zusammen genommen. Wie kann denn die Schule den Knaben und Jüngling zu tüchtigem Wissen und Können, zu geistigem Leben und sittlichem Ernst heranbilden, wenn dieser täglich im Vaterhause hört und liest von dem Unfug klassischer Bildung und der unerträglichen Last der Arbeit, die ihm aufgebürdet werde?

Aber wenn wir auch herzhaft die ungerechten Klagen angebrachtermafsen abweisen, so dürfen und wollen wir doch von der steten Sorge um das Wohl und die Freudigkeit der Jugend nimmer ablassen, sondern mit allem Ernst bemüht bleiben, die mancherlei Schwierigkeiten zu beseitigen, welche sich unserer

Aufgabe entgegenstellen. Diese will ich heute nur kurz andeuten.

Die Theorie muß voraussetzen, daß für alle Unterrichtsfächer bei dem Zögling ein gleichschwebendes Interesse zu erregen sei; dies ist aber thatsächlich nicht der Fall, und das bloße Pflichtgefühl reicht dazu gerade bei den befähigteren Schülern am wenigsten aus. So lange nun mehrere Fächer in einer Hand vereint waren, trat eine größere Berücksichtigung der Individualität ein, und im Gemüte des Lehrers vollzog sich eine Kompensation des Urteils über die Persönlichkeit des Schülers: das unvermeidliche, aber bereits zu weit ausgedehnte Fachlehrersystem erfordert das energische Eingreifen der Direktoren und Schulräte, damit nicht „aus Erziehern, die es immer mit der ganzen Person des Zöglings zu thun haben sollten, Vertreter eines bestimmten Unterrichtsfaches werden, denen es allein um das Wissen des Zöglings in diesem Fache zu thun ist. Von einem erziehenden Unterricht ist dann in Wahrheit keine Rede mehr.“ (Kern § 89.) Infolge dieser Teilung der Arbeit wird dann weiter noch die unglaublich thörichte Neigung mancher Lehrer verstärkt, durch steten Tadel und Druck jede Freudigkeit niederzuhalten, ein Verfahren, das in der Min.-Verf. vom J. 1884 und etwas kräftiger in einer westpreussischen Verfügung vom J. 1881, sowie in dieser Zeitschrift 1884 S. 88 gerügt ist. Wer niemals gute Schüler hat, ist zweifellos ein schlechter Lehrer.

Weiter wird, wo die begabtesten und fleißigsten Jünglinge nie oder fast nie über „befriedigend“ hinaus kommen, offenbar das traurige Examenfieber gesteigert, welches allerdings der Schule nicht ausschließlich zu eigen ist. Man hört davon auch bei andern Staatsprüfungen, ohne daß darum etwa der Universität oder der Justiz Überbürdung schuld gegeben würde. Aber wenn wir auch oben erwiesen und bezeugt haben, daß weder die Zielforderungen noch die häusliche Arbeit den Primaner über Gebühr anstrengen, so haben wir doch bereits darauf hingewiesen und betonen hier ausdrücklich, daß allerdings in den letzten Semestern zu viel repetiert wird und die Schüler sich selber überbürden. Wie kann die Schule dem begegnen? Nun, ich denke, dadurch, daß man die oben gerügten Fehler meide und die Prüfungsordnung mit Einsicht handhabe. „Man erwarte nicht, daß der Schüler in allen Unterrichtsfächern mit gleicher Teilnahme arbeite, gleich rasch fortschreite, nach Inhalt und Form gleich Gutes leiste; denn das ist bei der Mannigfaltigkeit der Begabung und der Verschiedenheit des Temperamentes unmöglich oder auch in annäherndem Grade eine so seltene Ausnahme, daß sie die entgegengesetzte Regel bekräftigt.“ (Schrader, Verf. d. höh. Sch. S. 48.) Man zeige engherzigen Fachlehrern nachdrücklich, daß der „wirkliche Erzieher der Gesamtbildung des Schülers, seiner harmonischen Entwicklung, seiner ausreichenden Kraftübung den Vor-

zug vor dem Fortschritt in dem einzelnen Fach giebt“. Man dulde nicht, daß unerfahrene oder einsichtslose Pädagogen durch ihre Censuren falsch Zeugnis wider die Schule ablegen, als ob selbst die Besten es nur zu mittelmäßigen Leistungen brächten¹⁾, sondern man fördere durch maßvolle Anerkennung die Freudigkeit und das Interesse, die Schwingen des Erfolges. Und was endlich die Reifeprüfung angeht, so habe ich darüber noch gar manches andere auf dem Herzen, vor allem aber das eine, das vor und seit der Leipziger Philologenversammlung von 1872 mein unabänderliches *Ceterum censeo* ist: man beschränke die mündliche Prüfung auf das, was im Laufe der letzten zwei Jahre in der Prima wirklich behandelt oder vorgekommen ist. Nun steht zwar in der Prüfungsordnung § 9: „Die Prüfung in der Mathematik darf nicht auf das Lehrpensum der Prima beschränkt werden“, aber ich schliesse aus dieser besonderen Bestimmung, daß sie für andere Fächer nicht gilt, und meine, daß sie zudem gar keine Ausnahme ist, denn gerade in der Mathematik kommt in Prima sehr vieles vor aus dem Pensum früherer Klassen.

Wenn nach meinem Vorschlag verfahren wird, dann hört die massenhafte Wiederholung auf und der Primaner giebt sich wieder unbefangenen dem Unterricht hin, statt sich so zu sagen mit der Inventur seines geistigen Besitzstandes zu beschäftigen; dann erwacht Vertrauen und Freudigkeit wieder, und es bleibt Raum und Sinn für die Mehrforderung, mit der ich die Erörterung der Überbürdungsfrage schliesse: Der deutsche Jüngling muß eine eingehendere Kenntnis deutscher Litteraturwerke gewinnen, als es heute der Fall ist, er muß zeigen, daß das Edelste und Schönste, was der Genius unseres Volkes geschaffen hat, einen bleibenden Eindruck auf sein Gemüt macht.

Danzig.

Carl Kruse.

Zu Livius.

6, 7, 4 *trigeminae victoriae triplicem triumphum ex his ipsis Volscis et (ex) Aequis et ex Etruria egistis*. So ist zu schreiben; die Tilgung des *ex* vor *Etruria*, an die man denken könnte, empfiehlt sich weniger als die Einfügung eines *ex* vor *Aequis*. Den Anstofs, welcher in dem bloßen *et* vor *Aequis* liegt, hat Heusinger durch eine verfehltete Konjekture, Weiffenborn durch eine verfehltete Erklärung zu beseitigen versucht.

II. J. Müller.

¹⁾ Ein sehr praktisches Mittel ist an mehreren westpreussischen Gymnasien üblich; bei jeder censierten Arbeit muß der Lehrer in der Liste der Prädikate angeben, wie oft die einzelnen Nummern 1—5 zur Anwendung gekommen sind. Das ist sehr lehrreich, namentlich auch hinsichtlich des elementaren Fehlers, zu schwere Extemporalien zu diktieren.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. G. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Neu herausgegeben von Wilh. Rein. Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1887. XVI u. 316 S. 4,80 M.

Das Buch von Brzoska erschien im Jahre 1836. Es hat zur Zeit seines Erscheinens und noch lange nachher viele Anerkennung gefunden; aber sein praktischer Erfolg ist leider nur gering gewesen. Der Herausgeber der vorliegenden zweiten Auflage findet den Grund hierfür darin, daß das Buch bei seinem ersten Erscheinen zu früh gekommen sei und daß sein Verfasser damals noch nicht auf eindringendes Verständnis habe hoffen können. „Jetzt aber“, sagt er, „tritt es in die starke Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens mit der erneuten Mahnung hinein, über all den Reformvorschlägen und Besserungsversuchen nicht das aus dem Auge zu verlieren, was vor allem not thut, tüchtige Kräfte für die geplanten Reformen heranzubilden.“ Wir wollen es ununtersucht lassen, ob das Buch nicht auch darum weniger Wirkung gehabt hat, weil es, wie Herbart in der Anzeige desselben sagte, die Forderungen zu hoch spannte. Der Herausgeber macht darauf aufmerksam, daß Brzoska selbst, ohne darum seinen Idealplan aufzugeben, in seinem im Jahre 1837, also nach dem Erscheinen des Buches ausgearbeiteten „Plan zur Einrichtung der Zeit und der Wissenschaft entsprechender pädagogischer Studien auf der Universität zu Jena“ seine Forderungen bedeutend ermäßigt habe (S. 178). Vielleicht wäre hieran die Frage zu knüpfen, ob sich die Neubearbeitung des Werkes nicht auch auf den Text hätte beziehen sollen. Rein hat denselben im ganzen unverändert gelassen, aber die Anmerkungen zum Teil als veraltet beseitigt oder gekürzt, zum Teil durch Zusätze erweitert und durch neue Anmerkungen vermehrt, „wie sie namentlich nach der litterarischen Seite hin durch die pädagogische Entwicklung der letzten fünfzig Jahre gefordert wurden.“ Es würde sich vielleicht auch manches finden, was Brzoska in dem Texte des Buches heut, mit den Erfahrungen von fünfzig Jahren, anders behandelt hätte. Lassen wir jedoch diese Erwägungen, und erkennen wir

dankbar das Verdienst an, welches sich Rein durch die neue Herausgabe des fast vergessenen, aber jedenfalls bedeutenden Buches und durch die Art, wie er es der heutigen Zeit näher brachte, erworben hat. Ein Hauptverdienst, welches er in dieser Beziehung hat, liegt, obwohl man über das Maß derselben verschiedener Meinung sein kann, in den Anmerkungen, welche über hundert Seiten füllen.

Wir unsernteils würden, wenn wir die dem Buche zu Grunde liegende Frage beantworten sollten, das, was die Universität für die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen zu thun hat, von dem unterscheiden, was nach vollendetem Universitätsstudium hierfür geschehen soll. Die Vorlesungen über die Pädagogik auf der Universität werden nur dann einen Zweck haben, wenn die Zuhörer durch das Studium der Logik, der Psychologie und der Ethik auf dieselben vorbereitet sind und wenn sie von einem Manne gehalten worden, dessen Auffassung der Pädagogik mit dieser vorher gewonnenen philosophischen Grundlage in Übereinstimmung steht. Eine solche Übereinstimmung wird aber am sichersten dann zu finden sein, wenn der Professor der Pädagogik zugleich Professor der Philosophie ist und seinen Vorlesungen über Pädagogik eine Übersicht über die philosophischen Fundamentalwissenschaften der Pädagogik vorausschickt. Was die Geschichte der Pädagogik anlangt, so würden wir der von Rein (S. 314) mitgeteilten Zillerschen Ansicht zustimmen, nach welcher die Hauptpunkte aus ihr am besten in den Vortrag der Pädagogik mit aufgenommen werden, weil sich eine abgesonderte Geschichte der Pädagogik leicht in kulturgeschichtliche Betrachtungen verliert. Das Studium der pädagogischen Wissenschaft soll den Studenten dazu befähigen, der-einst auf dasselbe seine pädagogische Thätigkeit in der Schule und für dieselbe zu gründen. „Als Wissenschaft allein“, sagt Brzoska (S. 36), „hat die Pädagogik gar keinen oder einen sehr geringen Wert; sie erhält ihn erst im vollen Maße dadurch, daß sie durch praktische Anwendung ihrer Grundsätze als Kunst ins Leben einzugreifen strebt.“ Damit hängt die Forderung zusammen, daß der Lehrer der Pädagogik nicht nur mit der pädagogischen Wissenschaft, sondern auch mit der pädagogischen Kunst bekannt sein, daß er selbst die von ihm gelehrtten Grundsätze auf die Erziehungsthätigkeit angewendet haben muß. Die jungen Leute, welche Pädagogik studieren, sollen meist in den Lehrstand eintreten und an Schulen die dort zur Geltung kommende pädagogische Thätigkeit ausüben. Der Universitätslehrer der Pädagogik muß das Feld ihrer künftigen Thätigkeit als Schulmann kennen gelernt haben und daher selbst aus dem Berufsstande, dem sie einst angehören sollen, hervorgegangen sein. Immer aber werden auf einem so praktischen Gebiete, wie das der Pädagogik ist, bloße Vorlesungen einen zu theoretischen Charakter tragen; ihre lebendige Wirkung werden

sie erst dann gewinnen, wenn sie von praktischen Übungen begleitet sind. Zur Anstellung solcher Übungen würden leicht für einzelne Stunden Schüler von einer Lehranstalt zu bekommen sein. Mit ihnen würden unter Leitung des Professors die ersten Versuche im Unterrichten angestellt werden. Solche Lektionen, die wohl vorbereitet sein und nachher einer jedesmaligen genauen Kritik unterzogen werden müßten, wären diesen Schülern nicht schädlich, während die Benutzung einer Schule als Übungsschule für die ersten Lehrversuche junger ungeübter Lehrer nicht unerhebliche Bedenken hervorruft. Es handelte sich dabei nicht um eine eigentliche Schulthätigkeit, für welche die Befähigung nur in einer Schule zu gewinnen ist, sondern um Darbietung einer Gelegenheit, einzelne Lehren der Pädagogik in ihrer praktischen Bedeutung klar zu machen, und vielleicht auch darum, den einen oder anderen jungen Studierenden seine Befähigung und Neigung zum Lehramte erkennen zu lassen.

So weit sollte sich unserer Meinung nach das erstrecken, was die Universität für die pädagogische Vorbildung zum Lehramte thut, und es ist weit mehr, als jetzt meist geschieht. Es folgt nach vollendetem Universitätsstudium das Examen, durch welches der Kandidat die Berechtigung erhält, seine Thätigkeit als Lehrer an Schulen zu beginnen. Er tritt bei einer höheren Schule als Probekandidat ein und findet als solcher für seine praktische Ausbildung so viel, wie die dort bestehenden Verhältnisse und die neben ihm wirkenden Lehrer, so weit sie in Beziehung zu ihm treten, bieten können und wollen. „Die erste Aufgabe des Probanden besteht nach der preussischen Verfügung über das Probejahr vom Jahre 1867 darin, „dafs er sich bemüht, durch Hospitieren in den Lehrstunden und durch Rücksprache mit dem Direktor, den Klassenordinarien und einzelnen Lehrern eine Anschauung des ganzen Organismus der Schule zu gewinnen.“ Nicht minder liegt ihm ob, „sich mit der bei derselben geltenden Disziplinarordnung baldigst vertraut zu machen.“ Er „hospitiert zuerst vornehmlich bei demjenigen Lehrer, den er demnächst in einem Teil seiner Lehrstunden vertreten soll, und sucht sich mit dem Standpunkt der betreffenden Schüler bekannt zu machen.“ Die Klassen und die Gegenstände, in welchen er unterrichten soll, müssen vom Direktor so bestimmt werden, dafs die Thätigkeit des Kandidaten so viel wie möglich konzentriert wird. Wenigstens im zweiten Halbjahre soll ihm Gelegenheit gegeben werden, seine Kräfte auch in anderen und höheren Klassen, als im ersten Halbjahre, wenn auch nur in der Behandlung kürzerer Lehrabschnitte, zu versuchen. Die Lehrer, welche der Kandidat vertritt, haben anfangs allen seinen Stunden beizuwohnen, ihm nach den Stunden die etwa nötigen Bemerkungen zu machen und, sobald ihm eine selbständigere Leitung der Klasse anvertraut werden kann, von Zeit zu Zeit seine Lektionen zu besuchen. Haupt-

sächlich aber sollen der Direktor und die betreffenden Klassenordinarien die Thätigkeit der Probanden beobachten, sich über Inhalt und Form ihres Unterrichts mit ihnen besprechen, sie auf methodische und disziplinarische Mißgriffe aufmerksam machen und ihnen mit ihrem Räte beistehen. Dies soll auch geschehen durch Hinweisung auf Schriften, welche zur Orientierung über das Schulwesen überhaupt sowie über einzelne pädagogische und didaktische Fragen von Wichtigkeit sind, und durch die Mitteilung von amtlichen Verfügungen, welche die Schulorganisation betreffen. Die Zahl der dem Probanden zu überweisenden Stunden beträgt abgesehen von Vikariaten für erkrankte Lehrer oder sonst notwendigen Vertretungen 6 bis 8 wöchentlich. An den allgemeinen Lehrerkonferenzen nehmen die Probanden teil; bei den Censuren der von ihnen unterrichteten Schüler haben sie, „jedoch unter Revision des Klassenordinarius“, ihre Stimme abzugeben.

Dies etwa sind die Hauptpunkte, welche für das Probejahr als maßgebend aufgestellt worden sind. Wiederholt schon ist der Zweifel darüber ausgesprochen worden, ob ein solches Probejahr für die pädagogische Vorbildung der künftigen Lehrer ausreichend sei. Man hat verschiedene andere Einrichtungen vorgeschlagen und ins Leben zu führen gesucht, von denen man sich eine durchgreifendere Wirkung versprach. Alle diese Vorschläge und Versuche hier zu beurteilen ist nicht unsere Absicht. Wir begnügen uns damit, auf den Aufsatz von O. Willmann über die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich (Zeitschr. f. d. GW. 1881 S. 371), auf den Artikel von H. Schiller (Zeitschr. f. d. GW. 1883 S. 577) und auf das Kapitel über die Lehrerbildung in W. Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen, 2. Aufl. S. 114 zu verweisen. Wir unsernteils sind der Meinung, daß die einzig richtige Art der praktischen Vorbildung der Lehrer an den höheren Schulen in dem freilich noch zu verbessernden Institut der pädagogischen Probezeit gegeben ist. Handelt es sich um die Ausbildung eines ganzen Standes, so müssen pädagogische Seminare, von denen z. B. jede Provinz des preussischen Staates eins besäße, schon wegen der Zahl der Probekandidaten für durchaus unzureichend angesehen werden. Nur das Institut der Probekandidaten bietet die Möglichkeit, allen künftigen Lehrern Gelegenheit zu ihrer praktisch-pädagogischen Ausbildung zu geben. Was aber die Änderungen anlangt, die wir für diese Einrichtung für notwendig erachten, so muß in erster Reihe, wie auch Schrader will, und wie es in neuester Zeit wenigstens in der preussischen Provinz Brandenburg angeordnet worden ist, verlangt werden, daß die Wahl der Anstalt, bei welcher er als Candidatus probandus einzutreten wünscht, nie dem Kandidaten überlassen werden darf. Nicht jede Anstalt ist für jeden Kandidaten gleich geeignet; nicht jeder Direktor und

Fachlehrer ist, obwohl er seine engere Berufsthätigkeit auf das vollkommenste ausübt, ebenso unzweifelhaft imstande, die Aufgabe der Lehrerbildung lösen zu helfen. Es scheint uns ferner der Erwägung wert, ob nicht die Ausdehnung der Probezeit auf zwei Jahre zweckmäÙig wäre. Im zweiten Jahre könnten die Kandidaten zu einer gröÙeren Selbständigkeit angeleitet und vielleicht als Hülfslehrer, welche Remunerationen erhielten, verwendet werden. Auch ist es leichter möglich, ihnen Gelegenheit zu geben, frühere Erfahrungen auf neuem Boden zu verwerten und sich von Einseitigkeiten, welche sie sich im ersten Jahre angeeignet haben, zu befreien. DaÙ die Zahl der den Probanden anzuvertrauenden Unterrichtsstunden eine nicht groÙe sein darf, ist unzweifelhaft; aber dennoch ist darauf zu halten, daÙ sie im rechten Sinne des Wortes schon in jungen Jahren die Last eines verantwortungsreichen Amtes tragen lernen. Sie müssen teilnehmen an den allgemeinen und den Fachkonferenzen, nach einem ihnen vom Direktor zu gebenden Plane und nach vorausgegangener Vorbereitung durch den Direktor oder die Fachlehrer beim Unterrichte nicht nur in ihren eigenen, sondern auch in anderen Fächern hospitieren und über die von ihnen dabei gemachten Beobachtungen dem Direktor und den Fachlehrern Bericht erstatten. Zu diesem Zwecke hat der Direktor unter Zuziehung der betreffenden Fachlehrer regelmäÙige Konferenzen mit ihnen zu halten. In denselben hat er zugleich darauf hinzuwirken, daÙ die Kandidaten sich gewöhnen, ihr Lehrfach immer in dem pädagogisch so wichtigen Zusammenhange mit den übrigen Fächern des Unterrichts aufzufassen, sie auf die einschlagende pädagogische Litteratur aufmerksam zu machen und darüber referieren zu lassen. Er hat sie in diesen Konferenzen über die Grundsätze einer richtigen Schuldisziplin zu belehren, etwa von ihnen in dieser Beziehung gemachte Versehen zur Sprache zu bringen. Bei den Inspektionen im Schulhause und auf dem Schulhofe während der Zwischenstunden, bei der Arrangierung von Schulfesten, bei Exkursionen der Schule oder einzelner Klassen sind sie angemessen zu beteiligen; einzelne Schülerabteilungen, die zurückgeblieben sind und vorübergehend der Nachhülfe bedürfen, haben die Kandidaten solche zu gewähren; beim Turnen können ihnen, wenn und so weit sie dazu befähigt sind, einzelne Abteilungen für bestimmte Übungen anvertraut werden. Es muÙ mit einem Worte alles geschehen, wodurch sie nicht bloÙ zu tüchtigen Lehrern eines Lehrfaches, sondern zu Erziehern der Jugend herangebildet werden.

H. Kern.

-
- 1) K. Euling, Lateinisches Vokabularium für Sexta. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 26 S. 0,40 M.

Das Eulingsche Vokabular soll nicht zur Erlernung neuer, sondern zur Wiederholung der in Lattmanns Elementarbuch für

Sexta gelernten Wörter dienen. Es enthält etwas über 1000 Wörter, unter denen naturgemäfs die Substantiva überwiegen. Die Anordnung ist unter den Substantiven sachlich; sie verteilen sich unter die Rubriken: Mensch, Familie, Dorf, Stadt, Staat. Die Adj. und Verba sind nach den Endungen und innerhalb der Endung alphabetisch geordnet. Die Bedeutung könnte bei einigen Wörtern treffender angegeben werden, so sind z. B. *ferus* (wild, ungezähmt), *ferox* (wild, unbändig), *atrox* (gräfslich) alle drei mit „wild“ übersetzt, *commoveo* und *admoveo* mit „bewegen“, *corripio* und *arripio* mit „ergreifen“; das Perf. *excellui* könnte verschwinden, *valetudo* sollte nicht mit „Gesundheit“, sondern mit „Befinden“, *imago* nicht mit „Bild“, sondern mit „Abbild“ übersetzt werden. In der Quantitätsbezeichnung vermisst man streng durchgeführte Grundsätze. So staunt man, wenn dem Sextaner zugemutet wird, *imprudens* von *imprudētis* zu unterscheiden, während man anderseits die Quantitätsbezeichnung nur ungern vermisst in *bonus*, *probus*, *improbus*, *tetigi*, *pepuli* u. a.

2) J. Lattmann und H. D. Müller, Lernheft und Repetitorium zur lateinischen Syntax. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1887. 0,50 M.

Diesem Lernheft hat Lattmann eine für den Lehrer besonders gedruckte Vorrede beigegeben, überschrieben: „Welches ist der eigentliche Memorierstoff der lateinischen Syntax und in welcher Form sit er dem Schüler zu geben?“ Er scheidet hier den gesamten syntaktischen Stoff in zwei Teile: a) Regeln, welche dem Gedächtnis eingepägt werden sollen, b) Regeln, welche durch den Verstand aufgenommen werden müssen. Einige Regeln nehmen eine Mittelstellung ein, wie die Verba *privandi*, *copiae*, *iudicialia* u. a., die anfangs auswendig gelernt werden müssen, später aber, wenn der Begriff vom Verstande genügend erfafst ist, vom Gedächtnis nicht mehr in bestimmter Reihenfolge festgehalten zu werden brauchen. Hiernach ergab sich für die Verfasser, welche nur den Memorierstoff der lateinischen Syntax für den Schüler zusammenstellen wollten, dafs sie für alle unter b fallenden Regeln nur die notwendigen loci memoriales und die termini technici als Überschriften dazu anführten. An den loci kann der Lehrer die Regel erläutern, und bei einer Repetition kann der Schüler aus ihnen die erläuterte Regel durch eigene Denkhätigkeit wiederfinden.

Das Lernheft soll dem Quartaner in die Hände gegeben werden, es soll die Grammatik nicht ersetzen, sondern auf sie vorbereiten. Für einen Quartaner ist nun freilich, wie Lattmann selbst zugiebt, der Stoff sehr reichlich; er läfst deshalb für seine Untertertianer zunächst eine Ruhepause eintreten, um sie im Quartaner-Pensum zu befestigen und in seine gröfsere Grammatik einzuführen. Da das Heft eine Vorbereitung zu Lattmanns Grammatik sein soll, schliessen sich naturgemäfs alle Regeln in ihrer

Fassung eng an jene an. Sie sind knapp, leicht faßlich, ihre Anordnung ist klar und übersichtlich, vorgezeichnet von den Gesetzen der Sprachwissenschaft. Alles ist darauf eingerichtet, dem Schüler zur klaren Einsicht in die Eigentümlichkeiten der fremden Sprache, nicht bloß zu einem mechanischen Verständnis zu verhelfen. Überall wo Lattmanns Grammatik im Gebrauch ist, wird man auch dieses Lernheft und Repetitorium mit großem Segen verwerten können.

Zum Schluss noch einige Bemerkungen, die sowohl das Lernheft wie die Grammatik angehen. *Esse* mit dem Gen. subj. sollte der Quartaner nur mit gehören, nie mit haben übersetzen dürfen. Es kann den jungen Kopf nur verwirren, wenn er sieht, daß das deutsche haben bald durch *habeo*, bald durch *esse* mit Gen. subj., bald durch *esse* mit Gen. qual., bald durch *esse* mit Dat. übersetzt wird. — Der Abl. *separativus* ist kein guter terminus, da das Verb. *separare* selbst mit dem bloßen Abl. nicht verbunden wird. Besser ist der Abl. auf die Frage woher?, wie auch für Abl. *loci* besser wäre der Abl. auf die Frage wo? — Für den term. verb. *copiae et inopiae*, welche unter dem Abl. *separativus* aufgeführt sind, würde es richtiger heißen verb. *inopiae (et copiae)*. Denn die letzteren können nur um des Gegensatzes willen zugefügt sein, ihrer Natur nach gehören sie wie die Verba complendi unter den Instrumentalis. — Auch den term. conditionale Bedingungssätze halte ich nicht für besser als den althergebrachten Irrealis.

Berlin.

F. Schlee.

Gustav Tischers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Für die Einübung der gesamten Syntax bearbeitet und erweitert von Otto Müller. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig, Friedrich Vieweg und Sohn, 1887. XX u. 288 S. 2 M.

Die erste Auflage des vorliegenden Übungsbuches erschien im Jahre 1858; schon die zweite Ausgabe (1871) — die dritte ist aus dem Jahre 1879 datiert — ist in der Bearbeitung des jetzigen Herausgebers erschienen. In der ersten Auflage ausschließlich an die von Tischer für die unteren und mittleren Gymnasialklassen berechnete Bearbeitung der lateinischen Sprachlehre von Madvig angeschlossen, wobei durchgängig die Paragraphenzahlen der Zumpt'schen Grammatik beigelegt waren, hatte dasselbe zunächst den Zweck, die Schüler auf Seyfferts „Übungsbuch für Sekunda“ vorzubereiten. Von der dritten Auflage an ist das Übersetzungsmaterial (besonders durch Vermehrung der zusammenhängenden Stücke im zweiten Teil), ebenso in der vorliegenden vierten Ausgabe, derart erweitert worden, daß das Buch, welches vormals bis Obertertia zu viel, bis Untersekunda zu wenig bot, in seiner „gegenwärtigen Ausdehnung für die Klassen des Gymnasiums von

der Quarta bis einschließlich Untersekunda hinreichenden Vorrat an passendem Übungsstoff“ bietet. (Nach Ausweis des Centralblatts für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1880 S. 34 war dasselbe schon in seiner zweiten Auflage an 14 Anstalten, 10 Gymnasien, 4 Realgymnasien eingeführt). Unter Festhaltung des engen Anschlusses an den Madvig-Tischerschen Leitfaden der Grammatik ist sodann schon von der zweiten Auflage ab „in den Kapitelüberschriften und Anmerkungen neben den Paragraphenzahlen der Madvig-Tischerschen und Zumptschen Grammatik stets auch auf die Ellendt-Seyffertsche, und in der neu hinzugefügten Inhaltsübersicht außerdem noch auf die Grammatiken von Otto Schulz und Siberti-Meiring mit den Paragraphenzahlen ihrer neuesten Auflagen hingewiesen“. Aus diesem Kreis der grammatischen Hilfsbücher ist der Bearbeiter weder in der dritten noch in der vierten Auflage herausgetreten; ich bedaure das um so mehr, als es die Einführung des Übungsbuches an vielen Anstalten der westlichen Provinzen, welche die lateinische Sprachlehre von F. Schultz — und zwar in der neuesten auf die Klassen Quinta bis Prima bemessenen Umarbeitung von Schultz-Wetzel — im Gebrauch haben, wesentlich erschweren wird. Der Hinweis auf die Siberti-Meiringsche Grammatik wird seinen Zweck vollständig verfehlen, da die siebente Auflage der lateinischen Grammatik von Meiring, bearbeitet von Fisch, welche gemäß der Umgestaltung des lateinischen Unterrichtes auf alle Klassen der Gymnasien, Realgymnasien, Progymnasien und Realprogymnasien berechnet ist, so ziemlich allgemein statt der Siberti-Meiringschen Grammatik entweder schon eingeführt ist oder in nicht langer Zeit eingeführt sein wird.

In der Anordnung des grammatischen Lehrstoffes also dem Madvig-Tischerschen Leitfaden sich anschließend, enthält das Übungsbuch zu jedem grammatischen Kapitel zunächst eine Anzahl von Einzelsätzen, welchen jedesmal mindestens zwei abgerundete Stücke — meist historischen Inhalts — folgen; für die Wiederholung der Kasuslehre sind in der neuesten Auflage ausschließlich zusammenhängende Vorlagen (drei) eingeschaltet. Mit dieser Abwechslung zwischen Einzelsätzen und zusammenhängenden Stücken, wobei die letzteren den größeren Raum einnehmen; hat der Hsgb. in der bekanntlich noch offenen Frage ohne Zweifel das Richtige getroffen, indem er den beiderseitigen Wünschen Rechnung trägt. Die Einzelsätze zeichnen sich darin vorteilhaft aus, daß sie im allgemeinen frei sind von dem leider noch nicht beseitigten Fehler mancher Übungsbücher, welche nur „Gedankenketten“ bringen, wie sie „in keiner Kaffeegesellschaft bunter, abgerissener, verworrener durcheinanderschwirren können“ (Scheibert im pädagogischen Archiv 1872); sie sind zum größeren Teil der Lektüre entnommen oder frei nach Sage, Geschichte und den Erfahrungen des täglichen Lebens gebildet.

Durch die Anlehnung vieler Einzelsätze an die Lektüre ist den Anforderungen an die Übersetzungsvorlagen, wie sie in den „Erläuterungen zu den Lehrplänen vom 31. März 1882“ aufgestellt sind, allerdings einigermaßen entsprochen, wenn auch nicht in dem Umfange, wie sie dort mit vollem Recht hervorgehoben sind. „Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt“, „Sicherung des formal bildenden Einflusses der Klassenlektüre“ wird nicht durch diejenige Wahl des Übersetzungstoffes erzielt, welche für die Einübung der Kasuslehre das im Nepos enthaltene Material, das gerade für diesen grammatischen Abschnitt in reicher Fülle zu Gebote steht, wenig berücksichtigt. Will man nun auch bei den Einzelsätzen von der Forderung des möglichst strengen Anschlusses an die jeweilige Klassenlektüre absehen, da sich ja immerhin zur Rechtfertigung bemerken läßt, daß bei den Einzelsätzen mehr die sichere Einübung der grammatischen Regel als die Ausbeutung des Phrasenschatzes der Lektüre anzustreben ist, so erkenne ich bezüglich der Einzelsätze diesem Einwand immerhin seine Berechtigung zu, bezüglich der zusammenhängenden Stücke dagegen wird man dem Sinne der „Erläuterungen“ nur dann entsprechen, wenn sie entweder ausschließlich oder doch vorzugsweise der Lektüre entnommen sind.

Ich erblicke also in dem möglichst engen Anschluß des Übungstoffes an die Lektüre das wirksamste Mittel zu der in den „Lehrplänen“ betonten Konzentration des lateinischen Unterrichtes; dabei bin ich jedoch weit entfernt, einer „Verkettung des Unterrichtes der einen Klasse mit dem der andern“ in der von Lattmann („Die Grundsätze für die Gestaltung der lateinischen Schulgrammatik“, Progr. Clausthal 1885 S. 38) geforderten Ausdehnung das Wort zu reden. Die richtige Verbindung der Übungen mit der Lektüre erkennt er nur in derjenigen, „welche für Tertia den Nepos, für Untersekunda den Cäsar verarbeitet, dann aber nicht in den zurechtgedrehten Metaphrasen, sondern in freier Ausnutzung des Stoffes“. Dieser Ansicht kann ich nicht beistimmen. Wohl mag der Übersetzungstoff während der ersten Wochen in Tertia aus Nepos, in Untersekunda aus Cäsar entnommen sein; aber soll der formal bildende Einfluß der Lektüre gesichert werden, so empfiehlt es sich jedenfalls mehr, ihn möglichst bald in Wirksamkeit zu setzen, als ein volles Jahr später, wenn der Wortschatz in phraseologischer und lexikalischer Beziehung dem Gedächtnisse des Schülers nicht mehr in der ursprünglichen Frische anhaftet und die sprachlichen Eigentümlichkeiten des im vorangehenden Jahre gelesenen Schriftstellers vor jenen des in demselben Jahre behandelten Klassikers in der Erinnerung zurücktreten. Je unmittelbarer die Verwertung, desto nachhaltiger und sicherer ist auch der Einfluß der formalen Bedeutung der Lektüre. Es empfiehlt sich daher für die Auswahl des Übersetzungstoffes in Quarta Anlehnung an Nepos, in Tertia an Cäsar oder Curtius,

in *Secunda* an Livius, Sallust und Cicero. Freilich, will man, wie Lattmann u. a., das sprachliche Material, Phraseologie wie Satzform, sowie den geeigneten Gedankenstoff von vorn herein dem ganzen Umfang der Klassenlektüre eines Jahres entnehmen, so ist die von mir empfohlene Art der Ausbeutung der Lektüre nicht möglich. Aber auch ohne den gelesenen Schriftsteller zu „verrenken“ und „mit allerlei Redewendungen auszuflicken“, lassen sich die gleichzeitig behandelten grammatischen Regeln in den umschreibenden Retroversionen der jeweiligen Lektüre zur Anwendung bringen; nur muß man sich bei den Entwürfen von dem Grundsatz bestimmen und leiten lassen, daß die Grammatik und ihre Einübung nicht Selbstzweck sind, sondern zur Vertiefung in das Verständnis der Lektüre dienen.

Mag man nun aber auch von der Forderung der strengen und möglichst baldigen Anlehnung an die jeweilige Klassenlektüre absehen und sich zufrieden geben, wenn das Material in den zusammenhängenden Stücken teils aus der Lektüre, teils aus Sage und Geschichte in einer den einschlägigen Kenntnissen des Schülers anbequemten Einschränkung zusammengestellt ist, so wird die zweite Forderung um so strenger zu stellen sein, daß die Übungsstücke frei sind von den sogenannten „Stilblüten“. Unter „Stilblüten“ verstehe ich aber nicht bloß die Nachlässigkeit des Ausdrucks und der Satzbildung, das engherzige Bemühen, den fremdsprachlichen Text, trotz starker Vergewaltigungen der Muttersprache, möglichst getreu wiederzugeben, sondern auch die Geschraubtheit, Gespreiztheit in Wort und Satz, die sich in unnatürlicher Weise bestrebt, dem einfachen Gedanken ein geziertes, elegantes Mäntelchen umzuhängen. Die Stilblüten der ersten Art, welche in den deutschen Aufsätzen der Schüler mitunter bis zur Schlußprüfung hinauf nachwuchern, haben bekanntlich schon vielseitig Anlaß zu Zweifeln an dem Recht der Bevorzugung des altsprachlichen Unterrichtes aus dem Laienstande und zu bedenklichen Klagen aus Fachkreisen gegeben. Sehr beachtenswert nach dieser Seite hin sind aus neuester Zeit die aus einer gewissen pädagogischen Beklemmung hervorgegangenen Bemerkungen von Rothfuchs („Vom Übersetzen in das Deutsche und manchem andern. Ein Geständnis aus der didaktischen Praxis.“ Progr. Gütersloh 1887), die, wenn auch nicht an die Übungsbücher selbst angeschlossen, so doch an die Übertragungen in das Deutsche überhaupt geknüpft sind und viele sehr anregende Winke und Belehrungen an die Hand geben. Von den Stilblüten der zweiten, vornehmeren Art ist neuerdings in dem interessanten Aufsatz von O. Weisfenfels („Über unsere Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen“ in dieser Zeitschrift 1887 S. 397 ff.) eine sehr lehrreiche Zusammenstellung geboten, die alle Beachtung verdient.

Also möglichst unmittelbare Anlehnung an die Lektüre, besonders in den zusammenhängenden Stücken wünsche ich, unbe-

dingte Reinheit von Stilblüten, in Einzelsätzen nicht minder wie in abgerundeten Kapiteln, fordere ich von einem lateinischen Übungsbuch für die mittleren Klassen. Da jedoch bezüglich des ersten Punktes adhuc sub iudice lis est, so bin ich weit entfernt, ein Buch von vorn herein als unbrauchbar anzusehen, wenn es seine Stoffe einem andern Gebiete entnommen hat. Sind die Vorlagen auch ohne die von mir gewünschte Anlehnung zweckentsprechend ausgearbeitet, so mag man ihnen als Materialien zur Einübung des grammatischen Pensums ihren Wert nicht aberkennen, ein Mittel zur Vertiefung des Verständnisses der Lektüre, also zur Konzentration des sprachlichen Unterrichtes, aber wird man in ihnen vergebens suchen. Sehen wir nun zu, ob und inwieweit das Tischer-Müllersche Übungsbuch dem ausgesprochenen Wunsche und der gestellten Forderung gerecht wird.

Für die Einübung der Syntax des Nomens ist in den zusammenhängenden Stücken der Inhalt der vitae des Nepos nicht verwertet, in den zusammenhängenden Vorlagen zur Syntax des Verbums Cäsar fast gar nicht, dagegen vielfach Livius, Sallust und Cicero. Der Lektüre in Sekunda ist also hinreichend, der in Tertia und Quarta keine Rechnung getragen. Im übrigen ist der Inhalt meist der Sage und Geschichte entnommen (die Geschichte der römischen Könige und einige Erzählungen aus der Zeit der Republik sind mit Beobachtung chronologischer Reihenfolge benutzt). Die Zahl der zusammenhängenden Stücke, mindestens zwei, oft auch drei für jeden Abschnitt, welchen stets eine reiche Auswahl von Einzelsätzen (durchschnittlich 57 bei jedem Kapitel) vorausgeht, beträgt im ganzen 82; die meisten derselben sind auch für zwei schriftliche oder mündliche Übungen ausreichend. Der Stoff ist also reichhaltig, auch der Inhalt recht anziehend und gewandt zusammengetragen; nur möchte ich, ohne dem konfessionellen Standpunkte des Herausgebers damit zu nahe treten zu wollen, den Wunsch aussprechen, daß die Einzelsätze Nr. 86 S. 9, in Nr. 103 S. 36, sowie das Stück Nr. 84, zu deren Aufnahme in der Bestimmung des Übungsbuches keine Veranlassung liegt, bei einer fernerer Auflage ausgeschieden oder durch andere ersetzt werden; an nicht überwiegend evangelischen Anstalten möchte man daraus vielleicht eine Verpflichtung herleiten, dem „Übungsbuch“ den Eingang zu verschließen.

Was die Form angeht, in welche der Stoff gegossen ist, so hat der Bearbeiter nach seiner Versicherung in der Vorrede zur 3. Auflage sorgfältig darauf geachtet, „daß nirgends dem Schüler die Übersetzung gewissermaßen in den Mund gelegt oder gar zur Erleichterung seiner Arbeit dem deutschen Ausdruck Gewalt angethan werde“. Die eingehende Prüfung des Buches hat mir bewiesen, daß er diese Versicherung mit gutem Gewissen abgeben konnte. Wenn sich nun auch an den nachverzeichneten Stellen trotzdem Spuren des „eigenartigen, konventionellen Schuldeutsch, welches

sonst nirgends gesprochen noch geschrieben wird“ zu erkennen sind, nun, so soll man davon „nicht gar so großen Lärm machen“ weil in der Hauptsache alles in Ordnung ist. (Vgl. Weisenfels a. a. O. S. 395.)

So heist es S. 3 der Lüge unterthan. S. 5 Corinth, der glänzendste Lichtpunkt... ist vertilgt w. (in der zugehörigen Note 25 wäre es m. E. zweckmäßiger, gleich *lumen* anzugeben, da der Schüler jedenfalls, ohne das im „Wörterverzeichnis“ angegebene *lumen* nachzuschlagen, das ihm geläufigere *lux* gebrauchen wird). S. 11 V. hat die Häuser nackt und leer gemacht. S. 23 dem Volke... wohnten Körperkräfte bei (ähnlich S. 65). S. 49... fingen die Angelegenheiten... in günstigerer Lage zu sein an. S. 52 Herkules, der von Juppiter und Alkmene erzeugt sein soll. S. 64 w. mit kleinem Gelde beschenkt. S. 80 nachdem C. einige mit r. Ansiedlern angefüllte Städte von denselben leer gemacht. S. 92 wir befinden uns fast in derselben Kürze wie jene Tierchen. S. 129 um ihn über sein Heer zu setzen. S. 140 wurde gewarnt, nicht dieselbe Schuld auf sich zu laden (S. 219 richtig: w. gewarnt, anzuvertrauen). S. 162 dessen Nacken... dem Schwerte unterworfen g. war. S. 175 um um Hilfe zu bitten. S. 196 Ihr Väter und Beigeordnete — *patres conscripti* (S. 7 richtig: versammelte Väter). S. 210 Metellus hatte tapfere Soldaten, aber die Stellung ungünstig; Iugurtha alles andre außer den Soldaten günstig. S. 221 d. nette Einfall (*lepidum consilium*). S. 238 Jener Oileus, der den Telamon vorher über des Ajax Tod getröstet hatte, der wurde entmutigt. Nach den Verben „versprechen, drohen“ setzt man im Deutschen den bloßen Infinitiv statt „dafs“ oder des umschreibenden „wollen“ (vgl. S. 56, 83). Dinge dieser Art finden sich jedoch fast ausnahmslos in den Einzelsätzen; den zusammenhängenden Stücken dagegen, namentlich den vom Hsgr. selbst bearbeiteten, kann man weder ein „konventionelles Schuldeutsch“ noch ein „potenziertes Deutsch voller Absichtlichkeiten“ zum Vorwurf machen. Ungelenke, lateinisch-deutsche Satzgefüge liest man noch z. B. S. 10 Z. 8 v. o. Als dieser... sagte. Z. 25 Die... konnte. S. 20 Z. 9 v. o. Als... hatte. S. 35 Z. 22 v. o. Die Athener... zurückflo. S. 163 Z. 24 v. o. Und... sollten.

Ausstellungen anderer Art sind folgende. Der Abl. temp., der schon dem Sextaner bald geläufig sein muß, ist bis zu den Übungen des Ablativus fast durchweg in den Noten angegeben (nur S. 23 und 63 ist es nicht geschehen). Ebenso konsequent ist bei jedem indirekten Fragesatz auf den Konjunktiv hingewiesen, ob schon eine ein- bis zweimalige Belehrung genügt. Nach Einübung der Kasuslehre ist in den folgenden Materialien zur Tempus- und Moduslehre u. s. w. stets wieder in Noten auf die bekannten Regeln verwiesen; das heist der Kraft des Schülers zu

wenig vertrauen und seine Thätigkeit zu einem blofs mechanischen Nachschlagen herabdrücken. Alle diese Hinweise erscheinen mir unpraktisch und überflüssig. In Nr. 15 Note 1 ist für „dafs“ (es folgt „niemand“) *ut* angegeben, der Schüler wird übersetzen *ut nemo* statt *ne quis*; es wäre also richtiger das letztere in Note zu setzen. Ein merkwürdiges Versehen ist S. 235 die Übersetzung des *aperto ostio dormientes* (Cic. p. Rosc. Am. 65) durch „mit offenem Munde schl.“ statt „bei offener Thüre schl.“ Das im „Wörterverzeichnis“ für „Ermahnung“ angegebene *hortatus*, das bei Cicero gewöhnlich nur im Ablativ vorkommt, ferner S. 262 *pugilatus* (Faustkampf), das nur bei Plautus und Plinius zu finden ist, wären richtiger durch die entsprechenden Substantiva auf *-io* gegeben.

Aufser den in den Berichtigungen angeführten Druckfehlern sind mir noch folgende begegnet: S. 18 Z. 11 v. u. mifsmütig. S. 75 Z. 3 v. o. verdrofs dem Agamemnon. S. 159 Note 22 st. 12. S. 169 Z. 11 v. o. Teil (st. teil) genommen (vgl. Regeln und Wörterverzeichnis § 22, 1, e). S. 274 s. v. „Recht“ *fast est*. S. 286 widerholentlich. S. 50 Nr. 67 heifst es: Miltiades fuhr . . . nach der Chersonesus. Da S. 71 Nr. 32 und S. 230 Nr. 19 dasselbe Wort männlich gebraucht ist — auch S. 54 Nr. 22 steht „aus dem Peloponnesus“ —, so haben wir es S. 50 nicht mit der von O. Jäger („Aus der Praxis“ S. 17) köstlich persiflierten Unsitte, sondern mit einem leidigen Druckfehlerteufelchen zu thun.

Die formellen Ausstellungen beeinträchtigen die Brauchbarkeit des Übungsbuches nicht. Dafs der Inhalt der Nepos- und Cäsarlektüre in den Materialien keine bzw. nur geringe Verwendung gefunden hat, ist zu bedauern; die Ausbeutung derselben würde ohne Zweifel ebenso vollkommen gelungen sein, wie es mit der Sekundalektüre unstreitig geschehen ist. Sieht man aber von der Forderung ab, dafs die Übersetzungsvorlagen in den mittleren Klassen zugleich auch der Vertiefung des Verständnisses der Lektüre dienen sollen, so wird man in dem Tischer-Müllerschen Übungsbuche allseitige Wünsche befriedigt finden: für die Einübung der gesamten Syntax ist es so reichhaltig und zweckmäfsig, dafs es den besten seiner Art als gleichstehend zu achten ist.

Euskirchen.

P. Doetsch.

G. Böhme, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische für die oberen Gymnasialklassen. Neunte Auflage, besorgt von G. Stier. Leipzig, Teubner, 1887. XII u. 339 S. 2,70 M.

Die von G. Stier besorgte neunte Auflage des Böhmeschen Übersetzungsbuches unterscheidet sich weit weniger von ihrer Vorgängerin als diese von der siebenten Auflage. Wohl sind die „Rede gegen einen gewissenlosen Vormund“ (255 — 262) und

vier lateinische Übungsstücke (I, II, III, XXIV) weggelassen und an Stelle der Stücke I, II, III sechs Fabeln gesetzt; auch hat die *via* des Alcibiades entsprechend der dritten Ausgabe des Nepos von Völker Erweiterungen erfahren; aber alle sonstigen Abweichungen sind unwesentlich. Ref. bespricht daher nur den wesentlich veränderten Teil, die lateinischen Stücke.

Nach Änderung des lateinischen Textes sind noch Anm. 22 unter XI und 24 unter XIII zu ändern; Anm. 2 unter XVI und auch wohl 1 ebenda waren schon in der früheren Auflage Reste einer anderen Redaktion; auch XXIV 6 war schon früher falsch. Ende XI ist *illi* nach Aufnahme von *Lacedaemonii* zu streichen. Für *desiderandum* in III b l. *deliberandum*. Ich verbessere noch zwei andere Anmerkungen, 10 unter Ib und 1 unter VII. Die Schwalbe fragt das Schaf, welches sich die Wolle nicht ausrupfen läßt: *qui erga me tam sordide agis?* St. empfiehlt hier den Ausdruck *μαρολογεῖν*. Wie die Stelle aus Boissonades Anekd. im Lexikon des Stephanus s. v. beweist (*Ἀνθρωπος μαρολογῶν πολὺ ἀλογώτερος τῶν κτηνῶν ὑπάρχει*) ist *μαρολογεῖν ἴmpura loqui*, und insofern die Ankläger den Sokrates nach Plat. Apol. 23 C. *μαρώτατος* nannten, wird es besonders bedeuten: gotteslästerliche Reden führen. Dieser Begriff paßt also nicht in unsere Fabel, in welcher vielmehr *sordide agere* „filzig sein“ bedeutet. Eine Vergleichung der Worte des Aristoteles (Eth. Nic. IV 3): *οἱ . . ἐν ταῖς τοιαύταις προσηγορίαις οἷον φειδωλοὶ γλίσχροι κίμβικες πάντες τῇ δόσει ἐλλείπουνσι* giebt die angemessenen griechischen Ausdrücke. — Unter *His dictis surreximus et in aulam egressi ambulavimus* (vgl. Plat. Prot. 311 A) bemerkt St. zu *ambulavimus*: kurz *περιεῖναι εἰς*. Hiernach müßte Sokrates einen Spaziergang vorschlagen, der irgendwo stattfände und zum Endziel den Flur hätte. Doch dem ist nicht so; der Spaziergang soll nach dem Texte thatsächlich auf dem Flur selbst stattfinden, und dieser Sinn entsteht, wenn *εἰς τὴν αὐλὴν* statt zu *περιεῖναι* zu *ἐξανίστασθαι* gezogen wird, wie zweifellos Plato in den Worten: *μετὰ ταῦτα ἀναστάντες εἰς τὴν αὐλὴν περιῆμεν* konstruiert hat (vgl. Krüger zu Xen. An. I 6, 7). Die Bemerkung mußte also den Worten *in aulam egressi* gelten und etwa so lauten: kurz *εἰς αὐλὴν* und zu *surreximus* zu ziehen. — Auch ist mir unfindbar gewesen, auf welche Weise nach XXVI 2 *virtutes cultae* mit Hülfe von *σπουδαίως γίνεσθαι* ausgedrückt werden kann.

Noch 1862 schrieb R. Volkmann in dem Vorworte seines zum Übersetzen in das Griechische bearbeiteten Nepos, derartige Übersetzungsübungen dürften auf Schulen um so weniger fehlen, als man augenblicklich mit Recht einen größeren Nachdruck auf den schriftlichen Gebrauch der griechischen Sprache lege, andererseits das Übersetzen aus dem Lateinischen dem Schüler die einzige Gelegenheit zu einer selbständigen Behandlung des Griechi-

schen Sprachschatzes darbiere. Uns mit beiden Füßen auf seinen Standpunkt zu stellen, verbietet jetzt die neue Unterrichtsordnung; aber die Übung, die, wenn sie zur Regel würde, schon wegen des mit ihr verbundenen Zeitaufwandes gegen den Sinn der Instruktion verstossen würde, ist doch als Ausnahme berechtigt, weil sie durch den Reiz des Ungewöhnlichen eine erhöhte Spannung bei Lehrenden und Lernenden erweckt, welche die Erreichung des Zieles fördert, und die in der abschließenden Klasse gewiss erwünschte Gelegenheit bietet, mancherlei über die Besonderheiten des griechischen und lateinischen Idioms gemachte Bemerkungen im Zusammenhange zur praktischen Verwertung zu bringen. Zwei Stunden im Semester liessen sich wohl für diese Übung abstoßen. Sicher aber hat Volkmann Recht, wenn er meinte, in seinem Nepos mit stilistischen Bemerkungen, welche geeignet sind der Übersetzung griechischen Kolor zu geben, nicht freigebig genug sein zu können und auch bei Unterstützungen in phraseologischer Beziehung ein Zuviel unter allen Umständen einem Zuwenig vorziehen zu sollen. Ich glaube nun, wenn Böhmes resp. Stiers lateinische Übungsstücke eine geeignete Vorlage abgeben sollen, wenn der Schüler seines Fleisses froh werden und nicht Schritt für Schritt das Gefühl haben soll, seine Kräfte in nutzloser Sisyphusarbeit aufzureihen, so ist in den Anmerkungen mehr zu geben und das Gegebene vielfach angemessener zu gestalten. Da steht z. B. jetzt Ende IX: (*Alcibiades*) *tibiis discere noluit, quod facies iis deformaretur neque posset ad eas cantari vel declamari*, und angemerkt ist nur zu *tibiis discere ἀλλεῖν*, zu *deformaretur διαφθείρειν τὴν μορφήν*. In welche Verlegenheit gerät der Schüler nicht bei *iis* und *eas*! Wird er für *ad* die allein richtige Präposition finden, wenn ihm nicht durch einen glücklichen Zufall kurz vorher Soph. El. 630 oder Hom. Σ 570 eingehend erklärt ist? Wird er *cantari* und *declamari* durch Aktiva ersetzen? Kann er in XII *urbes Graecas, quae in ora sitae sunt Thraciae* Ἑλληνίδας πόλεις τῶν ἐπὶ Θράκης, in XV *praefectus Lacedaemoniorum ναύαρχος, castra habere nautica ὀρμεῖν*, XXI *principes πολιτικοί, prae multitudine ὑπὸ τοῦ πληθους* übertragen? Andererseits müßte in den gegebenen Anmerkungen bei wesentlicher Umgestaltung der lateinischen Vorlage dem Anfängerstandpunkt mehr Rechnung getragen werden. XV z. B. lesen wir unter *nullam in ea re suam partem fore οὐδὲν μέρος μετέχειν τινός*, XXV unter *culpa in si id culpa senectutis accideret* Adj. αἰετός. XI unter *missus esset* aktivisch (St. will ἤλθειν), XIX unter *quanti aestimatis* δέχεσθαι ἐπί (ohne Angabe des notwendigen Kasus). Das sind Fälle, in denen erst eine gründlichere Sprachkenntnis die Lücke ausfüllt, welche die gebotene Unterstützung läßt. Ref. möchte sogar behaupten, daß vielfach die Form der Anmerkung im Streben nach Kürze gegen allen Brauch verstößt. *Tibiis discere* bedeutet sicherlich nicht ἀλλεῖν, wenn auch *tibiis*

discere noluit — freilich nicht ganz genau — durch *ἀλλεῖν ἐγέγονεν* (Plut. Alc. II 4) übertragen werden mag. Diese meinem Gefühle widerstrebende Art, mit Worten zu kargen, wird vielfach in zweifellos zu mißbilligender Weise auf die Spitze getrieben, z. B. wenn unter *Haec Alcibiadi laetitia non nimis fuit diuturna* (XIV) zu *Haec* lakonisch bemerkt wird: *οὐ μὴν* oder unter *Quibus enim nihil est in ipsis opis ad bene beateque vivendum* (XXIII) zu *nihil est*: *μηδὲν ὑπάρχει πρὸς τι*.

Soll dem Schüler das entmutigende Resultat erspart bleiben, seine Arbeit aller aufgewendeten Mühe zum Trotz in lexikalischer und stilistischer Beziehung als unzureichend bezeichnet zu sehen, so muß eine gründliche Revision der lateinischen Vorlagen vorgenommen werden, welche die Anmerkungen durchgehends der Sprachkenntnis des Schülers entsprechend gestaltet. Im übrigen mag man vielleicht sich wundern, wie gerade die *vita* des Alcibiades nach Cornel-Völker-Creclius zu der Ehre gelangen konnte, zu diesem Schulzwecke benutzt zu werden; prinzipiell aber dürfte nur der sich gegen das Übersetzen aus dem Lateinischen in das Griechische ablehnend verhalten, der seine Instruktion ängstlich nach dem Wortlaut befolgt und der strengen Regel zu Liebe auch eine Ausnahme verwirft, welche „unwillkürlich zum gleichzeitigen Denken in drei Sprachen veranlaßt“ und damit zur Konzentration des Unterrichts recht viel beiträgt. Was ich in meiner Anzeige der achten Auflage (in dieser Ztschr. 1884 S. 553 ff.) über die Zweckmäßigkeit der deutschen Vorlagen gesagt habe, erleidet durch die vorangehenden Bemerkungen selbstverständlich keine Einschränkungen.

Züllichau.

P. Weiffenfels.

K. Hoffbauer, Kurzer Abriss der deutschen Litteraturgeschichte. 2. Aufl. Frankfurt a. O., G. Harnecker & Co., 1887. V u. 44 S. 4. 0,90 M.

Das Bestreben, möglichst große Kürze zu wahren, hat den Verfasser dieses Abrisses dahin geführt, daß er es zeitweise aufgegeben hat in Sätzen zu denken. Die größten Nachlässigkeiten in der Form der Rede und in der Verbindung der einzelnen Gedanken entstellen das Buch derart, daß es sich, ganz abgesehen von seinem Inhalt, schon darum allein nicht zum Leitfaden beim Unterricht eignet. Ist es eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, die Schüler so zu bilden, daß sie imstande sind, ihre Gedanken in klarer, den Gesetzen der Grammatik entsprechender Form zum Ausdruck zu bringen, so sollte doch der Lehrer des Deutschen zunächst diese Aufgabe erfüllen und den Schülern vor allem kein selbstgeschriebenes Lesebuch in die Hand geben, das mit diesen Forderungen im grellsten Widerspruch steht. Verf. mache einmal den Versuch, sein Buch sich laut vorzulesen, und urteile dann, ob er es noch ohne Bedenken den

Schülern zur Lektüre empfehlen darf. — Der eigentlichen Literaturgeschichte sind einige Mitteilungen aus der Poetik vorausgeschickt, die zum Teil völlig verkehrt sind, geradezu einen traurigen Eindruck machen. Mit Belegen will ich meine Leser nicht weiter behelligen. Der Abriss selbst ist im wesentlichen ein Excerpt aus Kluges Geschichte der deutschen Litteratur. Verf. hätte wenigstens diese Quelle im Vorworte angeben sollen, dann würden manche Abweichungen von dem Klugeschen Texte bei vorgenommener Vergleichung nicht einen so unangenehmen Eindruck auf Rezensenten gemacht haben, wie es geschehen. Aber auch bei dieser Methode ist es dem Verf. nicht einmal gelungen, das Wesentliche und Wichtige in Kluges Buche von dem weniger Wichtigen und Wesentlichen zu scheiden. Von eigener wissenschaftlicher Arbeit des Verf.s ist nichts zu berichten. Doch zu seinem nicht geringen Erstaunen drängte sich dem Rez. die Beobachtung auf, daß Verf. manche Litteraturwerke, über die er in seiner Weise urteilt, wohl kaum oder nur höchst oberflächlich angesehen hat. Es liegt dem Rez. völlig fern zu verlangen, daß alles, worüber ein solcher Abriss berichtet, vom Verf. gelesen sei, aber die Schriften, mit denen sich der Unterrichts in den obern Klassen beschäftigt, wo also unter allen Umständen der Verf. von den Schülern kontrolliert wird, müßten demselben bekannt und von ihm richtig verstanden sein. Was aber Verf. über Lessings Laokoon sagt, ist kläglich, und die Hamburger Dramaturgie fertigt er mit den Worten ab, sie sei eine Kritik über 52 Theaterstücke. Den *Simplicissimus* nennt er einen Roman, der das Landstreicherleben seiner Zeit schildert. Wie kann man so etwas schreiben! Die kurzen Lebensabrisse der modernen Dichter sind ungenügend und wertlos. Warum hat Verf. nicht bei Aufzählung der wichtigsten Klopstockschen Oden die Zeitfolge beobachtet? Über Goethes Tasso und Faust weiß er nichts zu sagen, während ihm Fouqués *Undine* „die Perle seiner Dichtungen“ ist. Zur Charakteristik Gottscheds dient der Satz: „Ihm war alles Wunderbare tief zuwider“. — Die letzten 8 bis 10 Seiten bilden nur Namen von Schriftstellern nebst Angaben einzelner Werke derselben.

Stettin.

A. Jonas.

- 1) Friedrich Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. Zwanzigste (der neuen Folge dritte) Auflage, bearbeitet von Konrad Duden. Nördlingen, C. H. Beck'sche Buchhandlung, 1887. XVI, 216 u. 75 S. 2 M.
- 2) Gottfried Gurckes Deutsche Schulgrammatik. Neu bearbeitet von S. Waetzoldt und J. Schönhof. Zwanzigste (der neuen Bearbeitung dritte) Auflage. Hamburg, Otto Meißner, 1887. VIII u. 240 S. 1,60 M.

Deutsche Grammatiken, die in zwanzigster Auflage vorliegen, bedürfen keiner neuen Empfehlung; für die neue Ausgabe der

Bauerschen Grammatik von Duden, sowie der Gurckeschen Schulgrammatik von Waetzoldt und Schönhof genügt es, darauf hinzuweisen, daß auch diesmal die Bearbeiter mit eingehender Sorgfalt im einzelnen gebessert und ganz besonders durch Berücksichtigung der sprachwissenschaftlichen Forschungen ihre Werke auf der Höhe der Wissenschaft gehalten haben. Hervorzuheben ist bei Waetzoldt-Schönhof als neu hinzugekommen in § 34 eine Übersicht über den Entwicklungsgang der Flexion innerhalb der deutschen Sprache mit einer Darstellung des Verlustes an Flexionsendungen (Beispiel: *hana* — *hano* — *hane*), sowie in § 1 eine in richtigen Grenzen gehaltene Verwendung der Lautphysiologie. In beiden Grammatiken ist die Darstellung des Lautwechsels zwischen *ê* und *i* den neueren Forschungen gemäß umgestaltet. Die Abschnitte von der Wortbildung haben nach Kluges etymologischem Wörterbuch der deutschen Sprache Berichtigung und Bereicherung erfahren.

3) L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas, B. Suphan, Abrifs der deutschen Grammatik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 36 S. 40 Pf.

4) Theodor Lohmeyer, Kleine deutsche Satzlehre nebst einer Auswahl aus der Formenlehre und einer Zeichensetzungslehre, zunächst für die Klassen Sexta bis Tertia höherer Lehranstalten mit Latein. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung, 1887. XII u. 53 S. geb. 60 Pf.

Der Abrifs der deutschen Grammatik von Bellermann, Imelmann, Jonas und Suphan, ein Anhang zu dem Lesebuch derselben Verfasser, zeichnet sich aus durch die sorgfältigste Sichtung und klarste Darstellung des Stoffes. Wenn jetzt auf dem Gebiete der alten Sprachen überall das Seltene, Vereinzelte aus dem grammatischen Unterrichte entfernt, wenn den regelmässigen Erscheinungen der Sprache wieder hauptsächlich die Aufmerksamkeit zugewandt wird, so ist hier ein Muster gegeben, wie dasselbe Ziel innerhalb der deutschen Grammatik zum Vorteil des Lernenden erreicht werden kann. Der Abrifs beginnt mit der Einteilung der Wörter, behandelt dann in drei gröfseren Abschnitten die Nomina, Verba und die Partikeln; besonders einfach und übersichtlich ist die Tafel der starken und schwachen Deklination sowie die Darstellung der Ablautreihen des Verbums, geordnet nach den Vokalen des Präteritums *a*, *i*, *o*, *u* und *ie* (reduplizierend). Abschnitt V giebt einen Abrifs der Satzlehre, der letzte Abschnitt behandelt die Interpunktion. Die Regeln sind durchweg mit Beispielen, meist aus Gedichten entnommen, belegt. Der Abrifs wird sich sehr bald sein Feld erobern; nicht blofs im Elementarunterrichte, auch Schülern mittlerer und höherer Klassen bietet er zu Wiederholung und Befestigung den Grundstock grammatischer Kenntnisse dar.

Die deutsche Satzlehre von Lohmeyer soll eine kurze und übersichtliche Zusammenstellung des beim Unterrichte in den unteren Klassen unentbehrlichsten Stoffes in der Form eines Leit-

fadens geben; sie ist ausgearbeitet nach Mafsgabe der auf der zwanzigsten Direktorenversammlung in der Provinz Westfalen (1881) über den deutschen Unterricht angenommenen Thesen, welche einen selbständigen systematischen Unterricht in der deutschen Grammatik in Anschluß an einen Leitfaden fordern. Die Auswahl des Stoffes ist im allgemeinen zu billigen, insofern sie dem Verständnis des Schülers auf den unteren Stufen keine Schwierigkeiten vorlegt; nach einer Richtung ist jedoch der Verf. zu weit gegangen. Er hat sich durch die „Punkte, bei denen erfahrungsmäßig von den Schülern Fehler gemacht werden“ (s. Einl. S. V) bestimmen lassen, manches aufzunehmen und sogar in Verse zu bringen, was wohl so nicht auswendig gelernt zu werden braucht; z. B. für Quarta die Regel:

Merke: des, dem, den, die Ahnen,
 Bären, Finken, Fürsten, Grafen,
 Spatzen; doch das Wort der Pfau
 Kann man schwach und stark abändern;
 In der Mehrzahl hat jedoch

Die schwache (Abänderung?) meist den Vorzug noch.

„Punkte, bezüglich deren der Sprachgebrauch (der auf S. V und VI angeführte Fall ist ein Beispiel von Unkenntnis) selbst schwankend ist“, können nicht von der Grammatik einseitig entschieden werden, z. B. das Geschlecht von Klawter, Geschwulst, Hirse.

Nachdem man angefangen hat, die lateinische Grammatik von den früher gangbaren zahl- und endlosen Regeln in oft bedenklicher Versbildung zu entlasten, kann man mit Recht fragen, ob es nun ersprieflich ist, einen ähnlichen Regelvorrat in die deutsche Grammatik aufzunehmen; man vgl. z. B. in der vorliegenden Satzlehre die Zusammenstellungen § 21 S. 18—19 und 47 Nr. 8, wo die einleitenden Konjunktionen der Nebensätze für den Tertianer ausführlich und für den Quintaner behufs der Interpunktion vorläufig in mehr äußerlich gefasster Regel in Verse gebracht sind. Die Darlegung der Satzlehre selbst ist eingehend und übersichtlich gehalten, ebenso empfiehlt sich die Zeichensetzungslehre durch ihre Klarheit.

Als eine besondere Eigentümlichkeit dieses Buches muß hervorgehoben werden, daß der Vf. sich bemüht hat, für die lateinischen grammatischen Kunstausdrücke Verdeutschungen einzuführen, ein Versuch, der meines Wissens in dieser Ausdehnung noch nicht unternommen war, der aber volle Anerkennung verdient, wenn es auch verfrüht erscheinen möchte, ihn sofort in einem Schulbuch durchzuführen. Ausdrücke wie Einzahl, Mehrzahl; Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (die letzteren gebraucht Lohmeyer nicht), Hauptwort, Fürwort, Zahlwort; Biegung, Steigerung und andere sind uns längst geläufig, sie bilden den Stamm, an den fernere Verdeutschungen sich anlehnen können. Sobald man aber

über diesen engen Kreis hinausgeht, wird es schwer werden, allgemein verständliche, sich durch Kürze und Genauigkeit auszeichnende und somit der Annahme sichere deutsche Bezeichnungen zu finden. Ob Periode genannt werden soll Satzgefüge, Gliedersatz, Satzgebilde, Redesatz, Umschweif oder, wie der Verf. will, Rundsatz, das scheint vorläufig noch sehr von persönlichem Belieben abzuhängen. Zergliedern für konstruieren (übrigens längst gebräuchlich), Abwandelung für Konjugation, personbestimmtes und personunbestimmtes Zeitwort (verbum finitum und infinitum), Satzgegenstand, Aussage (Subjekt und Prädikat), Ergänzung (Objekt), allenfalls auch Beifügung für Attribut kann man billigen. Bei anderen Neubildungen scheint der Verf. besonders Wert darauf zu legen, daß das neue Wort an Silbenzahl das alte nicht übertreffe, er bildet: Aussagenennwort für Prädikatsnomen, Aussagenennwortssatz für Prädikatsnomensatz, Erklärungszusatz für Apposition. Die adverbiale Apposition heißt Umstandszusatz, Präpositionalausdruck wird ersetzt durch Verhältniswortausdruck. Deutsche Ausdrücke für derartige grammatische Bezeichnungen werden sich von selbst ausprägen, wenn wir erst eine geschichtliche Syntax der deutschen Sprache haben werden, wozu die historische Grammatik bisher nur geringe Ansätze aufweist, und wenn es uns dadurch gelingen sollte, das lateinische System von unserer Muttersprache wieder abzuschütteln. Inzwischen mag dieses Gebiet der Aufmerksamkeit der Fachgenossen und den Bestrebungen des allgemeinen deutschen Sprachvereins empfohlen sein.

Friedenau bei Berlin.

Ernst Naumann.

Konrad Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache, mit etymologischen Angaben u. s. w. Dritte, umgearbeitete und vermehrte Ausgabe. Leipzig, Bibliographisches Institut. XII u. 260 S.

Dudens orthographische Wörterbücher gehören längst schon zum „eisernen Bestand“ eines jeden Schreibtisches. Sie sind Helfer und Berater in allen nur möglichen orthographischen Streitfragen, und ihre Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit wird schon dadurch bewiesen, daß nach kurzer Zeit die dritte Auflage des Vollständigen Orthographischen Wörterbuches notwendig geworden ist. Dieselbe enthält nicht nur einen Zuwachs von etwa 1000 neuen Artikeln, sondern sie ist auch durch kurze Sach-erklärungen und etymologische Angaben bei allen Fremdwörtern, sehr vielen Lehnwörtern und einer Anzahl seltener oder sonst ein besonderes Interesse bietender deutscher Wörter wesentlich bereichert worden. Da in dieser Zeitschrift bereits ausführlicher über die früheren Auflagen berichtet worden ist, so hält Referent eine weitere Besprechung für unnötig. Nur in sehr wenigen Fällen habe ich ein Wort umsonst gesucht; aber gerade diese

seltenen Fälle seien erwähnt. Ich bemerke, daß ich in den angeführten Fällen meistens irgend einen Schreib- oder Druckfehler vor mir gehabt habe und dadurch zum Nachschlagen veranlaßt worden bin. Es fehlen: abreden jemandem; Abrede, in Abrede stellen, auch: nach Abrede = Verabredung; Abschlufs; Anschlufs; Ausschlufs; Ausschufs; Ausdruck; Bestand (s. o. „eiserner Bestand“); nicht Bestand haben; durchbohren; einhalten, Einhalt thun einer Sache; Hinweis, hinweisen; in Brand stecken; ob das Wort „Inbrandsteckung“, das ich wiederholt gelesen, richtig ist, wird der Verfasser am besten entscheiden können; scheintot, Scheintod; jemandem zur Seite stehen; verleiden einem etwas; unterdrücken; Unterschlupf; Vorwerk; zerrauen; zerzausen, zerzaust; die Feminina: Kaiserin, Königin, Herzogin, Fürstin, Priesterin, Wörter, die im Plural oft falsch geschrieben werden, u. a.; endlich Erinye. Obgleich ich mit einem Fremdworte, das ich aufgenommen wissen möchte, da es bei der Lektüre der Kraniche des Ibykos vorkommt und mit Ibykos zusammen hundertmale falsch geschrieben wird, schliesse, kann ich doch die Bemerkung nicht ganz unterdrücken, daß Verf. gerade bei der Aufnahme von Fremdwörtern fast etwas zu viel gethan zu haben scheint. Verf. sagt ja selbst, er wolle nicht ein „Deutsches“ Wörterbuch und noch weniger ein Fremdwörterbuch geben. Wozu also Wörter, wie: enrümiert, ennuyant, timide, tergiversieren, gaudieren und recht viele andere? Wer erst nachschauen muß, wie diese Worte zu schreiben sind, der schreibe doch lieber gleich „verschnupft“, „langweilig“ und „schüchtern“, und „mache nicht Winkelzüge“, die wirklich nicht „erfreuen“. Vielleicht trägt der so sehr verbreitete und in hohem Ansehen stehende „Duden“ gerade dadurch viel zur Sprachreinigung bei, daß in diesem Wörterbuche der deutschen Sprache Worte, wie oben beispielsweise angeführt sind, nicht verzeichnet stehen.

Berlin.

E. Wezel.

- 1) H. Deiter, Schillers Don Karlos für den Schul- und Selbstunterricht erläutert. Hannover, Carl Meyer, 1887. 40 S.

Kostet nur 80 Pf., wird aber auch damit noch zu teuer bezahlt; das ganze Machwerk ist die Druckerschwärze nicht wert.

Um dies wegwerfende Urteil zu begründen und vor dergleichen Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Litteratur zu warnen, muß ich ausführlicher sein, als mir lieb ist.

Die etwas über drei Seiten lange Einleitung, zu welcher Verf. die Cottasche Ausgabe von K. Gödeke und Düntzers Erläuterungen „vorteilhaft benutzt“ hat, bringt nur historische Notizen über die allmähliche Entstehung des Stückes, nichts von dem Werden und Wachsen im Geiste und aus dem Geiste des Dichters. Inwiefern Schiller von 1783 bis 1787 seine Ideen änderte, selbst ein

anderer wurde und somit seine Dichtung umgestaltete, war zu sagen. Es ist nicht wahr, daß Schiller in seinen Briefen über Don Karlos „selbst zugiebt“, die innere einheitliche Gestaltung des dramatischen Gedichtes hätte „infolge der Verwertung verschiedener Quellen“ gelitten. Wie denkt sich Herr Deiter die Abhängigkeit des dramatischen Dichters von seinen verschiedenen Quellen? Kennt er das Wesen dichterischer Produktion so wenig, daß er glaubt, die Benutzung verschiedener Quellen könnte einem Dichter die Einheit seines dramatischen Planes gefährden? In den Briefen über Don Karlos stehen ganz andere Dinge; aber auf diese geht der Kritiker mit keiner Silbe ein. Auch über des Dichters Verhältnis zur Geschichte scheint er seltsame oder gar keine Ansichten zu haben. Wir lesen: „Bei der Darstellung der historischen Verhältnisse und Personen liefs sich Schiller allein durch das Interesse seiner Dichtung leiten, ohne sich um die geschichtliche Wahrheit zu kümmern. Als ein Beleg hierfür mag die ränkevolle Liebesgeschichte des unglücklichen Prinzen dienen. Bei der Darstellung derselben legte Schiller ausschliesslich den Bericht von St. Réal zu Grunde, weil er seinen künstlerischen Zwecken entsprach, während derselbe ihm doch in manchen Beziehungen romanhaft vorkommen mußte. Die tollen Märchen sind denn auch durch neuere Forschungen gründlich zurückgewiesen.“ Armer Schiller! Warum hast du diese „tollen Märchen“ geglaubt? Siehst du, nun hält dir im Interesse der „historischen Wahrheit“ Herr Deiter das wahre Bild des Don Karlos vor, ganz quellenmäfsig nach neueren Forschungen, vergl. Sybels historische Zeitschrift Bd. XI S. 277—315. Das hast du nun davon! Ebenderselbe Herr erwähnt auch, daß du „manches aus eigener Erfindung“ deinem Werke „einflochtest“; er wird das durch die Anmerkungen „klarstellen“, und das wird dir lieb sein. Denn einem jeden ist es lieb, wenn sein geistiges Eigentum als solches „klargestellt“ wird. Ist es nicht hübsch gesagt: „In der nicht selten gesuchten Sprache des Dramas zeigt sich Kraft und oft lyrischer Schwung“? Zwar „die Verse lassen hier und da die letzte Feile vermissen“, auch finden sich „einige Auffälligkeiten, die der Leser leicht selbst entdecken wird“; aber trotz mancher Mängel wird das Drama „wegen seiner anderweitigen Vorzüge, die bei der Lektüre desselben deutlich hervortreten, noch jetzt mit Recht gern gelesen“. Damit kann sich Schiller begnügen, und wir würden uns auch gern damit begnügen, wenn wir nicht noch die Anmerkungen zu prüfen gezwungen wären.

Wir könnten dieselben einteilen in gute und schlechte oder notwendige und überflüssige, aber bei dieser allerdings erschöpfenden Dichotomie würde das Mißverhältnis zwischen den beiden Teilen doch allzu groß sein. Darum ordnen wir sie nach Gruppen und geben von einer jeden Gruppe ein paar charakteristische Proben.

1. Geographisch-historische Anmerkungen. Diese betreffen zwar nur die Schale und helfen uns nicht zum Kern

durchdringen, aber es ist doch recht freundlich von Herrn Deiter, daß er solche Notizen sorgfältig aus dem Konversationslexikon oder andern gangbaren Handbüchern ausgezogen hat. Manchmal scheint er freilich schlechte Quellen benutzt zu haben, z. B. wenn er zu IV 12 schreibt: „Cornelius Tacitus (54—117) ist durch seine über das Leben der Römer und Germanen verfaßten Schriften berühmt geworden.“ Oder stammt diese gedrängte Charakteristik ganz aus seinem Eigenen?

2. Sprachliche Anmerkungen. I 2: Gebeut „ist eine veraltete Form für gebietet“. II 2: Mietling „ein biblischer Ausdruck Joh. 10, 12“. II 5: Verrechnen uns „machen bei der Rechnung einen Fehler“. II 8: Proben „Versuche.“ II 10: Ich flohe diese Träume. „Flohe“ ist eine verkehrte Imperfektform für die richtige ‚floh‘. Die Form ist nun freilich weniger verkehrt als die Anmerkung. Gelehrt aber klingt Folgendes: V 3: Wenn ich den König irrte? „Irrte ist soviel als irre machte. Dieses Verbum ist auf das althochdeutsche aus *irran* entstandene *irran*, welches häufiger transitiv als intransitiv Bedeutung hat, zurückzuführen, während das althochdeutsche *irreon* oder *irron* nur intransitiv gebraucht wird. In der mittelhochdeutschen Sprache lautet der Infinitiv beider Verba *irren*.“ — I 2: „Statt ‚aufgewachsen‘ erwarten wir ‚aufwachsen‘.“ II 15: Du hattest diesmal selbst Dich mißverstanden. „Die ganze Verteidigung ist geschraubt und gezwungen.“ III 10: Durch diese stolze Meinung. „Richtig wäre ‚hohe Meinung‘.“ IV 11: Eines Atems Schwere, „die geringste Schwere. Der plötzliche Übergang von dem Bilde des Mases zu dem der Wage muß uns auffällig erscheinen.“

3. Ästhetische (sachliche) Anmerkungen. I 9: Willst Du mein Bruder sein? „Hier zeigt sich Karlos sehr bescheiden, während er I 1 von hohem Selbstbewußtsein erfüllt ist. Dieser Widerspruch erklärt sich aus der Benutzung von St. Réal und Campriston. Bei St. Réal ist nämlich Karlos nicht stolz auf seine Geburt, wohl aber Andronic bei Campriston.“ II 5: Da kennt man Sie! Wir haben jetzt April. „Das Stück spielt eigentlich im Februar; nur mit Rücksicht auf Albas Zug scheint dasselbe hier in den April verlegt zu sein.“ III 10: Als dieses Freigeists Lästern gepriesen. „Wir haben hier eine äußerst schwungvolle Stelle, aus welcher recht deutlich das Feuer des kühnen Dichters von 28 Jahren hervorleuchtet.“ IV 4: Nach Alkala mir geschrieben. „II 4 dagegen äußert Karlos: Noch hab' ich nichts von ihrer Hand gelesen. Dieser Widerspruch läßt sich am einfachsten aus der Benutzung der verschiedenen Quellen erklären. Für II 4 scheint Campistrons Andronic als Vorlage gedient zu haben. Denn hier spricht der Prinz: Je ne saurais reconnaître la main.“ IV 6: Heller Himmel ist. „Das teilweise dunkle Selbstgespräch klärt uns nicht, wie der Dichter beabsichtigt hat, über das Handeln des Marquis auf.“ V 11: Ich habe für dieses Leben ... Er-

innerung an ihn! „Diese Worte können kaum durch heftige Erregtheit entschuldigt werden. Sie widersprechen nämlich der gegenwärtigen Sachlage, da Karlos gerade jetzt einer angestregten Thätigkeit entgegengeht.“ „Dafs die beiden letzten Auftritte besonders wirkungsvoll sind, wird keinem aufmerksamen Leser entgehen. Namentlich gilt dies aber von dem Schlusse des ganzen Dramas. Denn Karlos verfällt der grausamen Inquisition, während die Königin ihr Lebensglück verliert und der König ein Werkzeug des Despotismus in der Gewalt der ihn knechtenden Inquisition wird.“

4. Unqualifizierbare Anmerkungen. Dahin rechne ich die Erklärung jedes auch noch so geläufigen Fremdwortes, wie Potentaten, Legat, Magie, Fasching u. a. 'Zunft' wird erklärt als „zunftartige Genossenschaft“, 'Ambassadeur' aus der „ausgedehnten Bekanntschaft des Dichters mit der französischen Litteratur“ u. s. f. „Sire ist französische Anrede an Könige und Kaiser, welche einsilbig gesprochen wird.“ „Pfui ist einsilbig.“ Schäferstunde, „die dem Leibgenusse günstige oder geweihte Zeit“. Diese Bemerkung ist besonders wichtig für den Schulunterricht. III 1: Der Name des Weibes heifst Verleumdung. „Der Natur des Weibes entspricht es andere zu verleumden. Darin liegt ein viel zu hartes Urteil.“ IV 3: Frankreich versprech' ich ihm; Savoyen auch. „Dem edlen Charakter der Königin widerspricht es, dafs diese den Plan eines Aufruhrs billigt und dem Prinzen sogar den Schutz Frankreichs und Savoyens gegen ihren eigenen Gemahl sein Reich zusichert.“ V 11: Treten Sie in Ihre Pflichten zurück. „Wenig passend wird die Königin auf die Verletzung ihrer Pflicht als Gattin hingewiesen.“ —

Schliesslich versichere ich, dafs all dies Zeug wirklich gedruckt steht und alle Citate wörtlich sind. Als ein Pasquill auf elende Notenmacherei wäre das Büchlein nicht übel, aber Herr Deiter meint es augenscheinlich ernst mit seiner Erläuterung. Darum habe ich auch die grausame Arbeit einer Besprechung seufzend auf mich genommen. Es ist nötig solchen unberufenen Skribenten auf die Finger zu klopfen, damit sie nicht fortfahren sich an unsern deutschen Klassikern zu versündigen.

2) A. Matthias, Die Heilung des Orest in Goethes Iphigenie, eine religiös-sittliche Lösung im Geiste des Christentums. Zur Erinnerung an das erste Erscheinen von Goethes Iphigenie im Jahre 1787. Düsseldorf, L. Vofs u. Co. 48 S.

Das Büchlein ist frisch und mit feinem Verständnis für Goethes Dichtung geschrieben, enthält aber nichts, was nicht anderswo schon gesagt wäre, z. B. von G. Schlosser in zwei Vorträgen (Frankfurt a. M. 1875), von H. Stier in dem Wernigeroder Programm vom Jahre 1881 und von dem Unterzeichneten im 46. Heft der „Zeitfragen des christlichen Volkslebens“ (Heilbronn 1882). In diesen Schriften ist die Heilung des Orestes nicht blofs „berührt“.

Gleichwohl: numquam satis dicitur, quia numquam satis discitur. Im besonderen ist es erfreulich, daß Franz Kerns Einwendungen und tadelnde Bemerkungen, gegen die Rezensent sich auch in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1886 S. 385 ff.) gewandt hat, noch einmal ausdrücklich zurückgewiesen werden (S. 39—43 in den Anm.). Neu war mir, daß man den Geisteszustand des Orestes wirklich als Wahnsinn in wissenschaftlich-medizinischem Sinne anzusehen geneigt sein könnte, daß aber eine solche Auffassung, nach dem Urteil des Direktors der Heil- und Pflegeanstalt zu Brake bei Lemgo, Dr. Roller, doch nicht angezeigt und haltbar sein dürfte (S. 43—48 in den Anm.).

- 3) F. Schultz, *Die Grundzüge der Meditation. Eine Anleitung zum Entwerfen von Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten als Vorstufe zu den „Meditationen“.* Dessau, P. Baumann, 1887. 69 S. 8. 1 M.

Nach dem Vorwort hatte ich gehofft manches Neue in dem Büchlein zu finden. Denn der Verf. legt Wert darauf, daß er selbständig neue Wege gegangen sei, und hält namentlich die Einteilung der Aufgaben nach einem neuen Gesichtspunkte für grundlegend. Ich habe aber weder in dem allgemeinen noch in dem besonderen Teile irgend etwas Neues gefunden, ausgenommen etwa die Einteilung der Aufgaben:

- | | |
|------------------------|---------------------|
| I. Schilderung. | II. Untersuchung. |
| A. Die Beschreibung. | A. Die Entwicklung. |
| B. Die Erzählung. | B. Die Abhandlung. |
| C. Die Charakteristik. | |

Aber die Einteilung der Aufgaben nach der Art der Behandlung oder dem genus orationis kommt mir garnicht neu vor; ist die hier aufgestellte neu, so ist sie willkürlich und logisch anfechtbar.

- 4) Ferd. Schöntag, *Musteraufsätze aus der Schule für die Schule. Programm des Königl. Alten Gymnasiums zu Regensburg 1886—87.* In Comm. bei H. Bauhof. 84 S. 8.

Da Herr Schöntag für einen Kollegen, der das Programm zu verfassen übernommen hatte, eintrat und schleunigen Ersatz schaffen mußte, so konnte er eine Revision und Auswahl nach einheitlichem Plane nicht mehr vornehmen. Daher die ziemlich bunte Musterkarte von Aufsätzen, ohne ein Inhaltsverzeichnis, das wir hier nicht nachholen. Bedenkt man, daß Musterstücke für Schüler noch keine Meisterwerke des Künstlers sind, so wird man mit den vorgelegten Arbeiten billigerweise zufrieden sein. Den wesentlichen Anforderungen ist genügt. Als solche nennt der Verfasser selbst: Abrundung, Beschränkung auf das Thema, streng logischer Gang im einzelnen wie im ganzen, sprachrichtige, der Sache angemessene, das Verständnis möglichst offen legende Ausdrucksweise. Ohne auf Einzelheiten eingehen zu wollen, muß ich doch bemerken, daß ich die Ausdrucksweise; „Fabius, durch dem Diktator vorausgeeilte Freunde gewarnt“, sowie die wiederholten

Participia auf S. 65 nicht billigen kann. Die Übersetzungen aus Livius erscheinen mir etwas steif. Dafs der Reiterführer M. Minucius Rufus („die bezüglichen Ereignisse“ bei Liv. XXII) uns als Beispiel aufgestellt und die ganze Geschichte auf die Moral hin zugespitzt wird, finde ich unpädagogisch: so lesen Sekundaner ihren Livius glücklicherweise nicht.

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

- 1) J. Hense, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Zweiter Teil. Dichtung der Neuzeit. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1897. XII u. 438 S. 3,20 M.

Den ersten Teil des Henseschen Deutschen Lesebuches, die „Dichtung des Mittelalters“ enthaltend, hat Ref. im XXXVIII. Jahrgange (1884) dieser Zeitschrift S. 556 ff. zur Anzeige gebracht. Nach denselben Grundsätzen wie der erste, d. h. vornehmlich mit Beachtung der in dem neuen preussischen Lehrplan vom 31. März 1882 für die Handhabung des deutschen Unterrichts gegebenen Anweisungen ist auch der vorliegende zweite Teil, welcher die „Dichtung der Neuzeit“ behandelt, bearbeitet worden. Indem das Buch Proben der neueren deutschen Poesie mit litterarhistorischen Erläuterungen darbietet, will es Lesebuch und Lehrbuch zugleich sein. Der in vier Perioden gegliederten „Dichtung des Mittelalters“ schließt sich die „Dichtung der Neuzeit“ in weiteren vier Perioden an. In Betreff der beiden ersten derselben, der fünften (1500—1624) und sechsten (1624—1748) beschränkt sich der Verf. — wie wir meinen, mit Recht — im wesentlichen auf charakterisierende Übersichten. „Eingehendere Behandlung fand dagegen, wie es im Vorwort heifst, die siebente oder zweite Blüteperiode (von 1748 ab), die mit ihrem reichen Inhalt ja naturgemäfs den deutschen Unterricht vorzugsweise auszufüllen hat (S. 23—327). Nicht grofs allerdings ist die Zahl der Dichter, welche mit ihren poetischen Erzeugnissen zu Worte gelangen — neben den hervorragendsten Hainbünd-Dichtern (Vofs, Hölty, Stolberg, Claudius, Bürger) erscheinen nur die Heroen unserer neueren Litteratur: Klopstock, Wieland, Herder, Lessing, Goethe und Schiller —; um so mehr Raum aber konnte darum den einzelnen, einem jeden seiner Bedeutung entsprechend, vergönnt werden. Vollständig ausgeschlossen indes von der Mittheilung sind, der Raumersparnis wegen, die dramatischen Werke; auch die umfangreicheren epischen Dichtungen erscheinen ihrem geringeren Werte entsprechend nur in einzelnen Ausschnitten, wie Klopstocks Messias, Wielands Oberon, Herders Cid, oder fehlen, weil sie leicht zugänglich sind, gänzlich, wie Goethes Hermann und Dorothea: so dafs also im wesentlichen nur lyrische Dichtungen, diese aber in ziemlich beträchtlicher Anzahl und

übersichtlicher Anordnung im einzelnen, mitgeteilt werden. Die litterarhistorische Würdigung aber umfaßt gleichwohl immer das Ganze der dichterischen Produktion; insbesondere sind in dankenswerter Weise auch die bedeutendsten dramatischen Werke einer Besprechung unterzogen worden und zwar sowohl nach ihrem Inhalte als auch nach ihrem Werte. Mit der getroffenen Auswahl ist Ref. im allgemeinen vollkommen einverstanden; wenigstens hat derselbe bei der Durchmusterung nicht bemerkt, daß irgendwie besonders Wertvolles übersehen sei. Auch die Gruppierung des Materials — nach Dichtungsgattungen mit jedesmal vorausgeschickter litterargeschichtlicher Erläuterung — ist zweckentsprechend. Wunderlich nimmt es sich nur aus, daß S. 292 ff. in dem Abschnitte, welcher den mitgeteilten Romanzen Schillers zur Einleitung dient, des Dichters historische und philosophische Schriften zu seinen epischen Werken gerechnet werden. Dieselben waren als Schriften wissenschaftlichen, nicht dichterischen Charakters vielmehr in einem besonderen Abschnitt zu behandeln, wie es ja auch mit Lessings (§ 28) und Herders (§ 32) nichtpoetischen schriftstellerischen Leistungen geschehen ist. Auch die Art, in welcher die achte Periode, die Zeit der Romantiker und der neueren Dichter, behandelt worden ist, hat den Beifall des Referenten. In dieser Hinsicht mag es der Kürze wegen genügen, den betreffenden Passus aus dem Vorwort hierher zu setzen. „Die romantische Schule als solche, so heißt es dort, ist nur erläutert und durch ihre hauptsächlichsten Vertreter charakterisiert worden, während die an die Romantiker sich nur anlehenden bedeutenden lyrischen Dichter: Chamisso, Müller und von Eichendorff und die für die patriotische Erhebung in den Freiheitskriegen wirkenden Sänger: Arndt, Schenkendorf und Körner unter Hinzufügung ihrer namhaftesten Dichtungen einzeln gewürdigt sind. Von den übrigen neueren Dichtern haben eingehende Berücksichtigung gefunden Uhland, der in seiner Bedeutung für die Schule den Dichterheroen der Blüteperiode ebenbürtig zur Seite tritt und nächst Schiller der Liebling der deutschen Jugend geworden ist, sodann Rückert und zuletzt Geibel, während die übrigen Dichter nur im allgemeinen besprochen sind, zumal die Schule für die Lektüre derselben die erforderliche Zeit nicht erübrigen kann“.

Somit können wir auch den zweiten Teil des Henseschen Lesebuches als einen schätzenswerten Beitrag zur Lösung der Aufgabe, welche durch die gedachte preussische Cirkularverfügung dem deutschen Unterricht gestellt worden ist, begrüßen. Ist einerseits durch die sorgfältige, umsichtige Auswahl dafür Sorge getragen, daß der Schüler nur Mustergültiges, dieses aber auch in ziemlich reicher Fülle aus eigener Anschauung kennen lernt, so vermögen andererseits die beigelegten „litterarhistorischen Übersichten und Darstellungen“ sehr wohl denselben zu verständ-

nisvoller Würdigung des Gelesenen anzuleiten und mit dankbarer Hochachtung für die Heroen unserer neueren Litteratur zu erfüllen.

2) Franz Linnig, Deutsches Lesebuch. Zweiter Teil. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten einschließlich Sekunda. Fünfte, verbesserte Auflage. Paderborn und Münster, Ferdinand Schöningh, 1886. XIX u. 584 S. 3,50 M.

Poesie und Prosa sind in diesem für Tertia und Sekunda bestimmten zweiten Teile des Linnig'schen Lesebuchs (vgl. die Anzeige des ersten Teils Jahrgang 1886 dieser Zeitschrift S. 611 f.) streng von einander geschieden. Die erste (Prosa-) Abteilung zerfällt in vier Abschnitte: Musterbeispiele der Prosa; Bilder zur Veranschaulichung der Kultur und Geschichte des Altertums; Bilder zur Kultur und Geschichte des deutschen Volkes; geographische und naturgeschichtliche Bilder. Die drei letzten Abschnitte werden das Ihrige thun, um das, was auf den vorausgesetzten Klassenstufen der historische, der geographische und der naturkundliche Unterricht dem Schüler an Wissensstoff zuführt, veranschaulichend zu beleben. Die geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Bilder (Abschn. 2 u. 3) bieten in verhältnismäßig reicher Fülle Darstellung bedeutender Persönlichkeiten sowie interessanter Erscheinungen und Vorgänge aus der Sage wie aus der Geschichte der Griechen und Römer einerseits (29 Nummern), des deutschen Volkes andererseits (40 Nummern) aus der Feder zumeist der namhaftesten Autoren; geringer an Zahl (16 Nummern) sind die geographischen und naturgeschichtlichen Bilder (Abschn. 4), auch sie über charakteristische Erscheinungen in ansprechender Weise mannigfach Aufschluss und Belehrung ertheilend. Sollen die in den genannten drei Abschnitten zusammengestellten Lesestücke in erster Linie offenbar zur Vertiefung des Wissens, zur Klärung des Urteils dienen, so ist es in den als „Musterbeispiele der Poesie“ bezeichneten Nummern vermutlich vorzugsweise, jedenfalls nebenher, auf die Steigerung des Könnens, auf die stilistische Bildung des Zöglings abgesehen. In zwangloser chronologischer Folge zieht eine ansehnliche Reihe von Autoren (33 mit 79 Nummern) auf — von Winckelmann, dem großen Kunsthistoriker, dem Zeitgenossen Lessings, bis auf Freytag, den noch lebenden Romanschriftsteller. Neben den Koryphäen unserer neueren Litteratur, einem Lessing, Herder, Goethe, Schiller, erscheinen selbstverständlich auch die Sterne zweiter (wie die Schlegel, die Humboldt, die Grimm), ja dritter Größe (wie die Popularphilosophen des 18. Jahrhunderts). Die verschiedensten Stilgattungen sind mehr oder minder zahlreich vertreten: Fabeln, Parabeln, Paromythieen, Satiren, Idyllen, Märchen, Beschreibungen und Schilderungen, Charakteristiken und Vergleiche, Abhandlungen und Kritiken. Sind manche Stücke leicht genug, um ohne Mühe von einem jeden Tertianer bewältigt zu werden, so möchten andere, namentlich die

in das Gebiet der Ästhetik einschlagenden, auch dem reiferen Sekundaner noch Schwierigkeiten bereiten. Jedenfalls bleibt zu erwägen, ob es zweckmäfsig ist, in der Sekunda bereits eine Abhandlung wie Nr. 40 (Goethe über epische und dramatische Dichtung) zu lesen, die zu einem einigermaßen adäquaten Verständnis m. E. eine gröfsere geistige Reife und vor allen Dingen eine reichere Kenntnis der poetischen Litteratur erfordert, als sie bei einem Sekundaner billigerweise erwartet werden darf. Indes ist zuzugeben, dafs in dieser Hinsicht manches von der Organisation und der Handhabung des deutschen Unterrichts überhaupt, insbesondere von der Art der Verteilung des Lehrpensums auf die einzelnen Klassen, abhängig ist.

Der zweite (poetische) Teil trägt die Bezeichnung: „Ein Gang durch Deutschlands Dichtergarten. Von Opitz bis zur Gegenwart.“ Nicht weniger als 73 deutsche Dichter der neueren Zeit mit insgesamt 231 Nummern sind in demselben vertreten. So ziemlich alle Namen von einiger Bedeutung, welche die Geschichte der deutschen Dichtung in den letzten drittehalb Jahrhunderten aufzuweisen hat, begegnen dem, der das Inhaltsverzeichnis durchmustert. Natürlich ist auch manches geringere Korn unter dem Dargebotenen. Einzelnes namhaft zu machen möchte kaum erforderlich sein. Der berechtigten Forderung, dafs die Gedichtsammlung jedenfalls dasjenige nicht vermissen lasse, was von den Erzeugnissen unserer gröfseren und gröfsten Dichter als das Wertvollste und den vorausgesetzten Klassenstufen Angemessenste gilt, ist, so viel ich sehe, vollauf Genüge geschehen. Manche Gedichten sind kürzere erläuternde Bemerkungen, Quellennachweise u. dgl. beigefügt. Sämtliche in den beiden Teilen des Buches vorkommenden Lesestücke sind ausserdem in dankenswerter Weise mit den erforderlichen biographischen und bibliographischen Notizen versehen.

Der Druck ist im ganzen korrekt. Im Texte wenigstens ist ist von ernsthafter zu nehmenden Versehen dem Referenten nur eins aufgestofsen: die Thronrede König Wilhelms von Preussen an den Reichstag des norddeutschen Bundes ist 1870 am 19. Juli, nicht, wie es S. 328 heifst, am 19. Juni gehalten. Dagegen würde allerdings das Inhaltsverzeichnis, was die Rechtschreibung der Eigennamen anbetrifft, einer Revision bedürfen. So steht S. VII Sysiphos für Sisyphos, S. IX Flemming für Fleming, S. XII Hammerling für Hamerling, S. XIII Gerock für Gerok.

Um den Gebrauch des Buches zu erleichtern, hat der Herausgeber demselben ein Inhaltsverzeichnis des ersten Teils, nach den Stilgattungen geordnet, beigefügt (S. XIV—XVII). Ferner macht er einen über beide Teile des Werkes sich erstreckenden Vorschlag zur Verteilung der Lesestücke auf die einzelnen Klassen (S. XVIII—XIX). Ref. kann sich mit demselben im allgemeinen einverstanden erklären; nur hätte er, der schnelleren Über-

sicht wegen, gewünscht, daß die der Sekunda vorzubehaltenden Stücke ebenso, wie es mit den für Unter-Tertia und Ober-Tertia bestimmten geschehen ist, in einer besonderen Tabelle zusammengestellt worden wären.

3) F. Schmidt, Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Wiesbaden, Chr. Limbarth, 1887. XII u. 736 S. 8. 4,50 M.

Das vorstehend genannte reichhaltige (406 Nummern) Lesebuch bietet neben bewährtem Alten, das mit der Zeit kanonisches Ansehen erlangt hat, auch vieles entsprechende Neue, und so weit Ref. zu urteilen vermag, findet sich in demselben nichts, das aus pädagogischen oder didaktischen Rücksichten beanstandet werden müßte. Dabei mögen die letzten zehn Nummern, welche Lesestücke aus deutschen Mundarten enthalten, als eine allerdings entbehrliche, aber manchem vielleicht nicht unerwünschte Beigabe erscheinen. Wenn der Herausg. in der Vorrede erklärt, daß ihn bei der Auswahl der Stücke vor allem die Absicht geleitet habe, nur solches zusammenzustellen, „was das Kindlein lieset mit Lust und der Alte mit Andacht“, so kann man m. E. ihm darin nur beipflichten. Daß es ihm dabei gelungen sei, seiner Intention gemäß die Realien — d. h. doch wohl Gegenstände naturkundlichen, geographischen, historischen Wissens — auch in Rücksicht auf die Materie vollkommen auszuschließen, kann ich freilich nicht finden; wohl aber sind dieselben — wofür schon Namen wie Masius, Grube, Hehn bürgen — durchweg in einer Weise behandelt, welche sie genießbar und schmackhaft erscheinen läßt. Auf eine augenfällige übersichtliche Gliederung des Inhalts hat der Herausg. gänzlich verzichtet. Nicht nur daß er eine Verteilung des Lesestoffes auf die einzelnen Alters- bzw. Klassenstufen nicht vorgenommen hat: auch die herkömmliche Scheidung in einen poetischen und einen prosaischen Teil ist nicht vollzogen. Poetische Lesestücke wechseln vielmehr mit prosaischen in bunter Folge ab, nur daß, wo es anging, die einzelnen Nummern ihrem Inhalte nach zu Gruppen geordnet sind, die allerdings dem aufmerksamen Leser bald erkennbar werden. In dieser Beziehung nun möchte Ref. bezweifeln, ob es wohlgethan ist, den Schüler nicht etwa nur der unteren, sondern auch der mittleren Klassen von der Beachtung der verschiedenen Formen poetischer und prosaischer Darstellung gefissentlich fernzuhalten, wenn doch der deutsche Unterricht auf der Oberstufe die ungefähre Kenntnis derselben vorauszusetzen pflegt und, wenn anders er seiner Aufgabe gerecht werden soll, auch voraussetzen muß. Die von stofflichem Interesse erfüllte Jugend pflegt von sich aus die Form zunächst nicht zu beachten oder sie doch nur als etwas Willkürliches, Gleichgültiges anzusehen; soll ihr also jemals, was meiner Meinung nach zu einer vollständigen geistigen Ausbildung unerläßlich ist, das Geheimnis der Form, wenn auch nur in abnehmendem

Verständnis, erschlossen werden, so kann sie kaum frühzeitig genug angeleitet werden, wenigstens die Thatsache derselben zu respektieren.

Eberswalde.

L. Kluth.

H. Jordan, Die Könige im alten Italien. Ein Fragment. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. X u. 47 S.

Der am 10. November 1886 an den Folgen einer Operation verstorbene Verfasser hat seinem Freunde Heinrich Degenkolb in Tübingen vorliegendes Fragment gewidmet, über welches er selbst in dem acht Tage vor seinem Tode geschriebenen kurzen Vorworte bemerkt, dafs sich ihm der Inhalt im Winter 1884/85 in gezwungener Ferienruhe bei Erwägung der römischen Königsgeschichte ergeben habe, dafs sich ihm auch bei späterer Rückkehr der Grundgedanke als richtig bewährt, und dafs er das Fragment ohne die beabsichtigte Abrundung veröffentlichte in der Hoffnung, es werde beitragen, die bisher schiefgestellte Frage nach der geschichtlichen Wahrheit der römischen Königsgeschichte geradezurücken.

Herr Degenkolb hat in pietätvoller Weise die Veröffentlichung ohne alle Änderungen veranstaltet.

So liegen uns drei kleine Abhandlungen vor, welche Bruchstücke sind, aber einen durchgehenden Gesichtspunkt verfolgen und einer eigentümlichen Auffassung der ältesten römischen (auch italischen) Geschichte das Wort reden wollen.

Die erste „Amulius und Numitor“ überschriebene läfst die Romulussage in der bekannten Gestalt bereits im fünften Jahrhundert der Stadt als Gemeingut des Volkes gelten und sucht nun den Namen *Amulius*, richtiger *Amullius*, als Gentile eines in Rom fast ausgestorbenen, in Unteritalien bekannteren plebejischen, höchstens ritterlichen Geschlechts nachzuweisen, den Namen *Numitor* aber als altes Praenomen darzuthun, welches ebenso wie *Numa*, *Sertor* und *Fertor* verschollen, wie die letzteren gebildet sei und von welchem der alte plebejische Gentilname *Numitorius* (Liv. II u. III) abgeleitet sei, wie der Gentilname der *Folii*, *Fostii*, *Fostlii* von *Faustulus* (Mommsen, R. F. I 114 f.). Darauf versucht der Verf. noch eine etymologische Ableitung des Namens *Amullius* in Zurückführung auf *Amullus*, möglicherweise Parallelform von *am-oenus*, und des Namens *Numitor* (*Νεμέτωρ*), verwandt mit *Numa*, von gleicher Wurzel mit *num-erus*, wobei die direkte Verwandtschaft mit *νόμος* oder *νεμέτωρ* (Verteiler) abgelehnt, die griechische Schreibweise durch ungenaue Auffassung des trübe gesprochenen Worts erklärt wird. Diesen etymologischen Versuch stellt übrigens der Verf. selbst als eine Sache hin, deren er sich überheben durfte; dagegen meint er für die geschichtliche Herkunft der Namen *Amulius* und *Numitor* einen aus-

reichenden Beweis geführt zu haben. Was er damit sagen will, ist mir erst durch die zweite Abhandlung ganz klar geworden, welche die Überschrift trägt „Numa Pompilius, Tullus Hostilius, Ancus Marcius, Servius Tullius und die Wahlordnung der Könige.“

Hier wird nun in einem ersten Abschnitte der Nachweis versucht, daß die Gentilnamen der vier genannten Könige plebejisch seien (Romulus als Einzelnamen und die Namen der sicher geschichtlichen aus Etrurien eingewanderten Tarquinier-Dynastie werden davon geschieden). Indem der Verf. nicht nur mit Mommsen (R. F.) den Cn. Marcius Coriolanus und den M. Marcius rex sacrorum (Liv. 27, 6, 16) als apokryph bezeichnet, sondern auch den cos. 254 M. Tullius Longus, den Mommsen gelten läßt, nicht anerkennen will, kommt er zu dem Resultat, daß unsere Überlieferung patrizische Geschlechter mit den Namen der vier Könige nicht kennt. Ich würde sagen: „nicht sicher kennt“, und hiermit wird vielleicht übereinstimmen, wer die Königsnamen als unhistorisch ansieht. Aber damit begnügt sich der Verf. nicht, sondern er nimmt vielmehr als zugleich erwiesen an, daß es patrizische Geschlechter mit jenen Namen überhaupt nicht gegeben habe. Er scheint nicht zu erwägen, daß wir von den zahlreichen patrizischen Geschlechtern nur einen kleinen Teil durch die Überlieferung mit Namen kennen und daß nicht wenige unter den bekannten zugleich plebejische Familien gehabt haben, so daß es patrizische Pompilier, Hostilier, Marcier und Tullier gegeben haben kann, auch wenn wir von ihnen nichts wissen und alles werfen wollen, was die Existenz solcher Geschlechter wahrscheinlich macht. Damit fällt aber das Resultat dieses ersten grundlegenden Teils.

Im zweiten Abschnitt behandelt der Verf. die patrizische Form der Königswahl. Indem er die uralte Einrichtung des Interregnums einer keineswegs genauen Prüfung unterzieht, gelangt er zu der Behauptung, daß nach der altrömischen Wahlordnung von den aus dem Senate hervorgehenden patrizischen Zwischenkönigen der erste oder einer der folgenden (zweifelhaft, wonach bestimmt) den König wirklich ernannt habe, vollständig nach eigenem Willen, nur darin wahrscheinlich beengt, daß er keinen Angehörigen seines Geschlechts nennen durfte. Diese Ansicht ist jedenfalls neu. Da sie aber ohne weitere Begründung auftritt und alles, was man sonst von der Wahl der Könige weiß oder gemeinhin annimmt, bei Seite läßt, so ist zu ihrer Widerlegung nichts zu sagen.

Der dritte Abschnitt verheißt die Lösung des Problems, nämlich des diametralen Widerspruchs zwischen den plebejischen Königsnamen und der patrizischen Wahlordnung. Um indes das Problem richtig zu stellen, bedarf es erst noch der weiteren Behauptung, daß die vier Könige mit plebejischen Namen historisch seien. Dies wird auf folgende Art erwiesen. Die Namen waren

im 4. Jahrhundert der Stadt wahrscheinlich allgemein bekannt; wenn sie nun damals erfunden wären, so hätte das patrizische Pontifikal-Kollegium patrizische und nicht plebejische Namen erfunden; also sind sie uralt und ihre Träger historisch. Des Überraschenden in dieser Deduktion ist zuviel, um es alles zu erklären. Näher lege es ohne Zweifel zu schliessen, daß unechte Namen auf irgendwelche andere Weise sich eingeschlichen haben, daß die Ancus Marcius und Servius Tullius ebenso unsicher seien als die Marcius Coriolanus und Tullius Longus, oder aber die einen ebenso gut patrizisch wie die andern, daß die curia Hostilia ebensowohl von einem nicht bekannten patrizischen, als von einem plebejischen Hostilier den Namen haben könne, daß wenn die plebejischen Namen Amulius und Numitor (Numitorius) nun auch in diesem Sinne als auffallend bezeichnet werden, die patrizischen Namen, die der Romulusmythe angehören, Faustulus (Fostlii) und Tarquinius, ebenso auffallend seien; und vielerlei anderes von gleicher Güte oder — Wertlosigkeit. Und nun die Lösung des Problems? In dem oben bezeichneten Widerspruch findet der Verf. Grund zu der Vermutung einer gewaltsamen Revolution, welche erst einen geschlossenen Kreis von Geschlechtern zur politischen Alleinherrschaft gebracht habe, zur Erklärung der Stellung der nachmaligen Patrizier-Geschlechter aus einer starken Einwanderung (mit den Tarquiniern?), zur Annahme endlich eines älteren plebejischen Roms! So wird also die gesamte Anschauung der römischen Tradition, der Sinn und die Bedeutung der ältesten staatlichen Institutionen, welche auf die ursprüngliche alleinige Berechtigung der patrizischen Geschlechter hinweisen, ohne weiteres preisgegeben, um einer Annahme willen, die sich allein auf vier Namen stützt, welche der Verf. als patrizische nicht nachweisen kann, nicht gelten lassen will, aber hartnäckig als historisch festhält und als plebejisch nicht anders erklären zu können meint.

Die dritte kleine Abhandlung, die den Titel „Das altitalische Königtum“ trägt, forscht nach einer Spur des lateinischen Wortes und Begriffes *rex* außerhalb Roms und sucht eine solche in ansprechender Weise in dem *rex Nemorensis* von Aricia nachzuweisen. Diese Würde eines Priesters der Diana, welche in späterer Zeit nur ein Fugitivus erwerben konnte, dem es gelang, erstens einen Zweig vom heiligen Baume zu entwenden und dann den bisherigen Priester im Zweikampfe zu besiegen, leitet der Verf. in symbolischer Deutung des Brauches ähnlich wie den römischen *rex sacrorum* vom ursprünglichen Königtum ab, wie man andererseits als Vorgänger der latinischen *dictatores*, insbesondere in Aricia, welches wie Rom ein Pomerium hatte und als ein Bundesvorort anzusehen sei, altitalische *reges* betrachten dürfe.

Auch bei dieser kleinen Untersuchung deutet der Verf. einen weiteren Gesichtspunkt an, indem er mit der Warnung beginnt, man möge durch griechische Analogie sich nicht bestimmen

lassen, das Königtum bei allen verwandten italischen Stämmen als ursprünglich vorhanden vorauszusetzen. Gewiss hat solche Voraussetzung keine Berechtigung und vieles gegen sich; aber andererseits ist mit dem Nachweis der Verbreitung des Namens *rex*, den der Verf. versucht hat, noch nicht erwiesen, wie weit etwa dasjenige, was man als ein Königtum ansehen könnte, bei den verwandten, aber immerhin recht verschiedenartigen italischen Völkerschaften verbreitet war.

Im allgemeinen möchte man zweifeln, ob es dem leider so früh verstorbenen Verfasser, wie er hofft, gelungen ist, die Frage nach der geschichtlichen Wahrheit der römischen Königsgeschichte richtiger zu stellen. Auch die an mehreren Stellen hervortretende Neigung, die griechisch-römische Tradition und die in ihr haftende Anschauung der Neueren (wenn ich so sagen darf) durch den Vergleich urgermanischer Verhältnisse anzufechten, hat etwas Bedenkliches, ja Unnatürliches, wenn man nicht nur die nähere Bluts- und Sprachverwandtschaft, sondern das historische Nachbar- und Verkehrsverhältnis, überhaupt den zeitlichen und örtlichen Zusammenhang in der Entwicklung der beiden antiken Völker erwägt. Im Gegenteil, auf allen Gebieten der Staats- und Rechtsgeschichte scheint mir der Vergleich der griechischen und der italischen Welt immer von neuem reiche Frucht zu verheissen.

Freienwalde a. O.

Hermann Genz.

1) P. Wossidlo, Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Mit 700 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Karte der Vegetationsgebiete in Buntdruck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 402 S. 4 M.

Dieses Lehrbuch der Botanik ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet, wie das in dieser Zeitschrift bereits besprochene Lehrbuch der Zoologie desselben Verfassers. Beide Bücher sind vorzugsweise für Schüler der obersten Klassen höherer Lehranstalten geschrieben. Für die unteren Klassen ist der demnächst erscheinende botanische Leitfaden bestimmt. Das vorliegende Lehrbuch will zwar kein Hilfsbuch zum Pflanzenbestimmen im engeren Sinne sein, aber trotzdem bietet es dem Schüler die Möglichkeit, unter der Leitung des Lehrers eine Pflanze zu bestimmen. Der Verfasser wollte so die Gefahr vermeiden, die bei Benutzung eines ausdrücklich zum Bestimmen eingerichteten Lehrbuches stets vorhanden ist, da dann der ganze botanische Unterricht gleichsam in den Dienst des Pflanzenbestimmers tritt. Ebenso wie die zoologischen Schulbücher ist auch dieses botanische glänzend ausgestattet.

2) O. Loew, Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. In zwei Teilen. Mit vielen Abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt, 1888. 176 und 205 S.

Vorliegende Pflanzenkunde zerfällt in fünf Kurse, die ebensovielen auf einander folgenden Klassenstufen entsprechen. Während die beiden ersten Kurse Beschreibungen einzelner Pflanzen geben,

bieten die folgenden einen mehr systematischen Lehrgang. Die Pflanzenbeschreibungen nebst den ihnen beigegebenen zahlreichen Abbildungen können als mustergültig bezeichnet werden. Eine sehr dankenswerte Beigabe bilden die zahlreichen analytischen Bestimmungstabellen. Der dritte Kursus enthält aufser der Beschreibung von Pflanzen aus dem Kreise der Dikotylen die Elemente der Biologie, der vierte aufser der Beschreibung von einsamenlappigen Pflanzen die Elemente der Blütenmorphologie und die Fortsetzung der Biologie und der fünfte Beschreibungen von Sporenpflanzen, die Elemente der Pflanzenanatomie und eine Übersicht des natürlichen Pflanzensystems.

- 3) H. Zwick, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen in drei Kursen für höhere Lehranstalten. I. Kursus, dritte Auflage. Mit 64 Illustrationen. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker), 1887. 132 S.

Der erste Kursus dieses Lehrbuches der Botanik bringt ausführliche Beschreibungen von 51 Blütenpflanzen, an denen die wichtigsten morphologischen Begriffe und die auffälligsten Lebensvorgänge der Pflanzen erläutert und die Gesichtspunkte für die Systematik gewonnen werden. Die Schilderungen sind sehr lebendig und klar und dürften wohl geeignet sein, bei den Schülern Interesse für Botanik zu erwecken. Wenn S. 24 gesagt wird: „Besonders gut gedeiht der Kirschbaum in Tirol, der Schweiz und in den Rheinlanden, wo er weit verbreitet ist“, so gilt dieser Satz in seiner allgemeinen Fassung nicht für ganz Tirol und die Schweiz; denn gerade in diesen gebirgigen Ländern findet sich der Kirschbaum selten, und wenn er vorkommt, so ist es nur der Vogelkirschbaum. Schliesslich möchte ich den Herrn Verfasser bitten, in einer neuen Auflage die lateinischen Bezeichnungen morphologischer Begriffe, auch wenn sie in Klammern stehen, wegzulassen; dieselben sind in einem Schulbuche ganz überflüssig, da die Diagnosen in sogenannten Schulfloren nur deutsch abgefasst sind.

Leipzig.

F. Traumüller.

- 1) B. Féaux, Rechenbuch und geometrische Anschauungslehre zunächst für die drei unteren Gymnasialklassen. 8. verb. Aufl. besorgt durch Fr. Busch. Paderborn und Münster, F. Schönigh, 1887. 223 S.

Nachdem ich bereits die 7. Auflage dieses Rechenbuches an dieser Stelle (Jahrg. 1884 S. 564) eingehend besprochen habe, wird es genügen, auf die Veränderungen, die der Herausgeber der neuen Auflage für notwendig gehalten hat, besonders aufmerksam zu machen; dieselben sind zwar nicht umfangreich, greifen aber doch in die äussere Anordnung so tief ein, dass es schwer halten dürfte, die beiden Auflagen in derselben Klasse zu gebrauchen. Offenbar hat sich der Herausgeber mehr mit den neuen Methoden, die der Rechenunterricht zu befolgen anfängt, be-

freundet als sein Vorgänger; es zeigt dies namentlich die Behandlung der Münzen, Mafse und Gewichte und überhaupt das Rechnen mit dezimalen Zahlen. Auch die österreichische Subtraktionsmethode und die Division ohne Teilprodukte hat zu meiner Freude die ihr gebührende eingehende Darstellung gefunden; bei der Multiplikation wird in Rücksicht auf die abgekürzte Multiplikation die Rechnung mit der höchsten Stelle des Multiplikators begonnen, trotzdem sind aber einige nach der sonst gebräuchlichen Art vorgerechnete Exempel auf S. 124 u. 152 stehen geblieben. Den abgekürzten Rechnungsarten sind die Addition und Subtraktion hinzugefügt worden, wünschenswert bleibt aber noch immer ein näheres Eingehen auf den Fehler des Resultates. Ferner ist das Bestreben, den ziemlich zahlreichen Rechnungsregeln eine etwas korrektere Fassung zu geben, nicht zu verkennen, eine Regel aber wie: „man addiert Dezimalbrüche, indem man sie so untereinander schreibt, dafs Dezimalkomma unter Komma zu stehen kommt u. s. w.“ könnte korrekter gefafst sein. Entgangen scheint es dem Herausgeber zu sein, dafs Pfund, Lot, Scheffel, Schoppen aus den Gewichts- und Mafseinheiten gestrichen sind, also keine Verwendung mehr finden sollen. Aus den angewandten Aufgaben sind namentlich diejenigen beseitigt, welche Verhältnisse enthielten, die noch auferhalb des Gesichtskreises der Schüler der unteren Klassen liegen.

2) Julius Kober, Aufgaben für den Rechenunterricht, für Gymnasien und Realschulen bearbeitet. I. Heft. Die vier Spezies mit gleich- und ungleichbenannten ganzen Zahlen. 4. Aufl. 59 S. 0,75 M. II. Heft. Gemeine und Dezimalbrüche. 5. Aufl. 60 S. 0,75 M. III. Heft. Aufgaben aus dem gemeinen Geschäftsverkehre. (Proportionsrechnung u. s. w.) 4. Aufl. 57 S. 0,75 M. Trier, Fr. Lietz, 1887.

Die neue Auflage der Rechenhefte unterscheidet sich von der von mir hier (Jahrg. 1871 S. 842) besprochenen ersten Auflage auferordentlich wenig, denn die Veränderungen bestehen hauptsächlich nur in der Umwandlung der Aufgaben mit Thalerwährung in solche mit Markwährung, auferdem sind manche angewandte Aufgaben etwas verändert oder neu hinzugefügt. Dafs inzwischen auch Einheiten aus der Mafs- und Gewichtsordnung auf gesetzlichem Wege entfernt worden sind, hat der Hr. Verf. nicht berücksichtigt, denn es finden sich noch viele Aufgaben, in denen z. B. Pfund und Neulot vorkommen, einmal habe ich sogar die Einheit „Myriagramm“ gelesen; auch die Verbindungen von Zentnern, Kilogramm, Neulot und Gramm, oder von Zentnern, Pfund, Neulot und Gramm in einem Zahlenausdruck sind noch beibehalten. Aufgefallen ist mir, dafs der Hr. Verf. abweichend von der ersten Auflage die dezimalen Einheiten in einem Dezimalbruch in kleinerer und tiefer gestellter Schrift drucken läfst als die dekadischen Einheiten.

Berlin.

A. Kallius.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Gedächtnisrede auf den am 8. September 1887 verstorbenen Direktor des Königl. Französischen Gymnasiums in Berlin, Dr. J. Schnatter, gehalten in der Berliner Gymnasiallehrerversammlung.

Gern leiste ich der Aufforderung Folge, in dieser Versammlung dem Andenken eines Mannes einige Worte der Erinnerung zu weihen, dessen jäher, urplötzlicher Tod vor nunmehr zwei Monaten in so weiten Kreisen und auch in dem Kreise der Berliner Lehrerwelt eine tiefe Teilnahme erweckt hat. Er ist in der That dahingerafft worden in der Fülle seiner Kraft. Die Jahre, welche alles bengen, hatten über ihn noch keine Gewalt gehabt. So völlig unverändert schien er bis zu seinem letzten Lebenstage allen denen, welche ihn nach langer Zwischenzeit wiedersahen. Während der zwanzig Jahre, auf welche ich selbst am Französischen Gymnasium zurückblicken kann, ist er auch nicht ein einziges Mal wegen Krankheit vertreten worden. Wir waren allmählich fast dahin gelangt, es überhaupt für unmöglich zu halten, daß er krank und alt werden könne. Seine letzte Photographie, welche vor zehn Jahren gemacht ist, zeigt ihn genau so wie am Tage seines Todes, als er zum letzten Male unter uns erschien.

Und keinerlei Anzeichen deuteten darauf hin, daß sein Ende herannahe. Er unterrichtet wie immer, ist ebenso gesprächig und mittheilsam wie sonst im Konferenzzimmer während der Zwischenstunden, er hält seine Sprechstunde ab und erledigt mit Ruhe die am Semesterschluss sich häufenden Angelegenheiten. Auch nach Hause zurückgekehrt, bewahrt er bis zum Abend seine Ruhe und Heiterkeit. Erst als die Stunde des Zubettegehens herannaht, sagt er, ihm sei nicht ganz wohl, er habe ein Gefühl der Beklemmung, es sei ihm, als wenn sich etwas nach dem Herzen hinziehe. Er entschließt sich deshalb, sich etwas früher hinzulegen als sonst. Doch kaum hat er sich ausgestreckt, da verstummt er plötzlich, und als man ängstlich herzuëilt, ist das Lebenslicht in ihm bereits erloschen.

Als wir am nächsten Morgen nichts abend zur gewohnten Stunde an der Stätte unserer Thätigkeit erschienen, kam uns der Kastellan entgegen, mit thränenereckter Stimme die traurige Botschaft meldend. Es war uns in der That, als wenn ein Blitzstrahl plötzlich unter uns gefahren wäre, und wir batten Mühe, es überhaupt zu glauben. War uns doch nie auch nur in dümmelnder Ferne als Möglichkeit erschienen, was jetzt plötzlich wirklich, unwiderruflich wirklich war. Und wohin wir auch blickten, überall sahen wir

Spuren seines gegenwärtigen Daseins, welche bis in die allerletzten Stunden seines Lebens zurückwies. Hier der Stundenplan für das nächste Semester, den er eben ausgelegt hatte; dort in Prima an der Tafel eine Zeichnung, die er Tags zuvor noch hingeworfen hatte: der Tod und das Leben stießen unmittelbar aneinander, ohne eine neutrale Zone zwischen sich gelassen zu haben. Es waren Stunden, so wehevoll, so ehrfurchtgebietend, mit solcher Kraft die Tiefen des Innern aufwühlend und aus der flachen, behaglichen Gewohnheit weit weg zu höheren Gedanken rufend, daß sie allen, welche sie erlebt haben, für lange Zeit frisch in der Erinnerung bleiben werden.

Der Direktor Schnatter stand, als er starb, im zweiundsechzigsten Lebensjahre. Er war der Sohn eines niederen Postbeamten; die Jahre seiner Jugend hat er in Niedrigkeit und unter dem Drucke der Not zugebracht. Die Mutter verlor er früh. Da seine Familie zur französischen Kolonie gehörte, war es leicht, ihm in den dazu gehörigen Erziehungsinstituten einen Platz auszuwirken. Er fand zunächst Aufnahme in dem französischen Knabenhospiz, der école de charité, welche unter trefflicher Leitung stand. Früh wurde er so zur Selbständigkeit erzogen, und beim Anblick der Ordnung und der vernünftigen, strengen Regierung, welcher sich ihm täglich bot, entwickelte sich seine Anlage in der erfreulichsten Weise genau in der ihr gemäßen Richtung weiter. Einige Jahre später trat er als Schüler in das Französische Gymnasium, dessen Direktor er einst werden sollte. Seine guten Leistungen nicht minder als der ungewöhnliche Ernst seines Strebens gewannen ihm schnell die Zuneigung seines Direktors Kramer und des Professors Lhardy. Mit dem letzteren, dem gelehrten und ungewöhnlich belesenen Kenner der Griechen, hat er eine Freundschaft fürs Leben geschlossen. Von den andern Lehrern der Anstalt gewann vor allem der nachherige Konsistorialrat Fournier Einfluß auf ihn. Zu der Energie dieses Mannes blickte er auch später noch mit einer solchen Bewunderung in die Höhe, daß er selbst Züge offener Willkür und verletzender Rücksichtslosigkeit von ihm ohne Zorn erzählen konnte. Außerdem ist von den damaligen Lehrern des Französischen Gymnasiums noch Mullach zu erwähnen. Von diesem freilich sprach Schnatter bei aller Anerkennung seines Wissens stets im Tone offener Geringschätzung. Nicht bloß als Lehrer hatte er ihn sehr unbedeutend gefunden, sondern er vermifste auch an ihm, was in seinen Augen höher stand als alles andere, die Würde und vor allem was man Integrität der Persönlichkeit nennt.

Vortrefflich ausgerüstet, verließ er das Gymnasium, als primus omnium, um in das Französische Predigerseminar einzutreten und Theologie zu studieren. Aber mehr und mehr wurde er inne, daß ihn seine Anlage auf eine andere Bahn wies. Es war offenbar, daß er zum Lehrer bestimmt war, und weil ihm dies mit wachsender Deutlichkeit klar wurde, ging er lieber, als er über den entscheidenden Wendepunkt seines Lebens schon hinaus war, wieder einige Schritte zurück, um dicht daneben den ihm gemäßerem Weg zu wählen. Kühn entschlossen gab er die Theologie also auf und wandte sich dem Studium der Philologie zu, damit, wiewohl arm und gänzlich mitteltes, auf alle Vorteile verzichtend, welche ihm als Theologen von der französischen Kolonie zu erwarten standen.

Nachdem er redlich bemüht gewesen war, sich das für seinen künftigen Beruf notwendige philologische Wissen zu erwerben, trat er wieder an dem Franzö-

sischen Gymnasium ein, als Lehrer, unter dem Direktor Lhardy, der ihm eine treue Erinnerung bewahrt hatte und den vortrefflichen Schüler von früher, welcher schon damals mit auffallend gutem Erfolge an schwächere Schüler Privatunterricht erteilt hatte, jetzt mit Freuden unter die Lehrer des Collège aufnahm. Bald entdeckte Lhardy in dem jungen Kollegen auch ein überraschendes Talent zu verwalten und anzuordnen, und da seine eigene Kränklichkeit ihn schwerfällig und unbehüflich machte, erwählte er den gewandten, arbeitskräftigen, peinlich ordentlichen und besonnenen Dr. Schnatter bald förmlich zu seinem Mitdirektor. Als daher Lhardy seinen Abschied nahm, wurde es im Lehrerkollegium als etwas fast Selbstverständliches angesehen, daß Schnatter sein Nachfolger werden müßte, trotzdem noch drei ältere Lehrer zwischen ihm und dem Direktor standen. In die äußeren Direktorialgeschäfte war er ja schon seit langem eingeweiht. In Prima hatte er allerdings bis dahin nur den Unterricht im Französischen erteilt, welches auch an dieser Anstalt in den oberen Klassen nur ein Nebengegenstand ist; aber seine wissenschaftliche Befähigung stand doch außer Zweifel. War er ja doch imstande, jeden Augenblick auch das Griechische in Prima zu übernehmen. Vor allem aber besaß er die Gabe der männlichen Ruhe und Festigkeit schon damals in ganz hervorragendem Grade. Die Erwartung und der Wunsch des Lehrerkollegiums erfüllten sich. Er wurde Direktor und hat dieses Amt neunzehn Jahre hindurch mit Ehren verwaltet.

Was seine Thätigkeit als Lehrer zunächst betrifft, so hat er, so weit unser aller Erinnerung zurückreicht, immer nur französischen und griechischen Unterricht erteilt, den letzteren seit dem Antritte des Direktorats in der obersten Klasse. Die französischen Stunden, welche er schon lange vorher auf dieser Stufe gegeben hatte, trat er einige Jahre später einem jüngeren Kollegen ab. Daneben unterrichtete er noch in einer zweiten Klasse im Griechischen, bald in Untertertia, meist in Obertertia, zuletzt in Untersekunda. Die Hauptschwierigkeit, welche unsere Anstalt jedem neu eintretenden Lehrer bietet und welche mehr oder weniger auch für die älteren Lehrer stets eine Schwierigkeit bleibt, sich des Französischen nämlich als Unterrichtssprache zu bedienen, war für ihn keine. Von Jugend an war er an den Gebrauch dieser Sprache gewöhnt, und in zahllosen französischen Stunden hatte sein grammatisches und lexikalisches Wissen eine unfehlbare Sicherheit gewonnen. Dazu gesellte sich in ihm, dessen sittliche Natur im übrigen urdeutsch war, eine geistige Wahlverwandschaft mit gewissen Haupteigenschaften der französischen Sprache. Man hat es oft dem Voltaire nachgesprochen, daß die Klarheit der Genius dieser Sprache sei. Diese Eigenschaft aber besaß Schnatter in einem ganz seltenen Grade. Alles verworrene, sich überstolpernde Gerede war ihm verhasst. Er selbst ging nie über den Punkt hinaus, bis zu welchem er ganz klar zu sehen glaubte. In allem, was er sagte, war stets Zusammenhang, Ordnung und Fortschritt. Nie auch, weder an öffentlicher Stelle, noch in zwanglosen Gesprächen, trug seine Rede den Charakter der Formlosigkeit, noch auch den Charakter des Unbestimmten. Er sprach ohne alle Affektation der Sauberkeit, aber stets in bezeichnenden Ausdrücken und in tadellos konstruierten Sätzen, und Anakoluthien waren bei ihm so selten wie die Druckfehler im Dictionnaire de l'Académie. Dank seiner natürlichen Abneigung gegen alles Dankle, Schwerfällige, halb und nachlässig Ausgedrückte brachte er es zu einer mühelosen Leichtigkeit im Gebrauche dieser Sprache, welcher

gleichfalls die Klarheit und Sauberkeit über alles geht. Gleichwohl war er auch französisch sprechend stets weit entfernt, seine ehrliche deutsche Natur zu verleugnen und nach Paris ängstlich hinüberlauschend sich das täuschende Aussehen eines Originalfranzosen geben zu wollen. Übrigens hat er sein Französisch in Deutschland gelernt: nur zwei oder dreimal ist er auf kurze Zeit bei einem Freunde zum Besuch in Frankreich gewesen.

Die ruhige Sicherheit seines Sprechens und seiner ganzen Haltung wirkten so unwiderstehlich disziplinierend auf die Schüler, daß es nie und nirgends einem in den Sinn gekommen ist, sich auch nur indirekt gegen seinen Willen auflehnen zu wollen. Seine Autorität war eine absolute. Dabei gebrauchte er keinerlei Zwangsmassregeln. Tadel und sonstige Strafen sah er als etwas an, was leider nicht abzuschaffen sei, weil nicht alle Lehrer geschickt genug wären, um sie entbehren zu können; aber er für sich verzichtete fast auf jede äußere Beihilfe der Disziplin. Gleichwohl war er während seiner Stunden keineswegs von stets feierlichem und gleichmäßigem Ernste: er verstand es auch zu plaudern und gelegentlich mit den Schülern zu scherzen, ohne seiner Manneswürde je etwas zu vergeben. Ursprünglich wohl etwas schroff in seinem Wesen, ist er mit zunehmendem Alter immer milder geworden; aber nie hat man ihn sich der Klippe einer charakterlosen Gutmütigkeit nähern sehen.

Was den didaktischen Teil seiner Lehrthätigkeit betrifft, so hütete er sich stets ängstlich davor, den Schülern zu viel zuzumuten. Das drückte seiner Behandlung der Gegenstände bis oben hin den Charakter des Elementaren auf. Junge Lehrer, welche den Zügel nötig haben, konnten kein besseres Vorbild finden als ihn. Aus Furcht, die Grenze zu überschreiten, blieb er gern diesseits der Grenze in einiger Entfernung stehen. Namentlich zeigte sich das bei seinem griechischen Unterrichte. Mehrere Dezennien lang hat er die unregelmäßigen Verba in Obertertia eingeübt. Ja, es schien, als wenn er nach diesen Stunden gerade eine Art von Sehnsucht empfinde, denn auch als Direktor hat er sie wieder nach kurzer Zwischenzeit übernommen. Um den Schüler nicht durch Fremdartiges zu verwirren, wollte er auf dieser Stufe die Formen nur in ihrer Isoliertheit betrachtet und geübt wissen. Vor Obersekunda sollte von griechischer Syntax wo möglich nicht geredet werden. So hatte er es selbst lange Jahre unter Lhardy gehalten, und als dann andere mit anderen Anschauungen in Tertia und Sekunda das Griechische übernahmen, schien er zuerst in ihrem Streben nichts als ein jugendlich ungeduldiges Vorwegnehmen des Kommenden zu erblicken; allmählich aber willigte er in Zugeständnisse, wie er auch selbst mit den Jahren seine Anforderungen auf der obersten Stufe etwas gesteigert hat.

Seine Erklärung der griechischen Schriftsteller zielte mehr auf die eigentlichen Realien als auf die antike Denk- und Empfindungsweise. Er nahm an, daß man die Alten in dieser letzteren Hinsicht am besten selbst erklären ließe. Dabei verstand er es, mit leichter Hand schnell illustrierende Skizzen an die Tafel zu zeichnen. Das Hauptfeld seines Privatstudiums war die Kunstgeschichte. Auch seinen Schülern trieb es ihn von seiner gesunden Kenntnis dieser Dinge etwas zu gute kommen zu lassen. Deshalb verwendete er eine von den sechs griechischen Stunden in Oberprima geradezu auf Archäologie. Das mag schwer zu rechtfertigen scheinen; man darf jedoch bei seiner Behutsamkeit sicher sein, daß er sich von jeder bloß fachwissenschaftlichen Behandlung dieses Gegenstandes fern gehalten hat.

Er besaß in einem seltenen Grade die Gabe, mit müheloser Leichtigkeit nicht bloß gefällig, sondern wirklich klar zu reden. Wenn er in der Klasse etwas erörterte, oder wenn er in den Konferenzen einen verwickelten Fall vortrug oder nach einer hin und her springenden Verhandlung das Ergebnis von dem allen zusammenfaßte, so war es wie wenn die Sonne über eine Fläche zieht, welche eben noch unter einer Wolke grau dargelegen hatte. Und diese Klarheit war die Klarheit des Lehrers. Denn dem Reifen und Erwachsenen schien er oft überklar, und man wunderte sich bisweilen, daß er den Hörenden nicht manches wirklich leicht zu ergänzende Mittelglied bei seinen Erörterungen schenkte, wie man sich auch darüber wohl bisweilen wundern durfte, daß er unter der schnell geglätteten Oberfläche nicht weitere Schwierigkeiten suchte. Nahe liegende Gedanken aber verstand er mit Meisterschaft schnell in eine unanfechtbare Form zu bringen. Um so mehr verdient es bewundert zu werden, daß er mit einer stets gleichen Geduld die stammelnde Rede der Schüler bis zu Ende anhörte und mühselig aus ihnen herausholte, was sie finden konnten und mußten. Zu den pädagogischen Grundsätzen, welche er nicht bloß bekannte, sondern treu befolgte, gehörte vor allem dieser, daß man die Schüler selbst möglichst viel sprechen lassen müsse. Nichts schien ihm pädagogisch verwerflicher als ungeduldig ihnen das Wort abzuschneiden, über einer einzelnen Verkehrtheit die eben gestellte Frage zu vergessen und sie mit neuen Fragen zu überschütten, ehe noch der erste Punkt erledigt war. Er verlangte vom Lehrer, daß er in dieser Hinsicht Entsagung zu üben, aufsteigende Einfälle zu unterdrücken und die eingeschlagene Richtung streng festzuhalten lerne. Sein Vorbild brachte es dahin, daß es bei uns zum guten Ton beim Abiturientenexamen gehörte, nie ungeduldig zu werden und nie auch mit störenden Berichtigungen dazwischenzufahren. Man fühlte sich bei seinem Anblick ruhiger und geordneter werden.

Wie ihm bei der Beurteilung Erwachsener der Charakter mehr galt als das Wissen, so suchte er auch beim Unterrichte, durchaus in Übereinstimmung mit dem Grundgedanken des erziehenden Unterrichts, durch die Behandlung des Gegenstandes nicht minder als durch das Vorbildliche seiner eigenen ruhigen und reifen Persönlichkeit Einfluß auf die Charakterbildung seiner Schüler zu gewinnen. Seine Didaktik freilich war nur zur Hälfte in Übereinstimmung mit den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik. Ganz wie diese es will, sorgte er dafür, daß der Lehrstoff nie absolut neu war. Ausdrücke wie Apperzeption, Analyse, Synthese, Assoziation, Systematisierung nahm er zwar nie in den Mund; aber er verstand es vortrefflich, das Neue vorzubereiten und darzubieten und durch eine methodisch-psychologische Analyse alles für den vorliegenden Zweck Brauchbare, soweit es innerhalb der Grenzen seines besonderen Faches lag, aus dem Vorstellungsschatze herauszuheben. Ebenso nachdrücklich und geschickt vertrat er das Prinzip der Selbstthätigkeit: er ließ den Schüler im Unterrichte selber leisten, was er selber leisten konnte. Aber die nüchterne Beobachtung seines eigenen Instinktes lehrte ihn doch nicht alle Kräfte des Unterrichtes entfesseln. So wollte er vor allem aus Prinzip, was vor dem Tribunal der wissenschaftlichen Pädagogik durchaus als ein Fehler erklärt wird: er wollte die verschiedenen Seiten des Unterrichtsstoffes streng gesondert behandelt wissen. Auf Erregung jenes vielseitigen Interesses, auf das Gewinnen von Krystalli-

sationszentren ging sein Unterricht gar nicht aus. Mit Verzichtleistung auf alles Fremde erörterte er stets besonnen und klar den einen Punkt; aber es lag durchaus nicht in seiner Art, verwandte Vorstellungen aus anderen Gebieten zum Zwecke der Ergänzung und Vertiefung herbeizuziehen. Seine Aufgabe glaubte er erfüllt, wenn er das Vorliegende nach vorsichtiger Vorbereitung und unter sorgfältiger Verwertung der innerhalb dieses besonderen Gebietes vom Schüler schon erworbenen Kenntnisse klar hatte erfassen lassen. Fäden von anders woher damit in Verbindung zu setzen, hielt er für ein gefährliches Beginnen, wovon er Zerstreuung fürchtete. Nur sein lebhaftes Interesse für alles, was mit der Archäologie zusammenhängt, konnte ihn bisweilen dazu bewegen, diesen Grundsätzen untreu zu werden. In die äußere Welt Homers z. B. machte er gelegentlich sehr lange Exkurse und beschrieb mit solchem Eifer oft und so eingehend das Homerische Haus, die Homerischen Waffen und ähnliches, dafs er sich darüber ganz von der vorliegenden Stelle entfernte. Im allgemeinen aber blieb sein Unterricht einer geraden schmalen Linie. Er lehrte die griechische Syntax, als ob es keine lateinische Syntax gäbe. Es kam nicht vor, dafs er in den Homerstunden bei passender Gelegenheit von der Bedeutung sprach, welche diese Dichtungen für unsere moderne Litteratur gehabt haben, oder dafs er an Lessings Laoköon, an Herders kritische Wäldchen oder ähnliches im Bereiche der Schule Liegendes anknüpfte, oder dafs er auf die kulturhistorische Bedeutung dieser Epen innerhalb der griechischen Welt und auf den Ursprung dieser Poesie hinwies. Auch seine Sophokleserklärung trat nie zu wichtigen Punkten des deutschen Unterrichts in Beziehung, auch nicht zur französischen klassischen Tragödie, was bei der Eigentümlichkeit unseres Gymnasiums und seinem eigenen Interesse für die französische Litteratur besonders nahe lag, noch zu den kritisch-unkritischen Einleitungen, welche Corneille und Voltaire ihren Stücken vorangestellt haben. Ebensowenig blickte er in den Stunden, in welchen er den Demosthenes erklärte, je seitwärts auf Cicero, auf dessen Thätigkeit als Redner, noch auch auf seine rhetorischen Schriften, welche vielleicht in demselben Semester in den lateinischen Stunden gelesen wurden. Überall strebte er vielmehr nach Einfachheit und Geschlossenheit der Behandlung und betrachtete es als einen pädagogischen Fehler, was die wissenschaftliche Pädagogik gerade verlangt, dafs zwischen den verschiedenen Gebieten des Unterrichts fruchtbare Beziehungen gepflegt und die Fäden herüber- und hinübergelötet werden, damit alles einzelne, was dargeboten wird, sich zum Ganzen füge und auch seinerseits durch diese Einreihung vor dem Verwehtwerden bewahrt bleibe.

Was ihn als Lehrer auszeichnete, machte zugleich auch seine Vorzüge als Direktor aus. Wir hatten alle das wohlthuende Gefühl, dafs ein fester und klarer Wille in allen Theilen der Anstalt lebte. Alles war wohlgeordnet, und doch fühlte man keinerlei Zwang. Er war stets bereit, Kleinigkeiten zu ignorieren und der Ordnung, wenn sie nur an untergeordneter Stelle verletzt war, in scherzhaftem Tone zu ihrem Rechte zu verhelfen. Überhaupt war er nicht der strenge Hüter gesetzlicher Verordnungen, für welchen er vielleicht von vielen gehalten wurde. Bisweilen trat sogar der merkwürdige Fall ein, dafs aus dem Lehrerkollegium in aller Bescheidenheit auf eine doch wichtig scheinende Bestimmung hingewiesen wurde, welche bis dahin nicht beobachtet worden war. Seine etwas weitgehende Milde beim Versetzen

und seine, wie manchem unter uns wenigstens schien, nicht hinlänglich hochzielenden Unterrichtsprinzipien haben ihm in den Konferenzen bisweilen Widerspruch erweckt. Aber er beanspruchte den Lehrern gegenüber auch nicht die absolute Autorität, welche er bei den Schülern genoss. Mit vieler Geduld hörte er in solchen Fällen den Widerspruch des andern bis zu Ende an, knüpfte mit einer bewunderungswürdigen Klarheit und großen dialektischen Gewandtheit an das Vorgebrachte an und glaubte sich durchaus nichts zu vergeben, wenn er gelegentlich nachgab. Mit kleinlicher Eifersucht seine Autorität zu wahren, hatte er auch nicht nötig! Die ruhige Klarheit und die männliche Reife seines Wesens, seine nie versagende Redegabe, seine nichts vernachlässigende, vorsorgliche Thätigkeit, seine Bereitwilligkeit ohne alle Rücksicht auf die eigene Bequemlichkeit stets zu thun, was das Wohl der Lehrer wie der Schüler ihm zu fordern schien, das waren Eigenschaften, welche ihm auch in dem Lehrerkollegium die Achtung sichers am meisten. Bis zu welchem Grade er z. B. bereit war, entstandene Lücken im Interesse der Anstalt selbst auszufüllen, dafür genüge ein sprechendes Beispiel: er, der Direktor, hat den vorigen ganzen Winter hindurch zwanzig Stunden wöchentlich gegeben. Was auch dieser oder jener also an ihm auszusetzen fand, denn *ἔργασιν ἐν μεγάλοις πᾶσιν ἀδείν χαλεπόν*, im Grunde waren wir alle stolz darauf, ihn an unserer Spitze zu sehen, und es war auch nicht einer unter uns, der sich im Ernste einen andern Direktor gewünscht hätte. Trotz seiner peinlichen Ordnungsliebe hatte er nicht die mürrische und öde Strenge des Pedanten; trotzdem er ein männliches Vertrauen hatte zu der Richtigkeit seiner Grundsätze, behandelte er doch die fremde, von der seinigen in wichtigen Punkten abweichende Eigentümlichkeit mit Achtung und schritt nur da ein, wo er das ihm Unsympathische mit klaren Gründen als einen elementaren pädagogischen Fehler glaubte anfeinden zu können. Mit seinem Urteil hielt er überhaupt an sich, und was er sagen wollte, trug er vorher lange bei sich herum. Auch die Kunst verstand er, uns alle in einiger Entfernung zu halten und dabei doch gesprächig und mittheilsam stets in unserer Mitte zu weilen. Wer etwas von ihm wollte, brauchte ihn nicht zu suchen: er war jeden Morgen vor Beginn des Unterrichts so ziemlich der erste in der Anstalt, und alle Zwischenstunden ohne Ausnahme, falls er nicht durch seine Militärexamina abgehalten wurde, brachte er im Konferenzzimmer im Kreise der nicht inspizierenden Lehrer zu, ohne alle steife Würde, mit natürlicher Freundlichkeit Mitteilungen aller Art entgegennehmend und austauschend. Ganz besonders geschickt zeigte er sich auch im Verkehr mit den Eltern. Seine Sprechstunde wurde viel besucht, und in seiner Art die Leute anzuhören und ihnen zu erwidern lag etwas, was zum Wiederkommen Lust machte. Natürlich mußte er da auch viele Klagen über die Lehrer mit anhören. In solchen Fällen machte er aus Prinzip den Anwalt der Lehrer. Meistens, so äußerte er sich in den Konferenzen, habe es für ihn nicht die mindeste Schwierigkeit, die vorgebrachten Anklagen zu widerlegen. Bisweilen aber gerate er doch in Verlegenheit; auch dann freilich ergreife er die Partei der Lehrer. Aber er bat uns — dies war sein Ausdruck — ihm die Sache nicht gar zu schwer zu machen. Einen Teil seiner Mühen hätte er auf die Lehrer abwälzen können, ohne seiner Pflicht etwas zu vergeben; aber es war sein Wille und sein Stolz, möglichst in allen Teilen des Schulorganismus selbst gegenwärtig zu sein und auch

nicht das Geringste der Arbeit eines andern zu überlassen, was irgendwer noch als Sache des Direktors betrachten könnte. Er wohnte außerhalb der Anstalt, brachte aber sieben bis acht Stunden täglich in den Räumen des Gymnasiums zu.

Was ihm seine Thätigkeit als Lehrer und Direktor, als Leiter des französischen Seminars, als Mitglied der Prüfungskommission für die Einjährig-Freiwilligen an Zeit übrig liefs, widmete er vornehmlich dem Studium der Kunstgeschichte. Von seiner synchronistischen Geschichte der bildenden Künste liegen zwei Teile gedruckt vor, einen dritten hat er druckfertig hinterlassen. Außerdem hat er eine griechische Grammatik in französischer Sprache und einen Abrifs der französischen Versifikation geschrieben, welche beide an unserer Anstalt eingeführt sind.

Mein Lob wäre jedoch unvollständig, wollte ich nicht noch ein Wort über seine besonderen Verdienste als Direktor des Französischen Gymnasiums hinzufügen. Die Eigentümlichkeit unserer Anstalt war ihm lieb, und er war nach Kräften bemüht, sie zu pflegen. Schüler der mittleren und oberen Klassen mußten ihm ihr Anliegen, auch außerhalb der Stunden, stets in französischer Sprache vortragen, und während der Stunden selbst ging nicht leicht ein deutsches Wort über seine Lippen. Das Französische war ihm eine zweite Muttersprache geworden. Nie klang, was er in dieser Sprache sagte, phrasenhaft; nie hatte man auch die Empfindung, als sei aus Verlegenheit oder Bequemlichkeit ein Teil des Gedankens zurückbehalten worden. Selbst Franzosen äußerten sich über seine Art ihre Sprache zu handhaben im Tone der aufrichtigsten Bewunderung. Niemand hat ihn in dieser Hinsicht eingehender zugleich und liebenswürdiger charakterisiert als vor einigen Tagen der jetzige französische Botschafter, M. Herbet, welcher seinen Sohn auf unser Gymnasium geschickt und wiederholentlich mit dem Direktor Schnatter mündlich und schriftlich verkehrt hatte. Er habe, sagte dieser, Herrn Schnatter stets mit einem ganz eigenen Vergnügen französisch sprechen hören. Sein Französisch sei allerdings nicht dasjenige gewesen, welches man täglich in Paris höre; aber es sei, nach seiner Meinung, sogar ein besseres Französisch gewesen als das jetzt im allgemeinen in Frankreich gesprochene. Sei es doch frei gewesen von jeder Manier und von allen die Sprache verunstaltenden Neologismen; die Eigenschaften der Korrektheit, Durchsichtigkeit, Angemessenheit hingegen habe es im höchsten Grade besessen. Es sei, mit einem Worte, das Französisch der klassischen Schriftsteller Frankreichs gewesen.

Kein Wunder, dafs Schnatter das Französische Gymnasium als solches liebte und förmlich damit verwachsen war. Auch auf seine Lehrer suchte er dieses Interesse übergehen zu lassen. Er betrachtete es als die Ehrenpflicht eines jeden, der sich um eine Anstellung am Französischen Gymnasium bemüht habe, welches Faches er auch sei, sich möglichst bald über diese Sprache, in welcher er doch beim Unterricht alles erörtern solle, eine sichere Herrschaft zu erwerben. Im übrigen war er der Meinung, dafs man auch heute noch in der Hauptstadt des deutschen Reichs ein Gymnasium dieser Art bestehen lassen könne, und er erzählte mit der lebhaftesten Freude, dafs unser hochseliger Kaiser Wilhelm selbst auf den Vorschlag, dieses Gymnasium nunmehr doch in ein deutsches umzuwandeln, klar und bestimmt dieses geantwortet habe: „Ich will nicht, dafs an der Eigentümlichkeit dieser

Anstalt gerüttelt werde; denn sie ist ein Denkmal von der Toleranz meiner Vorfahren.“ Eine große Genugthuung war es ihm auch, als nach dem deutsch-französischen Kriege ein warmes Anerkennungsschreiben des Fürsten Bismarck an ihn gelangte, des Inhaltes, er, der Fürst, fühle sich getrieben, dieser Anstalt seinen Dank auszusprechen; denn es sei ihm wiederholtlich zu Ohren gekommen, daß in diesem Gymnasium gebildete Schüler durch ihre bessere Kenntnis des Französischen dem Vaterlande gute Dienste geleistet hätten. Zugleich ersuchte er den Direktor, in den oberen Klassen mitzuteilen, daß Schüler, welche diese Anstalt durchgemacht hätten, in den Bureaux des auswärtigen Amtes besonders gern gesehen sein würden. Ein anderer Tag, an welchen er mit Freude zurückdachte, war der Tag der Einweihung des neuen Gebäudes. Der damalige Kronprinz, jetzigen Kaiser Friedrichs Majestät, war erschienen, um als unser früherer Nachbar, wie er freundlich sagte, der Feier beizuwohnen.

Schon jetzt beschäftigte ihn der Gedanke an das zweihundertjährige Jubiläum der Anstalt, welches Ende 1889 gefeiert werden wird. Er machte in dem Archive Vorstudien zu einer Geschichte des Gymnasiums. Mitten aus dieser ihm so lieben Arbeit hat ihn der Tod abgerufen. Sein Arbeitstisch fand sich mit vergilbten Aktenstücken bedeckt. Trotz des Eifers aber, mit welchem er die Eigentümlichkeit der Anstalt zu wahre suchte, und trotz der bewunderungswürdigen Leichtigkeit seines französischen Ausdrucks war er durchaus deutsch und preussisch gesinnt. Mit Stolz erzählte er, aus Frankreich zurückgekehrt, ein gebildeter Franzose habe ihm die Versicherung gegeben, jeder einigermaßen verständige und urteilsfähige Mensch in Frankreich beneide uns um unsere Zustände und vor allem um unser Herrschergeschlecht. Was er selbst an Sympathien für Frankreich hatte, galt ja doch nicht den Auswüchsen des Franzosentums, auch für die phrasenhaften Höflichkeiten und Zierlichkeiten der französischen Sprache hatte er eben keine große Bewunderung; aber jenem Genius der Klarheit fühlte er sich verwandt, der sich diese Sprache zu seinem Lieblingswerkzeug unter den modernen Sprachen scheint auserwählt zu haben.

Suchen wir nun zum Schluß das Geheimnis seiner eigentümlichen Wirksamkeit in eine kurze Formel zu fassen, so möchte die Antwort so lauten: Seine Entwicklung war in einem Grade, wie es im 19. Jahrhundert unter den Gebildeten und Gelehrten nicht eben häufig ist, eine originale und eine Entwicklung von innen heraus. Selten wird man heute jemanden finden, der so wie er, ohne je hin- und herzuschwanken, seiner Natur gemäß handelt und sich auch mit so weiser Beständigkeit allen Bildungselementen verschließt, von welchen er für sich keine Stärkung seiner Anlage erhoffen darf. So kann man ihm denn vor allem nachrühmen, daß er alle Seiten seines Wesens zu einer reifen und gleichmäßigen Entfaltung gebracht hat. Er strebte immer nur nach dem durchaus Erreichbaren. So hat er denn auch in klarer Erkenntnis seiner Eigentümlichkeit auf den Ruhm eines großen Gelehrten nie Anspruch erhoben. Auch hatte er nichts von jener unruhigen Begehrlichkeit, welche das ganze Leben hindurch nicht aufhört, viele und mannigfaltige Bücher zu durchstürmen. Selbst das Französische, welches er doch liebte und in einem Grade beherrschte, wie gewis nur ganz wenige in Deutschland, war ihm kein Objekt gelehrter Forschung; nicht bloß des Altfranzösischen war er völlig unkundig, sondern auch hinsichtlich

der modernen Sprache beruhigte er sich bei elementaren und schalmsigen Erklärungen. Und ähnlich stand er zum Griechischen. Selbst hinsichtlich der griechischen Schriftsteller, welche er alle Tage interpretierte, lag ihm nichts daran, von dem augenblicklichen Standpunkte der Forschung möglichst genau unterrichtet zu sein. Mit jener Klarheit und Besonnenheit, welche er in einem bewunderungswürdigen Grade besaß, machte er sich selbst vielmehr an den vorliegenden Text, durchaus im Sinne seines Lehrers und Freundes Lhardy, welcher ihm einst, als er noch Schüler war, wie er lachend erzählte, diesen Rat gegeben hatte, er möge sich, wenn er die Alten lese, um ihre Erklärer möglichst wenig bekümmern. Überhaupt wollte er aus Büchern sich nicht über Dinge belehren lassen, welche er sich durch eigenes Nachdenken zu finden zutraute. Dahin gehörten vor allem auch die pädagogischen Fragen, weshalb er dahin zielende Schriften fast keine gelesen hat. Die Folge solcher Beschränkung war, daß sein Denken etwas eigentümlich Geordnetes, Einheitliches, Gesundes hatte. Auch war es ihm ein unabweisbares Bedürfnis, sich alles klar zurecht zu legen. Mit unbekanntem Größen rechnen zu müssen, war ihm so unangenehm, daß er bisweilen, ohne es selbst zu merken, durch Trugschlüsse und, so zu sagen, durch falsche Zeichensetzungen die ihm unbequemen Elemente eliminierte. Alles sollte ohne Rest immer aufgehen. Er duldete keine fremden Elemente in sich oder liefs sie vielmehr garnicht an sich heran. Was er aber aufgenommen hatte, hatte er wirklich fest mit dem einheitlichen Gewebe seiner Vorstellungen verbunden. Allerdings war seine Natur früh zu ihrer eigentümlichen Reife gelangt, was zur Folge hatte, daß das spätere Neue seinen längst erstarkten Prinzipien gegenüber fast ohnmächtig war. Wie alle schnell gereiften Naturen sah er die Dinge sehr einfach, oft wohl zu einfach an. Da er in klarer Erkenntnis des Wesentlichen vor allem bemüht gewesen war, für sein geistiges und sittliches Leben eine unerschütterliche Grundlage zu gewinnen, so war bald nichts mehr imstande, eine eigentliche Entwicklungskrisis in ihm hervorzurufen. Er, der geborene Erzieher, hat vor allem auch an sich selbst einen Erziehungsprozess vollzogen. Was er als richtig und vernünftig erkannt hatte, that er mit einer unentwegbaren Beständigkeit. Sein Begehren und Wollen war ganz seiner Einsicht unterthan. So war sein äußeres und inneres Leben geregelt, wie das Leben weniger Menschen. Zu Abweichungen auch von gleichgültigen Gewohnheiten entschloß er sich von selbst nicht leicht, zeigte sich aber den Vorschlägen anderer zugänglich und war in bester Laune dabei, wenn etwas Außerordentliches und Festliches ins Werk gesetzt wurde. Dieser unerschütterlichen Sicherheit, mit welcher seine Natur in sich selbst ruhte, verdankte er seine eiserne Gesundheit, nicht minder aber der unglaublichen Mäßigkeit seiner physischen Lebensweise.

Noch neigte sich seine Sonne nicht, der Tag schien noch nicht überlebt, und wenn irgendwer ein hohes Alter erwarten durfte, so war er es. Wer auch von denen, welche ihn kannten, konnte glauben, daß er, der Starke und stets Gesunde, so bald schon hingehen würde, hingehen würde als der erste nach 31jähriger glücklicher, wiewohl kinderloser Ehe, daß er seine Gattin, der er in ihrer fortwährenden Kränklichkeit eine feste Stütze gewesen war, allein einst zurücklassen würde! Glücklich pries er selbst das Los von Philemon und Baucis: wenn Mann und Frau in derselben Stunde

stürben, das schien ihm ein Ziel, aufs innigste zu wünschen. Dafs aber ihn zuerst einst der Tod ereilen würde, das hat er schwerlich im Ernste selbst jemals für möglich gehalten. Schmerzlos ist er aus dem Leben geschieden, ohne Krankheit, ohne durch Augenblicke der Schwäche je an das heranahende Alter erinnert worden zu sein, als ein Mann in der ganzen, ungeschwächten Fülle seiner Kraft. Er ist abgerufen worden von einem Schauplatz, auf welchem er mit unanfechtbarer Gewissenhaftigkeit, mit größter Strenge gegen sich selbst, neunzehn Jahre lang Segen und Ordnung gestiftet hat, aus einer Thätigkeit, für die er mit den reichsten Gaben gesegnet war und deren Mühen ihm ein Genuss waren. Er hatte keinen Trost nötig im Sterben; denn wie von einem Blitzstrahl ist er niedergeschmettert worden, und noch in der letzten Minute seines Lebens durfte er sich vom Tode so weit entfernt glauben, wie irgend einer unter uns jetzt. Aber auch einem langsam heranschleichenden Tode hätte er wohl den Mut gehabt ins Antlitz zu sehen. Hatte er doch das Bewusstsein eines frommen und getreuen Knechtes, der getreu gewesen war über dem, worüber er gesetzt war. Nie ängstlich darauf bedacht, sich Gunst, Liebe und Anerkennung zu erwerben, hielt er nur dieses eine für wirklich begehrenswert, mit sich selbst in Übereinstimmung zu bleiben und keinen Ankläger in seinem Innern mit herumzutragen. Im übrigen dachte er wie Sokrates: *ὄχι ἔστιν ἀνδρὶ ἀγαθῷ κακὸν οὐδὲν οὔτε ζῶντι οὔτε τελευτῶντι*. Auch in der Fülle seiner Gesundheit hat er freilich an den Tod gedacht. Schon vor langen Jahren hatte er angeordnet, dafs man ihn einst von der Aula der Anstalt aus begraben solle. Was dieser ausdrückliche Wunsch sagen wollte, vermag nur der zu ermessen, welcher die prunklose Einfachheit des Mannes kannte. Dieser Wunsch, welcher gewissermaßen das Verlangen nach einem prächtigen, Aufsehen erregenden Leichenbegängnisse in sich schlofs, mußte allen zunächst mit seiner ganzen Art unvereinbar erscheinen. Aber es ist offenbar, dafs er seiner Einfachheit hier etwas abgerungen hatte. Auch im Tode noch einmal an dieser Stätte sein zu können, von wo sein Mund so oft zu uns und zu den Schülern gesprochen hatte, das war eine Vorstellung, auf welche sein Herz nicht verzichten mochte, so wenig ihm auch sonst an allem lag, was bei feierlichen Gelegenheiten zu Ehren des Gefeierten ersonnen zu werden pflegt. Darum glücklich der Staat, in welchem viele ihr Amt und die Stätte ihrer Wirksamkeit so lieben, wie dieser Direktor des Französischen Gymnasiums! Denn das eben war das Geheimnis seines Lebens, dafs alle seine Interessen und Wünsche in einer unlösbaren Weise mit seiner Thätigkeit als Lehrer und Direktor verbunden waren. Leben und Lehren war ihm eins, und Kenntnisse, welche nicht in das Leben hineingearbeitet waren, galten ihm wenig. Nicht Wissen blofs wollte er andern mittheilen, sondern zum Vernünftigen und Guten wollte er sie bilden, wie er sich selbst zum Vernünftigen und Guten gebildet hatte. Er war ein Lehrer in des Wortes eigentlicher Bedeutung. Gesegnet sei sein Andenken! *Ὅστις λείψανα τῶν ἀγαθῶν ἀνδρῶν ἀφαιρεῖται χρόνος, ἃ δ' ἀρετὰ καὶ θανούσι λάμπει*. Lange noch wird sein Bild in den Herzen der Schüler wie der Lehrer fortleben. Gesegnet sei vor allem die Stunde, in welcher er zum Direktor des Französischen Gymnasiums ernannt wurde!

Berlin.

O. Weissenfels.

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Mittelschule. Mitteilungen der Vereine „Mittelschule in Wien“ und „Deutsche Mittelschule in Prag“. Herausgegeben unter Mitwirkung des Prof. Dr. K. Rieger und Dr. W. Pscheyd von V. Langhans, K. Tumlirz in Wien und E. Maiss in Prag. 1. Jahrgang. Wien, Alfred Hölder, 1887. 336 S. 3,60 fl. — Die „Mittelschule“ enthält Vorträge und Abhandlungen Vereinsnachrichten, Miscellen, litterarische Berichte.

2. O. Vogel, Aus der Lehrerpraxis I. Bericht über den Versuch einer Konzentration des Unterrichts. Perleberg, in Kommission bei W. Krenckels Buchhandlung (W. Düwert), 1888. 34 S. 4.

3. Fidel Mähr (k. k. Gymnasial-Professor), Meine Schule des Lebens. Wien, Kommissionsverlag von A. Pichlers Witwe & Sohn, 1888. 112 S. 65 kr.

4. Aus meiner Gymnasial-, Universitäts- und Dienstzeit. Aufzeichnungen nach dem Leben nebst praktischen Vorschlägen als Beitrag zur Frage der Vor- und Ausbildung der akademischen Jugend von einem jüngeren Beamten. Leipzig, Gust. Fock, 1888. 72 S. 1,30 M. — Die Schrift enthält in der 1. Abtl. Erlebnisse und Beobachtungen, in der 2. positive Vorschläge. Für die Gymnasien fordert der Verfasser einen anderen Betrieb der klassischen Studien, Erweiterung der Lehrpensen unter Verwendung der Übersetzungen, Verminderung der altsprachlichen grammatikalischen Studien und der Extemporalien, Fortfall des lateinischen Aufsatzes, Vereinfachung und Richtung des Geschichtsunterrichts mehr nach der kulturhistorischen Seite hin, Vermehrung der modernen Studien: Sprachen und Naturkunde. Wir kommen auf die Schrift vielleicht noch einmal zurück.

5. Egyetemes Philologiai Közlöny. Szerkesztik Heinrich Gustáv, P. Thewrewk Emil, Ábel Jenő. XII. évfolyam, III.—IV. füzet (S. 241—456). Budapest 1888.

6. Ferdinand Schultz, Kleine lateinische Sprachlehre zunächst für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. Zwanzigste, vereinfachte und verkürzte Ausgabe. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1888. VII u. 268 S. 1,90 M. — Vereinfachungen und Kürzungen sind wesentlich in der Formenlehre vorgenommen worden, wodurch die Brauchbarkeit des Buches nur noch gewonnen hat.

7. Arthur Fränkel, Die schönsten Lustspiele der Griechen und Römer zur Einführung in die antike Komödie nacherzählt und erläutert. Mit einem Bildnis des Aristophanes und einem Plane des griechischen Theaters. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1888. VIII u. 365 S. 3 M. — Verf. hat eine Anzahl der schönsten Lustspiele des Altertums dem Leser in ausführlicher, den Geist und Witz bewahrender Inhaltsangabe vor Augen geführt; einige der anziehendsten Stellen hat er selbst übersetzt oder vielmehr nachgedichtet. Voraufgeschickt sind einige Kapitel, in denen die Verhältnisse auseinandergesetzt werden, deren Kenntnis zu dem Verständnisse dieser Lustspiele notwendig ist.

8. J. Henze, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Erster Teil: Dichtung des Mittelalters. Zweite, verb. Auflage. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1888. XI u. 216 S., broch. 1,60 M. — Vgl. die Anzeige in dieser Zeitschr. 1884 S. 556.

9. Fr. Linnig, Deutsches Lesebuch. Erster Teil. Mit besonderer Rücksicht auf mündliche und schriftliche Übungen. Für untere Klassen höherer Lehranstalten. Achte, verb. Aufl. Paderborn und Münster, Ferd. Schönigh, 1888. VIII u. 476 S. 2,60 M. — Vgl. die Anzeige der 7. Aufl. in dieser Zeitschr. 1886 S. 611.

10. Joh. Aug. Eberhards synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. Vierzehnte Auflage. Nach der von Dr. Friedr. Rückert besorgten 12. Ausgabe durchgängig umgearbeitet, vermehrt und verbessert von O. Lyon. Mit Übersetzung der Wörter in die englische, französische, italienische und russische Sprache und einer vergleichenden Darstellung der deutschen Vor- und Nachsilben unter erläuternder Beziehung auf die englische, französische, italienische und russische Sprache. 1. Lieferung. Leipzig, Th. Griebens Verlag (L. Fernau), 1858 S. 1—96. Vollständig in 11—12 Lieferungen von je 6 oder 5 Bogen. Jede Lieferung 1 M.

11. Marie Hanstein, Die Alfinge. Altdeutsches kulturhistorisches Zeitbild. Mit einführenden Worten von Felix Dahn. Lfg. 2—10. Eisenach, Verlag von J. Bacmeister. Jede Lfg. kostet 40 Pf. Hiermit ist das schön geschriebene, wegen seines gediegenen Inhaltes für Schülerbibliotheken empfehlenswerte Werk zu Ende geführt.

12. Béowulf. Mit ausführlichem Glossar herausgegeben von Moritz Heyne. Fünfte Auflage, besorgt von Adolf Socin. Paderborn und Münster, Ferdinand Schönigh, 1888. X u. 299 S. 5 M. — Die neue Auflage ist nicht von Heyne selbst besorgt, weil er seine Thätigkeit bei der Bearbeitung des deutschen Wörterbuches nicht unterbrechen konnte. Sein Stellvertreter hat die ziemlich umfangreiche seit 1879 erschienene Litteratur gewissenhaft benutzt und manche Änderung vorgenommen, die dem Ganzen zu Gute gekommen ist.

13. Revue de l'enseignement des langues vivantes 1898 Nr. 1—5 (S. 1—160).

14. H. W. Longfellow, Tales of a Wayside Inn. Mit deutschen Erklärungen von H. Varuhagen. 2 Bände. Leipzig, Bernh. Tauchnitz, 1888. XII u. 132 S.; 139 S.

15. F. Soldan, Sagen und Geschichten der Langobarden. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1888. XI u. 218 S. 1,80 M. — An den Sagen der Langobarden haben wir ein Stück deutscher Volkspoesie, in welchem sich die Grundzüge des germanischen Charakters und der germanischen Weltanschauung in ursprünglicher Reinheit offenbaren. Die einzelnen Geschichten sind nach den Originalen gearbeitet, nicht bloße Übersetzungen. Die Sprache ist edel und einfach. Das Buch ist für Schülerbibliotheken zu empfehlen.

16. A. Brüll, Bibelkunde für höhere Lehranstalten und Lehrerseminare. Mit Approbation des hochw. Herrn Erzbischofs von Freiburg. Fünfte, verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau, Hordersche Verlags-handlung, 1888. VII u. 177 S., brosch. 1,20 M.

17. Albert Freybe, Züge deutscher Sitte und Gesinnung. Drittes Heft: Das Leben im Dank. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1888. XII u. 88 S.

18. J. Thikötter, Halleluja. Lateinische und deutsche Hymnen. Bremen, M. Heinsius, 1888. IV u. 83 S., brosch. 1,80 M.

19. E. Schmidt, Liederborn. Geistliche und weltliche Lieder und Gesänge für gemischten Chor zum Gebrauch an Gymnasien und Realschulen. Mit sorgfältiger Berücksichtigung des Stimmfangs der Schüler. Zweite, verm. u. verb. Auflage. Gütersloh, E. Bertelsmann, 1887. IV u. 192 S. 1,80 M.

20. L. Meinardus, Liederquell für die Schule und für das Leben saugfroher deutscher Jugend. Ein- und mehrstimmige Chorlieder mit und ohne Begleitung. Zwei Hefte: A. für die Schule, B. für das Leben. Ebenda 1888. Beide Hefte zusammen VIII u. 126 S.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Bedarf es eines besonderen neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntniss der staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern?

Unter dem Vorgange Nordamerikas, Norwegens und der Schweiz ist wiederholt in Deutschland das Verlangen ausgesprochen worden, die höheren und niederen Schulen müßten ihre Schüler auch mit den politischen Einrichtungen ihres Vaterlandes bekannt machen. Was nütze es speziell den Schülern der Gymnasien — so heißt es —, wenn sie über die Verhältnisse in Hellas und Rom Bescheid wüßten und dabei Fremdlinge im eigenen Vaterlande seien? Man weist dann gern auf die genannten Staaten, vielleicht auch auf England hin, wo es doch möglich sei, trotzdem auch hier die Schüler mit der alten Welt nicht gänzlich unbekannt blieben, denselben die nöthige Kenntniss der heutigen staatlichen Verhältnisse zuzuführen und das Interesse dafür zu erwecken. Raschere Naturen versteigen sich zu dem Vorschlage — und in den politischen Blättern können sie meist auf Zustimmung für denselben rechnen —, man müsse eine Art Verfassungskatechismus schreiben und diesen auswendig lernen lassen, natürlich nachdem derselbe in besonderen Klassen von einem Lehrer interpretiert sei; an höheren Schulen wird sogar ein Jurist dafür in Aussicht genommen. Und während die einen meinen nicht früh genug damit anfangen zu können, wollen die andern erst auf oberen Stufen diese Panacee unseres politischen Lebens in Anwendung bringen. Ganz neu sind solche Vorschläge nicht. Ich will von den Einrichtungen des 17. und 18. Jahrhunderts absehen, in denen die Staatslehre und ähnliche Unterweisungen nützlicher Richtung beliebte Lehrgegenstände waren; aber wenn ich nicht irre, gab es in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts,

als die Verfassungen in der Luft lagen, schon einmal eine ähnliche Ansicht und eine ähnliche Forderung. In den 40er Jahren, da ich das Gymnasium besuchte, hing noch in verschiedenen Klassen — damals allerdings selbst für unsere noch nicht verdorbenen Sextaner Augen in „unerreichbarer Höhe“ — ein Abdruck der Hauptthaten des Verfassungsedikts, und wie aus der Verwendung einer ähnlichen Tafel hervorging, welche das Verfahren bei Unglücksfällen in nuce enthielt, war dieselbe bestimmt, in jeder Klasse den Schülern zur Kenntnis gebracht zu werden. Am Ende der 40er Jahre waren indessen manche jener Bestimmungen durch die Ereignisse überholt, und in den 50er Jahren sorgte die Reaktion dafür, daß solche Dinge der Schule ferne blieben, und so habe ich eigentlichen Unterricht nach dieser Tafel nicht mehr erhalten. Wahrscheinlich wäre ich sonst ein noch entschiedenerer Gegner der Einführung der Politik als Lehrgegenstand in die Schule. Was ich an anderen Orten, z. B. in der Schweiz, von den Wirkungen solch' wohlgemeinter Aufklärung habe beobachten können, hat meine Abneigung wahrhaftig nicht vermindert, welche rein theoretische Erwägung schon vorher begründet hatte.

Daß die Schule mit dem nationalen Leben überall im Zusammenhange bleiben muß, und daß die politische und wirtschaftliche Gestaltung ein sehr wesentliches Stück nationalen Lebens ist, endlich daß durch eine verständige Kenntnis dieser Dinge die stets so betonte Vaterlandsliebe wirksamer — wenn auch nicht so poetisch-verschwommen — als durch unklare Phrasen geweckt werden kann, darüber verliere ich kein Wort. Ich gebe auch zu, daß im allgemeinen recht viele Schüler und leider auch nicht wenige Lehrer höherer Lehranstalten über die staatlichen Verhältnisse des engeren und weiteren Vaterlandes sich in unerfreulicher Unklarheit befinden; ja, ich bin der Meinung, daß weitaus die größere Zahl der Schüler, die über diese Fragen einigermaßen orientiert sind, diese Kenntnis nicht der Schule, sondern dem Elternhause verdankt. Da liegt doch wohl der Schluß nahe, daß die oben vorgeschlagene Abhilfe dringend geboten ist, soll der unleidliche Zustand beseitigt werden, daß die Schüler unserer Gymnasien wirklich besser in den staatlichen Einrichtungen von Griechenland und Rom bewandert sind als in denen ihrer Heimat. Ich würde zustimmen, wenn ich glauben dürfte, daß diese Ansicht von der wirklichen Kenntnis griechischer und römischer Staatseinrichtungen begründet wäre. Denn in diesem Falle müßte ich meinen Vorschlag, den ich in den nachfolgenden Zeilen zu machen gedenke, als gegenstandslos ansehen. Ich habe aber die Überzeugung, daß jene Ansicht viel zu optimistisch ist, daß allerdings leider unsere Schüler zwar die Namen und Bezeichnungen der antiken Staatseinrichtung zu gebrauchen wissen, jedoch ohne meist eine klare Anschauung von der Sache

zu besitzen. Zum Beweise für diese Behauptung verweise ich einfach auf die Darstellung der verbreiteten Lehrbücher der sog. Staatsaltertümer und der alten Geschichte, welche für den Gebrauch der Schule bearbeitet sind, aus denen der Schüler meist eher die Ansicht gewinnt, daß Römer und Griechen in Anbetracht ihrer staatlichen Einrichtungen ganz andere Wesen waren als die Menschen unserer Zeit, als daß er die Grundvorstellung in sich aufnimmt, wie er von den ihm geläufigen Einrichtungen seiner Stadt und seines Dorfes aus jene antiken zu betrachten und zu verstehen habe, und wie er hier alle Elemente finde, um jene daraus zusammensetzen und dadurch sich zu veranschaulichen. Ja, ich gehe weiter und sage, wenn die Schüler jene klare Anschauung besäßen, so könnten ihnen die Verhältnisse ihres eigenen Vaterlandes gar nicht unklar geblieben sein, da an diese die Anschauung der antiken Verhältnisse hätte anknüpfen und die im Verlaufe des Sprach-, Geschichts- und Geographieunterrichts zuwachsenden Vorstellungen von den staatlichen Einrichtungen fremder Völker eine immer steigende Aufklärung und schließlich eine typisch abschließende Belehrung über die heimischen Verhältnisse hätten herbeiführen müssen. Mit einem Worte, ich will hier ausführen, wie Sprach-, Geschichts- und Geographieunterricht, die in richtig methodischer Weise auf die Herausarbeitung von Typen ausgehen, selbst wenn sie nicht wollten, gar nicht anders könnten, als auch die staatlichen Einrichtungen des eigenen Landes zu völliger Klarheit zu bringen, und wie dies das letzte Ergebnis des Unterrichts in der Geschichte fremder Völker sein muß. Damit wird sich auch die Frage erledigen, ob ein besonderer Unterrichtsgegenstand, Staatslehre, in unsern Schulen notwendig erscheint. Ich werde hierbei die Seite, daß durch einen weiteren Unterrichtsgegenstand die Gefahr der Zersplitterung und damit der Überbürdung wachsen würde, nicht betonen. Denn wenn dieser Lehrgegenstand als ein unabweisliches Bedürfnis nachgewiesen wäre, so müßte auch die Schule Raum dafür finden, so gut sie für Chemie und andere Dinge Raum gefunden hat. Vielmehr hoffe ich nachzuweisen, daß allen zu erhebenden Ansprüchen durch die richtige psychologische Ausgestaltung und Auswertung der vorhandenen Unterrichtsgegenstände wird entsprochen werden können.

Zunächst ist festzustellen, wie weit diese Ansprüche gehen können. Ich hoffe kaum der Einrede zu begegnen, daß ich zu wenig verlange, wenn ich folgende Forderungen stelle: der Schüler muß beim Verlassen der Schule eine klare Anschauung besitzen, wie sich der alte, der mittelalterliche und der moderne Staat von einander unterscheiden, er muß die Nation und das Volk, die Stämme, die Stände, die Klassen, das Verhältnis des Staates zur Familie, das Land und seine Einteilung, die verschiedenen Staatsformen, besonders die monarchischen, die gesetzgebenden Ge-

walten und ihre Befugnisse, die Souveränität, das Staatsoberhaupt und seine Rechte, das eigentliche Staatsregiment, die Rechtspflege, die Kulturaufgaben, die Wirtschaftspflege und das Gemeindewesen bei den verschiedenen Völkern, auf welche sein geschichtlicher Blick gelenkt wurde, kennen gelernt und klare Begriffe darüber in sich aufgenommen haben. Eher fürchte ich den Einwand, daß hier zu viel verlangt werde, und daß die Schule solchen Anforderungen gar nicht entsprechen könne.

Man wird zunächst, wenigstens in weiten Kreisen der Lehrwelt, es viel bequemer finden, wenn diese, wie noch manche anderen Unterweisungen, der Schule nicht zugewiesen werden müßten. Auf der Universität, wird man sagen, sei der Schüler reifer, und er könne über ein größeres Anschauungsmaterial verfügen; und wenn sich dort Gelegenheit fände, in einer kurzen und faßlich gehaltenen Vorlesung über diese Fragen die nötige Aufklärung zu erhalten, so würde ein solcher Unterricht rascher zum Ziele führen, als dies auf der Schule der Fall sein kann. Ob er aber wirklich so unverlierbare Typen hervorbringen könnte, wie dies ein richtig erteilter langjähriger, auf Selbstthätigkeit des Schülers gerichteter Schulunterricht nach meiner Erfahrung kann, darf man nach den sonstigen Resultaten des rezeptiv verfahrenen Teiles unseres Universitäts-Unterrichtes mindestens bezweifeln. Aber wenn man auch diesen Zweifel nicht teilen will, wo in aller Welt soll eine solche Unterweisung zu finden sein? Und wenn sie zu finden wäre, wie viele Studierende würden von derselben den Vorteil ziehen, der daraus erwachsen könnte? Es geht hier, wie mit den meisten Gebieten des höheren Unterrichtes. Die Fachlehrer an den Hochschulen erteilen uns — nicht selten aus etwas sehr hoher Stellung — bisweilen den Rat, nur die Elemente unseren Schülern beizubringen, da sie für das übrige sorgten, und im großen und ganzen soll dies wohl so sein. Aber ist denn dies z. B. bei der Geschichte wirklich der Fall? Hervorragende Geschichtslehrer haben die Ansicht ausgesprochen, daß die höheren Schulen ihre Aufgabe als darin abgeschlossen erkennen müßten, neben dem etwas vage gehaltenen ethischen Gepräge die Einprägung der Thatsachen und Jahreszahlen zu besorgen. Dies wäre also der elementare Unterricht. Wir meinen nun zwar auch, die Schule dürfe nur die Elemente überliefern; aber wir verstehen darunter etwas anderes, nämlich die einfachen Grundzüge des geschichtlichen Lebens, an welche die weitere Ausbildung anknüpfen kann, weil sie sichere, bleibende und klare Begriffe enthalten, und welche uns zugleich die Kraft bilden und den Stoff liefern, durch die und an dem stets die verschiedenen Seiten des jugendlichen Geistes möglichst gleichmäßige Entwicklung zu finden vermögen. Daß das Erlernen von Thatsachen und Jahreszahlen mit gelegentlichen ethischen Exkursen hierfür nicht ausreicht, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung; die Schule muß darauf

ausgehen, auch auf die innere Anschauung des Schülers einzuwirken und auf dieser Grundlage allmählich sein historisches Verständnis zu entwickeln und seinen historischen Sinn zu bilden. Nur in diesem Falle haben wir das Streben nach Erhaltung, Erweiterung und Vertiefung des geistigen Besitzes einigermaßen sicher fundamementiert und damit die Ansätze zum Wollen und Handeln geschaffen, nur in diesem Falle den schulwissenschaftlichen Gehalt der Geschichte zur didaktischen Verwertung gebracht. Wenn der von jenen Universitätslehrern der Schule zugewiesene Unterricht nun auch nicht allen Ansichten von der erziehenden Aufgabe unserer Schule widerspräche, wo würde es denn den Studierenden heute ermöglicht, einen allgemeinen Überblick über die Geschichte zu erhalten? Die preussische Unterrichtsverwaltung hat gelegentlich der neuen Prüfungsordnung auf den Nachteil hingewiesen, daß die Vorlesungen der Hochschulen sich in der Regel auf ein enges Gebiet der speziellen Forschung des Dozenten beschränken und selten ein etwas weiteres Gebiet im Zusammenhange umfassen. Selbst für den künftigen Lehrer ist es bei der jetzigen Sachlage unmöglich, aus den Vorlesungen einen umfassenden und sicheren Überblick über die griechische, römische und deutsche Geschichte zu gewinnen, jedes dieser Gebiete in seinem ganzen Umfange verstanden, wie gleichfalls jene Verfügung anerkennt. Und wie sollte dies denn der Theologe, der Mediziner, der Jurist, der Naturwissenschaftler fertig bringen? Wie steht es aber erst mit der großen Zahl jener Schüler der höheren Schulen aller Gattungen, welche keine Universitätsbildung sich erwerben? Sollen sie etwa aus dem Geschichtsunterricht nur ein Gerippe von Thatsachen und Jahreszahlen mit ins Leben nehmen? Kein Verständiger wird eine solche Schulbildung für geeignet oder gar für wertvoll halten. Also für einen großen Teil der studierenden und für die gesamte nichtstudierende Jugend muß thatsächlich die Schule die Elemente der geschichtlichen Bildung schaffen, auf denen günstigenfalls durch Lesen von modernen Geschichtswerken und vor allem durch das Mitleben im Staate fortgebaut werden kann. Diese Elemente haben aber nur dann bleibenden Wert, wenn sie neben dem sicheren Überblick über die wesentlichen Thatsachen und Institutionen der griechisch-römischen und der deutschen Geschichte auch die Haupttypen des historischen Wissens enthalten. Thatsachen und Jahreszahlen im einzelnen entschwinden; sie erhalten sich nur, wenn sie in einen nicht leicht zerstörbaren Zusammenhang eingeordnet, und am sichersten, wenn sie zum typischen Bilde verdichtet worden sind. Wie hieran alle Interessen und die verschiedenen Seiten unseres geistigen Lebens beteiligt sind und Befriedigung finden, so schlingen sich auch hier allein alle Fäden, welche in den verschiedenen Unterrichtsstunden gesponnen werden, zum unauflösbaren Gewebe zusammen.

Der Reiz dieser Typenbildung¹⁾ liegt für Schüler und Lehrer darin, daß durch die von letzteren geleitete Selbstthätigkeit der ersteren eine Menge von scheinbar auseinanderliegenden und auf den ersten Blick wertlosen Einzelheiten zu einem anschaulichen und lebensvollen Ganzen vereinigt werden. Diese Arbeit kann schon auf der untersten Stufe beginnen, während der herauszuarbeitende Typus auf den verschiedenen Stufen sich immer reicher gestalten und erst auf der obersten abgeschlossen sein wird. Es sei mir gestattet, an einem Beispiele aus dem naturwissenschaftlichen Unterrichte dies klar zu machen. Der Sextaner und der Quintaner lernen im naturbeschreibenden Unterrichte eine Reihe von Tieren, eine Reihe von Pflanzen kennen; sie werden mit deren Bau, Lebensweise, Standorten, Nutzen und Schaden etc. vertraut. Aber das sind doch einstweilen eine Reihe von unverbundenen Einzelheiten, deren Kenntnis nicht das letzte Ziel des Unterrichtes sein darf. Leben und damit die Garantie des Interesses der Schüler und mittels desselben der Aufnahme in Fleisch und Blut erhalten diese Einzelanschauungen erst, wenn der Lehrer die Schüler veranlaßt, einmal alle diese Einzelbilder zu einem Gesamtbilde zu verbinden. Hierzu mag z. B. der in der Nähe des Schulortes befindliche Wald dienen, für den einige Spaziergänge unter Anleitung des Lehrers das nötige Interesse erweckt haben. In diesem werden nun die im Unterrichte behandelten Pflanzen und Tiere in Verbindung gebracht, um ein Bild des Lebens im Walde zu erzeugen, das für diese Stufe typisch wird, und in dem alle wertvollen Einzelanschauungen ihre Verknüpfung gefunden haben müssen, wenn der Lehrer seine Aufgabe verstanden hat. Sind in Quarta die Insekten behandelt, so wird dasselbe typische Bild abermals herausgearbeitet, aber jetzt schon mannichfaltiger durch die Einfügung der zahlreichen Vertreter der Insektenwelt und deren Beziehungen namentlich zu Pflanzen und Vögeln. Kommt etwa in U. III eine elementar-geologische Unterweisung dazu, so wird dasselbe typische Bild durch die Bodenverhältnisse und ihre Beziehungen zu der Pflanzen- und Tierwelt erweitert, und sind endlich in Sekunda und Prima auch die physikalischen Verhältnisse einigermaßen klar geworden, so erhält jetzt das in Quarta zuerst geschaffene typische Bild seinen Abschluss. Vergleicht man das erste und das letzte, so wird dieses unzweifelhaft reicher ausfallen als jenes; aber keiner der Züge, welche im ersteren erschienen waren, sind im letzteren unbrauchbar und wertlos geworden. So ist es, bezw. so sollte es auch in allem übrigen Unterrichte sein, und speziell kann es sehr leicht im geschichtlich-sprachlichen Unterrichte so werden, der alle Elemente in sich vereinigt, durch welche Verstand, Gefühl und Wille gleichmäßig in Bewegung gesetzt werden können

¹⁾ Vgl. Frick, Lehrproben 2, 100 f.; 9, 2 ff.

Es kann nicht meine Absicht sein, an allen oben bezeichneten Gebieten, für welche typische Begriffe erzeugt werden sollen, den Nachweis zu liefern, wie der Unterricht dieselben hervorbringen kann; vielmehr werde ich mich mit einigen typischen Bildern begnügen, will aber dazu etwas ferner liegende und schwierigere wählen, da sich leichtere danach ohne große Mühe bearbeiten lassen.

Für einen deutschen Schüler ist es heute — im Gegensatze zu jener politisch unverständigen Pflege der republikanischen Idee, welche die philologische Behandlung des Altertums so lange auf unseren Gymnasien vollzogen hat — von der größten Wichtigkeit, daß er die Bedeutung und den Segen einer machtvollen Monarchie erfasse und als eine unverlierbare Mitgabe in das Leben mitnehme. Dies kann nur dann geschehen, wenn er die monarchische Staatsform in ihrer Entwicklung kennen und verstehen gelernt hat, und wenn typische Begriffe im Laufe seiner Schulzeit aus den zahlreichen Einzelvorstellungen erwachsen sind¹⁾.

Der Kindheit des Menschengeschlechtes gehört die Form der Theokratie an. Für den Schüler ist der merkwürdigste Staat dieser Gattung die Theokratie der Juden nach der mosaischen Gesetzgebung. Die Reinheit der mosaischen Religion, der lebendige Glaube an Einen Gott, den Schöpfer und Erhalter der Welt, ist die feste Grundlage, auf welcher der jüdische Staat erbaut ist. Gott selbst wird als König der Juden gedacht; er ist der unsterbliche Herr des sterblichen Volkes, das er regiert und dem er das Gesetz giebt. Dieses wird in der goldüberzogenen Lade in der Stiftshütte unter Obhut der Priester verwahrt; der Hohepriester empfängt hier die weiteren Gebote Gottes und verkündet sie: er ist das Organ des göttlichen Willens und der Vertreter des auserwählten Volkes vor dem Herrn. Ausnahmsweise erweckt Jahveh erleuchtete Propheten, um das Volk zu züchtigen, zu ermahnen und sein künftiges Schicksal zu enthüllen. Die Richter, welche an der Spitze der verschiedenen Stämme das Recht verwalten und handhaben, thun es im Namen Jahvehs. Auch der Boden des gelobten Landes steht im Eigentume Jahvehs. Die Familien besitzen ihn als Lehen, und sie schulden daher den Zehnten an Früchten und Tieren der Stiftshütte. Jedes 7. Jahr ist ein Feiertag, in dem auch das Land ruht, und alle 7×7 Jahre wird die Verteilung des Bodens von neuem vorgenommen. Die aus der Theokratie sich entwickelnde Monarchie blieb durch theokratische Institutionen und durch die ganze durch und durch religiöse Natur und Mission des jüdischen Volkes beschränkt und modifiziert.

¹⁾ Für die folgende Behandlung wird der Lehrer in Bluntschlis oder in Lehmanns Allg. Staatsrecht ein reiches Material finden, das auch im folgenden benutzt ist.

Den Übergang von der Theokratie zur civilisierten Monarchie bildet die Despotie. Sie tritt dem Schüler in Persien entgegen, und ihr charakteristisches Kennzeichen ist, dafs alles Recht von dem Monarchen ausgeht, aufser welchem und dem gegenüber niemand festes Recht hat. Er allein ist der Berechtigte, alle anderen sind vor ihm rechtlos, Sklaven. Es giebt vor ihm kein anderes Recht, als was er an Willkür und Gnade zuläfst. Während man diese Form als eine barbarische bezeichnen kann, ist die civilisierte Monarchie immer eine durch die gemeinsame Rechtsordnung beschränkte und bedingte. Um die richtige Form der rechtlichen Bestimmung und Beschränkung zu finden, wurden zu verschiedenen Zeiten und unter den verschiedenen Völkern mancherlei Versuche unternommen.

Eine der ältesten Formen ist das Geschlechtskönigtum, wie es dem Schüler bei den alten Griechen und bei den alten Deutschen entgegentritt. Die Könige leiten zwar ihr Geschlecht gewöhnlich von den Göttern her (Zeus, Wotan), aber sie werden doch auf der anderen Seite als Menschen anerkannt und menschlich beschränkt. Deshalb sind die Ehrenrechte der Könige höher als ihre Macht. Sie vertreten das Volk den Göttern gegenüber, ihre Person wird höher geschätzt als die der übrigen Volksgenossen (Wergeld), sie besitzen gröfseren Reichtum und werden durch Insignien (Scepter, Stab, Thron, Königsstuhl, Banner, langes Haar, glänzende Kleidung) als Könige bezeichnet. Neben dem Erbrecht spielt auch die persönliche Tüchtigkeit und die Zustimmung des Volkes eine Rolle. Die staatliche Macht äufsert sich in Vorsitz und Leitung des Rates und der Volksversammlung, in der obersten Gerichtsbarkeit und in der Führung des Heerbannes. Eigentümlichkeit des deutschen Königtums ist das Gefolge, die dem Könige zu persönlicher Treue und Ergebenheit eidlich verpflichtete und ausschließlic ihm dienende Haus- und Kriegsmacht, der Keim der Lehensverfassung.

Das römische Königtum erscheint wohl in einigen Beziehungen dem der Griechen und Germanen verwandt. Aber in anderen unterscheidet es sich von demselben so bedeutend, dafs man in ihm eine höhere Entwicklungsstufe erkennen darf. Der römische König wird von dem Vorgänger oder dem Zwischenkönige unter Zustimmung des Senates und unter Einholung der göttlichen Zustimmung ernannt oder auf Lebenszeit gewählt, und dem gewählten wird nach einem von ihm selbst eingebrachten Kurienbeschlusse das Recht übertragen, im Verkehr mit Menschen und Göttern den Staat zu vertreten. So ist das römische Königtum von Anfang an eine individuelle Magistratur. Wenn nun auch der König der Römer mit dem der Hellenen und Germanen den Götterverkehr, die Anführung im Kriege und die höchste Jurisdiktion gemeinsam hat, so besitzt er doch eine viel straffer zusammengefafste Gewalt im Imperium; dies zeigt sich schon in

dem Vortragen der Beile in den Rutenbündeln. Wohl bedarf auch in Rom das Gesetz, welches geltendes Recht ändert, der Zustimmung der Volksversammlung, aber die Initiative zur Einbringung eines Gesetzes steht nur dem König zu, und ohne ihn kann kein Vorschlag in Beratung oder zur Abstimmung kommen. Daneben konnte er aber durch sein Edikt, ohne Zuziehung irgend einer ihn beschränkenden Versammlung, bestimmen, welcherlei Recht er schützen und handhaben werde. In der Findung des Rechts war er nicht durch das Urteil von Beisitzern beschränkt, wenn er auch Ratmänner häufig beiziehen mochte. Die Civilrechts- und die Strafrechtspflege hingen durchaus von ihm ab. Im Felde hatte er das absolute Recht über Leben und Tod seiner Untergebenen und der Feinde. Die wenigen Staatsämter, die es gab, verdankten königlicher Mandierung ihre Befugnis, ebenso die Priesterämter. Aber in dem Imperium lag überhaupt eine wirksame Regierungsgewalt, welche überall, wo es das Interesse der Allgemeinheit erforderte, eingreifen und eben in diesem Interesse das Nötige anordnen konnte.

Im Prinzipate hat sich der magistratische Charakter, der auch dem Königtum innewohnt, noch erhalten. Der Charakter der Dyarchie wird nur bei dieser Auffassung verständlich. Die einzelnen Befugnisse lassen sich aus derselben leicht entwickeln. Neben dem Rechte steht aber die Macht, und wie diese immer mehr jenes zurückdrängt, zeigt ein kurzer Überblick über die Hauptphasen der Entwicklung. Aber erst Diokletian konstituiert die absolute Monarchie. Eine gesetzliche Erblichkeit kennt allerdings auch diese nicht, und infolge dieses Mangels treten auch zum Teil die Nachteile des Prätendententums in dieser Verfassung ein. Indessen bleibt die Nachfolge doch bei der Dynastie, solange diese regierungsfähige Glieder besitzt, und die Formen der Samtherrschaft sorgen dafür, dafs auch bei der Thronerledigung es nicht an einem Nachfolger fehlt; die im Prinzipate nicht seltenen Zufälligkeiten der Nachfolge werden in der absoluten Monarchie seltene Ausnahmen. Der Kaiser wird durch ein strenges Hofzeremoniell dem Verkehr mit den Unterthanen entrückt; göttliche Ehren werden ihm nicht versagt. Die gesetzgebende Gewalt steht allein dem Regenten zu: sein gehörig kundgegebener Wille ist Gesetz und wird durch seinen Tod nicht berührt. Auch als höchste Verwaltungs- und Gerichtsbehörde erscheint der Kaiser. Er ernennt alle Beamten, und diese haben in letzter Linie nur von ihm Befehle zu empfangen; Krieg und Friede steht bei ihm, ebenso übt er die oberste Civil- und Militärgerichtsbarkeit, für seinen Willen giebt es nur die Schranken, die er ihm selbst ziehen will. Dies gilt auch von den Finanzen des Reichs: von einer Scheidung von Staats- und Privatvermögen des Kaisers ist thatsächlich nicht mehr die Rede, sondern der Kaiser verfügt ohne Verantwortlichkeit über beide, die in seinem

Eigentume stehen. Der Senat, der noch im Prinzipate für den Mithaber der höchsten Gewalt galt, ist jetzt zum Gemeinderate der beiden Hauptstädte Rom und Byzanz herabgesunken, in dem noch gewisse legale Akte erfolgen. Aber er hat weder dem Kaiser zu raten noch in die Reichsverwaltung einzugreifen. Den kaiserlichen Staatsrat bilden jetzt eine Anzahl hoher Reichs- und Hofbeamter, die eine unseren Ministerien nahekommende Thätigkeit üben, aber nur von dem Kaiser ihre Entscheidungen erhalten und auch nur ihm verantwortlich sind. Diese Machtstellung, welche auf dem Gebiete des öffentlichen Rechts sich ähnlich verhielt wie das Eigentum im römischen Sachenrecht und die väterliche Gewalt im Familienrecht, fand in der Bezeichnung *dominus* ihren entsprechenden Ausdruck: dem einen Gebieter standen die Unterthanen gegenüber. Nirgends findet sich diese absolute Staatsform in so großartigem Mafsstabe ausgeprägt, wie im römischen Reiche, aber nirgends hat sie auch der Nachwelt so evident den Beweis geliefert, daß eine solche schrankenlose Macht weder im Interesse der Herrscher noch der Beherrschten liegt.

Noch einmal lernt der Schüler die absolute Monarchie kennen, in der neueren Zeit. Die germanischen Elemente in den romanischen Nationalitäten widerstrebten der Erhebung einer den germanischen Rechtsbegriffen fremden absoluten Königsgewalt zum Staatsprinzip. Dagegen waren die römischen Traditionen, welche seit dem ronalischen Reichstage in dem öffentlichen Rechte wieder lebendig wurden, einem solchen Streben durchaus günstig. Und so erfolgt mit Hilfe der römischen Juristen, die zuerst in Frankreich prinzipiell diesem Ziele zustreben, die Zurückführung der Monarchie auf die Rechtsgrundsätze des römischen Kaiserreichs. Der oberste Grundsatz dieser Legistenschule war die Einheit, Unteilbarkeit und absolute Staatsgewalt des Königtums oder die souveräne Gewalt. Die französischen Könige erschienen als die Rechtsnachfolger der Imperatoren, und die germanischen Gewohnheitsrechte der Lehnverfassung wurden von ihnen systematisch bekämpft; der römische Grundsatz *Quod principi placuit, legis habet vigorem* lautet französisch *Qui veut le roi, si veut la loi*. Mit der Etablierung dieses Gesetzgebungsrechtes war die Bresche in die Lehnverfassung gelegt, die königlichen Parlamente verschafften der neuen Richtung den Sieg, und die öffentliche Meinung unterstützte die nivellierende Politik des Königtums. Die höchste Stufe erstieg der moderne Absolutismus mit Ludwig XIV. Durch seinen Satz *L'état c'est moi* identifizierte er seine Person und den Staat völlig; es gab außer ihm keine berechtigten Staatsglieder, es gab keine öffentliche Wohlfahrt außer der seinigen, es gab endlich kein Staatsrecht außer seinem individuellen Rechte. Gefördert wurde diese Omnipotenz durch die Lehre von der Staatsallmacht, welche keine selbständige, der Willkür und der Einwirkung des Staates entzogene Rechtssphäre anerkannte und

selbst das Privatrecht als Produkt des Staates dem Belieben der Staatsgewalt preisgab. Auch die Lehren, welche für das Glück der Fürsten und der Völker aus diesem neueren Absolutismus gezogen werden können, stimmen mit denen der römischen Kaiserzeit überein. Dafs sich übrigens das neue Prinzip nicht vollständig und bleibend entwickeln konnte, dazu trugen die Überlieferungen widerstrebender Rechtsansichten und bedeutende und feste Institutionen bei, welche sich in der Entwicklung der germanischen Staaten auf dem Boden des römischen Reichs erzeugt hatten.

Typisch wird für die germanische Staatsentwicklung das fränkische Königtum und die sich in ihm entwickelnde Lehnsmonarchie. Im ersteren haben sich die Ideen des germanischen Rechts und der germanischen Freiheit mit denen der römischen Staatshoheit und Macht verbunden. Das Wahlrecht tritt gegen das Prinzip der Erblichkeit zurück, die nach dem Wesen der privatrechtlichen Erbfolge geregelt und wobei die Herrschaft im Staate, die politisch und staatsrechtlich die fortdauernde Einheit des Staates verlangt, wie ein Vermögen des Familienhauptes angesehen wird. Für die Gesetzgebung erhielt der König die meist maafsgebende Vorbereitung der Gesetzesentwürfe; seine Sanktion verlieh den letzteren erst Gesetzeskraft. Aber wesentlich war, dafs die Zustimmung der weltlichen und geistlichen Aristokratie auf den Reichstagen als unentbehrlicher Faktor der Gesetzgebung erachtet wurde, wogegen die Gutheifsung des Volkes auf die seltenen Fälle zusammenschrankte, in denen es sich um Änderung des eigentlichen Volksrechts handelte. In der Mitwirkung der Aristokratie lagen die Keime der ständischen Repräsentation. Die Regierungsgewalt, im altgermanischen Reiche ohne Bedeutung, wurde hier im Geiste der einheimischen Vormundschaft (*mundium*) gesteigert. Sie war nicht absolut Herrscher-gewalt, sondern Schutz der Volksrechte und Sorge für das öffentliche Wohl; mit dem Begriffe eines dem Könige damit erwachsenen Rechtes war die Vorstellung der Pflicht unauflöslich verbunden. Das Gebietsrecht des Königs äufsert sich in der Form des Bannes, der in der Form des Heerbannes ihm die bald mehr bald minder durch das Herkommen beschränkte Verfügung über das Volksheer verlieh, und in der Form des Gerichtsbannes die Selbsthilfe in Civil- und Kriminal-sachen durch die Herbeiführung des Königfriedens beschränkte. Die Succession der Frankenkönige in dem kaiserlichen Domänenbesitze verlieh ihnen grosses Hausgut; die Grund- und Kopfsteuern der Provinzialen, die Zölle wurden beibehalten, Tribute besiegten Völkern auferlegt, Gerichtsbusen für den königlichen Schatz beansprucht. In der Reichsregierung steht dem König der aus Reichs- und Hofbeamten nach dem Vorgange des römischen Kaisertums zusammengesetzte Geheimerat zur Seite. Der Pfalzgraf entspricht ungefähr dem

quaestor sacri palatii als Justizminister, der Referendarius (Siegelbewahrer) verwaltet ungefähr das Amt des magister officiorum des römischen Hofes, während die Ämter des Kämmerers, des Seneschalks, des Schenken, des Marschalls, des Hausmeisters (maior domus) reine Hofämter sind, aber zum Teil, wie Seneschalk und Hausmeister, mit der Tendenz, sich an der Reichsverwaltung zu beteiligen. Die konstantinischen comites, welche nachher durch die vicarii verdrängt werden, leben in den missi dominici wieder auf, sie sind die „Augen und Ohren“ des Herrn und die Seele des ganzen Verwaltungsorganismus, während die praesides (comites) in den Gaugrafen, die rationales in den domestici (Verwaltern der königlichen Domänen) wieder erstehen.

Hand in Hand mit der Schwächung der Königsmacht im karolingischen Reiche geht die Erhebung der Fürsten- und Herren- gewalt, und an die Stelle des Imperium tritt die Lehens- monarchie. Sie wurzelt in dem persönlichen Treuverhältnis zwischen dem Könige als dem obersten Lehnsherrn und seinen Vasallen, deren Macht, Ehre und Vermögen von ihm hergeleitet wird. Es kommt wesentlich nur die Gefolgschaft im Staatsleben in Betracht, während die Masse des Volkes, die außerhalb des Lehnsverbandes steht, mehr oder minder rechtlos ist. Herr und Vasall sind sich gegenseitig zur Treue verpflichtet. Während in dem altgermanischen Staate das freie Eigentum am Boden ein Volksrecht ist, entwickelt sich im Lehnsstaate der Begriff eines Obereigentums des Königs am Boden, von dem jeder Grundbesitz erst abgeleitet erscheint. Im Anschluß hieran bildet sich die Vorstellung aus, dafs überhaupt jede staatliche Gewalt von der königlichen hergeleitet wird. Aber der Vasall, welcher überhaupt mit der Gewalt für einen besonderen und genau abgegrenzten Teil belehnt ist, hat dieselbe gerade so zu seinem Genufs und Recht, wie sein Lehnsgut; ja diese ist geradezu erblich; königliche Eingriffe werden durch das Gemeininteresse der Vasallen verhindert. So ist der staatliche Verband eigentlich schwach, der Staat löst sich auf in eine Reihe partikulärer Formationen. Die Entscheidung liegt bei der Aristokratie, die stark und frei ist, während das Königtum zwar Ehre besitzt, aber keine Macht, und das Volk von der Willkür der zahlreichen Herren abhängt. Selbst die beiden Hauptbestandteile der obrigkeitlichen Gewalt im germanischen Staate, der Heerbann und der Gerichts- bann, sind unter diese Herren verteilt. Während letztere ihre Rechte durch festgegliederte Ordnung zu sichern suchen, wird dadurch nicht der fortgesetzte innere Krieg und die beständige Anarchie verhindert, der beste Beweis, dafs allein eine starke Centralgewalt die Garantie der inneren Ruhe und Sicherheit giebt.

Die absolute Monarchie ist der notwendige Durchgangspunkt von der mittelalterlichen Lehnsmonarchie zur modernen konsti-

tionellen Monarchie. Letztere tritt aber nicht mit einem Schlage hervor. Langsam hatte sich dieselbe in England vorgebildet, und als die Stuarts den Absolutismus zu begründen suchten, da führte dieses Bestreben infolge der Vereinigung Wilhelms von Oranien mit dem englischen Volke zur festen Begründung des modernen Repräsentativsystems. Auch die philosophische Theorie des 18. Jahrhunderts verwarf das absolutistische Prinzip, und Friedrich II. von Preußen erkannte dieses Urteil an, indem er sich nicht als den Eigentümer des Landes, nicht als den Herrn des Volkes, nicht als den Staat, sondern als den obersten Diener des Staates bezeichnete. Durch die französische Revolution und ihre Folgen ist die konstitutionelle Monarchie in allen bedeutenderen europäischen Staaten außer der Türkei und Rußland zum Siege gelangt. Das Wesen dieser Staatsform ist die Monarchie, d. h. die Konzentration der Staatshoheit und der Staatsgewalt in der Person des erblichen, unverantwortlichen, unverletzlichen Monarchen, der mitten im politischen Leben steht und sich daran beteiligt. Diese aber ist nach Maßgabe der Verfassung durch die Repräsentation der übrigen Bestandteile des Volkes in der Gesetzgebung beschränkt und in der regelmäßigen Ausübung der Regierungsrechte und -pflichten an die Mitwirkung der verantwortlichen Minister gebunden. Aber die Kammern schaffen nicht das Gesetz, sondern der Monarch übt die unbeschränkte Initiative und begründet erst durch seine Sanktion das staatliche Ansehen des Gesetzes. Und nicht die Minister geben seinem Willen ihre Autorität, sondern er wählt sie und leiht ihnen die seinige, ihm steht die vollziehende Gewalt zu, sie sind die Organe seines Willens, und die Regierungsakte, welche zu ihrer Giltigkeit der ministeriellen Gegenzeichnung bedürfen, bleiben Regierungsakte des Monarchen. Alle Regierung ist in dem Monarchen konzentriert, steht ihm zu selbständigem Rechte zu und wird in seinem Namen geübt, alle einzelnen Staatsorgane sind, wie von ihm ernannt, so ihm untergeordnet. Die Würde und Macht des konstitutionellen Monarchen ist verfassungsmäßig, und der Träger derselben steht in der Verfassung. Er muß deren Bestimmungen und die Staatsgesetze beobachten und darf nur verfassungs- und gesetzmäßigen Gehorsam verlangen und erwarten. Auch die Ordnung des Staatshaushalts und die Bewilligung der Steuern ist nach Maßgabe der Verfassung an die Mitwirkung und Zustimmung der repräsentativen Körper gebunden. Diese Hauptzüge variieren mannichfach; der deutsche Schüler muß vor allem eine klare Einsicht erhalten, daß es sich in seinem Vaterlande um eine andere Stellung der Monarchie handelt als in England und einigen romanischen Ländern. Und speziell was in Preußen der Ausspruch Friedrich Wilhelms I. zu bedeuten hat: „Ich etabliere die Souveraineté wie einen rocher von bronze“, muß ihm in der preussischen Geschichte klar werden.

Und diese Dinge sollen die Schüler unserer höheren Lehranstalten kennen? Heißet das nicht einen Kursus im Staatsrecht von ihnen zu verlangen? Natürlich liest sich eine solche Auseinandersetzung ganz anders, als sie sich in der Schule entwickelt und zum Teil auch gestaltet. Es kam in der vorstehenden nur darauf an, ungefähr den Stoff festzustellen, auf die Form wurde kein Gewicht gelegt, wie der nun folgende Versuch, die methodische Erarbeitung zu zeigen, hoffentlich zur Genüge feststellen wird.

Schon in der Vorschule sind die Begriffe Fürst, Großherzog u. s. w., König, Kaiser durch Anknüpfung an die Erfahrung der Schüler festgestellt. Kann man nicht an die leibhaftige Erscheinung des Landesfürsten, des Kaisers u. s. w. anknüpfen, so wird eine leicht zu beschaffende Photographie die nächste Veranlassung bieten, das konkrete Bild dem kleinen Schüler vor das Auge zu stellen und sein Interesse dafür zu erwecken. Denn in diesen Jahren kommt es vor allem darauf an, daß neben der Thatsache, daß auch der Fürst ein Mensch ist, die äußeren Seiten hervortreten, welche ihn über die anderen Menschen erheben. Mag der Kleine seine vielen Orden bewundern, mag er die Krone überall auf seinem Haupte erblicken, mag er ihn, wie er das jedenfalls thut, sich auf dem Throne sitzend denken, mag ihn ein glänzendes Gefolge umgeben, in seinem Schlosse eine Dienerschar zu seinen Befehlen stehen, die Höchsten und Niedrigsten sich vor ihm beugen, — alle diese äußeren Züge sind notwendig, um auf das Endresultat vorzubereiten, daß der Fürst die erste Person des Landes ist. Daneben zeigen die kleinen Erzählungen des Lesebuchs, welche von Prinzen handeln, daß auch der Fürst die gewöhnliche menschliche Entwicklung durchmachen muß — auch hier mag es nicht schaden, wenn der Knabe schon die Vorstellung erhält, daß die Pflichten, welche bereits dem heranwachsenden Prinzen auferlegt werden, größere sind, als man sie von ihm verlangt —, „noblesse oblige“ muß, ohne daß der Spruch gebraucht wird, von ihm verstanden werden.

Diese menschliche Seite wird auf der untersten Stufe des Gymnasialunterrichts weiter zu entwickeln sein. Aus den geläufigen Erzählungen der Lesebücher aus dem Leben Friedrichs des Großen, Josefs II., Wilhelms I. etc. werden Züge entnommen, welche den Fürsten charakterisieren — Gerechtigkeit, Unterwerfung unter die Gesetze des Landes, Großmut, menschliche Teilnahme und Mildthätigkeit, frommer Sinn, Demut vor Gott u. s. w. Gedichte wie Der reichste Fürst, Barbarossa, Schwäbische Kunde werden in angemessener Weise diese Züge teils verstärken, teils vermehren. Das Gegenbild liefern in der Sagengeschichte etwa Agamemnon und Achill, an denen auch der Sextaner schon den Unterschied zwischen dem antiken und dem modernen Fürsten fühlen muß. Die persönliche Tapferkeit und Kraft im Kampfe,

das Pochen auf die eigene Macht und Stärke, die Rachsucht, der Mangel an Selbstbeherrschung, dabei die Einfachheit der äußeren Verhältnisse werden die Merkmale bilden, welche für die unterste Stufe die alte und neue Zeit scheiden. Aber es muß doch auch schon auf dieser Stufe mehr geschehen, als daß lediglich das persönliche Moment hervorgehoben wird. Aus der deutschen Lektüre ergibt sich mehrfach Gelegenheit, nun auch staatsrechtliche Verhältnisse in elementarer Weise zu erörtern. So muß bei der Hebelschen Erzählung „König Friedrich und sein Nachbar“ auf das Gerichtswesen und das Verhältnis des Königs zu demselben eingegangen werden. Selbstverständlich geht auch hier die Besprechung wieder aus von dem Gerichtswesen, welches dem Schüler bekannt ist, also dem des Schulortes, von dem der Blick zu dem nächsten übergeordneten gelenkt werden kann. (Erste Grundlegung für die spätere Kenntnis des Instanzenzuges.) Das Verhältnis des Fürsten wird festgestellt ganz in der einfachen Weise, wie das im Lesestücke geschieht. (Erste Grundlegung für den Begriff des Rechtsstaates.) In der Behandlung der homerischen Sagen tritt das aristokratisch beschränkte Königtum entgegen; der kleine Schüler sieht die Edeln mit dem Könige Rat pflegen, denselben unterstützen oder bekämpfen, er hört von den Beschlüssen einer Volksversammlung, in der nur die Edeln reden. An diesen Thatsachen hat er genug, er darf noch nicht den staatsrechtlichen Begriff erhalten, da er ihn nicht verstehen würde. In der deutschen Sage, welche ihm insbesondere in Quinta entgegentritt, gewinnt er als roten Faden, der sich durch die Erzählungen von den alten Königen hindurchzieht, die Treue des Mannes zu seinem König. Treten dazu in derselben Klasse einige Geschichtsbilder, etwa von Karl dem Großen, von Heinrich I., Friedrich dem Rotbart, so behält er hier den Begriff des römischen Kaisers deutscher Nation, der sich in Rom die Krone erwirbt und über Italien als ein Annex von Deutschland herrscht. Aber auch die Bedeutung des Stammesherzogtums gegenüber dem Kaisertum tritt ihm in dem interessanten Gegensatze von Otto I. und seinem Bruder Heinrich, Friedrich I. und Heinrich dem Löwen entgegen; die Brücke zu dem aristokratischen Königtume der homerischen Zeit wird nicht schwer zu schlagen sein. Aus der alttestamentlichen Geschichte erwächst durch die richtige Vorführung des Pharao in seinem Verhältnis zu den Juden — ein Blick auf die ägyptische Kunst wird hier am meisten unterstützen (Pyramiden, Memnonskolosse, Tempel) — eine Ahnung von dem, was man unter Despotismus versteht, wenn sie auch das Wort noch nicht bekommen sollten, woran übrigens nichts hindert. Aus der eigentlich jüdischen Geschichte dämmert ihnen in dem Verhältnisse Sauls und Davids zu Samuel die erste Vorstellung der Theokratie und der theokratischen Monarchie auf. Die zahlreichen Einzelvorstellungen von Jahveh als König der

Juden von dem durch ihn unmittelbar gegebenen, von den Priestern aufbewahrten Gesetze, dem Hohenpriester und seiner Stellung zum Volke und Könige einer- und zu Jahveh andererseits, von den Propheten und ihrem Verhältnis zu Gott und dem Volke, von den Richtern, von Feier- und Jubeljahr werden hier vollständig fest verarbeitet, da sich später kaum wieder so vortreffliche Veranlassung dazu findet. Die praktische Anwendung der hier errungenen Vorstellungen wird in der Geographie gemacht. In Afrika findet sich der rohe Despotismus der Negerreiche, in Asien der gemilderte der großen Kulturstaaten des Ostens und Südens, in Europa der durch manche europäische Formen verkleidete Rußlands und der Türkei. Die Theokratie sieht der Schüler im großen Mogul, im Sultan, in gewissem Maße auch im Kaiser von Rußland verkörpert, die Lehnsmonarchie lernt er in Sagen kennen, die beschränkte Monarchie in Europa und die verschiedenen Abstufungen derselben in Deutschland. Ob die Geographie oder der deutsche oder der geschichtliche Unterricht die ersten Vorstellungen zu erwecken hat, wird sich z. Z. nicht mit absoluter Sicherheit feststellen lassen, wiewohl das durch einen sehr eingehend und zwar konzentrisch gearbeiteten Speziallehrplan un schwer geschehen könnte. Nur dürfte sich ein solcher, wie das jetzt durchgehends der Fall ist, nicht auf ein Fach beschränken, sondern müßte für den in einer Hand liegenden sprachlich-historisch-geographischen Unterricht gearbeitet sein. Maßgebend wäre dabei die Auswahl des Lehrstoffes nach den Typen-Grundlegungen, die auf dieser Stufe vorgenommen werden sollen. Aber gleichviel ob z. Z. die erste Erweckung der betr. Vorstellung in dem einem oder in dem anderen Unterrichtsfache erfolgt, überall muß dies so geschehen, daß dieselbe von den dem Schüler bekannten Verhältnissen seines Heimatlandes ausgeht und mittels der Analogie und des Gegensatzes die Vorstellung der ferner liegenden in möglichst anschaulicher, leichtfaßlicher, konkreter Weise ergänzt wird. Je zahlreicher die Associationen sind, welche zwischen dem Bekannten und dem anzuführenden Neuen geschlungen werden, desto mehr Interesse wird der Schüler beweisen, desto mehr Klarheit wird die neue Vorstellung zu erreichen vermögen. Besonders förderlich wird in dieser Hinsicht sein, wenn jedesmal, so oft eine neue Vorstellung verarbeitet werden soll, die schon gewonnenen in immanenter Repetition wieder belebt und durch scharfe Gegenüberstellung die charakteristischen Unterschiede betont werden. Es bedarf kaum des Hinweises, wie bei diesen Herausarbeitungen Gefühls-, Verstands- und Willensbildung fast stets in gleichem Maße erfolgt und dadurch das Kriterium gewonnen wird, welches ein psychologisch verfahren der Unterricht stets in sich tragen muß.

So sind beim Betreten der mittleren Stufe die Hauptscheinungen der Monarchie grundlegend vorhanden. Im Gegen-

sätze dazu sind theils aus der lateinischen Lektüre, theils aus der Geographie auch Einzelvorstellungen der entgegengesetzten Staatsformen, der Republik, gewonnen; Wählbarkeit und Erblichkeit der Exekutivgewalt, Lebenslänglichkeit und Annuität, Volkssouveränität und monarchische Staatshoheit und Staatsgewalt, Verantwortlichkeit und Unverantwortlichkeit sind zwar nicht begrifflich, aber in einzelnen charakteristischen Thatsachen dem Schüler entgegengetreten. Die mittlere Stufe hat die Aufgabe, die Zahl dieser Thatsachen zu vermehren und ab und zu, wo dies geschehen kann, einfache Begriffe festzustellen. Die antike Lektüre liefert verhältnismäßig geringe Beiträge, da sich aus Nepos für den persischen Despotismus nur wenige Züge gewinnen lassen und die herkömmlichen Lebensbeschreibungen nur der republikanischen Staatsform dienen könnten. Aus Cäsar ließe sich nur für den germanischen Königsbegriff einiges Material erarbeiten, wenn ungefähr die Lektüre so geordnet wird, wie ich dies in meinem Handbuche der Pädagogik ausgeführt habe (S. 388 f.). Dagegen wird die deutsche Lektüre förderlicher sein können. Nur einiges sei erwähnt. Ziemlich allgemein werden die Gedichte Belsazar, Der blinde König, Roland Schildträger, König Karls Meerfahrt, Mahl zu Heidelberg, Bertran de Born, Graf von Habsburg, Des Sängers Fluch in Quarta und Tertia behandelt und auswendig gelernt. Sie dienen dazu, die Begriffe des orientalischen Despotismus, des fränkischen Königtums und der Lehnsmonarchie mit einer Reihe von neuen Zügen auszustatten und geben Veranlassung, die früher gewonnenen wieder hervorzurufen, zu befestigen und sie mit den neu hinzutretenden zu associieren. Am meisten trägt indessen hier der Geschichtsunterricht bei, um neue wesentliche Züge den schon vorhandenen zuzufügen. Das aristokratisch beschränkte Königtum tritt dem Schüler in Sparta entgegen, das despotische im Perserreiche, und hier wird es nun z. B. recht anziehend für den Lehrer und die Schüler sein, den Kampf an den Thermopylen auch nach dieser Richtung auszunutzen und dem spartanischen Könige, der nur der primus inter pares ist, weil er allen an Tapferkeit, Edelsinn und Einsicht es zuvorthut, den Perserkönig gegenüber zu stellen, der seine Sklaven unter Peitschenhieben zum Sturme treibt und vom sichern Sitze aus nicht in menschlicher Theilnahme, sondern nur im Interesse seiner Rachsucht und seines Herrschergelüstes den Kampf verfolgt. Alles, was die persönliche Theilnahme der Schüler für die Vertreter zweier verschiedener Staatsformen erhöhen kann, muß in geschickter Weise für den Schüler anschaulich und rasch erfassbar gruppiert werden. Die Züge, die hier festgestellt sind, erhalten eine nochmalige Verstärkung in Alexander und Darius und eine Verschmelzung in Alexander, dem Begründer des hellenisch-persischen Weltreichs; eine schönere Gelegenheit, alles früher Gewonnene scharf in Gegensätzen zu gruppieren, giebt es nicht. Aus der römischen

Königsgeschichte wird auf dieser Stufe durch den Schüler selbst herausgefunden, daß ein Erbkönigtum nicht existiert; das wird ihm ohne Mühe verständlich, wenn man ihm, von seiner Fürstengeneration ausgehend, den Begriff der Erbfolge klar macht: die leibliche Descendenz fehlt bei allen jenen Königen. Von den Kompetenzen derselben lernt er wenigstens die Anführung im Kriege (Tarquinius), die oberste Jurisdiktion (Horatius) und den Götterverkehr (Numa) kennen. In Tertia tritt zu diesen Errungenschaften das deutsche Königtum, das aus Cäsar einige Züge entnimmt und in dem fränkischen Königtum eine weitere Ausführung erhält. Die Erbfolge, die Landteilung, die Teilnahme der Großen, Königsbann und Königsfriede, die Hofämter werden in der Hauptsache die Seiten sein, welche hier zu beleuchten sind. Den Übergang zur Lehnsmonarchie bilden passend die Hausmeier, deren Stellung auch der Tertianer recht gut verstehen kann, wenn sie ihm klar gemacht wird; die zwei Entwicklungen (Führer der Vasallen und Vertreter des Adels gegen den König) müssen dabei scharf hervortreten. Was ein Lehen ist, muß der Schüler ebenfalls in anschaulicher Weise erfahren; am besten geht man auch hier von analogen Verhältnissen der Gegenwart aus (Erbpacht), die fast überall noch zu finden sind. Wie das Land unter die großen Vasallen und die kleinen Lehensträger verteilt war, macht man am besten an dem heimatlichen Kreise oder der heimatlichen Provinz klar; auch hier fällt es nicht schwer, überall noch oft recht lehrreiche Spuren zu finden, wenn man nur die Augen aufthun will; für Lehrer und Schüler bietet sich in dieser Besprechung die Notwendigkeit, ihre Heimat auch historisch genauer kennen zu lernen, als dies gewöhnlich geschieht. Wie die großen Lehensträger die kleinen zu verschlingen suchen, zeigt das Lehensgesetz Konrads II., bei dessen Betrachtung das Treuverhältnis um so mehr hervorgehoben werden muß, als dasselbe im Schwinden begriffen ist. Die Regierung Heinrichs IV. zeigt, wie weit schon der Verfall desselben gediehen ist, wie sich die Territorialgewalten gegen die Centralgewalt setzen und diese lahmlegen. Hier erhält der Schüler mit der Betonung der Stämme auch das nötige Verständnis für die sonst nur kurz zu berührenden Bewegungen der Partikularmächte im Reiche. Das Verhältnis von Heinrich dem Löwen zu Friedrich dem Rotbart giebt recht erfreuliche Veranlassung zur Darstellung, wie auch der Heerbann und das Gerichtswesen diesen großen Lehensträgern gehört. Endlich zeigt die goldene Bulle den Abschluß dieser Entwicklung, indem sie den vornehmsten ehemaligen Vasallen, den Kurfürsten, die Souveränität verleiht. Von Gedichten, welche diese Verhältnisse ebenfalls in passender Weise illustrieren, genügt es auf Pipin den Kurzen von Streckfuß, Heinrich den Vogler von Gödecke, Kaiserwahl Konrads II. von Uhland (Herzog Ernst), Der Mönch an Heinrichs IV. Leiche von C. W.

Müller hinzuweisen, die zu einer Belebung des Geschichtsunterrichts ja ohne dies verwendet werden, wenn derselbe in methodischer Weise erteilt wird¹⁾.

Das absolute Königtum wird dem Schüler durch die neuere Geschichte an den großen brandenburgischen Fürstengestalten nahegebracht, welche den Adel vernichten, die Rechte der Städte brechen und das Königtum mit äußerem Nimbus umgeben; der große Kurfürst, Friedrich I., Friedrich Wilhelm I. mögen hierfür typisch verwandt werden. Ihre eigentliche und für den Schüler verständlichste Darstellung wird diese Staatsform aber stets in der Geschichte Ludwig XIV. erhalten, weil hier die Wirkungen in viel anschaulicherer Weise an den Tertianer herangebracht werden können. Die konstitutionelle Monarchie lernt der Schüler am besten an der Partikulargeschichte seines eigenen Vaterlandes kennen; was Landstände sind, was Minister, kann ihm in der konkretesten Weise klar werden, da er wahrscheinlich Persönlichkeiten kennt, welche zu ersteren gehören, und mindestens eine Anzahl von Schülern durch die Stellung ihrer Eltern auch von der Wirksamkeit der letzteren eine gewisse, wenn auch unvollkommene Kenntnis besitzen. Auch wie Gesetze zu Stande kommen, werden einzelne aus der Zeitung wissen, für andere, die es nicht wissen, giebt ein bestimmtes Gesetz, etwa mit der Einleitung: „Mit Zustimmung Unserer getreuen Stände haben Wir beschlossen, wie folgt etc.“ die Veranlassung, ihnen den Hergang klar zu machen. An die klare Vorstellung der Landesverfassung in ihren Hauptzügen muß sich sogleich in derselben Weise die des Reichs anschließen; denn der Schüler darf heute nirgends den Eindruck erhalten, daß sein Territorialstaat der Abschluss und das Reich nicht die Hauptsache sei.

Die Geographie, welche in IV die europäischen Länder vorführt, während Tertia die aufsereuropäischen Erdteile zu behandeln hat, ist vielfach in der Lage, teils die verschiedenen monarchischen Gestaltungen mehr und mehr zu klären, teils auch durch die Gegensätze klärend wirken zu lassen.

Aufgabe der obersten Stufe ist es nun, die bis jetzt erworbenen, meist noch nicht zu begrifflicher Zusammenfassung gebrachten einzelnen Thatfachen zum typischen Bilde auszugestalten. Auch hieran arbeitet aller Unterricht mit; der geschichtliche wird aber meist in der Lage sein, diese typische Bildung abschließend vorzunehmen und durch häufige Anwendung geläufig zu machen.

Die Theokratie der Juden wird im Religionsunterricht die meisten Elemente zum Abschlusse erhalten müssen. Namentlich werden sich hier zu den auf der unteren Stufe gemachten Errungenschaften die Anschauungen fügen müssen, wie Jahveh als König der Juden und als Herr des Volkes Israel gedacht wird

¹⁾ Vgl. mein Handbuch d. Pädag. S. 529.

und wie letzteres seinem Gebieter gegenüber durch den Hohepriester vertreten wird. Besondere Schwierigkeiten wird die Vorstellung bereiten, daß Jahveh der Eigentümer des Bodens des gelobten Landes ist; hülfreich wird sich die Mittelvorstellung aus der heidnischen Auffassung erweisen, welche wie dem Könige, so auch dem Gotte ein ausgeschiedenes Stück Land (*τέμενος*) anweist, dessen Ertrag seinem Dienste zugeführt wird: der Begriff des *τέμενος* braucht hier nur auf das ganze Land und seinen Ertrag erstreckt zu werden. Daraus läßt sich dann leicht die alle sieben mal sieben Jahre eintretende neue Verteilung des Bodens herleiten, dessen jeweilige Nutznießer nicht die Eigentümer sind. Auch wird hier erst die aus der Theokratie sich entwickelnde Monarchie vollständig in ihrem Wesen verstanden werden; an Saul, an David, an Salomon, aber auch an einzelnen der götzdienerischen Könige kann leicht erwiesen werden, wie theokratische Institutionen noch lange nachher ihre Kraft und ihren Einfluß behalten. Die Nutzanwendung des hier Vorbereiteten läßt sich in U. I bei der kurzen Behandlung der Khalifen machen.

Für die despotische Regierungsform wird in Ober-Sekunda aus Herodot das meiste Material zu wachsen. Erzählungen wie 7, 28; 7, 35; 7, 38. 39; 7, 223 illustrieren besser die Rechtlosigkeit der Unterthanen dem despotisch regierenden Könige gegenüber als lange Erörterungen. Andere Seiten vermag die Lektüre des jugurthinischen Krieges zu enthüllen. Dieser neue Zuwachs zu der früheren Vorstellung ist ausreichend, um gleich wie von der Theokratie so von dem barbarischen Despotismus in Ober-Sekunda eine typische Zusammenfassung zu geben. In dieselbe Klasse gehört auch die abschließende Darstellung des griechischen Geschlechtskönigtums und des römischen Königtums. Für ersteres giebt die Odyssee, welche in dieser Klasse vollends gelesen wird, ein sehr reiches Material; der göttliche Ursprung, die Ehrenrechte, die Insignien, auf der anderen Seite die Stellung im Staate und in der Volksversammlung, die priesterliche, richterliche und kriegsherrliche Thätigkeit werden aus der Lektüre von den Schülern durch ihre Selbstthätigkeit nachgewiesen, die bezeichnendsten Stellen zusammengestellt: das typische Bild wird zugleich mit den griechischen Bezeichnungen fixiert. Für die römische Königsherrschaft wäre die Lektüre der ersten Bücher des Livius wünschenswert; es könnte dabei ähnlich verfahren werden, wie bei der Homerlektüre. Was der Interrex bedeutet, was die Lex curiata will, ebenso die Auspikation, muß klar gemacht werden; selten haben die Schüler darüber die richtigen Vorstellungen. Noch schwieriger ist das Verständnis des Imperium, von dem doch die spätere richtige Erfassung der Magistratur bedingt ist; auch die Bedeutung der Gesetzgebung und der Unterschied von lex und edictum ist hier verständlich zu machen, indem man überall von den heutigen Verhältnissen ausgeht. Die so wichtige Zuziehung von Ratmännern

tritt bei dieser Gelegenheit zuerst entgegen; man kann dabei von den Schöffen und Geschworenen unserer Zeit ausgehen, muß aber scharf den Unterschied hervorheben, wonach jene Zuziehung freiwillig erfolgte und der König an den Rat nicht gebunden war. Der Natur der Sache nach wird die abschließende Behandlung dem Geschichtsunterrichte zufallen, der eine Reihe von wesentlichen Zügen aus den Alten zufügen mag, wenn die Lektüre hierzu keine Veranlassung bietet. Für die Verfassungsform ergibt sich die typische Zusammenfassung: βασιλεύς (rex), βουλή oder γερουσία (senatus), ἐκκλησία (ἀγορά, ἀλία, comitia).

Alles andere bleibt der Prima. Aus der Lektüre des Tacitus, zum Teil auch des Horaz muß die Kenntnis des Prinzipats erwachsen, nachdem schon der Geschichtsunterricht in O. II im Anschluß an die republikanische Verfassung die charakteristischsten Einrichtungen den Schülern verständlich gemacht hat. Die Elemente der kaiserlichen Gewalt (imperium und tribunicia potestas) können dem Schüler leicht mit Hilfe der republikanischen Einrichtungen begreiflich gemacht werden, die Bedeutung des Ober-Pontifikats ist ihm aus dem Königtum bei Griechen und Römern erkenntlich; die Stellung des Senats ist, wenn der Geschichtsunterricht sowie die Cicero- und Liviuslektüre richtig zusammengearbeitet haben, für ihn ganz natürlich und die Teilung der Kompetenzen nicht schwierig, wenn auch auf den Gebieten der Provinzialverwaltung, des Steuer- und Heerwesens, der städtischen Verwaltung die nötige Anschaulichkeit mit Hilfe unserer heutigen Verhältnisse erreicht worden ist. Damit sind zugleich die Grundlagen für eine abschließende Behandlung der diokletianisch-konstantinischen Staatsform gefunden. Für das Nähere verweise ich auf meinen Aufsatz: Die römische Kaisergeschichte im Unterrichte der h. Schulen¹⁾.

Der Geschichtsunterricht hat die fränkische Monarchie und die Lebensmonarchie zum Abschlusse zu bringen. Wahlrecht und Erblichkeit, die Erstreckung der privatrechtlichen Erbfolge auf den Landbesitz der Monarchie, die Stellung des Adels und seiner Vorkämpfer, der Hausmeier, dem Könige gegenüber, die Mitwirkung des Landes bei den Reichstagen, die Ausbildung der Regierungsgewalt, des Königsbannes, des Heerwesens, der Gehilfen und Beamten des Königs, seine Stellung der Kirche gegenüber, alles dies muß in recht klarer Weise entwickelt und zum Typus abgeschlossen werden. Der Schüler gewinnt bereits hier die Vorstellung, daß die Schwächung der monarchischen Gewalt lediglich den centrifugalen Tendenzen förderlich wird: in der deutschen Geschichte seit Heinrich I. wird sich oft genug Gelegenheit finden, dieses Verhältnis immer wieder von neuem zu erwähnen und dadurch zu völliger Klarheit zu bringen. Auch der Übergang zur Lebensmonarchie liegt zum Teile hierin, zum Teile in dem Ver-

¹⁾ In dieser Zeitschr. 1887 S. 8 ff.

hältnisse der Kommendation schon beschlossen; als Karl d. Gr. dieses auf die Geistlichkeit und die großen Vasallen ausdehnt, ist die Lehensmonarchie vorgebildet. Die Lektüre des Nibelungenliedes und einiger Lieder Walthers werden dazu verwandt, um den Begriff der Mannentreue klar zu machen; aus beiden geht auch schon recht faßlich hervor, wie rechtlos die Masse neben den Vasallen ist. Das Lehensgesetz Konrads II. wird dazu benutzt, um der letzteren Stellung rechtlich klarzustellen. Vor allem muß dem Schüler durch die Behandlung der deutschen Geschichte ein ganz klarer Einblick eröffnet werden in die Auflösung des Lehnstaates in eine Reihe partikularer Formationen; wird doch dadurch die centrifugale Entwicklung des deutschen Reichs erst verständlich. Verhältnisse wie zwischen dem Rothbart und Heinrich dem Löwen, überhaupt des letzteren Thätigkeit oder die Beziehungen zwischen Heinrich IV. und den deutschen Herzögen sind dafür geradezu typisch zu verwenden; die goldene Bulle erscheint so zu sagen als Sanktionierung der Zustände der entwickelten Lehensmonarchie.

Je deutlicher den Schülern diese Auflösung der Lehensmonarchie geworden ist an den Schicksalen ihres deutschen Vaterlandes, um so eher und leichter begreifen sie die Entwicklung der absoluten Monarchie. Diese tritt ihnen zuerst in der interessanten Erscheinung des Staufers Friedrich II., schon ausgeprägter in den französischen Königen Philipp II., Ludwig XI., in Karl V. und Philipp II., in ihrer reinsten Ausbildung in der divine viceregency der Stuarts, in der Thätigkeit Richelieus und in dem Regimente Ludwigs XIV. entgegen. Namentlich in der doch nicht zu umgehenden eingehenderen Betrachtung der letzteren Regierung lassen sich alle Elemente finden, um den typischen Abschluss zu gewinnen. Zunächst wird an den Unruhen der Fronde erwiesen, wie die altnationalen Institutionen der Lehensmonarchie, Adel, Geistlichkeit und Parlamente, zum letzten Male sich zum Kampfe gegen die absolut werdende Monarchie aufraffen; Ludwig XIV. macht demselben ein definitives Ende. Von nun an giebt es nur einen Willen in Frankreich, den des Königs, der über Kräfte und Hilfsmittel des Landes unbeschränkt und unverantwortlich verfügt, der die Quelle alles Rechts und aller Macht in weltlichen und religiösen Angelegenheiten ist. Gerade in letzterer Hinsicht darf der Nachweis nicht fehlen, daß der König der katholischen Kirche gegenüber gerade so Autokrat war, wie den Hugenotten gegenüber, ja daß die gewaltsame Zurückführung der letzteren in den Schoß der katholischen Kirche eigentlich nur ein Kampfmittel war gegen Rom, wenn der König sein religiös geeinigtes Land gegen letzteres sichern wollte. Die Reichsstände verschwinden, die Provinzialstände haben keine Kompetenz für Reichsangelegenheiten. Der Adel wird zum Hofadel und mit dem Interesse des Königs unauflöslich verbunden. Die Minister sind

lediglich Ratgeber und Gehilfen des Königs, sein Wille allein entscheidet. Diese schrankenlose Gewalt verführt den König zum Mißbrauch: Ruhmsucht und Eroberungsgier führen die Kriege herbei, die, teilweise nicht im Landesinteresse geführt, dessen Wohlstand ruinieren, ohne dafs irgend eine Gewalt hemmend einzugreifen vermag. Die Lichtseiten — Beförderung des Handels und der Industrie, der Kunst und Wissenschaft, tüchtige Kriegsverwaltung — dürfen nicht verschwiegen werden. Dem Schüler gegenüber mufs man immer wieder betonen, dafs die Gefahr in der Mafslosigkeit und in dem dadurch begründeten Mangel an Selbstbeschränkung liegt. Denn er sieht an der gleichzeitig in Preussen auftretenden absoluten Monarchie, dafs nicht unter allen Umständen diese verderblichen Folgen hervortreten müssen. Friedrich d. Gr. bietet ihm ein Beispiel, wie absolute Monarchie, die sich in den Dienst des Staates stellt, weit entfernt ist, ein Unglück zu sein.

Die französische Revolution giebt Gelegenheit, die Beschränkung der Monarchie insbesondere in ihren verfehlten Formen vorzuführen. Die nicht zu umgehenden Fragen, ob Ein- oder Zweikammersystem, absolutes oder suspensives Veto, Volkssouveränität oder Konzentration der Staatshoheit und Staatsgewalt im Monarchen, in welcher Form die Repräsentation der übrigen Bestandteile des Volks bei Gesetzgebung und Steuerbewilligung mitzuwirken hat, über Ernennung und Verantwortlichkeit der Minister, Organisation der vollziehenden Gewalt, Entscheidung über Krieg und Frieden finden hier an konkreten Thatsachen ihre Erörterung und ihr Verständnis. Überall sind die analogen oder widersprechenden Thatsachen der englischen Revolution beizuziehen und auf diese Weise überhaupt möglichst viele Thatsachen dem Schüler vorzuführen. Der typische Abschluss wird am besten nach Vorführung der neueren Geschichte bis zum Jahre 1871 in der Weise erfolgen, dafs an dem engeren Vaterlande die konstitutionelle Beschränkung des Monarchen und an der deutschen Reichsverfassung die Stellung des Kaisers zu den mitwirkenden Institutionen des Bundesrats und des Reichstags präzise dargestellt wird. Es ist nicht daran zu zweifeln, dafs der Schüler dann von der Schule als Resultat die Überzeugung mitnimmt, dafs eine starke Monarchie, welche in bestimmten, durch das altgermanische Staatsleben vorgebildeten Gebieten die Mitwirkung des Volkes acceptiert und sich dadurch die Selbstbeschränkung erleichtert und sichert, diejenige Regierungsform ist, welche das innere und äufsere Gedeihen der Völker am besten garantiert.

Noch einem Mißverständnisse möchte ich begegnen, ehe ich diesen Gegenstand verlasse. Wenn oben gesagt wurde, auf der unteren Stufe müsse das persönliche, menschliche Element hervortreten, so ist damit nicht gemeint, dafs dasselbe auf der oberen gänzlich verschwinden soll. Im Gegenteil. Auch die

staatlichen Einrichtungen erhalten nicht selten durch Typen von Herrscherpersönlichkeiten das rechte Licht. So kann z. B. die patriarchalische Herrschaft eine typische Verkörperung in Abraham, der Absolutismus in Ludwig XIV. und Peter d. G., der aufgeklärte Despotismus in Friedrich II. erhalten.

Ein Gebiet, welches ebenfalls nicht leicht zu behandeln ist, aber dem Schüler doch bei seinem Abgange von der Schule verständlich sein muß, ist das der Rechtspflege. Hier muß dem Schüler der Unterschied zwischen Civil- und Strafrechtspflege klar werden, er muß begreifen können, warum in der letzteren die Strafe einen öffentlichen Charakter hat, endlich müssen ihm Trennung von Justiz und Verwaltung in ihrer Bedeutung, Öffentlichkeit und Mündlichkeit des Verfahrens, die Begriffe Richter, Geschworene und Schöffen, Instanzenzug, Verfolgung von Amtswegen (Staatsanwaltschaft), Trennung von That- und Rechtsfrage verständlich geworden sein. Auch hier muß überall von den Verhältnissen des Schulortes ausgegangen werden. Sind unter den Schülern die Söhne von Richtern, Staatsanwälten, Schöffen oder Geschworenen vertreten, so wird z. B. in Quarta, wenn die Verurteilung des Aristides oder Themistokles in der Lektüre oder im Geschichtsunterricht vorkommt, zunächst an diese konkreten Verkörperungen des heutigen Gerichtswesens angeknüpft. Denn für den Schüler haben die ihm in ihrem konkreten Bestande unerreichbaren Einrichtungen des Gerichtswesens regelmäßig etwas Unbegreifliches, Mythisches, und er ist geneigt, den menschlichen Charakter derselben zugleich fallen zu lassen. Wie er sich den König gerne in der Krone und auf dem Throne sitzend vorstellt, so verflüchtigt sich ihm der Begriff des Richters zu einem Wesen, das den ganzen Tag auf dem Stuhle sitzt und „richtet“ und zu dem monströsen Bildersaale, in dem Gnomen und Riesen, Kronen und Throne die Ausstattung bilden, kommt das Bild des Richters mit dem langen Barte, auf dem Stuhle sitzend, das Schwert in der Hand. Davor wird er behütet, wenn er erfährt, daß die Väter oder Verwandten seiner Mitschüler zur Mitwirkung an denselben berufen, somit Menschen, die er alltäglich sieht und als Menschen erkennt, die hauptsächlichsten Träger derselben sind. Daß dabei das Reich und das Walten der hier recht willkürlich verfahrenen Phantasie eingedämmt wird, darf nicht bedenklich machen; für diese Geistesthätigkeit bleibt noch Raum genug, aber Erscheinungen des konkreten Lebens müssen auch als solche erfasst werden.

Der erste Begriff des Richters und des Gerichtes tritt dem Sextaner vielleicht in der Hebelschen Erzählung „Friedrich der Grosse und sein Nachbar“ entgegen, wo er das „Kammergericht“ zu Berlin kennen lernt. Hier wird Gelegenheit geboten sein, in elementarer Weise die Aufgabe der Civilrechtspflege zu entwickeln, welche die Wiederherstellung des gestörten und verletzten Privat-

rechts ist. Wie der König sich hier ohne weiteres der in seinen Staaten bestehenden Rechtsordnung fügt, kann ganz besonders wirksam gemacht werden, um schon früh die Achtung vor dieser und den zu ihrer Handhabung verordneten Gerichten zu erwecken. Die Erscheinung der Richter in der jüdischen Geschichte kann die Bedeutung der Rechtspflege in einem Staate nur erhöhen, — a potiori fit denominatio. An den Akten der Selbsttrache und des Fehderechts, welche in den Geschichtserzählungen der Quinta und Unter-Tertia (Schillers Graf von Habsburg) vorgeführt werden, muß der Knabe die Vorstellung erhalten, daß es der Idee der Strafrechtspflege widerspricht, wenn die Anwendung der Strafe in die Willkür der verletzten Privatperson gelegt wird, ihr Eintreten somit von der Klage dieser abhängt. Ausgehend von irgend welchen Strafrechtsfällen des Schulortes knüpft man hieran die Entwicklung, daß die Verfolgung und Bestrafung des Verbrechens eine öffentliche Angelegenheit ist und daher von Staatswegen dafür gesorgt sein muß. Bei der Lektüre der Rede pro Milone mag dann der Sekundaner den Unterschied und die Wohlthat einsehen lernen, wenn der Regel nach die Verfolgung von Amtswegen erfolgt. Auch die Trennung von Verwaltung und Justiz mag dem Schüler bis zur Prima nur in den konkreten Formen und Persönlichkeiten seines Schulortes begreiflich sein; die französische Revolution, welche dieselbe prinzipiell durchführt, wird ihm eine, wenn auch nicht in die Tiefe gehende Begründung zu liefern imstande sein. Und wie in einem richtigen Unterrichte kein wesentlicher Stoff verloren gehen darf, so wird jetzt die Erzählung, welche der Sextaner über Friedrich d. Gr. und das Kammergericht las, hülfreich werden, um ihm begreiflich zu machen, warum die Sonderung des Gerichts von dem Regimente in der Staatsverfassung als ein Hauptgrundsatz des modernen Staates allgemein durchgeführt, warum die innerliche Selbständigkeit der Gerichte in der Ausübung der Gerichtsbarkeit und ihre Unabhängigkeit von dem Einflusse der Regierung notwendig ist. Vor dem Stuhle des Richters soll jeder, der Mächtige wie der Schwache, der Arme wie der Reiche, unparteiisches Recht finden; darum darf auch die Macht der Regierung nicht störend eingreifen in die Findung des Rechts.

Die Öffentlichkeit und Mündlichkeit der Rechtspflege lernt der Schüler in seiner lateinischen und in seiner griechischen Lektüre als etwas Selbstverständliches kennen, und wie die römischen Prätores auf dem offenen Markte sitzen und ihren Richterstuhl dort aufstellen lassen, so sieht er die deutschen Richter unter einer Linde oder Eiche unter offenem Himmel das Gericht hegen. Es ist leicht, ihm von da die Analogie des heutigen Verfahrens klar zu machen; denn schon der Quartaner hört vom Schwurgericht, liest von schöffengerichtlichen Urteilen, der Sohn des Rechtsanwalts und des Staatsanwalts oder des

Land- und Amtsrichters weifs, dafs sein Vater plaidiert, ein Schöffengericht oder ein Schwurgericht gehalten hat, und es bedarf nur eines Winkes seitens des Lehrers, dafs diese Jungen sich zu Hause weiter unterrichten und in ihrer Weise ihren Mitschülern von den heutigen Einrichtungen die ausreichende und verständliche Kenntniss verschaffen. Der Primaner mag dann im Anschlufs an die römischen Prozeßreden der Republik und an dem Strafverfahren der Kaiserzeit bei Tacitus den Unterschied finden, wenn die beiden Parteien, oder im Strafprozesse auch der Angeschuldigte, ein Recht darauf haben, dafs ihnen durch das Prozeßverfahren Gelegenheit verschafft werde, Klage, Erwiderung, Zeugenaussagen und Beweismittel zu erfahren und zu prüfen, sich darüber gegen das Gericht offen und mit freier Benutzung der auch zu ihren Gunsten sprechenden äußeren Kennzeichen der Wahrheit auszulassen und ebenso das Urteil und die Entscheidungsgründe desselben zu vernehmen. Namentlich die Zustände der Kaiserzeit, aber dann auch wieder die Geschichte der Feme beweisen mit sprechender Klarheit, dafs jedes Hindernis, welches solcher Öffentlichkeit im Gerichtsverfahren bereitet wird, ein Schatten ist, welcher die Reinheit der menschlichen Gerechtigkeit trübt, durch die doch in erster Linie das Vertrauen des Volkes auf die Wahrhaftigkeit und Redlichkeit derselben bedingt wird. In demselben Zusammenhange wird auch der Wert der — nicht pedantisch und nicht überall durchzuführenden — Mündlichkeit klar gemacht werden können, und der Primaner wird zu begreifen imstande sein, wie durch ein rein schriftliches Verfahren zwischen dem Gerichte und den Parteien leicht Zweifel bei den letzteren entstehen an dem vollen Verständniss, der gewissenhaften Prüfung und der auf Grund der richtig erkannten Thatsachen erfolgten richtigen Entscheidung.

Die Besetzung der Gerichte mit einfachen Privatleuten, nicht mit rechtsgelehrten Richtern begegnet dem Quartaner zuerst in Athen. Sie wird ihm verständlich gemacht durch Erinnerung an oder durch Verweisung auf das Schwurgericht event. das Schöffengericht, wo wenigstens Privatleute beim Richteramte beteiligt sind, ohne dafs hierbei auf die Unterschiede der That- und Rechtsfrage eingegangen wird. Der Untertertianer erweitert sein Wissen durch Kenntnissnahme der alten deutschen Einrichtungen, in welchen überall Privatleute zur Urteilsfindung mitwirken. In Unter- und Ober-Sekunda wird an den Ciceronianischen Reden die auf der früheren Stufe gewonnene Erkenntniss auf das römische Gerichtsverfahren ausgedehnt und jetzt auch in dem Criminalprozesse der Unterschied von That- und Rechtsfrage hingestellt. Unter-Prima hat in der mittelalterlichen Geschichte reichlich Gelegenheit, die deutschen Gerichtseinrichtungen jener Zeit anzuführen, und Ober-Prima kann bei der Besprechung der französischen Parlamente, die Kollegialgerichte sind, und bei der Einführung

der Schwurgerichte durch die Constituante nun eine abschließende Behandlung geben, welche bis auf die Einrichtungen unserer Zeit geführt wird. Dadurch wird den Schülern der Unterschied von Schöffen- (Handels-) und Schwurgerichten soweit klar werden müssen, daß sie wissen, in den ersteren haben die nicht-gelehrten Mitglieder mit dem rechtsgelehrten Richter die That- und die Rechtsfrage zu entscheiden, während in letzteren ihnen nur die Entscheidung der Thatfrage zukommt, die der Rechtsfrage dagegen rechtsgelehrten Richter-Kollegien überlassen bleibt; die Leitung der Verhandlungen im ganzen Prozeßverfahren kommt den rechtsgelehrten Richtern zu. Daß unsere Gerichte erster Instanz mit Einzelrichtern, die der höheren mit Richterkollegien besetzt sind, wird den Schülern verständlich werden, wenn die Kompetenz ihnen in großen Zügen bekannt ist und wenn sie den Vorteil aus ihrer eigenen Erfahrung zu beurteilen vermögen, daß die Mitglieder sich wechselseitig kontrollieren und ihre Einsicht ergänzen (Volkswort: Zwei sehen mehr als einer). Unter dem gleichen Gesichtspunkte, daß die wiederholte Prüfung und Entscheidung eines Rechtsfalles die beste Garantie für ein gutes Recht bietet, wird der Instanzenzug besprochen. An den römischen Einrichtungen der Kaiserzeit läßt sich am besten hierzu der Grund legen, wenn das Verhältnis von Mandant und Mandatar an dem Kaiser und seinen legati klargestellt wird. Selbstverständlich muß der Schüler, wenn auch nicht in juristischen Einzelheiten, so doch im allgemeinen die verschiedenen deutschen Gerichtsinstanzen kennen. Am besten eignet sich auch hierfür die Prima, vielleicht bei Besprechung der zwölf Artikel mit ihrer merkwürdig prophetischen Gerichtsorganisation der 64 Freigerichte, der 16 Land-, der vier Hof- und des einen Reichsgerichts. Welch wichtiges Mittel der politischen Einheit die des Rechtes ist, läßt sich ebenfalls gerade in diesem Zusammenhange recht wirksam ausführen; es sei hier nur an die Anläufe zur Herstellung eines Reichsgerichtes unter Maximilian I. erinnert und an die Gründe, an denen dasselbe scheiterte.

Noch sei kurz die Behandlung des Steuerwesens angedeutet. Den ersten Begriff von Leistungen an den Staat in Form von Heeresdienst, d. h. von Blutsteuer oder eines entsprechenden Äquivalents an Geld und Geldeswert erhält der Schüler in Quarta bei der solonischen und der servianischen Verfassung. Selten sieht man die Knaben hier in befriedigender Weise aufgeklärt. Und doch haben wir in Deutschland durch die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, die fast in jede Familie hineinreicht und für jede Familie Interesse hat, ein ausgezeichnetes Mittel, an diese Blutsteuer anzuknüpfen. Treten dann in der Provinzialverwaltung, etwa im Cäsar, die Begriffe von tributum und vectigal hinzu, so empfiehlt es sich, den Jungen die Aufgabe zu stellen, sich zu Hause von ihren Eltern erzählen zu lassen, welche Arten von

Steuern sie direkt oder indirekt bezahlen, ob sie an die Stadt allein oder an den Staat — beide verkörpern sich den Schülern in dem Stadtrechner X und dem staatlichen Steuerempfänger Y — solche entrichten. In den Städten, welche Gemeindefland oder sonstigen Gemeindebesitz verpachten, lassen sich noch weitere Angaben von den Schülern erhalten über das Pachtgeld und sein Verhältnis zum verpachteten Gegenstande. In der römischen Geschichte, in der Cicero- (de imp. Pomp.) und Liviuslektüre wird das römische Steuerwesen in den Einzelheiten verfolgt und in den Zuständen der Kaiserzeit gewissermaßen typisch festgestellt; was direkte, was indirekte Steuern sind, wird dem Schüler jetzt völlig klar. Ebenso muß ihm klar werden, wofür die Steuern verwendet werden. Schon der Quartaner weiß, daß sein Vater event. Gehalt vom Staate erhält, die Kosten für das Heer und die Marine sind eben so allgemein bekannt, das Postgebäude der Stadt ist aus Reichsmitteln, das Gymnasium aus Staatsmitteln gebaut u. s. w. Auf der oberen Stufe wird auch über diese Fragen, die sehr wichtig sind, eine gewisse Detailkenntnis herbeizuführen sein. Die deutsche Geschichte bis zum Jahre 1648 weist die Versuche nach, die Territorialsteuer (Matrikularbeiträge) durch die Reichssteuer (gemeinen Pfennig) zu ersetzen. Auch hier bietet sich der Abschluß für unsere modernen Verhältnisse ganz von selbst. Wenn, wie nicht anders möglich, hervorgehoben wird, an welchem Widerstande die Reichssteuer gleich dem Reichsgerichte gescheitert ist, weil jene bei jeder Erhebung dem Steuerzahler die Thatsache ins Gedächtnis rief, daß er dem Reiche, nicht dem Partikularfürsten steuere, wenn unter den zwölf Artikeln eine nur dem alleinherrschenden Kaiser zu zahlende Steuer in Aussicht genommen wird, während alle übrigen Abgaben abgeschafft werden, so wird es nicht schwer werden, dem Schüler zu dem richtigen Schlusse zu verhelfen, daß auch heute die Vermehrung der Reichssteuern die Stärkung der Reichsgewalt bedeutet. Hier wie überall muß der Schüler auf der obersten Stufe die Einsicht erhalten, daß er in die Fremde geführt wurde, um die Heimat, daß er die Vergangenheit kennen lernen mußte, um die Gegenwart besser erkennen und verstehen zu können. Natürlich muß auch hier durch die Schüler selbst die Kenntnis der vorhandenen Reichssteuern, der Bestand der Matrikularbeiträge herbeigeführt werden, wozu das Haus wieder der passende Ort sein wird. Denn es kann durchaus nicht schaden, wenn die Schule den Eltern recht oft die Pflicht in Erinnerung bringt, ihre Kinder ebenfalls in der Kenntnis ihres Vaterlandes zu fördern. Wenn eine solche Erinnerung, wie nicht selten, Veranlassung für die Väter insbesondere wird, sich von den staatlichen Einrichtungen mehr als phrasenhafte oder den Zeitungen entnommene Kenntnisse zu verschaffen, so würde dieser Gewinn für unser staatliches Leben gar nicht zu verachten sein. Denn ein

gut Teil unserer politischen Kannegießerei und Urteilslosigkeit und damit der Abhängigkeit von Wortführern und Journalisten würde schwinden, wenn die gebildeten Stände sich über diese Fragen mehr eigenes Nachdenken auferlegten und mehr selbständiges Urteil erwürben.

Für den pädagogisch gebildeten Leser bedarf es nach den vorhergehenden Auseinandersetzungen nicht erst eines besonderen Nachweises, daß auch in dem dargelegten Verfahren der bei allem richtig verfahrenen Unterrichte herzustellende Wechsel von Rezeption und Produktion, Apperzeption und Abstraktion, Fortschritt und Ruhe, Vertiefung in das Einzelne und Zusammenfassung zum typischen Ganzen durchgängig erzielt wird, ebenso wenig, daß Erkenntnis und Wille überall gleich kräftig gefördert werden durch Erweckung und Pflege der empirischen, spekulativen und ethischen Interessen, wenn auch hierbei der Natur der Sache nach die Teilnahme an dem sozialen Leben in den Vordergrund gedrängt werden muß.

Ich möchte wünschen, daß es mir gelungen wäre, den Nachweis zu erbringen, daß ohne eine Vermehrung der Stundenzahl und der schon recht bunten Musterkarte der Lehrgegenstände es leicht möglich ist, alle wünschenswerte Kenntnis unserer staatlichen Einrichtungen in dem Rahmen des bisherigen Unterrichts zu erwerben. Selbstverständlich bleibt dabei Voraussetzung, daß streng zwischen didaktisch Wertvollem und Nebensächlichem geschieden wird, wobei das Kriterium darin zu suchen ist, was sich immer wieder zur Zusammenfassung bietet¹⁾. Ein Teil der Zeit wird auch dadurch gewonnen, daß bei typischer Behandlung die Erfassung und das Festhalten des Lernstoffes ganz erheblich erleichtert und dadurch ein rascher Gang ermöglicht wird. Ich habe absichtlich die neueren Sprachen nicht herangezogen, da leider in der Auswahl der Lektüre hier sehr geringe Übereinstimmung herrscht. Wo in gut gearbeiteten Chrestomathieen z. B. Gelegenheit gegeben ist, einige Reden Mirabeaus, Vergniauds, selbst Châteaubriands über die brennenden politischen Fragen ihrer Zeit zu lesen, wird die Gelegenheit, durch die Selbstthätigkeit der Schüler das Material zu typischer Zusammenstellung sammeln zu lassen, fast in größerer Ausdehnung vorhanden sein, als ihre Benutzung möglich ist.

Auf die mehr äußerliche Frage, ob die Schüler sich, wie Frick vorschlägt, ein „Systemheft“²⁾ anlegen sollen, in dem alle solche typischen Errungenschaften niedergelegt und allmählich systematisch zusammengestellt werden, oder ob man sich bloß auf die mündliche Behandlung verlassen soll, gehe ich hier nicht

¹⁾ Ich habe den Geschichtsstoff in meinem Handbuch d. Pädag. S. 496 ff. nach diesem Kriterium zusammengestellt.

²⁾ Lehrpr. 1, 20f.; 8, 107f.; 11, 103.

ein, da sie nicht wesentlich ist und von dem einen so, von dem andern anders entschieden werden wird. M. E. scheint das mündliche Verfahren um des willen wirksamer zu sein, weil es, um stete Prüfung des betr. Wissensstoffes zu erzielen, häufiger durch immanente Repetitionen denselben lebendig zu erhalten trachten muß.

Noch ein Wort über die Lehrer. Dafs leider in unseren Lehrerkreisen klare und zur Klärung des Schülersinnes ausreichende Kenntnisse dieser Fragen recht oft nicht vorhanden sind, darf ich nach meiner umfangreichen Kenntniss deutscher höherer Lehranstalten wohl behaupten; dafs im Unterrichte auch bisweilen über diese Fragen geredet wird, soll damit nicht in Abrede gestellt werden. Aber daran darf die Ausführung der vorgeschlagenen Unterweisung nicht scheitern. Fast in jeder Anstalt wird sich ein und der andere Lehrer finden, der für diese Fragen lebendigeres Interesse hat. Ist nur letzteres vorhanden, so wird die Erwerbung der notwendigen Kenntnisse allgemein durchzusetzen sein. In dem Studium der römischen Staatsaltertümer läfst sich, seit wir Mommsens Staatsrecht haben, ohne eine ziemlich ausgedehnte staatsrechtliche Bildung nicht mehr mit Erfolg arbeiten. Und an diese Kenntnisse lassen sich unschwer die weitergehenden aus dem modernen Staatswesen anschliessen. An Bearbeitungen, die hier den Weg zeigen und das Material liefern, fehlt es in Deutschland nicht. Und so dürfen wir hoffen, wenn nur erst einmal die Einsicht durchgedrungen ist, dafs die Kenntniss der vaterländischen Einrichtungen auch ein Stück Vaterlandsliebe, und zwar sicher begründeter ist, dafs dann auch die Kräfte zur Ausführung der Aufgabe sich finden werden. So viel ich weifs, ist der Versuch, den ich hier vorgeführt habe, in dieser Ausdehnung ohne Vorgang in der pädagogischen Litteratur¹⁾; aber ich zweifle nicht, dafs in der Praxis manch ähnlicher und gewifs auch manch besserer gemacht worden ist. Wenn ich durch meine Arbeit Veranlassung geben würde, dafs gerade die Erfahrungen, welche bei solchen der letzteren Art gemacht worden sind, veröffentlicht würden, damit auch hier der alte Satz: „Per experimentum et inductionem omnia“ sich bewahrheiten könnte, so wäre meine Absicht erreicht.

¹⁾ Für das Altertum s. Frick Lehrpr., 1 20 f. Vgl. ebend. 2, 100 f.

Zu Livius.

9, 12, 3: *adeo nullodum certamine inclinatis viribus post Caudinam pacem animi mutaverant, ut clariorem inter Romanos deditio Postumium quam Pontium incruenta victoria inter Samnites faceret.* Wenn Weisenborn⁴ hierzu bemerkt: „Ehe noch das Gleichgewicht aufgehoben, ein Ausschlag hierhin oder dorthin erfolgt war“, so erkennt man aus der Fassung der Worte, daß dies wirklich eine Erklärung von (*non*) *inclinatis viribus* sein soll. Nicht einmal der Gedanke paßt in den Zusammenhang, geschweige daß diese Erklärung möglich wäre; auch ist es bezeichnend, daß Wfsb. keine Parallelstelle citiert, obwohl doch *inclinare* recht oft etwas wie Ausschlag geben zu bedeuten scheint.

Aus einer genauen Betrachtung sämtlicher Stellen, an denen sich bei Livius *inclinare* gebraucht findet, ergibt sich für mich die Gewißheit, daß die vorliegende Ausdrucksweise bei Livius singulär ist und weder aus sich selbst noch unter Berücksichtigung ähnlicher Wendungen erklärt werden kann. Ich unterlasse es, auf die Verschiedenheit gewisser Verbindungen, wie z. B. *inclinatis rebus*, näher einzugehen; was man hier erwartet, ist *temporatis viribus* oder ähnliches (vgl. 7, 23, 5; 9, 22, 1).

Ich vermute, daß an unserer Stelle ein Dittogramm vorliegt, das zu einer Modifizierung des Ursprünglichen Anlaß gab, und schlage vor zu schreiben: *nullodum certamine [ine]libatis viribus.* Man vgl. hiermit 21, 29, 6: *integro bello nusquam ante libatis viribus Italiam adgrediendam censent* und 42, 30, 6: *inlibatis potius viribus utriusque partis pacem ex aequo manere.*

9, 24, 5: *ipse insequenti nocte sub oppido silvestribus locis cohortibus insidere iussis decem milites delectos secum... ducit.* Weisenborn⁴: „*silvestribus locis* ist wohl Dativ.“ Der Gebrauch des Verbums *insidere* bei Livius ist ganz klar entwickelt; es steht, wie Wfsb. richtig angiebt, 1) mit Dativ im eigentlichen und übertragenen Sinne (2, 13, 11; 10, 41, 6; vgl. 10, 42, 1; 28, 26, 7); 2) mit Accusativ in der Bedeutung „besetzen“ (9, 15, 3. 25, 7). Wem nun die Verbindungen *equo insidens* und *multis insidentes* Analoga zu der obigen Wendung zu sein scheinen, für den ist *silvestribus locis* Dativ; wer das nicht für möglich hält, der muß an der Richtigkeit der Lesart zweifeln und wird mir vielleicht beistimmen, wenn ich behaupte, *silvestribus locis* sei Ablativ und *insidere* in *insidere* zu verwandeln. Vgl. 2, 11, 7; 6, 3, 5; 10, 4, 11; 21, 32, 13 u. s. w. Zu der angenommenen Verschreibung vgl. 1, 25, 4, wo nach meiner festen Überzeugung *icrepuere* in *cerepuere* geändert werden muß.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

W. Heinzelmann, Über die Erziehung zur Freiheit. Berlin, Verlag von Wiegandt & Grieben, 1887. 59 S.

In der zur Besprechung vorliegenden Schrift ist das angegebene Thema in doppelter Weise behandelt, zunächst in einer Rede, die der Verfasser als Oberlehrer am Gymnasium zu Erfurt in der Aula dieser Anstalt am 2. September 1886 gehalten hat, und sodann in einem Nachtrage: 25 Thesen als Bausteine zur Grundlegung einer künftigen Erziehungslehre. Der Verfasser hat diese Schrift zuerst als Programm-Abhandlung des Erfurter Gymnasiums zu Ostern d. J. erscheinen lassen, jedoch auf Veranlassung der vorgesetzten Behörde nur in verkürzter Form, weil die unverkürzte Herausgabe im Hinblick auf den paritätischen Charakter der Anstalt bedenklich erschien. Zu einer späteren Herausgabe in unverkürzter Gestalt bestimmten denselben neben wissenschaftlichen Gründen besondere persönliche Erlebnisse. Wegen seiner am Sedantage 1886 gehaltenen Schulrede und seiner Teilnahme an dem „Evangelischen Bunde zur Wahrung der deutsch-protestantischen Interessen“ wurde er von der Berliner „Germania“ als jemand bezeichnet, der „sich stets bemüht zeige, auf die Gefühle seiner katholischen Schüler am wenigsten Rücksicht zu nehmen“. Da er hierin eine Verletzung seiner Amtsehre sah, leitete der Berliner Staatsanwalt gegen den Redakteur der „Germania“ eine Verhandlung vor dem Schöffengerichte ein.

Der Oberlehrer Heinzelmann wurde hiervon jedoch nicht rechtzeitig benachrichtigt, so daß sich die Staatsanwaltschaft nicht im Besitz eines genügenden Materials befand, um die Angaben des Angeklagten zu widerlegen, durch welche derselbe seine in der Zeitung ausgesprochene Beurteilung des Herrn Heinzelmann als berechtigt zu erweisen suchte, und das Schöffengericht fielte daher ein freisprechendes Urteil.

Durch diese Vorgeschichte erhält die kleine Schrift neben dem Wert, den sie durch ihren Inhalt an sich besitzt, noch ein besonderes Interesse. Soll es einem Lehrer an einer paritätischen

Schule nicht erlaubt sein, in der Weise, wie das in der vorliegenden Festrede geschieht, seine sittlichen und religiösen Überzeugungen vor seinen Schülern auszusprechen, und soll er durch seine amtliche Stellung gehindert sein, in der Weise, wie der Verfasser es in den Anmerkungen thut, seine wissenschaftliche Überzeugung über die Reformation und ihre Gegner zu äufsern, so kann jeder, der weifs, was Erziehung und was Wissenschaft ist, daraus nur die Folgerung ziehen, dafs dann paritätische Schulen zu beseitigen sind. Doch gehen wir auf den Inhalt der Schrift selbst ein.

Beginnend mit dem Danke gegen Gott für die Errungenschaften, an welche der 2. September uns erinnert, bezeichnet es der Redner als unsere Pflicht, das Gewonnene zu behaupten. Nach des Kaisers Wort werde das Volk hierzu die Kraft behalten, wenn ihm die Religion erhalten werde, und nach des Reichskanzlers Wort (Stiftung für Beflissene des höheren Lehrfaches) sei hierfür von der gröfsten Bedeutung, dafs in den höheren Schulen die ideale Gesinnung erhalten werde. In der That sei es die Hauptaufgabe der Schule, den Schülern die Musterbilder des Guten und Wahren, des Schönen und Erhabenen, des Ewigen und Heiligen so fest einzuprägen, dafs sie als Männer dieselben selbständig weiter pflegten. Der nationale Beruf der Schulen, und zwar besonders der höheren Schulen, sei daher, die Jugend zur Freiheit zu erziehen, d. h. zur geistigen und sittlichen Selbständigkeit einer charaktervollen, auf das Ideale gerichteten Persönlichkeit.

Es wird sodann 1. dieses Bildungsziel, das Bild der Freiheit, im Anschlufs an die grofsen Dichter und Denker unseres Volkes gezeichnet und darauf 2. im Christentum der Weg aufgewiesen, welcher zur Verwirklichung des Ideals führt.

Der Mensch habe trotz des Widerspruchs eines Spinoza, Häckel und Darwin die Anlage zur freien d. h. zwanglosen Selbstbestimmung. Ein Freiheitsideal indes, wie es Rousseau aufgestellt habe, wonach die Freiheit eine eigenwillige Selbstbestimmung sei, die kein Gesetz über sich anerkenne, sei falsch, ihm habe Schiller, der erst Rousseau beigestimmt, das Lichtbild der wahren sittlichen Freiheit in der „Glocke“ entgegengestellt. Nach ihm wird der Mensch frei durch die Unterordnung unter die sittlichen Mächte und geht der Weg zur Freiheit durch Gehorsam. Düstere Gegenbilder der ächten sittlichen Freiheit zeige Goethe im Werther und Tasso, derselbe stelle es auch als ein allgemein gültiges Gesetz aller Bildung hin:

In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,

Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.

Dies gelte auf dem Gebiete der Kunst und auch auf dem der Wissenschaft, wie Goethes Faust beweise. Diese Freiheit könne nur errungen und behauptet werden im Kampf gegen die falsche

Freiheit, deren Wurzel der Egoismus sei. Jeder müsse an sich Selbsterziehung üben, in dieser bestehe die echte Bildung, welche frei mache. Diese wahre Bildung beziehe sich daher auch nicht blofs auf den Verstand, sondern auf alle Seelenkräfte. Die bewußte Empfindung, daß sich diese als Werkzeuge eines vernünftigen, sittlichen Willens bethätigten, sei mit dem Worte Freiheit zu bezeichnen. Diese Freiheit sei das Ziel, das der deutschen Bildung seit der Zeit unserer großen Klassiker vorschwebe.

Lessing zeige die geistige Freiheit, welche, frei von überlieferten Vorurteilen, nur bestimmt sei von der Liebe zur Wahrheit. Nach Kant heiße Freiheit nichts anderes als unbedingter Gehorsam gegen das Sittengesetz. Im Anschluß an ihn weist Schiller (Worte des Glaubens) darauf hin, daß der Glaube die unmittelbarste und innerlichste Bethätigung der menschlichen Willensfreiheit sei, und aus diesem entspringe in der „schönen“ Seele jene sittliche Liebe, welche Schiller die freieste Empfindung nenne. Diesen Glauben als Quelle des heldenmutigen Handelns und des Duldens verherrliche Schiller in der Jungfrau von Orleans und in der Maria Stuart, seine Macht zeige auch Goethes Iphigenie.

Im zweiten Abschnitt wird dann ausgeführt, daß der durch das Christentum gepflanzte Glaube auch nach Schiller das starre „du sollst“ in ein freudiges freies „ich will“ verwandele. Der Glaube an die in der Erlösung durch Christus sich offenbarende Liebe Gottes erwecke auch die Gegenliebe der Menschen, welche dieselben frei mache von der Selbstsucht. Nachdem „unser Volk lange genug unter dem Druck der römischen Satzungen geseufzt“, habe Luther wieder die Lehre des Neuen Testaments von der christlichen Freiheit verkündet, welche im Gegensatz zu einer falschen, revolutionären Freiheit den Menschen ihre Pflichten zum Bewußtsein bringe, aber sich auch gegen die Knechtschaft einer falschen Autorität richte, welche den Menschen blofs die Pflicht des Gehorsams einschärfe. Diese von den Reformatoren verkündete Lehre von der Freiheit sei die Schöpferin einer neuen Staats- und Rechtsordnung geworden. Im Pietismus fortlebend habe sie namentlich durch die Mütter auf die großen Dichter und Denker unseres Volkes gewirkt, welche am Ende des vorigen Jahrhunderts durch ihr deutsches Freiheitsideal die Jugend begeistert hätten. Man habe sich seines Abfalls geschämt und sei in der Not der Zeit zum Glauben der Väter zurückgekehrt. Aus der christlichen und vaterländisch-deutschen Gesinnung der „Nazarener“ in Rom sei eine neue deutsche klassische Kunst geboren, durch sie sei auch eine neue Epoche freier deutscher Wissenschaft heraufgeführt worden. Dies seien die Grundlagen für die jüngst erfolgte Einigung unseres Volkes geworden. Das reiche Erbe der Väter hätten die deutschen Gymnasien zu wahren im Gegen-

satz zu der falschen Freiheit, welche die sittlichen Grundlagen unseres Volkes zerstöre, wie zu der falschen Autorität, welche den freien Aufschwung des deutschen Geistes lähme und seine fortschreitende Entwicklung hemme. Dies werde geschehen, wenn den Mittelpunkt des Erziehungswerkes der Glaube an Christus bilde, gepaart mit der freien Wissenschaft, die nur dem inneren Gesetz der Wahrheit folge. Verlasse man in den Schulen den Grund des Glaubens, so werde die deutsche Schule das Schicksal der belgischen und französischen Schulen teilen. Darum ergehe an die Schulen der Ruf:

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen!

Nur der persönliche Kampf um den Besitz führe zu der echt christlichen und deutschen Freiheit, deren Losung sei: Alles ist euer, ihr aber seid Christi, Christus aber ist Gottes.

Die angehängten 25 Thesen enthalten die Grundgedanken der Rede in mehr wissenschaftlicher Form. Das ihnen Eigentümliche würde sich in einem Referat schwer zur Geltung bringen lassen. Hervorgehoben mag nur werden, daß die 16. These es besonders betont, daß durch die Reformation der ewige Wert der einzelnen Persönlichkeit zur Anerkennung gebracht worden ist. Dem Katholicismus gegenüber, der die Persönlichkeit der Kirche opfert und dadurch dem Irrtum des antiken Staatsrechtes universelle und ewige Geltung zu verschaffen sucht, muß dies immer wieder hervorgehoben werden. In der 20. These wird bestimmter als in der Rede der Jesuitismus als die Richtung in der katholischen Kirche bezeichnet, welche die falsche Autorität am schärfsten ausprägt. Auch vor diesem geborenen Feinde unserer evangelischen Freiheit kann nicht deutlich genug gewarnt werden. Und darum müssen wir das in dieser Beziehung in den Anmerkungen Gesagte mit Freuden begrüßen. Ein Vorwurf kann dem Verfasser doch wahrlich nicht daraus gemacht werden, wenn er die Anschuldigung, die Reformation sei die Urheberin der Revolution, dadurch als falsch zurückweist, daß er die allbekannten Thatsachen aus der neueren Geschichte anführt, aus welchen sich das Gegenteil ergibt; oder wenn er den religiösen Humanismus und den Jesuitismus, die sich wie Demokratie und Tyrannis gegenüberständen, als die Todfeinde der wahren Freiheit bezeichnet, weil sie sich beide emanzipieren von dem an dem Gewissen sich bewährenden Worte Gottes. Auch was er in Anmerkung 23 gegen die konfessionslose Schule sagt, wird den Beifall eines jeden finden, der den engeren Zusammenhang zwischen Religiosität und Sittlichkeit kennt und wünscht, daß der Lehrer nicht bloß durch Worte, sondern auch durch seine persönliche Überzeugung auf die Schüler wirkt.

Es ist höchst erfreulich, daß in der neuen pädagogischen Litteratur immer lauter die sittliche Erziehung als die wichtigste

Aufgabe des Lehrers bezeichnet wird und, wie es scheint, gerade an den höheren Schulen die Zahl der Lehrer zunimmt, welche diese Aufgabe nur auf dem Boden des biblischen Christentums erfüllen zu können glauben.

Putbus.

L. Spreer.

O. Kübler, *Lateinische Pensa für die unteren Gymnasialklassen* (Sexta, Quinta, Quarta). Berlin, Wiegandt & Grieben, 1887. VI u. 192 S. 2,25 M.

Die Anregung zur Ausarbeitung der vorliegenden lateinischen Pensa, sowie die leitenden Gesichtspunkte haben dem Verfasser die Erfahrungen gegeben, welche er auf den oberen Stufen des Gymnasiums zu machen Gelegenheit hatte und die wohl mehr oder minder allgemein gemacht werden. Die Schüler der oberen Klassen zeigen häufig genug Mängel in der Beherrschung des elementaren Sprachmaterials, besonders aber eine Unklarheit und Unsicherheit in der Wortkenntnis und den gewöhnlichsten Wortverbindungen, denen von vornherein zu begegnen neben und in Verbindung mit den grammatischen Übungen vornehmliche Aufgabe des Elementarunterrichts sein sollte. Ein Einblick in die verbreiteten Elementarbücher überzeugt uns aber bald, daß eine stete und bewusste Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der oberen Klassen und auf die Mängel, welche dort gewöhnlich zu Tage treten, den Verfassern fern gelegen hat, daß manchen auch vielleicht nicht sowohl das Geschick als die erforderliche ausgedehnte Erfahrung gefehlt hat. Bei den Ansprüchen, welche im Vergleich zu früher die anderen Fächer jetzt an die Zeit und Kraft der Schüler stellen, ist eine möglichste Zusammenfassung des lateinischen Unterrichts, ein planmäßiges, zielbewusstes Auswählen des zu bietenden sprachlichen Stoffes ein immer dringenderes Bedürfnis geworden. So müssen wir es mit Freuden begrüßen, wenn ein Schulmann von der reichen Erfahrung, wie sie der Verfasser des vorliegenden Buches haben muß, in dieser Richtung die Bearbeitung der lateinischen Pensa für die unteren Klassen unternimmt. Noch mehr dürfen wir uns aber zu günstigen Erwartungen für berechtigt halten, wenn ein solcher Bearbeiter die einem anderen Lehrer selten gebotene Gelegenheit hatte, auch praktisch den von ihm geordneten Stoff nach der ihm vorschwebenden Methode von Stufe zu Stufe zu verwerten und zu erproben.

Als Ziel des lateinischen Unterrichts gilt dem Verfasser das Verständnis der Litteratur, soweit sie in den Bereich der Schule gehört: „Grammatik mit mündlichen und schriftlichen Übungen behaupten für ihn den Platz notwendiger Mittel.“ Während nun die Elementarbücher gewöhnlich eine Menge ziemlich willkürlich oder auch nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellten konkreten Stoffes bieten und die meist recht trivialen Sätze nach den aufgestellten Vokabeln nicht gerade immer in klassischer Form

zurecht gemacht sind, geht der Verfasser gleich von der später zu treibenden Schullektüre aus, richtet nach ihr die Auswahl der Vokabeln und deren sorgfältig erwogene deutsche Bedeutung. Eine weit umfangreichere Berücksichtigung der Abstrakta ergibt sich hieraus von selbst zum großen Vorteile der späteren Stufen. Denn während die Konkreta am leichtesten der späteren Präparation überlassen werden können, fordern gerade die flüssigeren und abstrakten Begriffe, welche sich nicht mit den Ausdrücken unserer Muttersprache decken, eine feste Einprägung durch ein Vokabular mit sorgfältigster Bestimmung und Abgrenzung ihrer Bedeutung, so daß ihre richtige Anwendung gleich möglichst gesichert ist. Hierin hat der Verfasser Vorzügliches geleistet. In der That giebt es eine Menge häufig gebrauchter abstrakter Begriffe, welche die Anfänger schon vollständig verstehen und zu deren Verständnis sie durch einen bedeutungsvollen Satz, der sie durch seinen Inhalt reizt und fesselt, leicht geführt werden. So hat der Verfasser frisch hineingegriffen in den Schatz der Gedanken, der uns in den alten Schriftstellern, besonders in Ciceros Schriften überliefert ist. Welch reiche Fundgrube hierfür schon die in der Schule gelesenen Schriften Ciceros bilden, zeigt er in der Sammlung von 32 kleinen Abschnitten, die er jenen entnommen und auf die Grenze des Sextaner- und Quintanerpensums gestellt hat. Sie setzen eine gewisse Formenkenntnis voraus, enthalten aber keine abweichenden Konstruktionen und gestatten meist eine möglichst wörtliche Übersetzung, erfüllen also Forderungen, denen sonst zusammenhängende Erzählungen nur schwer gerecht werden. Sie vereinigen aber mit dem gedankenreichen Inhalte vor allem eine klassische Form, und dem Gedächtnisse eingeprägt vermögen sie bis in die obersten Stufen hinauf als stilistische Muster und Beispiele für eine ganze Reihe von Regeln der Grammatik zu gelten. Der klassische Philologe aber, welcher nach diesem Buche unterrichtet, wird von vornherein im Zusammenhang mit der Litteratur erhalten. Noch mehr nötigt ihn der Verfasser dazu, indem er von ihm die Bildung sämtlicher deutschen Übungsbeispiele verlangt. Der Lehrer soll selbst immer aus dem lebendigen Quell der lateinischen Sprache, den Klassikern, schöpfen. Die sorgfältige Auswahl des Wortschatzes wird ihm ein Wegweiser sein, der ihn vor Irrungen bewahrt, aber ihm doch eine würdige Freiheit in der Anwendung klassischer Latinität sichert. Sein durch das selbständige Bilden der Sätze gesteigertes Interesse wird die Lebendigkeit des Unterrichts erhöhen, während das Herunterübersetzen der herkömmlichen Übungssätze erschläft und Gleichgültigkeit gegen Form und Inhalt derselben erzeugt. Diese Vorzüge wird jeder anerkennen, aber sie stellen Anforderungen an den Lehrer, denen nicht überall wird genügt werden können. Ich fürchte deshalb, daß das Fehlen deutscher Übungssätze, besonders solcher, welche für die häuslichen Arbeiten zum Übersetzen aufgegeben

werden könnten, vielfach als ein Mangel empfunden werden wird. Diesem könnte aber durch einen kleinen Anhang deutschen Übersetzungsmaterials leicht abgeholfen werden.

Wenden wir uns nun zur Behandlung der Grammatik. Auf 29 Seiten wird in 80 Abschnitten das Pensum der Sexta behandelt: die regelmäßige Deklination und Konjugation mit den Deponentia, die Komparation, die Pronomina und Numeralia. Als Anhang sind die Ausnahmen zu den Genusregeln der dritten Deklination hinzugefügt. Die Behandlung der Grammatik weicht von dem gewöhnlichen Schematismus wesentlich ab. Der Grundsatz, das Neue immer an das Bekannte anzuschließen, ist stetig und mit feiner Berechnung durchgeführt. Der Analogie der Muttersprache folgend beginnt das erste Stück mit *ventus, porta, verbum*, deren lateinisches Geschlecht dem deutschen entspricht. Hieran schließen sich gleich attributive Verbindungen: *ventus magnus, porta magna, donum magnum*. So werden weiterhin die Formen der ersten und zweiten Deklination zusammen eingeübt. Besondere Anerkennung verdient die seltene Sorgfalt, mit welcher darauf geachtet ist, die Begriffe gerade in den charakteristischen Verbindungen, die sie eingehen, vorzuführen sowohl bei den attributiven Verbindungen, als bei den mit Verben gebildeten Phrasen. Die Übergänge von einer Konjugation zur andern sind sehr leicht gestaltet. Die Zusammenstellung von *parare* und *parere* leitet von der ersten zur zweiten Konjugation über, wodurch zugleich einer Vermengung beider Verba am sichersten vorgebeugt wird. Beide Verba, neben einander abgewandelt, lassen aber den Unterschied beider Konjugationen deutlich hervortreten. Völlig abweichend von dem gewöhnlichen Gange folgt nun die vierte Konjugation, und doch ist der Übergang der leichteste. Er wird vermittelt durch eine Vergleichung von *monere* und *munire*. Dann leitet *capio* zur dritten Konjugation über. Die vom Verfasser hier gegebene Regel würde wohl einfacher und richtiger lauten: die Endungen sind dieselben, wie in der vierten Konjugation, nur ist das *i* überall kurz. Zu den anderen Verben der dritten Konjugation gelangen wir durch die Regel: „Wenn Praes. Ind. der dritten Konjugation in der ersten Sing. nicht auf *io*, sondern auf *o* endet, so fehlt das *i* auch in allen anderen Formen, in welchen es vor einem Vokale stehen würde.“ Die Perfektformen werden zusammen eingeübt, so daß die Schüler bemerken müssen, daß eine Verschiedenheit der Konjugation eigentlich nur für den Präsensstamm besteht. Der Übergang zum Passivum wird sehr allmählich gebahnt, zunächst wird von den dritten Personen, welche *ur* anhängen, ausgegangen. Eine Vergleichung von *rogo, rogor, precor* führt zu den Deponentia. Daneben ist die Einübung der Deklination nach praktischen Gesichtspunkten weitergeführt worden. Die Hauptregeln für das Genus in der dritten Deklination werden schon lange vorher eingeprägt, ehe der Schüler zu den Ausnahmeregeln im Anhange gelangt. Leicht ließen sich die

Verse bessern: „Für Maskulina kommen vor die Endungen *ōs*, *o*, *er*, *or*“. Es könnte etwa heißen: „Für Maskulina merke blofs die Endungen *o*, *er*, *or*, *ōs*.“ Das Maskulinum hat die wenigsten Endungen, es würde der unreine Reim vermieden und die Endungen *or* und *os* ständen nebeneinander.

Auf den grammatischen Teil folgen die Sätze für die Übersetzungs- und Memorierübungen, auf diese das Wörterverzeichnis. Die Bedeutung ist mit grosser Überlegung festgestellt, und alle bei der Kürze eines Vokabulars möglichen Mittel zur festen Begrenzung des Begriffes sind verwandt: als Angabe der Gegensätze, der Etymologie, Beisetzung bezeichnender Attribute u. a.

Das Pensum der *Quinta* beginnt mit dem Vokabular, welches den 570 Vokabeln des Sextanerpensums 760 hinzufügt, während der grammatische Teil ausserdem noch 420 dazubringt. Die Lektüre soll zunächst die im Sextanerpensum enthaltenen Stücke zu Ende bringen. Indes soll der Unterricht gleich auch mit der Wiederholung und Ergänzung der Vokabelkenntnisse nach dem Vokabular der *Quinta*, in welchem die Vokabeln der *Sexta* wieder mit aufgenommen sind, beginnen. Dies soll unter täglichem Fortschreiten und Üben der Flexionen und der Zusammenfügung der Wörter durchgelernt werden. Daneben ist der grammatische Teil des Pensums nach und nach anzueignen und bis zur Beendigung jener Lesestücke besonders die Konstruktion des *Acc. c. inf.* und der *Participia* zu erklären. Hierauf soll die Lektüre zusammenhängender Lesestücke aus einem lateinischen Lesebuche beginnen. Dies scheint mir freilich nicht sehr praktisch. Da einmal in *Quarta* Cornel gelesen werden soll, so könnte ein solches Lesebuch nur ein Semester benutzt werden. Es sind daher ähnliche Abschnitte, wie sie im Sextanerpensum stehen, auch für das Pensum der *Quinta* wünschenswert.

Das Vokabular ist etymologisch geordnet. Durch das Einrücken der Zeile ist angedeutet, daß ein Wort mit dem vorhergehenden verwandt ist. Diese Anordnung ist zu billigen. Sie gewährt nicht nur einen Einblick in die Wortbildung, sondern bietet auch dem Gedächtnis den natürlichen Anhalt. Bei einigen Wörtern nur, z. B. bei *autumnus*, *ingens*, *muto*, ist das etymologische Prinzip nicht gewahrt, ohne daß Ref. den Grund erkennt. Auch das Hinzufügen grammatischer Besonderheiten, z. B. *acus* (*acubus*), *plerique* Gen. *plurimorum*, ist vorteilhaft. Der Begriff *Neutropassiva* würde am besten ausgemerzt, da sich die Schüler nichts darunter denken, während sie den Ausdruck *Semideponentia* leicht verstehen. — Die an das Vokabular sich anschließenden Anmerkungen zur Einprägung der Aussprache einfacher Vokale sind teilweise zu kompliziert und nach Ansicht des Ref. unnötig. Dagegen sind die letzten Absätze, welche gegen gewöhnliche Fehler in der Aussprache und Verwechslungen gerichtet sind, recht nützlich.

Das grammatische Pensum für Quinta zerfällt in zwei Abschnitte: 1) Elemente zur Wortfügung und Satzbildung, 2) zur Formen- und Bedeutungslehre A. Nomina, B. Verba, C. Particulae. Die Regeln zeichnen sich durch bestimmte Fassung aus. Wenn der Verfasser die Perfekta zunächst nirgends durch das deutsche Imperfekt übersetzt haben will, so läßt sich dies bei seinen Übungssätzen durchführen. Auch sonst müssen wir zugeben, daß es eigentlich falsch ist, in einzelnen Sätzen, wie sie die Quartaner übersetzen, das lateinische Perfekt präterital wiedergeben zu lassen.

Das Pensum für Quarta beginnt wieder mit dem Vokabular, welches die Vokabeln von Sexta und Quinta umfassend noch 1000 neue hinzufügt. Dadurch wird die Geschlossenheit des Unterrichts in den unteren Klassen wesentlich gesichert. Dies Vokabular soll im ersten Halbjahre durchgelernt, im zweiten wiederholt werden. Grammatische Wiederholungen und weitere Übungen sind mit dem Abfragen in Verbindung zu setzen. Besonders ist Cornel berücksichtigt, der ja in Quarta gelesen werden soll.

Mit gleicher Freiheit, wie der Verfasser die Formenlehre abweichend von dem gewöhnlichen Gange behandelt hat, ordnet er auch die Kasuslehre. Doch soll die Reihenfolge der Durchnahme nicht von der Paragraphenordnung abhängig sein. Es ist auf möglichste Zusammenfassung Bedacht genommen. Zunächst sind die Verba zusammengestellt, welche abweichend vom Deutschen im Lateinischen transitiv sind, dann die vom Deutschen abweichenden Intransitiva mit dem Dativ, Ablativ, Genetiv, darauf folgen die nötigen Bemerkungen über die Passivkonstruktionen, dann Adjektiva mit dem Dativ, Ablativ, Genetiv u. s. w. Auch die prädikativen Bestimmungen in allen Kasus sind sehr praktisch zusammengefaßt, selbst der Gebrauch des Gerundivs bei *dare*, *curare*, *tradere* ist hierher gezogen. Hervorheben möchte ich die einfache, aber ausreichende Regel über die Appositionen bei Städtenamen: „Appositionen bei Städtenamen stehen nie im Genetiv, sondern neben dem Genetiv im Ablativ. Die Präposition wird der Apposition hinzugefügt, sowohl wenn sie im Accusativ, als auch wenn sie im Ablativ steht.“ Beachtenswert ist auch die Regel von den indirekten pronominalen Fragesätzen.

Den Schluß bildet ein kleiner Abschnitt: Zur Formen- und Bedeutungslehre. Hier werden die dem Griechischen entnommenen Kasusformen, die Gen. pl. der zweiten Deklination auf *um* u. s. w., die Verba inchoativa, intensiva, frequentativa, desiderativa, causativa behandelt, besonders wird aber manches aus dem Gebiete der Numeralia, auch die Kalenderrechnung, nachgeholt.

Die Ausstattung des Buches ist eine sehr gute. Der Druck ist deutlich und scharf. Nur einen Übelstand möchte ich in einer zweiten Auflage beseitigt sehen. Die Vokale, welche Quantitätsbezeichnungen tragen, sind etwas kleiner und stehen deshalb

selten richtig auf der Zeile, sind vielmehr bald ein wenig über, bald ein wenig unter dieselbe geraten, so daß das Auge unangenehm berührt ist. In dem Worte *perniciosus* im Vokabular der Quinta finden sich alle drei Stellungen: über, unter und auf der Zeile. Es empfiehlt sich, durchweg gleichgroße Lettern zu verwenden.

Ich glaube das mit großer Sorgfalt und Berechnung und praktischem Blick auf Grund vielseitiger Erfahrung gearbeitete Buch als ein vorzügliches Hilfsmittel für den lateinischen Elementarunterricht bezeichnen zu dürfen. Den Gebrauch der Schulgrammatik soll dasselbe nicht ausschließen, und es kann neben einer jeden gebraucht werden. Kein Lehrer, mag er ein Übungsbuch benutzen, welches er wolle, wird dasselbe aber in die Hand nehmen, ohne eine Menge praktischer Winke und fruchtbare Anregung zu empfangen.

Gera.

Richard Büttner.

1) M. Scheins, Lateinische Syntax für Quarta und Tertia. Im engsten Anschlusse an die Übungsbücher von Meiring. Düsseldorf, Schwannsche Verlagshandlung, 1887. VI u. 165 S. kart. 2 M.

Von dem Titel dieses Buches gilt dasselbe, was der Ref. über die sogenannte lateinische Formenlehre für Quinta von demselben Verfasser in dieser Zeitschr. 1886 S. 352 bemerkt hat. Denn der Schwerpunkt der vorliegenden „Syntax“ liegt mit nichten in dem grammatischen, sondern in dem „lexikalischen Teile“ (S. 47—165), welcher mehr als zwei Drittel des ganzen Werkes einnimmt. Er ist folgendermaßen gegliedert: I. Wörter-Verzeichnis für Quinta, nach den Wortklassen und Übungstücken geordnet. II. Wörter-Verzeichnis für Quarta, alphabetisch geordnet. III. Wörter-Verzeichnis für Tertia, nach den Wortklassen und Übungstücken geordnet. IV. Wörter-Verzeichnis für Tertia, alphabetisch geordnet. In der ersten und dritten Abteilung bringen zahlreiche Fafsnoten synonymische, stilistische und sachliche Bemerkungen, von denen die letzteren nicht selten das erlaubte Maß überschreiten. So wird z. B. auf 12 Zeilen engen Drucks über *sub inguam mittere* gehandelt (S. 66), auf 9 Zeilen über *curia* (S. 110), auf 10 Zeilen über *clientes* (S. 115), auf 10 Zeilen über das griechische Orakel (S. 49), wozu noch 8½ Zeilen über *augures* und *haruspices* (S. 57) und weitere 10 Zeilen über *auspicium*, *prodigium* u. s. w. kommen (S. 107 f.). Was die zweite und vierte Abteilung betrifft, so wäre es vielleicht besser gewesen, dieselben zu einem Ganzen zu vereinigen oder wenigstens zusammenzurücken.

Die Syntax, welcher auf S. 2 noch „einige Regeln zu den Stücken 1—29 (Quarta)“ vorausgehen, umfaßt nicht viel mehr als ein Fünftel des Werkes (36 Seiten), ein Mißverhältnis, das um so auffällender erscheint, als der Kalender auf vier Seiten

und der Hexameter ebenfalls auf vier Seiten behandelt wird. Übrigens ist der sparsam bemessene Raum für die Syntax keineswegs gehörig ausgenutzt. Während dem verhältnismässig seltenen *interest* fast eine ganze Seite gewidmet ist und manches Überflüssige oder Entbehrliche Aufnahme gefunden hat (vgl. § 43, 45, 46), sind andere Abschnitte doch gar zu dürftig und verschwommen ausgefallen, ganz abgesehen von Irrtümern und unklassischen Konstruktionen.

Als Vokabularium zu den Meiringschen Übungsbüchern wird das Buch jedenfalls die gewünschten Dienste leisten; aber die darin enthaltene Syntax ist noch viel zu unvollkommen, als dafs sie empfohlen werden könnte. Bei einer neuen Auflage mufs sie in Bezug auf Inhalt und Fassung gründlich umgearbeitet werden.

2) K. Gallien, Lateinische Schulgrammatik für die Schüler des Realgymnasiums. Nach Konferenzberatungen zusammengestellt. Berlin, L. Simion, 1887. VI u. 100 S.

Die vorliegende Grammatik ist dazu bestimmt „die an dem Realgymnasium zu Neifse seit vielen Jahren gebrauchte kleine lateinische Sprachlehre von Schultz“ zu ersetzen, weil die letztere „besonders in der Formenlehre eine grosse Menge von Wörtern und Ausnahmen enthalte, welche in den auf dem Realgymnasium gelesenen lateinischen Schriftstellern entweder gar nicht oder nur selten vorkämen.“

Die Formenlehre umfaßt 52 Seiten; die Regeln über Wortbildung, Quantität und Versbau sind ganz ausgeschieden.

In § 1 wird *k* unter den lateinischen Buchstaben aufgeführt (ohne dafs ein beschränkender Zusatz dabei steht); ebendasselbst wird die falsche Aussprache von *ti* gelehrt und zwar so unvollkommen, dafs darnach auch *Milziades*, *Atzius* erlaubt wäre. — In § 3 werden die Adverbia insgesamt (also z. B. auch *fortiter*!) als Partikeln bezeichnet. — In § 5 begegnet die alte Litanei „Die Männer, Völker, Flüsse, Wind“ u. s. w., wozu dann § 91 *Delphi*, *Leuctra*, *Tibur* u. a. als Ausnahmen gegeben werden müssen. „Was man nicht deklinieren kann“ u. s. w. ist eine „Genusregel nach der Bedeutung“! Der hierher gehörige Aufsatz des Ref. (in dieser Zeitschr. 1885 S. 81 ff.) ist dem Verf. unbekannt geblieben. — In den speziellen Genusregeln wird das häufige *vulgus* und *supellex*, ferner *albus*, *humus*, *pugio*, *uber*, *as*, *axis*, *fascis* u. a. weggelassen; aber *cardo* und das unklassische *margo*, das ebenso gut als fem. wie als masc. erscheint, das poetische *tellus*, das poetische *ensis*, das im Klassischen sehr seltene *amnis*, das seltene *acus* und Formen wie „*prex* die Bitte“, „*verber* der Schlag“, „*septentrio* der Norden“ werden ohne weitere Bemerkung gelehrt. Auch *vultur*, *mus* und *lepus* finden Aufnahme, aber *sus* scheint dem Verf. nicht erwähnenswert; der Schüler mufs es als neutr. ansehen. — Die sehr unwichtige und

eigentlich nur orthographische Regel über den Dat. u. Abl. Pl. auf *ubus* wird § 17 zu ausführlich und doch nicht ausreichend behandelt; auch die Bemerkung über *domorum* ist unrichtig. — In § 20 stoßen wir auf den ungebräuchlichen Genetiv *alius*, auf das poetische *lacer* und auf *prosper* (Cic. hat aber *prosperus*). — In § 22 vermißt man Angaben über das Neutr. Pl. von *pauper* u. a., über *memorum*, über *sapiente* und *—i*, über *ardente* und *—i*. — § 23 begegnet *gracillimus* (das sich nur durch eine Stelle aus Sueton belegen läßt). — Nach § 27 soll es stets *duodetriginta*, *undetriginta* u. s. w., aber nur *nonaginta octo*, *nonaginta novem* heißen. — § 29 und 30 wird neben *unus et viginti*, *unus et vicesimus* nur *viceni singuli*, *vicies semel* gelehrt, als wenn *singuli et viceni*, *semel et vicies* schlechter wäre. — Unter den Paradigmen für die Verballflexion finden wir wieder den Imperativus Passivi, d. h. (in jeder Konjugation fünf Formen, dazu fünf von *capio*, fünf von *fero*) zusammen dreißig ganz ungebräuchliche Formen, die dem Schüler zugemutet werden. Vgl. H. J. Müller in dieser Zeitschr. 1885 S. 436. — Vom Imperativ der Deponentia durfte das Paradigma nur *hortare*, *hortamini*, nicht aber noch *hortator*, *hortator*, — dafür *hortabimini*, *hortantor* bieten. — Das Verzeichnis der Stammformen (hier ist ganz unwissenschaftlich von „unregelmäßigen Verben“ die Rede) muß als dürftig, die Anordnung nach dem Stammauslaut in der 3. Konj. als veraltet und unpraktisch bezeichnet werden. Verba wie *habeo*, *adhibeo*; *timeo* (ohne Supinum); *maereo* (ohne Perf. und Supinum) sind als „regelmäßig“ ganz weggelassen. Man vermißt vielfach die Hinzufügung eines Kompositums, das der Betonung oder Bildung wegen bemerkenswert ist, z. B. *adiuvo*, *intercludo* oder die Stammformen vollständig hat wie *diruo*, *invado*. Und was für Supinstammformen werden uns wieder geboten! *tonitum*, *indultum*, *acutum*, *cantum*, *falsum*, *fluxum*, *notum*, *ostentum* (statt *ostentatum*), *parsum*, *reptum*, *saltum*, *desultum* u. a., wenn man auch *statum*, *arsum* u. a. wegen *staturus*, *arsurus* entschuldigen mag. — Daß man nicht *eo ivi itum ire* (§ 79), sondern wie in den Kompositis *eo ivi itum ire* zu lehren habe, ist schon wiederholt von anderen und von mir hervorgehoben worden. — § 81 fehlt *osurus*. — § 84 nennt G. neben *facile* und *audacter* auch *recens*, das als Adverbium unklassisch und in seiner Anwendung beschränkt ist; vgl. Wölfflin zu Liv. XXII 7, 7, Heräus zu Tac. hist. I 77, Neue II² S. 679. — Die griechischen Wörter der 1. Dekl. hat der Schüler, wie es dem Gebrauch der mustergültigen Prosa entspricht, lateinisch zu flektieren, abgesehen vom Nominativ auf *es* und *as* (Vokativ $\bar{\alpha}$). In § 92 aber wird als alleinige Norm *Mycalē Mycales Mycalae Mycalen Mycale Mycale* hingestellt (Cicero, Vergil und Horaz bilden den Genetiv stets auf $\bar{\alpha}$; Hor. carm. I 19, 2 iat die Lesart zweifelhaft) und dem armen Realgymnasiasten noch außerdem „*Persen* oder *Persam*, *Perse* oder

Persa, Persa oder *Perse*“ geboten. — In § 94 wird das seltene *tussim tussi* erwähnt, aber das klassische *turrim turri* übergangen, die Form *navi* als allein gültig bezeichnet, obwohl *nave* doch so oft vorkommt (Neue I^a 214 f.), und das häufige *igni* auf die Verbindungen *aqua et igni, ferro ignique* beschränkt. — Ebendasselbst bringt der Verf. auch *murium*, was bei Schulschr. nicht vorkommt; Cic. sagt *murum* (Neue I^a 280). — Wie § 94 von *faux*, so ist § 96 von *exterus, inferus, posterus, superus* die Rede und *extimus, citimus* wird nicht gestrichen.

Doch genug. Über die Syntax (42 Seiten) will ich mich kurz fassen; sie ist der Formenlehre ähnlich.

§ 101: „Ist in diesem Falle das Subjekt ein Neutrum, so steht das Substantivum [mobile] im Maskulinum. *Tempus est optimus magister.*“ Abgesehen davon, daß ein so seltener Fall in einem knappen Kompendium keine Stelle finden sollte, so zeigt der Mangel an Belegen, daß gebildete Römer eine solche Härte durchaus vermieden; Solin wagte lieber *argumentum est magistrum* (Kühner II S. 15). Das Beispiel *tempus est magister* ist modernen Ursprungs. — *sum est* und *sua interest* wird § 134, § 136 mit derselben Harmlosigkeit gelehrt wie in den Konjugationsparadigmen *amatum sum; amata sumus*. — Zum Schluss gebe ich nur noch eine Probe von der Bestimmtheit, mit welcher die Regeln formuliert werden: „Das Gerundivum steht bei *esse*, um eine Notwendigkeit auszudrücken; die Person steht alsdann im Dativ, die Sache im Nominativ. *Scribendum est . . . Mihi scribendum est . . . Divitiae nobis parvi aestimandae sunt . . .*“ (§ 215). Wie übersetzt der Schüler darnach „Man muß die Eltern lieben“, „Wir müssen die Eltern lieben?“

Ich glaube, das Mitgeteilte wird genügen. Der Leser möge selbst entscheiden, ob bei der vorhandenen Überfülle von mehr oder weniger kurzen und ausführlichen Lehrbüchern dieser und ähnliche Versuche wirklich Existenzberechtigung haben. Daß die gerügten Fehler und Schwächen sich auch in manchen andern Grammatiken finden, kann den Verfassern nicht zur Entschuldigung dienen. Warum fühlen sie sich denn gedrungen, die große Zahl der Lehrmittel zu vermehren, wenn sie nicht etwas Besseres und Gründlicheres als ihre Vorgänger zu leisten vermögen?

Weissenburg im Elsaß.

Paul Harre.

W. Gidionsen, Vorlagen zu lateinischen Stilübungen in den oberen Gymnasialklassen. Schleswig, J. Bergas, 1887. I u. 87 S. 8. 1,80 M.

Der Verfasser ist durch Herausgabe vielseitig anregender Verwertungen des Phrasenschatzes, wie ihn die lateinische Lektüre auf den oberen Gymnasialklassen, insbesondere in Prima, bietet,

hinreichend bekannt und hat durch die geistvolle Art, mit welcher er nicht minder die äußere Gewandung wie den Inhalt seiner Übersetzungstoffe zu gestalten weiß, ungeteilte und wohlverdiente Anerkennung gefunden. In gleicher Weise wie die im vorigen Jahre erschienenen „Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische im Anschluß an das erste Buch von Ciceros Tusculanen“ (vgl. meine Besprechung derselben in dieser Ztschr. 1886 S. 598 ff.) hat er auch die oben bezeichneten Vorlagen im Laufe der Jahre, immer im Anschluß an anderweitig im Unterricht Vorgekommenes, jedoch mit Zuhilfenahme freier Erfindung, zunächst für seine Schüler zusammengestellt, sodann in Programmen der Domschule veröffentlicht und nunmehr in wesentlich erweiterter Separatausgabe jedermann zugänglich gemacht. In der Vorrede wird ausdrücklich betont, daß dem Hsbg. die Absicht fern gelegen hat, die Zahl der Übungsbücher um ein neues zu vermehren; vielmehr habe er sich zu der besondern Ausgabe aus dem Grunde entschlossen, weil er es für möglich halte, daß dem einen oder andern der Fachgenossen damit ein Dienst geschehe. Das Buch soll also, gleich wie die früheren Vorlagen, ein Hilfsbuch für Lehrer sein, eine Bestimmung, welche im Vorwort zwar ausgesprochen, diesmal aber dem Titel nicht beigefügt ist.

Wie demnach die „Vorlagen“ unmittelbar dem eigenen Unterricht des Verfassers entsprossen sind, so sollen dieselben, wenn auch erst mittelbar, als Hilfsbuch für Lehrer bei Ausarbeitungen der Übersetzungsmaterialien für die oberen Klassen, sagen wir kürzer: für die Prima (über das Pensum der Obersekunda gehen dieselben ohne Zweifel hinaus), den Bedürfnissen des Unterrichts hinsichtlich der Übung im Lateinschreiben dienen. Welcher Weg nach meiner Erfahrung und Ansicht bei der Gestaltung des Textes zu derartigen Stilübungen der natürlichste, einfachste und empfehlenswerteste ist, habe ich in der erwähnten Rezension dargelegt und in der Besprechung des G. Tischerschen Übungsbuches (in dieser Ztschr. oben S. 358 ff.) noch weiter ausgeführt. Indes sind die Geschmacksrichtungen bekanntlich sehr verschieden, und so bin auch ich weit entfernt, meine dort begründete Ansicht, daß es zweckmäßiger erscheine, bei der Ausarbeitung der Übersetzungstoffe im Anschluß an die Lektüre den logischen Zusammenhang des Textes festzuhalten, als die allein richtige hinzustellen; die Sicherung des formalen Einflusses der Lektüre — diese ist ja der Hauptzweck solcher Zusammenstellungen — läßt sich gewiß auch mit solchen Vorlagen erzielen, die unter Verzichtleistung auf den Inhalt des Originals nur den phraseologischen Schatz desselben zur Verwendung bringen.

Bezüglich der Gestaltung des Inhalts der „Vorlagen“ bin ich nun allerdings anderer Meinung wie der Hsbg. Hat er in den Vorlagen im Anschluß an das erste Buch der Tusculanen den Ge-

dankentstoff und das sprachliche Material von vornherein dem ganzen Umfange des Buches entlehnt, so bewegt sich bei diesen Stilübungen die Auswahl der Gedanken und Phrasen in einem noch viel weiter gezogenen Kreise, insofern denselben, von einigen Stücken abgesehen, bestimmte Abschnitte der Klassiker überhaupt nicht zu Grunde liegen. In höchst interessanter, teils unterhaltender teils belehrender Ausführung finden wir frei bearbeitete geschichtliche, litterar-historische und vorzugsweise philosophische Aufsätze, zu welchen der Stoff nicht ausschliesslich dem Altertum, sondern auch der neueren und neuesten Zeit entnommen ist. Als ganz besonders gelungen und anregend möchte ich unter denselben hervorheben: Abschnitt III (Horaz gegen die Unbilligkeit der Kritiker); VI (Friedrich der Grosse und die deutsche Litteratur); IX (der deutsch-französische Krieg); XII (Ciceros Bücher von den Pflichten); XIII (die Lehre Epikurs); XXI (die vier Kardinaltugenden); XXIII und XXIV (Pythagoras und die Pythagoräer); XXV (der Vater des Horaz); XXVI (Ciceros Jugend). Bewunderung in der That verdient die reiche Gedankenfülle, die logische Schärfe der Ausführungen, ganz besonders aber die Gewandtheit, mit welcher der an tausenden von Stellen gesammelte Phrasenreichtum in völliger Unabhängigkeit vom Originaltext verwertet und zu einheitlichem Ganzen abgerundet ist. Dazu gehört nicht nur ein Bienenfleiss, sondern auch ein tiefes Verständnis und eine klare Übersicht der Lektüre. Zum Beweise dessen möge hier eine gedrängte Aufzählung der Schriften folgen, welche der Hsgeb. der „Vorlagen“ in stilistischer und phraseologischer Beziehung ausgebeutet hat: a) Ciceronis or. pro Murena, pro Sulla, pro Ligario, pro Roscio Amerino, pro Quinctio, pro Archia poeta, Philippicae; actiones in Verrem, divinatio in Caecilium; lib. de inventione, de oratore, de partitione oratoria, Brutus, orator, topica; lib. de officiis, de re publica, disput. Tuscul., de finibus b. et m., de natura deorum, de legibus, de fato, Academica, Laelius, Cato; epistulae ad familiares, ad Atticum, ad Quintum fratrem. b) Horat. carmina, satirae, epistulae, ars poetica. Dazu kommen c) vereinzelte Citate aus Livius, Tacitus [annal.] und Plinius [hist. nat.]. An vielen Stellen also sind die „Mosaiksteinchen“ gesammelt und zu einer recht gediegenen, kunstvollen Arbeit zusammengetragen, kunstvoll sowohl nach ihrem inneren Gehalt wie auch in ihrer äusseren Gestaltung.

Der Stil ist durchweg gewandt und fliessend und könnte manchen Vorlagen, die einen ähnlichen Zweck verfolgen, zum Muster dienen. Fast nirgends stösst man auf eine Wendung, fast nirgends auf eine Satzbildung, welche die Schale des Urtextes mühsam nachschleppt (die Ausdrucksweise S. 53, Z. 2 ff. „mit Scheltworten — mit Schlägen zugedeckt zu werden“ ist wohl nur ein lapsus calami). Frisch, leicht und sprudelnd fliest alles dahin, und würden die an den Rand gesetzten Reihenzahlen nicht

an die Bestimmung der Ausführungen erinnern, man könnte dieselben weder aus dem Inhalt noch aus der Form als Stilübungen erkennen, man wäre geneigt zu glauben, es seien Aufsätze geschichtlichen, litterar-historischen und philosophischen Inhalts in vollkommener moderner Form zum Zwecke anregender Belehrung, und nicht fremdsprachlicher Übertragung. Wenn trotz dieser durchaus stilgerechten Form Ausdruck wie Satzform so gebildet sind, daß sie keinem, der mit den angezogenen Klassikern einigermaßen vertraut ist, für die Übersetzung besondere Schwierigkeiten bieten, so ist das ein weiterer Vorzug der „Vorlagen“, der nicht minder in die Waagschale fällt. Zu loben ist ferner, daß, abweichend von der Einrichtung der Vorlagen im Anschluss an das erste Buch der Tuskulanen, der Text dieser Vorlagen nirgendwo durch Citate unterbrochen ist. Diese sind vielmehr alle in einen besonderen Anhang verwiesen und, wie ich ebenfalls anerkennend hervorhebe, mit weiser, maßvoller Beschränkung ausgewählt, so daß ich kaum eines entbehren möchte.

Den Berichtigungen des Textes sind nur einige wenige anzuschließen; es ist zu lesen S. 18 Z. 35 *verwandte st. wandte*; S. 25 Z. 20 *Ernte st. Erndte* und Z. 28 *ernten st. erndten*; S. 29 Z. 15 *nichts Besseres st. nichts besseres* (S. 41 Z. 17 steht „etwas Größeres“, S. 44 Z. 26 „etwas Ähnliches“, S. 62 Z. 5 „alles Nötige“); S. 73 Z. 33 *ausdrücken st. ansdrücken*. Dagegen bedarf der Anhang noch einer sorgfältigen Durchsicht; es ist z. B. zu ändern: S. 81 Z. 16 f. von oben in 28 C. Br. 258 *illorum aequales etc.*; sodann 33 (st. 34) C. Br. 161 (Leg. 1, 25) *ad summum perductus*. S. 82 Z. 4 v. unten 8 st. 7 C. off.; S. 83 Z. 15 v. oben 36 st. 33 C. Or.; Z. 26 v. oben *in cons. st. iu cons.*; S. 84 Z. 9 v. unten fehlt bei S. 31 die Zeilenangabe 6; Z. 8 v. unten 13 st. 12; S. 85 Z. 4 v. oben fehlt die Seitenzahl 33; Z. 11 *anteponens st. auteponens*; Z. 16 v. unten 19 st. 21; Z. 15 v. unten 27 st. 26 und in der folgenden Zeile 32 st. 31; Z. 7 v. unten 29 st. 39; Z. 6 *mentem st. neutem*; S. 87 Z. 7 v. oben fehlt die Zeilenbezeichnung 25; Z. 15 v. oben 37 st. 36; Z. 25 v. oben 18 st. 19; S. 88 in Z. 14 u. 15 sind die beiden Citate umzustellen; Z. 26 v. oben *afferre st. affere*; S. 89 Z. 16 v. oben 29 st. 39; S. 91 Z. 20 v. oben *contem-nentes st. contem-neutes*. Im Nachtrag zum Anhang sind die Citate S. 45, 12 C. Att. 12, 21, 5 *in eam sent.* und S. 57. 29 C. Or. 1, 14 *laudis cupidus* überflüssig, weil schon im Anhang selbst S. 87 bzw. 88 enthalten.

Das Nebensächliche kann den Wert des ganzen Buches nicht beeinträchtigen, und so darf ich mit dem Urteil schließen: wer mit dem Hsgb. der „Vorlagen“ auf den logischen Zusammenhang des Originals verzichtet und es für zweckmäßiger hält, den Phrasenschatz zu den Stilübungen für die oberen Gymnasialklassen von vornherein dem ganzen Umfange der Lektüre zu entnehmen und seine Verwertung nicht auf den oder die gleichzeitig ge-

lesenen Schriftsteller zu beschränken, wird in dem vorliegenden Hilfsbuche ein Muster finden, das ihn der eigenen Ausarbeitung des Übungsmaterials nicht blofs überhebt, sondern auch wohl geeignet ist, vielseitig zu belehren und zu gleichem Schaffen anzuregen.

Euskirchen.

P. Doetsch.

Carl Wagener, Hauptschwierigkeiten der lateinischen Formenlehre, in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt. Gotha, F. A. Perthes, 1888. VII u. 184 S. 8.

Vorliegendes Buch soll für die Formenlehre dasjenige sein, was der „Antibarbarus“ für die Syntax, ein Nachschlagebuch, aus dem man schnell und sicher erfährt, bei welchem Schriftsteller eine Form vorkommt, ob sie klassisch ist oder nicht u. s. w. Zu Grunde gelegt ist die mustergültige lateinische Prosa. Daneben haben auch nachaugusteische und unklassische Schriftsteller Berücksichtigung gefunden; die den letzteren entlehnten Formen sind aber als solche kenntlich gemacht, so dafs man leicht die besseren herausfindet. Was aufzunehmen sei, was nicht, die Frage wurde durch den Zweck des Verfassers, ein Schulbuch zu schreiben, geregelt; nicht ein Formenlexikon mit Angabe aller vorkommenden Formen und Anführung aller Stellen (wie bei Neue) sollte es werden, sondern ein alphabetisches Verzeichnis der „besonders im Kreise von Schülern und Lehrern zur Anwendung kommenden Formen“.

Ein Verzeichnis dieser Art existiert noch nicht, und es ist ohne Zweifel als ein Verdienst zu bezeichnen, dafs sich W. der Aufgabe unterzogen hat, ein solches auszuarbeiten. Angesichts der Thatsache, dafs noch heute in vielen Kompendien der lateinischen Formenlehre geradezu Verkehrtes gelehrt wird, kann ein praktischer Handweiser, wie das Wagenersche Buch ist, nur willkommen geheifsen werden; ich bin überzeugt, dafs diese Zusammenstellung den Schülern der oberen Klassen nützlich sein und im Kreise der Philologen eine freundliche Aufnahme finden wird.

Die erste Schwierigkeit, die der Verf. zu überwinden hatte, lag in der Auswahl der aufzunehmenden Wörter überhaupt und speziell der aufzunehmenden Formen bei den einzelnen Wörtern. Man mufs sagen, dafs im allgemeinen das richtige Mafs getroffen ist; vermifst wird jedenfalls so gut wie nichts (vielleicht konnte S. 33 vor *consuetus* „gewöhnnt“, für welches *assuetus* anzuwenden ist, gewarnt werden, trotz Cic. de rep. 3, 8; S. 104 ist „*nemine* (Tac.)“ wohl absichtlich ausgelassen; S. 149 konnten unter *salveo* auch *salveto* und *salvetis* eine Stelle finden, vgl. Cic. ad Att. 6, 2, 10). Dagegen steht zu erwarten, dafs man der Ansicht sein wird, einige Artikel seien ganz entbehrlich, bei anderen finde sich hier und da ein Zuviel. In die erste Kategorie dürfte eine Reihe von Eigennamen gehören. Notizen wie „*Allia*, *ae*, f. Flufs“ (hier

hätte allenfalls hinzugefügt werden können, daß der Name bei Livius *Alia* lautet (s. C. Wagener in dieser Ztschr. 1872 S. 176 und Wfsb.⁵ zu 5, 37, 7), sind wohl nur gemacht, um das Geschlecht hervorzuheben; ebenso bei Ländern (*Aegyptus, Epirus*) und Bäumen (*pirus, prunus*). Ob aber S. 37 „*Curiosolites, um*; Acc. *Curiosolitas* (Cäsar)“ nötig war, ob S. 50 „*Elaver, n. Nebenfluß der Loire*“, ob S. 149 „*Saetabis, bis, f. Stadt; m. Fluß*; Acc. *Saetabim*“ u. s. w., will mir fraglich erscheinen; und wer greift wohl zu dem Buche, um sich über die Deklination oder das Geschlecht von *Palaestina* zu orientieren? Wer hat etwas davon, daß er liest, bei Plinius und Mela finde sich auch *Palaestine, es, f.*? Ebenso sind viele ganz seltene Wörter aufgenommen (z. B. *alsus, buris, cytisum, galerus, impetere, impraesentiarum* u. s. w.), besonders Komposita, die unklassisch sind und an sich nichts Bemerkenswerthes zeigen (wie *inacesco, inalbesco, inaresco, infremo, internascor* u. s. w.); und welcher Schüler wäre wohl in Verlegenheit, wie er von „*culleus, i, m. Sack*“, wenn er dieses Wort kennt, den Plural bilden soll? Er sieht ganz gewiß nicht in dem Buche nach, bedarf also auch der Warnung nicht, sich vor dem Nom. pl. *cullea* und dem Gen. pl. *culleum* in Acht zu nehmen. In diesen beiden Beziehungen könnte, glaube ich, gesichtet werden, und in vielleicht noch höherem Grade ist dies bei den aufgenommenen Formen wünschenswert. Der Hsgh. hat nicht nach Vollständigkeit gestrebt, aber ein gewisser Grad von Vollständigkeit ist von ihm in zahlreichen Artikeln thatsächlich erreicht worden. Dies wird der eine oder andere möglicherweise bedauern, da es doch vor allem auf Übersichtlichkeit ankommt; und wenn das Buch in erster Linie Schulbuch sein soll, dann scheint mir eine Vereinfachung geradezu notwendig. „*Pigrissimus Tertullian*“, „*pigitum est Silius und Castricus bei Gellius*“, „*Gen. poematos Diomedes*“, „*porticus mascul. sehr selten, auf einer Inschrift*“ u. a. m. sind für den Schüler reiner Ballast, der einfach über Bord geworfen werden kann, und so liefse sich über Dutzende von Formen streiten, ob sie in dieses Verzeichnis hineingehören. Für den Philologen ist dergleichen interessant; aber das Werk von Neue soll ja nicht überflüssig gemacht werden. Ich bin überzeugt, daß dieser Punkt in Erwägung gezogen zu werden verdient.

Die nächste Forderung, die gestellt werden muß, ist die, daß die Angaben unbedingt zuverlässig sind. In dieser Hinsicht verdient das Buch hohes Lob. Bei der Massenhaftigkeit des zu bewältigenden Materials waren kleine Versehen unvermeidlich; sie fallen kaum ins Gewicht gegenüber der großen Korrektheit, welche im allgemeinen erreicht worden ist. Folgende Ungenauigkeiten sind mir aufgestoßen. S. 1 heißt es: „später in der besten Zeit gebraucht er (Cicero) nur *a te*“ (nicht mehr *abs te*); es wäre praktischer, wenn ohne Rücksicht auf die Zeit zwischen beiden

Ausdrucksweisen geschieden würde, denn *abs te* kommt auch in „späterer Zeit“ bei Cicero vor (ad Att. 9, 16, 2), sogar in unmittelbarer Nähe von *a te* (ad Att. 10, 8b, 1). Ferner: „Cäsar sagt *abs te*, nie *a te* oder *ab te*“; „oder *ab te*“ fehlte besser, und das „nie *a te*“ klingt gar zu abschreckend, wenn Cäsar das *abs te* nur an einer Stelle angewandt hat (V 30, 2). — S. 41 *desidi* (Cic.), *desedi* (Liv.)“; dazu stimmt nicht, daß S. 157 (unter *sido*) allein die Form *desedi* angegeben wird. Außerdem liest Ml. bei Cic. de div. 1, 78 und 97 *desedi* (vgl. bei ihm die adn. cr.), wie denn die Form *sidi* überhaupt sehr selten und wohl gar zweifelhaft ist¹⁾. — S. 44 „geliebt als Anrede in Briefen und Reden darf nicht durch *dilecte* oder *amate* ausgedrückt werden“; es hätte bestimmter lauten sollen: „*dilectus* und *amatus* werden in klass. Prosa nicht als Adjektiva gebraucht“. — S. 55 „*expunxi* ohne Beleg“ stimmt nicht mit S. 135 (unter *pungo*): „*expunxi* bei Seneca“. — S. 66 „*Halyn* (Cic.), *Halym* (Curt.)“; *Halyn* steht bei Cic. nur einmal (de div. 2, 115), und zwar in dem Verse *Croesus Halyn penetrans* . . (sonst auch bei Liv. 38, 16, 13), *Halym* als Männernamen auch bei Verg. Aen. 9, 765. — S. 75 sollte die vorklassische Form *incepi* eingeklammert werden; vgl. S. 27 unter *coepi*. — S. 91 „*Lirem* und *Lirim* (Cic. und Liv.)“; man weiß nicht, ob sich die Parenthese auf beide Formen oder nur auf *Lirim* beziehen soll. Ersteres wäre undeutlich, die Parenthese in diesem Falle auch überflüssig; das zweite ist nicht genau, da *Lirim* bei Liv. (Hor., Plin., Tac.) steht, dagegen bei Cic. meines Wissens nur *Lirem* (de div. 2, 6). So oder so hätte die Form *Lirim* als die regelrechte und dem Abl. *Liri* entsprechende voranzustehen sollen: „*Lirim* und *Lirem* (dies bei Cic.)“. — S. 127 „*potus* getrunken und angetrunken (selten mit aktiver Bedeutung bei Gellius)“. Gemeint ist vermutlich Gell. 2, 25, 7; darnach müßte es heißen: „selten *potus sum* mit aktiver Bedeutung bei Varro“. — S. 138 „*qui* (Adv.) in Ciceros Reden sehr oft in Verbindung mit *posse*“. Richtig, 34 mal; aber auch 26 mal ohne *posse*. — S. 149 „*Salaminem* (und auch *Salamina* einmal bei Cic.)“. Da *Salamina* bei Nepos, Hor., Verg. u. a. steht, einmal auch bei Cic., nämlich Tusc. 1, 110 (wo indes die La. zweifelhaft ist, da die Hss. die nachklassische Form *Salaminem* bieten, aus der sich auch *Salaminem* herstellen läßt; so Kühner), so ist der Ausdruck in der Parenthese wohl zu verändern in: „und *Salamina*, dies einmal auch bei Cicero“. — S. 159 „Plur. *Socratae* Schüler des Sokrates“; vgl. S. 27: „Plur. *Cleanthae* Anhänger des Cleanthes“. Beides unrichtig, vielmehr „Männer wie . .“; s. Iuvenal 2, 7; bei Gell. 14, 1, 29 heißt es sogar (dieser Stelle ist wohl das *Socratae* entnommen): *ut existant* . . *Socratae simul et Antisthenae*

¹⁾ Zu S. 33. *considi* steht auch bei Livius 9, 37, 7 in den besseren Hss., wird aber an dieser einen Stelle neben dem häufig angewandten *consecidi* nicht zu halten sein.

et *Platonēs multi*. Übrigens ist *Antisthenae* nicht aufgeführt und *Platonēs* nicht mit „Schüler“ oder „Anhänger“ wiedergegeben; vgl. Cic. Brut. 67: *Hyperidae* (. . . *Lysiae* . . . *Catonēs*), de or. 2, 94: *Naucratae*, or. 32: *Thucydidas*, welches letztere vielleicht Erwähnung verdient hätte.

Hierher gehören auch wohl Notizen wie S. 30: „*compluria* sehr selten“ und S. 101: „*pluria* selten“. Das, was selten ist, wird man ja nicht anwenden, aber blofs deshalb, weil es selten ist, wird man es auch wieder nicht vermeiden, falls es bei klassischen Schriftstellern begegnet. Aber *pluria* ist sehr selten und unklassisch (die Belege dafür sind alle unsicher), *compluria* ist selten und archaisch (bei Cic. in Verr. 4, 102 liest Ml. *conplura*). So sollte es auch S. 30 nicht einfach heißen: „seltener *comperior*“, sondern: „*comperior* selten und unklassisch“; nicht S. 56: „*exter* und *exterus* als Nom. sing. masc. sehr selten“, sondern: „sehr selten und spätlateinisch“; auch *puđium est* (S. 134) wird nicht so unverdient in den Vordergrund gedrängt, wenn dabei statt „Cicero“ genauer „einmal bei Cicero“ (p. Flacco 52) gesagt wird. — S. 122 heißt es: „*Phidias, ae, m.*; Acc. *Phidian* (Cicero)“. Es steht wohl zu erwarten, daß nun *Phidian* als die allein empfehlenswerte Form angesehen wird, während es doch bei Cicero nur an einer Stelle begegnet (de fin. 2, 115); da nun aber Cicero die Masc. auf *as* im Acc. weit häufiger mit der Endung *am* als mit *an* bildet, so würde ich, gerade mit Rücksicht auf den Schüler, geschrieben haben: „*Phidias, ae, m.*; Acc. *Phidiam* (*Phidian* einmal bei Cicero)“. — Dichterische und nachklassische Formen sind als solche bezeichnet: bei einigen vermißt man diesen Zusatz, z. B. bei *chelys* (nicht blofs *chelym* und *chely*), *defetiscor* (klassisch nur *defessus*), *exolesco* (bei Cicero wohl nur *exoletus*), *inclareco*, *intepesco* u. a.

Was ich soeben von dem Acc. *Phidiam* sagte, ist vielleicht weiter auszudehnen und der Analogie ein Recht einzuräumen. Wenn Cicero die Eigennamen auf *es* so häufig im Genetiv auf *i* bildet, daß Madvig zu de fin. 1, 14 es für wahrscheinlich erklären konnte, Cicero habe immer so geschrieben (Wagener führt an: *Aeschini, Agathocli, Archimedi, Aristidi, Aristoteli, Carneadi, Demostheni, Diogeni, Euripidi, Ganymedi, Herculi, Miltiadi, Palamedi, Pammeni, Pericli, Simonidi, Socrati, Thucydidi*), so muß der Schüler ein falsches Bild gewinnen, wenn er bei *Achilles* und *Ulixes* liest: „Gen. *Achillis* (*Achillei* oder *Achilli* dichterisch)“ und „Gen. *Ulixis* (*Ulixei* bei Dichtern, *Ulixi* bei Dictys und Apuleius)“. Nun kommt der Gen. *Achillis* bei Cicero nur einmal vor (p. Arch. 24), was mindestens hätte zum Ausdruck gebracht werden müssen, und *Ulixi* findet sich wirklich bei ihm Tusc. 1, 98; so wäre letzteres mit Bestimmtheit, ersteres nach der Analogie ohne Bedenken zuzulassen gewesen. — S. 14 steht „*Ariadna* und *Ariadne*; Acc. *Ariadnen*; Abl. *Ariadne*“; da das Wort bei Cicero und Cäsar nicht

vorkommt, so hätte bei den Formen *Ariadnen* und *Ariadne* „Hygin“ beige-schrieben werden müssen (s. Neue 1², 43), aber m. E. ohne weiteres auch *Ariadnam* und *Ariadna* vorangestellt werden können, da diese Formen in klassischer Prosa auf *am* und *a* gebildet zu werden pflegen; vgl. *Andromacha*, *Andromeda* (in beiden Artikeln ist „besser als *Andromache* resp. *Andromede*“ zu streichen), *Antigona* u. a. — S. 3 „*adduc* ist nicht nachzuweisen“; soll es etwa darum nicht gebraucht werden? *abduc*, *deduc*, *educ*, *induc*, selbst *obduc* und *produc* sind bezeugt; folgerichtig mußte es auch *adduc* heißen, und dies, meine ich, ist nach der Analogie zu lehren, dazu in Parenthese etwa hinzuzufügen: „wenn auch nicht zu belegen“. — Bei *duumvir* und *triumvir* lauten die Bemerkungen übereinstimmend, nur dafs bei dem Nom. sing. *duumvir* die Nebenform *duovir* („seltener“) erwähnt wird, eine Bildung, die, wie es scheint, inschriftlich beglaubigt ist (in den Hss. finden sich auch bei Ausdrücken dieser Art Zahlzeichen angewandt). Aber wenn neben *duumviri* zugleich *duoviri* genannt wird, dann sollte auch *tresviri* neben *triumviri* und *tresviros* neben *triumviros*, was ganz fehlt, Erwähnung finden. Diese Formen sind von Riemann und Mikenda bei Liv. 21, 25, 4. 5 in den Text aufgenommen worden, und mit Recht wird aus dem Wortspiel bei Cic. ad fam. 7, 13, 2 auf die Form *tresviros* geschlossen.

Endlich die Art der Anführungen. Ist es nötig, wenn die mustergültige Prosa zu Grunde gelegt wird, Cicero und Cäsar namhaft zu machen? Wenn bei ihnen etwas nicht gefunden wird, wenn sie abweichen, wenn sie nur einzelne Formen eines Wortes angewandt haben, gewifs dann muß auf sie hingewiesen werden; aber bei *educ*: „Imperativ *educ* (Cicero); *educ* Plautus“ hiefse es wohl einfacher: „Imperativ *educ* (*educ* Plautus)“. Wenn das richtig ist, dann läfst sich ziemlich vieles beseitigen. Umgekehrt ist es zu unbestimmt, wenn gesagt wird: „*effligo*, *stixi*, *stictum* 3 umbringen (bei Cicero einmal)“; welche Form hat Cicero einmal angewandt? oder kommt jede der drei Formen einmal bei ihm vor? — S. 111 „*Orestis* und *Orestae* (Ovid)“; ist es unverkennbar, dafs die Parenthese sich nur auf *Orestae* bezieht? Hier dürften manchmal ein paar Worte zugesetzt werden müssen, um einer ungenauen Auffassung vorzubeugen. Am einfachsten wäre es jedenfalls und für den praktischen Gebrauch am nützlichsten, wenn bei jedem Worte zunächst, so weit dies möglich ist, diejenigen Formen des Averbis, des Femininum und Neutrum, des Komparativ und Superlativ, der sämtlichen Kasusendungen neben einander aufgeführt würden, welche als die bestbezeugten und empfehlenswertesten gelten, dann hinterher die Abweichungen. Ein Beispiel. Der Artikel *Piraeus* umfaßt 26 Zeilen. Hierin ist „*Livius*“ zu streichen bei dem Gen. *Piraei* und dem Acc. *Piraeum* (s. Wfsb.³ zu 31, 14, 11), ebenso „*Cicero*“ bei dem Acc. *Piraea*, denn er entschuldigt sich ja ad Att. 7, 3, 10, dafs er

hier die griechische Form anwende und nicht die lateinische *Piraeum* („sic enim omnes nostri locuti sunt“). So ergibt sich, daß außer dem, wie es den Anschein hat, nicht nachweisbaren Dativ und außer dem nicht vorhandenen Vokativ alle zu dem Nom. *Piraeus* gehörenden Formen nicht nur „häufiger“ sind als die vom Nom. *Piraeus* abgeleiteten, sondern als die eigentlich lateinischen angesehen werden müssen. Daher könnte der Artikel kurz und bündig so lauten: „*Piraeus* in allen Formen, der Hafen von Athen; daneben *Piraeus* (Plinius), *Piraei* (Vitruv, Plinius), *Piraeum* (Vitruv, Plinius) und *Piraea* (Frontin), *Piraeo* (Cicero und Plinius)“, wobei noch fraglich bleibt, ob der Ablativ *Piraeo* bei Cicero zu halten ist. Auf diese Weise könnte eine hier und da auftretende Breite vermieden, viel Raum gespart und ganz ohne Zweifel die Übersichtlichkeit sehr erhöht werden.

So gut wie *Veī* hätte auch *Boī* aufgenommen werden können, weil die Formenbildung hier ganz dieselbe ist (*Boīorum*, *Boīs*, *Boīs*, *Boī*, *Boīs*), und da manche Bemerkung rein orthographischer Natur nicht verschmäht ist, so will ich auf *astuere* hinweisen (s. Dombart, N. Jahrb. f. klass. Philol. 1877 S. 341), auf den Namen des Königs *Porsenna* oder *Porsinna* (s. Wfsb.⁷ zu 2, 9, 1 Anhang) und zu S. 184 darauf, daß ich in meiner Ausgabe des Seneca rhetor an allen (ziemlich zahlreichen) Stellen auf Grund der Hss. *Xerxes* geschrieben habe.

Druck- oder Schreibfehler: S. 1 *ab* vor *g* (st. *j*); S. 14 *Ariōnis* (st. *Ariōnis*); S. 15 *aspis* Schild (st. *Natter*); S. 39 *decōre* schrecklich (st. *schicklich*); S. 40 *degui* (st. *degi*); S. 79 *innixus* geschützt (st. *gestützt*).

H. J. Müller.

1) Georg Autenrieth, Wörterbuch zu den homerischen Gedichten. Für Schüler bearbeitet. Mit vielen Holzschnitten und zwei Karten. Fünfte, verbesserte Auflage. Leipzig, Teubner, 1887. XVIII u. 364 S. 8. 3 M.

Die erste Auflage erschien im Jahre 1873. Durch seine Vortrefflichkeit hat das Buch, besonders in den Schulen, sich schnell Freunde erworben, so daß rasch hinter einander neue Auflagen nötig wurden. Der vierten, die im Jahre 1883 erschien, folgte nach nicht ganz vier Jahren die fünfte. Eine auch nur oberflächliche Vergleichung jeder folgenden Auflage mit der vorhergehenden genügt, um zu erkennen, wie sehr der Verfasser es sich hat angelegen sein lassen, die bessernde Hand fortwährend an das Werk zu legen, wie sehr er sich bemüht hat, offenbare Versehen zu berichtigen, den Ratschlägen anderer Gehör zu schenken, die inzwischen neu erschienenen Schriften gewissenhaft zu benutzen. Da ich wohl voraussetzen darf, daß das Buch in seinen früheren Auflagen hinlänglich bekannt ist, werde ich mich wesentlich

darauf beschränken, das Verhältnis dieser neuen Auflage zu der nächstvorhergehenden zu erörtern.

Dafs in erster Linie Helbigs bedeutendes Buch „Das homerische Epos“ (zum ersten Male 1884 aufgelegt) in vielen Beziehungen diesem Wörterbuch zum Vorteil gereichen mußte, ist selbstverständlich. Allerdings erklärt der Verf. in der Vorrede, dafs durch jene Schrift eine wichtige Entscheidung in drei Punkten gebracht sei: 1) dafs die griechisch-heroische Kultur von der orientalischn-ägyptisch-asiatischen beherrscht sei, 2) dafs Schliemanns Funde in Hissarlik für homerische Interpretation größtenteils nicht zu verwerten seien, 3) dafs nun eine Illustration zum Verständnis Homers zu wählen habe zwischen dem realen prähistorischen und dem idealen poetischen Zweck. „Wir lehren“, fährt der Verf. fort, „die Jugend den Vater aller Poesie lesen, um für diese sich zu begeistern, nicht um über die Gestalt der *πεμπώβολα* etc. zu entscheiden; es soll ihr der Genuss von diesen unsterblichen Epen vermittelt werden etwa so, wie ihn die alten Griechen durch Jahrhunderte gehabt haben. Wir gehen also weniger fehl, wenn wir in der Regel die klassischen Bilder eines geläuterten Geschmacks der Jugend vorlegen, als wenn wir im Streben nach realer Wirklichkeit, die ja doch nicht ganz zu erreichen ist, prähistorische Geschichtsforschung auf das Gebiet freischaffender poetischer Phantasie übertragen wollten“. Lesen wir in diesem Sinne Homers Gedichte, so werden wir an der Unreinlichkeit und duftigen Atmosphäre des homerischen Hauses, wie sie Helbig (2. Auflage S. 117f.) darstellt, keinen Anstoß nehmen, auch nicht billigen können, was W. Fischer in seiner Schrift gegen den Homerkultus in unseren Schulen (Leipzig 1887) sagt. Jedenfalls aber ist im Einzelnen Helbigs Buch von bedeutendem Einfluß gewesen. Durch ihn hat sich der Verf. überreden lassen, seine Ansicht über *ἀμφικύπελλον*, das ihm schwerlich von zwei Henkeln, sondern von zwei Vertiefungen benannt schien und wofür er eine Abbildung aus Schliemann, T. 203, beibrachte, fallen zu lassen und jene Abbildung mit einer anderen (aus Schliemann, Mykenae S. 272 Nr. 346) zu vertauschen. Auch die Artikel *κύπελλον*, *δέπας* sind dem entsprechend geändert. Mit Helbig hat er jetzt zwischen *ἤλεκτρον* und *ἤλεκτρος* einen Unterschied angenommen, worauf schon früher Lepsius hinwies. Mehr oder minder geändert durch Helbigs Auseinandersetzungen sind auch die Artikel *ζῶμα*, *θρόνα*, *κεκρύφαλος*, *μελάνθετα*, wofür ihm zwei Abbildungen entnommen sind, *μίτρη*, *οἶμοι*, *περόνη*, *πλόκαμος*, *ποικίλος*, *πλεκτή ἀναδέσμη*, wo die Abbildung nunmehr gestrichen ist, während freilich auf sie noch unter Artikel *δέσμη* verwiesen, auch sie S. XVI noch angeführt ist, und viele andere. Ferner sind Studniczkas Beiträge zur Geschichte der altgriechischen Tracht (vgl. den Nachtrag Seite 364) und Breusings Nautik der Alten wie z. B. bei *ἀρόλκειον*, *ἔρμα*, *πηδάλιον* gebührend berücksichtigt worden.

In der Reihe der Vokabeln sind βῶω (βῶσαντι *M* 337) und ἱπερπημαίνω (*Γ* 299) mit Recht gestrichen und erstere Stelle bei βοῶω, letztere bei πημαίνω besprochen. Eine Anzahl von neuen Artikeln ist hinzugekommen, wie ἀνηρέψαντο als andere Lesart für ἀνηρέψαντο (ob es nötig war, diese anzuführen, scheint mir ehr zweifelhaft), διάπειρα als alte Bezeichnung für das alte Lied *B* 53—393, κατέργνυμι (*x* 238 κατὰ συμφροσίν ἐέργνυ), Κυκλώπεια, νώνυμος, auch neue Verweisungen von schwierigeren Formen, wie von ἄσε auf ἀράζω und von καστορνύσα auf καταστορέννυμι. Falsch angegebene Stellen sind verbessert oder gestrichen, wie bei ἄγχοῦ, ἄλλως, ἄλοσύδνης, ἄμαιμάκετον, ἀποστρέφω, ἀρτύνω, ἀσπαίρω; bei einmal vorkommenden Formen wie bei αἰγεσίν ist die Stelle *K* 486, bei ἄπαξ λεγόμενα konsequenter das †, wie bei Ἰππηολογῶν, bei einer Anzahl von Vokabeln die Quantität, wie bei Ἀπόλλων und ἀρημένος, hinzugefügt. Einzelne Vokabeln haben ihre richtige Stelle erhalten wie Θέρομαι vor Θέρος, im Artikel κοιμάω ist κοιμήσατε *μ* 372 jetzt unter die aktiven Formen gestellt. Berichtigungen oder Erweiterungen der einzelnen Artikel sind in grosser Anzahl vorgenommen. Unter ἀγών war in der vorigen Auflage bemerkt „νεῶν ἐν ἀγῶνι *Π* 500 Kampf um d. S., anders *O* 428“; dies ist jetzt gestrichen, denn wie Hentze richtig bemerkt, ist *Π* 500 der Ausdruck nur weniger genau als in der Parallelstelle. Der Verf. hat ferner jetzt ἀρή, Gebet, Fluch, wo das α lang ist, von ἀρή, Verderben, wo α kurz ist, getrennt. Bei γεράω ist die Bemerkung, dass Zeus (ausg. *Φ* 508) und Poseidon nie lachen, sondern nur lächeln, als nicht zutreffend beseitigt. Die Formen δεῖδεκτο, δεῖδέχαται, -το sind jetzt nicht mehr von δέχομαι, sondern, wie mir richtiger scheint, von δείκνυμι, ferner διὰ τάμυς und τάμη von dem viel häufigeren τάμνω (für τέμνω) abgeleitet und dem entsprechend vor διατελευτᾶ gestellt. Die Formen δίηται, δίοιτο sind jetzt zu δειμαι, nicht mehr zu δίω gesetzt, freilich müssen auch die Verweisungen unter δίηται und δίοιτο dem entsprechend verbessert und der doppelt angeführte Inf. δίοιθαι einmal beseitigt werden. Während der Verf. den Accus. Ζῆν ausdrücklich in der vorigen Ausgabe verwarf, hat er ihn jetzt am Versschluss *Θ* 206, *Ξ* 265, *Ω* 331 anerkannt, wie schon Nikanor zur ersten Stelle befürwortete und Bekker, Doederlein, Faesi, Hentze, Nauck, Rzach u. a. schreiben. Bei ζωή ist, weil die Bedeutung Nahrung für *ξ* 208 nicht passte, für diese Stelle die Bedeutung Vermögen hinzugefügt. Während mit Goebel ἠλίβατος (von ἄλη und βάτος) vepres vagantes habens, dornenumrankt erklärt und diese Auslegung, obgleich Goebel selbst sie (*Lexil.* II 333 f.) zurückgenommen hatte, bisher beibehalten wurde, ist der Verf. zu der gewöhnlichen Erklärung „hoch, steil“ zurückgekehrt. Zu Θῆρ ist jetzt bemerkt, dass das Wort besonders vom Löwen gebraucht wird. Κελητίζειν war bisher erklärt auf Pferden rennen *O* 679; schon Damm hatte (vgl.

schol. BL) geschrieben: erat exercitium equestre, in quo plures equi iuxta se erant copulati; uni horum insidebat sessor, qui currentibus celerrime his equis, ex uno in alterum transsiliebat dextre. Mit Recht ist daher jetzt die Erklärung berichtigt, ebenso wie die von *λοετροχόος*, das mit schol. B als Femininum angesehen wurde. Goebels Interpretation von *παναώριος* „ganz unsichtbar“ hat der Verf. jetzt aufgegeben und ist zur gewöhnlichen Erklärung „früh hinsterbend“ zurückgekehrt. In der Stelle ζ 269 *πέσιματα καὶ σπέτρα* findet sich die v. l. *σπείρας*, die bisher unberücksichtigt blieb. Nunmehr aber hat der Verf. dieses Wort aufgenommen, wofür sich auch Breusing S. 127 und aus metrischen Gründen Härtel, Hom. Stud. I^a 61, erklärt haben; er mußte aber bei *σπέρη* oder bei *σπέτρον*, wo dieselbe Stelle citirt ist, die Lesart als v. l. angeben. Auch die Bedeutungen von *σῆλη*, wo jetzt die Abbildung beseitigt ist, *φηγός*, *χόανος* u. a. sind berichtigt. Ich füge noch einige Änderungen hinzu, bei denen ich nicht weiß, ob sie als wirkliche Verbesserungen gelten können. So hat er jetzt *κληθδών* glückverheißender Zuruf und *κληθδών* Kunde, Nachricht von einander getrennt, ebenso *προτιόσσειο* von *προτιόσσομαι*, weil er vermutet, daß die erstere Form von *ῥσσα* „vox“ herzuleiten sei. Für *κοίτη* τ 341 hat er jetzt *κοίτει* geschrieben und *κοίτη* dabei als andere Lesart in Parenthese erwähnt; ob *κοίτει* die bessere Lesart ist, lasse ich dahingestellt; richtig war es allerdings, beide zu erwähnen. Y 484 lesen wir *Πείρω νιόν*. Schon Ariston. war zweifelhaft, ob dieser *Πείρωος* mit dem B 844, A 526 angeführten thrakischen Führer *Πείροος* identisch sei. In der vorigen Ausgabe hatte er beide identifiziert, in dieser war er mehr geneigt, beide als verschiedene Personen anzunehmen; jedenfalls hat er nach *πειρώω* jetzt den Artikel *Πείρωω* eingeschaltet. Endlich hatte er bei *πλαγκτός* früher geschrieben: „entweder toll (scil. *φρένας*) oder besser Vagabund, so Ameis“. Jetzt hat er für die von den Alten angenommene erste Erklärung sich entschieden, die zweite aber verworfen, was manches für sich hat. In anderen Fällen glaube ich nicht, daß mit einem Zusatze der neuen Auflage etwas erreicht ist; man sehe nur einmal die Bemerkungen bei *ξυρόν* über das Rasieren der Oberlippe oder bei *Πυγμαῖοι* über die von Schweinfurth neuerdings als Zwerge entdeckten Akka im äquatorialen Gebiet Afrikas. Der Zusatz bei *ῥδη* „steigernd beim Superlativ: gar“ scheint mir ganz überflüssig, da ich keine Stelle bei Homer kenne, wo *ῥδη* beim Superlativ sich findet, dies vielmehr ein späterer Sprachgebrauch zu sein scheint. Daß der Verf. wie früher, so auch jetzt nur in seltenen Fällen diejenigen, welche eine Erklärung u. dergl. aufgestellt haben, wie Goebel, Curtius, Weck, Helbig, bei Namen nennt, ist in einem Schulbuche durchaus zu billigen. Auch verweist er mit Recht nicht oft und zwar nur auf die Ameis-Hentzeschen Ausgaben und auf die neue Auflage der vom Verf. bearbeiteten homerischen

Theologie von Nägelsbach. Da dieses Buch jetzt für weitere Kreise als früher bestimmt ist, so kann es wohl manchem tüchtigen Primaner mit Nutzen in die Hand gegeben werden.

In der neuen Ausgabe dieses Wörterbuches sind ferner etwas durchgreifender die lateinischen Ausdrücke beseitigt, was nur zu billigen ist. Ich würde sie nur in zwei Fällen beibehalten, entweder wenn die lateinische Übersetzung etwas beiträgt zur Erklärung der griechischen Ausdrucksweise oder durch Kürze sich vor der deutschen hervorthut.

Nicht weniger zu billigen ist es, daß der Verf. neuen Etymologieen und Erklärungen gegenüber sehr zurückhaltend ist. Nur an wenigen Stellen sind neue Etymologieen hinzugefügt, wie bei *ὄλοφώα*, wo in Parenthese Goebels Ableitung von *ελ* volvo und *φῶς* lichtwandelnd = Gaukeleien angeführt ist, ferner bei *νέκταρ*, das „vielleicht“ vom phönik. *niqtâr*, mit Gewürzen versetzt, herkommt, oder bei *ἔγνια*, das ihm verwandt scheint mit *ἔκελος*. Durch Helbig hat er sich nicht bewegen lassen, *τανύπτελος* den Peplos spannend oder mit straff gespanntem Peplos, *τανύπτερος* flügelstreckend u. a. zu übersetzen. Helbig hat in der neuen Auflage seines homerischen Epos diese Erklärung auch aufgegeben und der von Studniczka (Beitr. S. 117) vorgeschlagenen Übersetzung von *τανύπτελος* durch „mit ausgedehntem, weitem Peplos bekleidet“ (S. 205) zugestimmt, noch mehr aber die Übersetzung „den Peplos weithin erstreckend“ vorgezogen. Gleichfalls hat er die Marxsche Erklärung (Archäol. Ztg. XLIII 3. Heft S. 180) von *Τριτογένεια* als der drei Kriegsgötter Gebärenden, so viel sie für sich hat, nicht aufgenommen. Auch Breusings Ansichten hat er nur mit großer Vorsicht sich zu eigen gemacht. So hält er an der Ansicht fest, daß *κληῖδες* die Ruderpflocke, nicht aber die Ruderbänke seien, wofür neuerdings Buresch in Jahns Jahrb. energisch eintritt. Wenn ferner Spengel (Hermes XVIII 306 f.) *λυκάβας* als den Zeitraum von vier Wochen, in dem das Mondlicht alle Phasen durchläuft, zu zeigen versucht hat, so hat der Verf. auch dieser Ansicht gegenüber sich noch zurückhaltend gezeigt. Warum jetzt *λοδνεφής* „weissflockig“ und *λοειδής* „weisschäumend“ erklärt wird (vgl. Studniczka S. 53), habe ich nicht ergründen können. Für *ἐπίστροφος* „sich in der Welt umhertreibend“ ziehe ich die Erklärung des Schol. zu *α* 177 *ἐπιστροφὴν καὶ ἐπιμέλειαν ποιούμενος τῶν ἀνθρώπων* vor. Besonders lobend ist aber anzuerkennen, daß er sich völlig ablehnend verhalten hat gegen die jetzt in üppiger Fülle aufwachsenden „Verbesserungen“ des homerischen Textes von Seiten einer großen Anzahl der jetzigen Homerforscher. Selbst *ἡδύμος*, das als v. l. wohl vor *ἡδύποτος* aufgenommen zu werden verdiente, hat er, so sehr Buttman u. a. dafür eintraten, verworfen.

Bemerkte habe ich folgende Versehen (resp. Druckfehler) in den Zahlen, die zum Teil erst in dieser Auflage sich finden: *ἄγαμος*

Γ 49 (für 40), ἄγχιος X 100, Αἰγαί ε 281 (für 381), ἀλωατός ι 593 (für 503), ἄλμυρός ε 500 (für 100) — auch steht es schon δ 511 —, ἄλφειτος β 335 (für 355), ἀνηρέψαντο ο (für α) 241, ἀπουράω Φ 489 (für X), ἀτάλαντος γ 400 (für 409), δηλέομαι Ρ 107 (für Γ), διέπω Α 705 (für 706), ἐναυλος Η 71 (für Π), ἐπαμύνω Θ 614 (für 414), ἐπιψάω ϑ 577 (für 547), θηρίον κ 190 (für 180), θοός Ω 363 (für 366), ἰάχων Ψ 316 (für 216), κυνῶπις Τ 180 (für Γ), λικμητήρ Ν 509 (für 590), Μάρις Η 319 (für Π), Μενέλαος δ 85 (für 81), οἶκος τ 171 (für 161), ὀρηήματα Α 356 (für Β), Ποδάργη Σ 400 (für Τ), πολύχρυσος γ 304 (für 305), ταρβούνη ρ 342 (für σ), τεχνήεις μ 110 (für η), τεχνήσαι μ (für η), φειδῶ Π 409 (für Η), Φηρητιάδης Ψ 228 f. Außerdem sind Accente: ἐκήβολος (S. 47), θῖνι (S. 120), ὄσον τ' ἐπι (S. 121), νήος (S. 121), ἔγγυθι (S. 92 und 154), μερμῖς (S. 208), δῖων (für οἰῶν) S. 280; δεδέγμενος (S. 80), ὄτέω (S. 240 und 241) unrichtig. Für Λειώθης ist -δες zu lesen, bei ἄτη und δῆμος sind irrthümlicherweise die Hinweise auf die vorige Auflage von Nägelsbachs homerische Theologie beibehalten. Bei ἀλύσκω sind für die Verbindung mit κῆρας citiert χ 363, 382, an beiden Stellen findet sich aber der Sing., der Plur. Φ 565. Nach ἀλλοθρόος folgte in der alphabetischen Ordnung ἀλλοιδέα, dafür hat der Verf. jetzt vorangestellt die Form ἀλλοειδέα und dadurch die Ordnung gestört. Unter δρώωσι ist auf δρώω verwiesen, wo als ἀπαξ λεγ. erwähnt wird ο 317 δρώοιμι; dafs diese Form v. l. ο 324, 333 ist, war zu bemerken; Bei ἐρύομαι vermisste ich die Form ἐρυσθαι ι 194 ungern, bei ῥύομαι die Stelle ψ 244, wo es die Bedeutung hemmen hat. Bei dem zweiten θύω ist ο 222 θῦε δ' Ἀθήνη mit gedehntem υ übergegangen. Bei κατάκρηθεν ist auf κάρ III verwiesen, darauf aber daselbst keine Rücksicht genommen. Bei καταλοφάδεια waren die anderen Lesarten καταλοφάδεια, wie jetzt auch Cauer, und καταλοφάδια, wie Hinrichs in der Fäsischen Ausgabe schreibt, nicht zu übergehen. Unter καταπάλλομαι ist Τ 351 κατέπαλλο erwähnt, dieselbe Stelle ist auch bei κατεπάλλομαι besprochen. Es mufs dies bei Schülern Verwirrung anrichten, wenn nicht etwa hinzugefügt wird, dafs man es auch von dem anderen Verbum ableiten kann. Bei ἰθύνω möchte ich gern die Form μ 82 ἰθύνετε als Konjunktiv erwähnt sehen, bei δόλος die Stelle ϑ 282, bei ΕΙΔ die Stelle ϑ 283 εἶσα' ἔμεν, bei μυληφάτου ἀλφίτου ἀκτῆς, ob das Adjektiv zu ἀκτῆς oder zu ἀλφίτου zu ziehen sei. Bei Λώριον und μεθομιλέω, die nur einmal vorkommen, ist wohl nur aus Versehen in der neuen Auflage das † weggefallen. Warum soll ἐρυνκάνωσι α 199 Konjunktiv sein und mit retinebunt übersetzt werden? Ich halte es für den Ind. Praes.

Aus der ziemlich ausführlichen Besprechung möge der Verf. erkennen, mit welchem Interesse ich diese neue Auflage durch-

gesehen habe. Wenn ich aber einzelnes bemängelt habe und geändert wissen wollte, so möge er dies nur als ein kleines Scherflein für eine neue Auflage, die wohl nicht lange auf sich warten lassen wird, ansehen, um das recht brauchbare Buch immer besser und vollkommener zu machen.

2) J. van Leeuwen jr. und M. B. Mendes da Costa, Der Dialekt der homerischen Gedichte. Für Gymnasien und angehende Philologen bearbeitet. Aus dem Holländischen übersetzt von E. Mehler Leipzig, Teubner, 1886. VIII u. 158 S. 2,40 M.

Die Verf., von denen der erstere durch mehrere gehaltvolle Arbeiten sich als tüchtiger Kenner der homerischen Gedichte gezeigt hat, beabsichtigen in der Überzeugung, daß die zerstreuten Bemerkungen, die in den größeren Grammatiken und Wörterbüchern sich finden, nicht ausreichend seien, in diesem Buche eine zusammenhängende, nicht zu ausführliche Übersicht des homerischen Sprachidioms zu geben. Zwar sind sie sich wohl bewußt, daß für eine systematische und vollständige Darstellung desselben nicht die geeignete Zeit sei, einerseits weil ein Buch mit allen traditionellen Irrtümern und Sonderbarkeiten des überlieferten Textes niemand behagen dürfte, andererseits weil die Erklärung von sehr vielen Einzelheiten noch nicht mit Sicherheit ermittelt sei. Dennoch scheint es ihnen im Interesse der heranwachsenden Jugend zu liegen, jetzt schon mit einer Zusammenstellung der Eigentümlichkeiten des homerischen Dialekts hervorzutreten, um ihr lieber etwas, wenn auch Unvollkommenes, als gar nichts zu bieten.

Die Einleitung umfaßt eine kurze Auseinandersetzung über Entstehung, Text und Metrum der Ilias und Odyssee. Aus dem reichen Schatze nationaler Lieder, heifst es daselbst, wählte ein genialer Dichter den Stoff zu einem längeren Gedichte, das den Kern der Ilias enthielt; dieses wurde später bedeutend erweitert und umgearbeitet; auf dieselbe Weise, jedoch viel später, entstand die Odyssee. Was den überlieferten Text betrifft, so ist derselbe, wie es Seite 4 heifst, das Resultat der Studien der alexandrinischen Gelehrten, welchen freilich die Einsicht in gewisse Eigentümlichkeiten der homerischen Sprache, des homerischen Stils und der homerischen Denkweise fehlte; außerdem standen ihnen nur relativ junge Handschriften zu Gebote, die von Fehlern wimmelten, teils weil man die alten Sprachformen nicht mehr begriff, teils weil das nach alter Orthographie richtig Geschriebene falsch gelesen wurde. Hierauf führen die Verf. die Schreibweisen *ειος*, *τειος*, *ξως*, *τέως*, *βείω*, *βείομεν*, *σπέλους*, *σπέσσιον* und *σπέσσιν* u. a. zurück, wofür sie *ἦος*, *τῆος*, *βῆω*, *βῆομεν*, *σπέεος*, *σπέεσσιν* und *σπέεσιν* gelesen wissen wollen. Auch da, wo Rzach oder Cauer die erstgenannte Lesart beibehalten haben, wie P 727, s 123, τ 530, ω 162, selbst Ω 658, β 78, 148, σ 190, wo Nauck *τέως* und *ξως* im Texte unverändert gelassen hat, haben sie mit mehr oder minder bedeutenden Änderungen des Textes *τῆος* und

ῆος verlangt. Wie Ω 658 für ὄφρα τέως αὐτός τε μένω zu lesen ist, haben sie freilich nicht angegeben. Bei der Erwähnung der Stellen, wo τῆος und ῆος stehen kann und muß, sind unberücksichtigt geblieben K 507, N 141 (hier ist allerdings ὄφρ' ἄν ἔκηται eine abweichende Lesart, die Bekker aufgenommen hat) und ψ 151 (v. l.). Die Flexion βείω, βήης u. s. w. wird mehr ein Scherz, als eine Regel genannt. Als die Alexandriner sich eingehender mit Homers Gedichten beschäftigten, war das Digamma unsichtbar geworden, welches in denselben „entweder nie geschrieben wurde, oder doch nicht in den Exemplaren, die in Athen gefertigt wurden“. Die Herausgeber sehen nun wohl ein, daß es unmöglich ist, den Gebrauch des Digamma als Anfangsbuchstaben gleichmäßig zu regulieren, dennoch wollen sie da, wo es vorgesetzt werden kann, es auch schreiben, um so mehr, als es unpädagogisch (?) sei, den Schüler auf einen Buchstaben aufmerksam zu machen, den er nie mit seinen Augen sehe, ja dessen Spuren im gewöhnlichen Texte möglichst verwischt werden. „Dies erzeugt, besonders bei dem Anfänger, Zweifel und Mißtrauen, Gefühle, die ein guter Unterricht nicht aufkommen lassen darf. Bekkers Ausgabe, in welcher das ς eine Stelle gefunden hat, ist für den Schulgebrauch zu teuer; auch findet sich in der Weise, wie Bekker dasselbe behandelt, viel Wunderliches“. So finden wir, wie auch bei Bekker, A 4 δὲ ςελώρια, 85 μάλα ςειπέ, 101 ὡς ςελιών, A 3 Ἀςιδι, mit Streichung des ν ἐφελκυστικόν, A 96 ἔδωκε ςεκηβόλος, 373 χερσὶ ςεκηβόλου, mit sonstigen Änderungen A 21 υἷα (für υἷον) ςεκ., 64 ὃς ςεῖπη (für ὃς κ'), 223 ἀταρτηροῖσι ςέπεσσι (für -οῖς ἐπέεσσι) u. a. Abweichend von Bekker lesen wir A 24 und 378 ςάνθανε, 119 und 126 οὐ τι ςέροικε (für οὐδὲ ἔροικε und οὐκ ἐπέροικε), 482 μέγ' ἐςίχαγε (für μεγάλ' ἴχαγε), 582 τόν γε ςέπεσσι (für γ' ἐπέεσσι), α 91 μνηστήρεσσ' ἀποφειπέμεν' (für -εσσιν ἀπειπέμεν), α 293 ἰδὲ ςωρξῆς (für τε καὶ), ferner ἀςέρουσαν, ἀςείλαχοι, ταλάςρινος, ἔςφαδε, ἀπεςρασαν (für ἀπηύρων), ἀποςράς (für ἀπούρας), δςεινός u. a. Besondere Vorliebe zeigt sich für eingeschobenes ς', wie A 25. 379 καὼς ς' ἀφίει, 113 καὶ γάρ ςε (für δα), 116 ὡς ςε θέλω (für ὡς ἐθέλω), 195 πρὸ δὲ ς' ἦκε (für γάρ ἦκε), 406 οὐδὲ ς' ἔδησαν (für οὐδὲ τ'), 501 δὲ ς' ὑπ' (für δ' ἄρ'), α 37 πρὸ ς' ἐςείπομεν (für πρὸ οἱ εἶπομεν), α 168 φῆσί ς' ἐλεύσεσθαι (für φῆσιν ἐλ.). An anderen Stellen suchen die Herausgeber durch eingeschobenes ς' die Verlängerung einer kurzen Silbe zu erklären, wie Ω 154 ὃς ς' ἄξει. Schwierigere Stellen haben sie unangetastet im Texte gelassen, wie A 19 ἐν δ' οἴκαδ' und α 10 θύγατερ Διός, εἶπε καὶ ἡμιν, doch vermuten sie, daß der Text verdorben sei. In den metrischen Bemerkungen wird die Behauptung aufgestellt, daß am Schlusse eines spondeischen Verses nie ein zweisilbiges Wort stehe. Die Verf. schreiben daher, wie auch Rzach und Cauer gethan, ἐν εἰδώς, Πατρόκλες

ἰππεῦ, ἧόα δταν, δήμοσ φῆμοσ (für εὔ, Πατρόκλεισ, ἧῶ, δήμου), wohl auch, wiewohl es übergangen ist, ἰδρόα (für ἰδρῶ) und αἰδοί (für αἰδοί) εἰκων. Für κνή τυρόν *A* 639 schlagen sie κνάε vor, während Nauck und Rzach κνέε schreiben. Wie sich aber die Herausgeber mit *K* 299 εἶασ' Ἔκτωρ und *δ* 604 εὐρυφνέσ κρῖ λευκόν abfinden, haben sie nicht gesagt. An der ersten Stelle schrieb Nauck εἶαεν, Gerhard εὐνασεν, an der zweiten schlug Nauck vor λευκόν κρῖ, doch findet sich κρῖ λευκόν am Ende des Verses auch h. Cer. 452. Da ferner die bukolische Diärese nach einem Spondeus wenig vorkomme und gewöhnlich Folge eines Schreibfehlers sei, schreiben sie *A* 92 ἠῦδαε, 337 Πατρόκλειεσ, *α* 252. 336 προσῆδαε u. a. Auch von ganz spondeischen Versen wollen sie nichts mehr wissen. Mit Nauck lesen sie daher *A* 130 Ἄτρεΐδησ, *ψ* 221 Πατροκλέεσ, *ο* 334 κρεάων (für κρειῶν), *φ* 15 ξυμβλήατο (für -βλήτην). *χ* 175. 192, wo Nauck die Spondeen unverändert liefs, schlagen sie für αὐτοῦ zu lesen vor αὐτόο. Rücksichtlich dieser Änderungen verweise ich auf Ludwich, Aristarchs homerische Textkritik II 314 und 324f. Als Anapäst ist ohne Zweifel δηῖων *B* 544 zu lesen; vgl. denselben S. 294.

In der Lautlehre, die nun folgt, wird in falscher und übersichtlicher Weise über die Vokale und Diphthonge, wozu Synzesis, Krasis, Apokope, Elision gehört, dann über die Positionslänge und schliesslich über die Konsonanten gehandelt, wozu eine Aufzählung derjenigen Wörter gehört, die mit Digamma anlauteten, ferner derer, bei denen als zweiter Buchstabe des Stammes das *ρ* sich fand, endlich derjenigen, welche mit *σ* ursprünglich begannen. Wenn ich im Folgenden manchen Einwand machen und manche Ergänzung geben werde, so bin ich in einigen Fällen auf Widerspruch gefasst. Die Verf. haben nämlich einen von ihnen vielfach geänderten Text bei ihren Angaben zu Grunde gelegt, von dem sie aber nur Gesang *A* und *α* mitgeteilt haben. Bei Angabe der Stellen, wo die Krasis steht, fehlt *N* 734 μάλιστα δὲ καὐτόσ ἀνέγνω. Übrigens werden diese durch Konjekturen geändert, so dafs bei Homer nach ihrer Ansicht von Krasis kaum noch gesprochen werden kann. Die Beispiele von der Apokope bei ἀνά sind etwas dürftig. Es konnte leicht die Zahl der Fälle auf das dreifache gebracht werden. Wenn ferner die Behauptung aufgestellt wird, dafs ῆ (oder) nie verkürzt wird, auch wenn es in thesi stehe, so beseitigen die Verf. zwar *Φ* 576, indem sie für μιν ῆ οὐτάση lesen wollen *ρ* ῆ οὐτάση; immerhin bleiben aber noch Fälle wie *K* 451 ῆ ἐναντιβιον, *Π* 515 ῆ ἐνι, *Φ* 113 ῆ ἀπό und *ψ* 724 ῆ ἐγώ unberücksichtigt. Unter den Stellen, an denen die erste Silbe des Wortes υἰός verkürzt wird, sind nur drei (*M* 331, *N* 690, *δ* 630) nach Naucks Text hierher zu rechnen. Warum aber fehlt, während *Πηλῆοσ υἰόσ* (Seite 140 ist aber *Πηλῆοσ υῶσ* geschrieben) als richtige Lesart angenommen wird, *Μηκιστήοσ υἰόσ* *B* 566, *ψ* 678? Ferner fehlen *A* 200, *P* 575. Nach dem

Augment verdoppeln die Verf. die Liquida viel konsequenter als in dem *textus receptus*. So schreiben sie P 599 ἐπιλλίγγον mit einigen Handschriften, ξ 434 διεμμοιράτο, K 572 ἀπεννίζοντο. Bei ἔλλαβε konnte auch die mediale Form ε 325 erwähnt werden, ἀγάννιφος ist mit † versehen, doch kommt es aufser A 420 auch noch Σ 186 vor. Unter den Wörtern, deren ρ in thesi bei Homer zuweilen nicht verdoppelt wird, fehlt καλλιέρος; in der Odyssee kommt es nur in thesi (mit einem ρ), in der Ilias und den Hymnen nur in arsi (mit zwei ρ) vor; bei den Wörtern, von denen neben der längeren auch die kürzere Form sich findet, fehlt πολύς und πουλύς. Die Formen ἐρσήςεις, νήδυμος, ᾠρῆσσι werden verworfen und dafür ἐερσήςεις, ῥήδυμος und ρᾠρῆσσι verlangt. Als ursprünglich mit σ anfangend werden so geschrieben: ἐν σαλί (für εἰν ἀλί), ὑπὲρ σάλα (für ὑπεῖρ ἄλα), ἐνσάλιος (für εἰνάλιος), σάλτο (für ἄλτο), σάμα, σάλοχος, σατάλαντος, σέδος (aber A 534 μ 141 ἐξ ἐδέων), σερός neben ἐρός, σέξ, σέπω, σέπομαι, σέχω, σεχεπενηής, ohne dasselbe εἰς ἄλα, ἀνερρέπτουν ἄλα (wofür wahrscheinlich zu lesen sei ἐς σάλα und -τον σάλα), ἄλσο und die übrigen Formen von ἄλλομαι, ἐξήκοντα u. a.

Der zweite Hauptabschnitt handelt von den Nominibus. Unter den Formen mit dem Suffix φι vermisste ich die Form ἐσχαρόφι ε 59, η 169, τ 389. Für den Genetiv der Wörter der 1. Dekl. auf εω, der sich beinahe nur vor Vokalen finde, vermuten die Herausgeber sei α' zu schreiben, wie A 1 Πηληϊάδα' Αχ. Der Dativ Plur. laute weder auf αἰς noch auf ης oder οἰς in der 1. und 2. Dekl. aus, sondern auf ης' und οἰσ'. χ 471 πάσαις sei Variante für πασέων, M 284 (ἀκταῖς) und ε 119 (θεαῖς) seien korrupt oder unecht; ebenso seien die Verse, wo -ης und -οἰς einem Worte vorhergehe, das nicht mit einem Vokal anfange, korrupt oder interpoliert. Wo Ahrens, Nauck u. a. den Gen. Sing. der 2. Dekl. auf οο ausgehen lassen, finden wir hier diese Form, auch Z 344 κακομηχάνοο κρ., I 64 ἐπιδημίοο κρ., x 493, μ 267 μάντιος ἀλασόο, aber nicht erwähnt ist I 440 ὁμοίοο πτολέμοιο. Doch dehnen die Herausgeber den Gebrauch dieser Form auch auf den Fall aus, wo der Genetiv auf ου vor der bukolischen Diärese steht. Kontrahierte Formen der 2. Dekl. sehen sie als korrupt an. P 9, 23, 40, 59 hat schon Bekker Πανθόου (ψ) geschrieben, x 240 empfehlen sie für ἀντάρ νοῦς ἦν zu lesen ἀλλὰ νόος γ' ἔεν, A 493 χειμάροος (für χειμάρροος), ebenso A 452, E 88; hingegen ἐύξου K 373 lassen sie als verkürzte Form für ἐυξόου (wenn die Lesart richtig) stehen. Warum aber sind sie nicht auch hier konsequent und schreiben mit einigen Handschriften und mit Rzach ἐυξόου, das mit Synizese zu lesen ist? Für γαλόω X 473 schlagen sie γάλοοι vom Nominativ γάλοος vor, für ἀγγήρωσ die unkontrahierte Form ἀγγήραος, für σῶς σάος, für κεν ζῶν Π 445 κε σάον, für ἦ κε ζῶς E 887 ἦ

ζῶος κ.² Da η 94 ἀγῆραους zu lesen unmöglich ist, scheint ihnen der Vers interpoliert. Die Form γέλως zu lesen (obgleich Nauck und Cauer jene Form beibehalten), da im ersten Verse die Endsilbe durch die Cäsur, im 2. positione durch das folgende Wort (σ)έχε lang werde. In der 3. Dekl. verwerfen sie die Dative Plur. auf -εσιν, wie οἷεσιν ο 386, χεῖρεσι Υ 468, ἀνάκτεσιν ο 557, ἔνεσιν Ψ 191, αἴγεσιν Κ 486 (die Stellen seien leicht zu bessern), ferner die Formen φῶος, φῶοςδε, κρεῖων, ἦος, ἦω u. a., ἰδρῶ, ἰδρῶ, Πατροκλῆος, -ῆα, Πατρόκλεις, ἀκλιεῖς (M 318), ἀκλειῶς, ἐνκλειῶς, ἀκλέα, δυσκλέα (δ 728, Β 115, I 22), ὤσιν (μ 200), ἀτῶντα (Ψ 264, 513), πλατεῖ (H 86, ω 82), wofür gelesen werden soll φῶος, φῶοςδε, κρεῖων, ἦος, ἦα, ἰδρῶα, ἰδρῶι, Πατροκλέος, -κλέα, Πατρόκλεες, ἀκλέες, ἀκλέως, ἐνκλέως, ἀκλέε', δυσκλέε', οὔασ', οὐατόντα, πλατέ'. Für φαίνονται ἐναργεῖς (Υ 131, η 201, π 161) verlangen sie ἐναργές. Nach ihrer Ansicht sind ferner die Substantiva auf εὖς stets mit η zu flektieren, mit alleiniger Ausnahme von Ἄτρειός und Τυδεύς. Daher lassen sie ω 398 ἀμφοτέρως Ὀδυσσεῦς, Α 384 Τυδῆ, Ο 339 Μηκιστῆ, τ 136 Ὀδυσῆ, Ψ 792 Ἀχιλλεῖ, ε 398, ν 35 Ὀδυσσεῖ nicht gelten, sondern schreiben an der ersten Stelle ἄμφω Ὀδυσσῆος, die drei folgenden Stellen sind ihrer Meinung nach korrupt, Ψ 792 ist auch aus anderen Gründen verdächtig; an den zwei letzten Stellen wollen sie Ὀδυσῆ' lesen. In dem Abschnitt über die Unregelmäßigkeiten der 3. Deklin. fehlt die Anführung des Dativ, Θυγατέρ' κ 106, ο 364 (als Dativ ist nur Θυγατρὶ angegeben), bei ἀλλὰ πεποιθώς die Stelle Ρ 728, bei ποιλύν die Stelle Κ 27, auch die Form πολέεσσ' Ε 546. Die Formen νιέα (N 350), νιοῖσιν (τ 418), νιοῦ (χ 238), νιέα (ι 283), scheinen ihnen auf Schreibfehlern zu beruhen, für κατὰ κρηθέν ziehen sie vor zu schreiben κατ' ἀκρηθέν, ebenso wie für ἀνηρέστερον den Komparativ ἀνηρότερον. Für ἀγχόδι empfehlen die Herausgeber ἄγγι, δέ ς' (Ξ 412, Ψ 762), ν 103 die Variante ἔγγυδι. Bei der Aufzählung der verschiedenen Formen der Pronomina fehlt τοι, und doch steht es auch im Texte der Herausgeber Α 28, 39, 40 und oft. Die Genetive ἐμεῦ, μεν, σεῦ, τεν verwerfen sie und schreiben dafür ἐμεῖ', wie Α 541, ἐμέ' α 313, κλυθί με' wie Α 37, 451. Für ἡμεῖς, ὑμεῖς, ἡμῖν, ὑμῖν lesen sie ἡμες (wie α 37, 76), ὑμες, ἡμιν (wie α 10) und ὑμιν, für σφῶ Α 574 σφῶ', für τεν α 217 τε', für ὄττεν und ὄττεο α 124, ρ 121, χ 377 οὐ' τεο, für τὸ σὸν Α 207 τεόν, für τε σῆς Α 179 τεῆσ', für τὰ σ' ἀντῆς α 356 τέ' ἀντῆς, für τοιοῖσδε Γ 46 τοιοῦτος, für ἐκεῖνος und die davon abgeleiteten Adverbien κείνος, κείθι u. a. (ρ 10 ὄφρ' ἂν ἐκεῖθι verwandeln sie daher in ὄφρα κε κείθι); um die unmögliche Form ἐης Π 208 zu beseitigen, ändern sie den ganzen Vers in φυλόπιδος ἔργ' ἀργαλέης, τῶν πρίν περ ἔρασθε um. Für die sonderbare Form τοῖσδεσ(σ)ι

wollen sie *τοῖσι(ν)δε* herstellen. Wenn sie aber behaupten, dafs *τῶς* nur zweimal sich finde, ebenso *οὐδέεις* bei Homer nur im Neutrum vorkomme, so ist dies unrichtig; denn *τῶς* steht noch *B* 330, *Ξ* 48, *σ* 271, *οὐδενί* *X* 459, *λ* 515.

Der dritte Teil handelt vom Verbum. Auch dieser Abschnitt verdient das Lob, geschickt und übersichtlich behandelt zu sein. Die 2. Pers. auf *ησθα* wird überall hier mit Jota subscriptum geschrieben. Unter den Formen der 3. Pers. Sing. Aor. auf *αι* vermisze ich *Φ* 336 *κῆαι*, 611 *σαῶσαι* und *τ* 297 (v. l.) *ἐπακούσαι*. Da in der 3. Pers. Pl. Aor. Pass. nur ausnahmsweise die Endung *ησαν* sich finde, ändern die Verf. z. B. *Ζ* 131 *ἐτέρφθησαν φρέν' ἀέθλοισι* in *ἀέθλοισιν φρέν' ἔτερφθεν*. In der 2. Pers. Sing. Med. will van Leeuwen (vgl. dessen gehaltvolle Abhandlung in der Mnemosyne N. S. XIV 1886 S. 335 ff.) nur die unkontrahierten Formen gelten lassen. Da auf die in unserem Texte vielfach vorkommenden kontrahierten Formen fast immer ein Wort folge, das mit einem Vokal anhebe, so seien die richtigen Formen ohne Zweifel *ἐπεφράσα'*, *ἐκίησα'* u. a. Daher wollen sie auch für *μέμνη* (*O* 18 u. δ.) und *βέβλη* (*A* 380) *μέμνησ'* und *βέβλησ'* lesen, *E* 284, *N* 251 aber *βέβληται* lieber in *-ησαι* ändern. Die beiden Stellen ferner, an denen die 3. Pers. Pl. auf *οιντο* sich findet, scheinen den Herausgebern korrupt zu sein; *A* 344 schreiben sie für *μαχέοιντο μαχέονται* und *χ* 444 für *ἐκλελάθοιντ' ἐκλελάθητ'(ε)*. Auch die Konjunktive Präs. von Verbis auf *ω* mit verkürztem Bindevokal, wie *βούλεται* (*A* 67), *ἐπείγεται* (*K* 361), verwerfen sie mit Curtius' Verbum II 72 f. Die Endung *-μεν'* des Infinitivs, die sich fast nur vor Vokalen finde, sehen sie als durch Elision entstanden an; an vielen Stellen sei das elidierte *-έμεν'* im überlieferten Text durch *-ειν* verdrängt; für *λέναι* (wie *A* 227) schreiben sie *ἴμεναι*. Ferner sind sie der Ansicht, dafs bei Verben, die mit einer langen Silbe anfangen, das Weglassen des temporalen Augments nicht dem Dichter selbst, sondern späterer Willkür zuzuschreiben sei, und rezipieren daher Formen wie *εἶντο*, *εἶλκε*, *ἐκέσκετο* (für *εντο*, *ελκε*, *εκέσκετο*), *δισστήτην* (*A* 6). So ändern sie auch *A* 104 *λαμπετόωντι εἰκτην* in *-ωντ' ἐφεεῖκτην*, 441 *χερσὶ τίθει* in *χέρσ' ἐτίθει* u. a. Für *ευ* mit Augment schreiben sie *ηὺ* wie *A* 22 *ἐπηνυφήμησαν*, 329 *ἦῤρον*, 458 *ἦῤξαντο* u. δ. Formen wie *λαμπετιόωντ'*, *ἀντιόωσαν* (*A* 31), *ὀρόων* (350) erhalten sie im Texte, doch findet sich unter demselben der Vermerk, dafs *λαμπετιόωντ'*, *ἀντιόουσας*, *ὀρώων* richtiger herzustellen sei. Auch für *ἀρόωσι*, *δηϊόωεν*, *δηϊόωντες* ziehen sie *ἀρούουσι*, *δηϊόουεν*, *-οντες* vor. Unter den Iterativformen ist *φάνεσκε* als allein *λ* 587 vorkommend angeführt; es steht aber noch öfter, wie *A* 64, *μ* 241, 242. Ich führe nun noch eine Anzahl Formen an, an welchen die Herausgeber Anstofs nahmen. Für *ἀκαχήμενος*, *ἄλσο*, *ἄλτο*, *ἐργήγορθαι* schreiben sie *ἀκαχημένος*, *ἄλσο*, *ἄλτο*, *ἐργηγόρθαι*, für *συνοχωκῶς* *B* 218

συννοχοῶς, für βέομαι, βείομαι O 194, X 431 u. δ. βίομαι, für ἐνήνεον H 428 u. δ. ἐνήεον, für εἰλήλουθα und -λουθμεν εἰλήλευθα und -λυθμεν, für νεήνισιν εἰοικυῖται Σ 418 νεήνισιν φεικυῖται, für die Opt. βεβλήκοι Θ 270 und πεφεύγοι Φ 609 das Plusquamperf., für Präs. δαῖδω das Perf. δέδρα, für ἐνήνοθε, wie es scheint, ἀνήνοθε, für οἶδας, das verdächtig ist, α 337, wohl φείδης, wie das Plusquamperf. ἐφείδεα, Perf. Konj. φειδέω und φιδέω u. s. w. flektiert werden soll (A 70 ὃς φείδει für ἦδη, 185 ἐν φειδέης für εἰδή); für δύη (oder δύνη) ι 377 u. δ. δύοι, für προθέουσιν A 291 wohl προθέωσιν, für περιδώμεθον Ψ 485, das auf einem Missverständnis beruhen müsse, -μεθα. Ich könnte die Beispiele noch bedeutend vermehren, glaube aber, daß die, welche ich angeführt habe, genügen, um eine Vorstellung von der Behandlungsweise der Verf. zu geben. Einige wenige Bemerkungen schliesse ich hier noch an. Die Form πεπτηῶς geduckt findet sich aufser den drei (S. 82) angeführten Stellen noch § 474, χ 362; wenn es an derselben Stelle heisst „πεπτηῶς gefallen muß auch K 198 gelesen werden“, so liegt hier wohl ein Versehen vor, da dies an der genannten Stelle unmöglich ist. Beim Perf. „εἶρμαι, A 239“ mußte erwähnt werden, daß an der citierten Stelle εἰρῶται steht; bei ποτιάομαι (S 91) sind angeführt M 287, ω 7; die erste Stelle hat aber πωτῶνται, die zweite ποτέονται. Unter Aorist II ἐλέλαθον steht auch χ 444, wo das Medium sich findet. Opt. ἀφέλλειεν, wofür sie ἀφείλειεν vermuten, steht nicht nur H 651, sondern auch β 334; bei ἔκταθον (S. 101) fehlt δ 537; bei λοέω fehlen die Formen λούσατε, λούσειαν, λοέσσομαι u. a., bei τέρσομαι ε 152; ἰληθι steht nicht nur γ 380, sondern auch π 184; τυτθὸν ἐδέυησε, wo übrigens τυτθὸν wohl zum Vorhergehenden zu ziehen ist, steht aufser ι 540 auch ι 483 (allerdings in einem unechten Verse). Die Form ἐδήδεται (für ἐδήδοται) S. 110 ist wohl nur ein Druckfehler. Trotz Cobets Bemerkung in den Var. lect. p. 227 „neque κραίνειν de huiusmodi officio dici potuit, neque haec significatio locis poetae apta est“, leiten die Herausgeber κεκράνται, -ντο δ 616, ο 116, δ 132 von κραίνω ab; ferner führen sie κεκαδῶν und κεκαδήσω auf χάζομαι zurück; mir will es mehr zusagen, es zu κηδω zu stellen; δαῖδεγμαι gehört nach ihrer Meinung zu δαῖκνυμι, womit ich einverstanden bin. Wenig aber will mir die Bemerkung zusagen, daß ὄψεσθε Ω 704 vielleicht als Imper. angesehen werden müsse. Endlich wollen sie die wenigen Stellen, an welchen als intransitiver Aorist nicht ἔτραπον, sondern ἐτράφην vorkommt, heilen, wie A 251, Γ 201 u. a.

Im letzten Abschnitt werden die Partikeln behandelt: zuerst die Präpositionen, dann die Adverbien und schliesslich die Konjunktionen. Da nur μεσ(σ)ηγύ(ς) homerisch sei, ändern die Herausgeber A 156 μεταξὺ in μεσηγύ um. Bei καὶ περ konnte

bemerkt werden, daß η 224, wo allein die beiden Partikeln nicht durch ein dazwischenstehendes Wort getrennt sind, im Gegensatz zum attischen $\kappa\acute{\alpha}\iota\pi\epsilon\rho$ als zwei Worte geschrieben werden. Über $\kappa\acute{\epsilon}$ und $\tilde{\alpha}\nu$, worüber van Leeuwen neuerdings in der Mnemosyne (N. S. XV S. 76 ff.) ausführlich gehandelt hat, wird die Lehre aufgestellt, daß an fast allen Stellen, wo dies thunlich war, das jüngere $\tilde{\alpha}\nu$ das homerische $\kappa\acute{\epsilon}$ verdrängt habe. Wo es daher möglich war, wird $\kappa\acute{\epsilon}$ wiederhergestellt; auch die Stellen, wo $\tilde{\alpha}\nu$ und $\kappa\acute{\epsilon}$ zusammenstehen, wie Λ 187, 202, werden geändert. $\kappa\acute{\epsilon}$ mit dem Indic. Futuri ist, wie auch Herwerden Rev. de Philol. N. S. VI 22 ff. zu zeigen versucht hat, als unhomerisch verworfen, und die dahin gehörenden Stellen sind korrigiert. Als Anhang ist das erste Buch der Ilias und der erste Gesang der Odyssee im Interesse der Schüler abgedruckt. Hier ist der Text mit Digamma und den Veränderungen gegeben, die ich im Vorhergehenden berührt habe. Noch einige andere Veränderungen des Textes seien hier erwähnt. Λ 15, 374 schreiben sie $\tilde{\alpha}\nu$ $\sigma\kappa\acute{\eta}\pi\tau\rho\omega$ (für $\tilde{\alpha}\nu\tilde{\alpha}$), 60 $\phi\acute{\nu}\gamma\omega\mu\epsilon\nu$ (für den Opt.), 129 $\tau\rho\omega\eta\nu$ $\tilde{\epsilon}\nu\tau\acute{\epsilon}\lambda\epsilon\alpha$ (für $\tau\rho\omega\eta\nu$ $\tilde{\epsilon}\nu\tau\acute{\epsilon}\lambda\epsilon\omega\nu$), 205 $\delta\lambda\acute{\epsilon}\sigma\sigma\eta$ (für den Opt.), 279 $\sigma\kappa\eta\pi\tau\acute{o}\sigma\chi\omicron\varsigma$ (für $-\sigma\chi\omicron\varsigma$), 349 $\tilde{\alpha}\tau\epsilon\rho$ (für $\tilde{\alpha}\phi\alpha\rho$ mit Naber) $\tilde{\epsilon}\zeta\epsilon\tau\omicron$, 530 $\tilde{\epsilon}\phi\acute{\epsilon}\lambda\iota\zeta\epsilon\nu$ (für $\tilde{\epsilon}\lambda\acute{\epsilon}\lambda.$), 540 $\delta\omicron\lambda\omicron\mu\eta\tau\iota$ (mit Nauck für $\delta\omicron\lambda\omicron\mu\eta\tau\alpha$), 581 $\sigma\tau\upsilon\phi\epsilon\lambda\iota\zeta\epsilon\iota$ (für $-\xi\alpha\iota$), 583 $\iota\lambda\omicron\varsigma$ (für $\iota\lambda\alpha\omicron\varsigma$), 609 δ' $\tilde{\epsilon}\pi\iota$ $\rho\omicron\nu$ (mit Cobet für $\pi\rho\acute{o}\varsigma$ $\tilde{\omicron}\nu$). Für $\alpha\iota\delta\epsilon\iota\sigma\theta\alpha\iota$ Λ 23 und 377 wird vorgeschlagen $\alpha\iota\delta\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$, für $\tilde{\eta}$ $\tilde{\epsilon}\phi\acute{\epsilon}\lambda\epsilon\iota\varsigma$ 133 $\tilde{\eta}\tilde{\delta}$ $\theta\acute{\epsilon}\lambda\epsilon\iota\varsigma$, für $\alpha\tilde{\upsilon}\tau\omicron\varsigma$ $\tilde{\alpha}\phi\alpha\iota\rho\eta\sigma\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$ 161 $\tilde{\alpha}\nu\tilde{\epsilon}$ $\tilde{\alpha}\pi\omicron\alpha\iota\rho$. Vers 88 und 125 werden als verdorben bezeichnet und stärkere Änderungen versucht; auch für das verdorbene $\kappa\tilde{\upsilon}\mu\alpha$ Vers 496 und $\pi\alpha\rho\epsilon\iota\pi\eta$ 555 werden Änderungen vorgeschlagen. Aus der Odyssee will ich nur zwei Stellen erwähnen: Vers 56 schreiben sie $\alpha\iota\mu\iota\lambda\iota\omicron\iota\sigma\iota$ $\kappa\acute{\epsilon}\pi\epsilon\sigma\sigma\iota$ für $\lambda\omicron\gamma\omicron\iota\sigma\iota$, weil dieses Wort nur hier und O 393 stehe, und 176 $\pi\omicron\lambda\lambda\omicron\iota$ $\tilde{\rho}\iota\sigma\alpha\nu$ $\tilde{\eta}\mu\epsilon\tau\epsilon\rho\nu$ $\delta\tilde{\omega}$. Soll $\tilde{\iota}\sigma\alpha\nu$ von $\tilde{\omicron}\iota\delta\alpha$ hergeleitet sein oder ist das Digamma ein Druckfehler?

Das Buch ist für Gymnasien und angehende Philologen bestimmt. Die Verf. aber haben, wie sie ausdrücklich in der Vorrede angeben, nicht so sehr beabsichtigt, ein Kompendium zum Auswendiglernen, als vielmehr ein Handbuch zum Nachschlagen bei der Lektüre zu liefern. Ihres Erachtens brauchen anfänglich bloß der Paragraph über das Metrum, einige Grundregeln aus der Lautlehre, die Paradigmata der Deklinationen, die vorzüglichsten Pronomina und das Wichtigste aus der Lehre vom Verbum gelernt zu werden; allmählich könne man dann die zumeist vorkommenden Verba hinzufügen. Ich würde aber Bedenken tragen, das Buch in unseren deutschen Gymnasien einzuführen. Es ist viel zu reichhaltig und enthält zu viel Vermutungen; auch reicht der Index S. 112—114 nicht aus. Wohl aber ist es einigen strebsamen und begabten Primanern und besonders angehenden Philologen zu empfehlen, wie denn überhaupt niemand, der sich

mit Homer beschäftigt, das Werk ohne viele Anregung und reichen Nutzen aus der Hand legen wird. Daher müssen wir dem Übersetzer dankbar sein, daß er dem Buch auch außerhalb des engen Kreises der Niederlande die Möglichkeit der Verbreitung verschafft hat. Der Anhang gewährt insofern Interesse, als wir aus demselben den Text nach dem Willen der Verf. gestaltet vor uns sehen. Ob es aber pädagogisch geschickt ist, den Schülern einen einzigen derartig bearbeiteten Gesang der Odyssee und der Ilias in die Hände zu geben, möchte ich bezweifeln.

Der Druck ist bis auf die letzten Seiten ziemlich korrekt. Ich habe nur wenige Fehler bemerkt. S. VI muß Hartel (für Härtel) stehen, S. 44 steht $\acute{\alpha}\rho$ (für $\acute{\alpha}\rho$), 38 Ἀσκληπίου (für $\acute{\alpha}\sigma$), 21 $\gamma\omicron\upsilon\acute{\nu}\omicron\varsigma$ (für $\gamma\omicron\upsilon\nu\acute{\omicron}\varsigma$), 47 Ἰνυατρος , 49 Ἄδης , 70 $\alpha\lambda\acute{\alpha}\omicron\omicron\mu\alpha\iota$, 77 $\eta\mu\alpha\rho\tau\omicron\nu$. Im Text fehlt Λ 28 am Ende jede Interpunktion; Λ 156 lesen wir $\mu\omicron\lambda\lambda\alpha$, 358 $\acute{\alpha}\lambda\omicron\varsigma$, 389 $\gamma\alpha\rho$, 421 $\nu\nu\nu$ (?), 484 $\epsilon\ddot{\upsilon}\rho\nu\nu$, 576 $\tau\alpha$. Noch mehr fehlen die Accente im Text des ersten Gesanges der Odyssee; man sehe Vers 166, 184, 192, 193, 201, 202, 221, 230, 292, 315 (?), 325, 353, 419, 435. Vers 313 steht $\xi\acute{\epsilon}\iota\nu\omicron\iota$, 383 $\mu\omicron\sigma\sigma\acute{\epsilon}\phi\eta$. Außerdem ist mir aufgefallen S. 44 Ἀτρεός B 33 (für 23), S. 56 μ 181 (für 185), S. 72 13, K 3 (für K 361). Die Angaben S. 47 Ἀητώ λ 278 und S. 78 bei $\beta\alpha\iota\nu\omega$ Λ 46 sind unrichtig. Die Quantität von $\nu\acute{\omicron}\mu\alpha\tau\omicron\varsigma$ ist S. 52 falsch angegeben. Endlich ist S. 55 der letzte Satz von Anmerkung 4 zu streichen.

Magdeburg.

E. Eberhard.

H. Schmidt und W. Wensch, Elementarbuch der griechischen Sprache. Neunte Auflage, besorgt von B. Günther. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1887. 2 M.

Das Elementarbuch der griechischen Sprache von Schmidt und Wensch hat in neunter Auflage eine äußere Ausstattung gefunden, welche den weitgehendsten Wünschen genügen wird; innerlich ist es von der Hand B. Günthers in einem Grade umgestaltet, der einerseits die Benutzung des Buches neben der achten Auflage unmöglich macht, andererseits aber wenigstens im allgemeinen durch die neue Unterrichtsordnung gefordert war. Früher ein Buch für Quarta und Untertertia soll es jetzt dem Untertertianer und dem Obertertianer, letzterem im ersten Semester, in die Hand gegeben werden, soll also dem Schüler zur Einübung der Flexionslehre dienen, bis dieselbe, wenn auch nicht abgeschlossen, so doch durch Behandlung der geläufigsten unregelmäßigen Verba so weit geführt ist, daß die Lektüre der Anabasis ohne sonderliche Störung durch unverstandene Formen dem Schüler möglich wird. Darum sind ausgeschieden, von kleineren zusammenhängenden Stücken abgesehen, die Fabeln des Babrius, die nach Strabo und Pausanias gearbeiteten geographischen und die nach der Anabasis gearbeiteten historischen Abschnitte. Von

den sonstigen Änderungen ist die augenfälligste, daß die früher in zwei Abteilungen gesonderten griechischen und deutschen Übungsstücke nunmehr dergestalt verbunden sind, daß auf das griechische Übungsstück das entsprechende deutsche unmittelbar folgt. Diese Änderung kann nur gebilligt werden, da die deutschen Stücke, zu einem guten Teile Paraphrasen der entsprechenden griechischen, vielfach Vokabeln voraussetzen, die nicht memoriert zu werden brauchen, und nun das Ablesen der Vokabeln erleichtert ist. Die früheren zwei Reihen von Beispielen zur Konjugationslehre, von denen je eine im Semester benutzt werden sollte, sind verschmolzen, jedenfalls weil die Einrichtung der Jahreskurse ein einmaliges, aber längeres Verweilen bei dem Pensum bis zu vollständiger Überwältigung fordert. Viele Sätze sind aus den verschiedensten Gründen, zuweilen auch wohl ohne Grund, geändert, viele ausgelassen, viele — namentlich unter „Verba“ und alle deutschen Beispiele unter „Numeralia“ und „Pronomina“ — neu aufgenommen. Die „Vokabeln zu den griechischen Sätzen über die Deklinationen“, die früher noch besonders zusammengestellt waren, sind fortgefallen. Um Noten unter dem Texte überflüssig zu machen, hat G. einen 19 Seiten langen syntaktischen Anhang beigegeben, auf dessen Paragraphen nun verwiesen wird. Auch ein deutsch-griechisches Wörterverzeichnis ist hinzugekommen. Kurz, man kann die neunte Auflage ein 'neues Buch mit starker Benutzung der achten Auflage nennen.

Ref. sieht nunmehr von den Abweichungen im einzelnen ab und verzeichnet einige Mängel, deren Abstellung in weiteren Auflagen noch wünschenswert erscheint. In den Vorübungen zur ersten und zweiten Deklination sind die Substantive nur nach ihrem Accent eingeteilt; für die Feminina der ersten ist der Ausgang (η , α) das einzige Prinzip der Unterteilung. Die Quantität des α sollte außerdem bei allen Femininen auf α , bei denen auf α noch der vorhergehende Laut, bei allen Paroxytonen noch die Quantität der vorletzten Silbe für die Einteilung bestimmend sein. Die Maskulina der ersten und die Feminina der zweiten sind nicht berücksichtigt. Der Abschnitt „Adjektive als Prädikate mit Substantiven verbunden“ ist als mißlungen zu betrachten. Denn weder kann ein annehmbarer Grund dafür angeführt werden, daß die Beispiele geteilt sind in solche mit den Prädikaten $\epsilon\sigma\tau\acute{\iota}$ und $\epsilon\iota\sigma\acute{\iota}$ und solche mit $\eta\nu$ und $\eta\sigma\alpha\nu$, noch ist die Übung nach mehrjährigem Unterricht im Lateinischen überhaupt fruchtbringend. Zugleich muß ich als unzulässig bezeichnen, was offenbar die Voraussetzung der Vorübung ist, nämlich die eigentliche Übung im Übersetzen erst nach der Einübung der beiden ersten Deklinationen, d. h. etwa 5 Wochen nach Beginn des Unterrichts anzufangen. — Die Deklination der Substantiva und Adjektiva, die Komparation, die Zahlwörter und die Pronomina werden nun an einer Reihe von Sätzen geübt, die in Ermangelung anderer dem

Schüler verständlicher Prädikate mit Hilfe der Kopula in den erwähnten vier Formen oder einer höchst beschränkten Anzahl anderer Verbalformen (*τίπτει, ὀρῶ, ἀκούω, φέρει, εἶχον, ἔφερε*) zustande gebracht sind; es ist dabei interessant zu lesen, was die Verfasser alles „sehen“ oder „hören“ und die Schüler bis zur Beendigung dieser Kapitel, d. h. ungefähr bis zum Ende des ersten halben Jahres mitsehen und mithören müssen. Die Beispiele unter „Pronomina“, griechische wie deutsche, muß ich als quantitativ unzureichend bezeichnen; wer mit der Flexion zugleich die Verwendung der Pronomina lehrt, wird selbst bei Beschränkung auf die geläufigsten Fälle gewiß drei Wochen aufwenden müssen, ihm können also Übungssätze nicht genügen, die kaum eine Seite ausfüllen. Die Adverbbildung ist leider mit besonderen Übungsstücken nicht bedacht worden.

Recht erfreulich ist, daß G. unter „Verba“ die Beispiele für die *v. pura non contracta* denen für die *v. muta* und *liquida* vorangesetzt hat; wer wie Ref. *τύπτω* vor *παιδεύω* hat lernen müssen, wird als Lehrer niemals die alte Reihenfolge beobachten. G. fühlte, daß er unter diesen Umständen das *v. purum* mit mehr Beispielen ausstatten müsse, als ihm von seinen Vorgängern zugewiesen waren, hat aber doch des Guten noch lange nicht genug gethan; denn 39 griechische und 29 deutsche Sätze sind ein offenbar unzureichender Übungsstoff für das etwa vierwöchentliche Pensum. Die *v. muta, contracta* und die jetzt — höchst angemessen — den Abschnitt schließenden *liquida* sind ungleich liebevoller behandelt, obwohl diese Klassen jede nur ebenso viel Zeit in Anspruch nehmen. Allerdings könnte das Deficit unter *v. pura non contracta* z. Z. gedeckt werden, wenn der Lehrer bei den Abschnitten unter *v. muta* eine Anleihe aufnähme und die jedesmal ersten zwei Stücke über das Präsens und Imperfektum der drei Genera, also drei griechische und drei deutsche Stücke des folgenden Abschnittes zur Einübung des Präsens und Imperfektum der *v. pura non contracta* heranzöge; aber die übrigen Tempora der zuletzt genannten Klasse werden immer bei der Einübung zu kurz kommen. Doch mag der Abschnitt deswegen so dürftig ausgefallen sein, weil die Zahl der durchweg regelmäßigen und vollständigen *v. pura non contracta* nicht eben groß ist; indes gerade deshalb gilt es, auf didaktische Mittel bedacht zu sein, welche die Gründlichkeit der Einübung gewährleisten. Ich glaube nun, daß mit den notwendigsten Konzessionen, welche den sachlichen Schwierigkeiten gemacht werden müssen, die Einübung der Verba auf ω und demgemäß auch die Einrichtung eines dem Zwecke dienenden Übungsbuches am besten folgende Reihenfolge innehalten würde: I. Präsens und Imperfektum Aktivi aller nicht kontrahierten Verba auf ω ; II. die übrigen Tempora des Akt. a) der *v. pura non contracta*, b) der *v. pura contracta*; III. Aor. I. Pass. (als das Tempus mit aktivischer

Flexion) aller v. pura, natürlich soweit diese regelmässig sind; IV. Perf. und Plusquamperf. Pass. (als die Tempora des übrigen Passivums, welche nur durch ihre Endungen Neues bieten und die zweite Person des Singulars noch vollständig und unvermischt erhalten haben) der v. pura mit derselben Einschränkung wie unter III; V. die übrigen passiven Tempora der v. pura non contracta, Fut. I und III der v. contracta; VI. das Medium der v. pura, excl. Präs. und Imperfekt. der v. contracta; VII. Präs. und Imperfekt. der v. contracta; VIII. v. muta; IX. v. liquida u. s. w. Nur bei dieser Verteilung des Stoffes verdienen die Beispiele für das Präs. und Imperf. der v. muta und liquida gelesen zu werden; ja noch § 11 C 6 (*Σόλων πρῶτος ὢν ἔλεγε γηράσκειν αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος*) und 7 (*Ὁ χρόνος ἐκδιδάσκει πάντα*) finden unter den ersten die Konjugation betreffenden Sätzen eine angemessene Stelle, während § 11 C 8 und § 14 E 3 und G 1 nicht dem Kapitel über unregelmässige Verba, sondern dem über v. contracta einzureihen sind. Nur bei dieser Verteilung ist auch die lange Reihe von Beispielen berechtigt, welche unser Übungsbuch für die Futur-, Aorist-, Perfekt- und Plusquamperfektbildung der v. contracta zusammenstellt. — Die Beispiele zu den Verbis auf *μι* sind ebenfalls jetzt anders geordnet, insofern jetzt *τίθημι* (*ἵημι*) vor *ἴσθημι* (*πίμπλημι*, *πίμπρημι*, *δύναμαι*) und *δίδωμι* eingeübt wird; wurde die frühere Reihenfolge durch die analoge bei den v. contractis (*τιμάω*, *ποιῶ*, *μισθῶ*) empfohlen, so spricht für die jetzige und mußte ausschlaggebend sein, daß *τίθημι* ungleich leichter zu verstehen ist als *ἴσθημι*. Ich wünschte auch *δίδωμι* vor *ἴσθημι* zu sehen, weil jenes nur in drei Beziehungen (*ἐδίδουν*, *δέδωκα*, *δέδομαι*) von den resp. Formen des Verbums *τίθημι* verschieden ist. — Die unregelmässigen Verba sind für eine Vorbereitung zu zusammenhängender Lektüre zu reich mit Beispielen ausgestattet und genügen andererseits nicht zu völliger Einübung der Flexion. — Endlich sei hier noch bemerkt, daß die Beispiele § 9 L 3 (S. 51) und § 10 H 11 (S. 74) in eine falsche Rubrik geraten sind.

Um die früheren Noten unter dem Texte beseitigen zu können, hat G., wie schon bemerkt ist, einen syntaktischen Anhang verfaßt, der recht geschickt genannt werden muß. Aber nicht nur durch Hinweise auf diesen sucht er den Schüler für den Ausfall an Unterstützung schadlos zu halten: er beseitigt auch Schwierigkeiten, denen der Schüler allein noch nicht gewachsen ist. Entgangen ist ihm dabei § 1 C 9 *ἰεροί*, § 9 II C 22 *νομιούσιν*, G 1 *κομιῶν*, III G 2 *ἐποίησε*, 3 *ποίησαι*. Endlich liegt es in der Absicht G.s, daß die häusliche Arbeit mit dem Schüler in der Klasse vorbereitet werde; und das wird allerdings notwendig sein, ganz besonders wenn die Übertragung der deutschen Stücke gelingen soll.

Der Inhalt der Sätze kann nach dem oben Gesagten in den Stücken zur Deklination nicht durchweg fesselnd sein; im ganzen Werke aber nehmen die Sätze geographischen oder naturwissenschaftlichen Inhalts einen verhältnismässig zu grossen Raum ein. So dankbar der Lehrer nun auch dem Verfasser für die Beschreibung Attikas und Korinths sein wird, die Kupferminen bei Temese und Ähnliches werden ihn und den Schüler wenig fesseln. Die naturwissenschaftlichen Sätze konnten zumal nicht ohne eine Anzahl von Vokabeln gefasst werden, welche dem Schüler kaum noch einmal begegnen (*προβοσκίς, μυκτήρ, ὕβος, θύννος, καμηλοπάροδαλις, ξιφίας*). Die griechischen Götternamen lasse ich in den deutschen Sätzen lieber konsequent in ihrer griechischen Form als vorwiegend in lateinischer Form und daneben in griechischer, womit nicht gefordert ist, dass zu Rom heilige Gänse beim Tempel der Hera gefüttert werden. Das Lexikon sollte in zweifelhaften Fällen regelmässig das Genus des Substantivums und erforderlichen Falles die Quantität der vocales ancipites angeben. Recht löblich ist die Korrektheit des Druckes (doch l. S. 11 Z. 15 *θερμήν*, S. 23 Z. 9 v. u. *Τὸ*; S. 41 Z. 9 streiche *τὰ*; S. 47 Z. 14 l. *αὐτῶν* für *ὕμῶν*; S. 47 Z. 7 v. u. füge *δέξ*, S. 81 Z. 11 v. u. *Ἀλέξανδρος* ein).

Jedenfalls ist das Werk in der heutigen Gestalt, besonders wegen der Änderungen unter „Verbum“, wesentlich praktischer als früher und wird zumal unter geschickter Leitung sicher mit Erfolg benutzt werden. Diese Überzeugung bestimmte mich die Mängel des Werkes, die ihm eigentümlichen und diejenigen, welche es mit anderen Werken der Art teilt, desto offener aufzudecken; möchten diese Mängel in einer neuen Auflage beseitigt werden und möchte ihre Beseitigung thatsächlich einen Fortschritt in der didaktischen Behandlung der griechischen Formenlehre bedeuten.

Züllichau.

P. Weiffenfels.

Bernhard Gerth, Griechisches Übungsbuch. Erster Kursus (Untertertia). Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, C. F. Winter, 1887. 175 S. 8. 1,60 M.

Der 1880 erschienenen, damals für Quarta bestimmten, ersten Auflage des vorliegenden Buches ist jetzt die zweite gefolgt mit der Bestimmung, in Tertia gebraucht zu werden. Diesen Zweck will der Verfasser nach Angabe des Vorwortes dadurch fördern, dass er jetzt nur die für spätere Lektüre wichtigen Formen bringt, dass er ferner die Zahl der zu erlernenden Wörter verringert und schwierigere Sätze geändert oder mit anderen vertauscht hat. Dabei sind die alten Vorzüge des Buches dieselben geblieben: es lässt sich bequem gebrauchen, da die Reihenfolge der Stücke dem Gange der meist benutzten Schulgrammatiken entspricht, und die Auswahl der meist auch inhaltlich ansprechenden Sätze ist recht geschickt. Einige Eigentümlichkeiten muss ich beanstanden.

Zunächst ist es fraglich, ob der Verf. durch die Abänderungen in Anordnung und Auswahl der Sätze sich den Dank der bisherigen Freunde des Buches erwerben wird. Es ist doch bedenklich, wenn bei einem Schulbuche ohne zwingendes Bedürfnis so starke Veränderungen vorgenommen werden, daß die Benutzung der ersten Auflage neben der zweiten fast unmöglich wird. Ich hätte gewünscht, daß diejenigen Sätze, für deren Verständnis dem Schüler unterhalb des Textes in Anmerkungen Hilfe und Anleitung gegeben ist, eine Umänderung erfahren hätten. Leider sind die Fußnoten gelegentlich sogar vermehrt worden, trotzdem am Schlusse drei Wörterverzeichnisse zu Gebote stehen wobei Wörter wie *ἦτα*, *γλώττα* u. a. sowohl in den Verzeichnissen als zum Überflusse noch in den Anmerkungen zu finden sind). Darunter muß der Schüler sogar Wortformen hinnehmen, welche ihm erst späterhin verständlich werden, so bei den Deklinationen *γίγνονται*, *ἔφν*, *ἀριθμούμεν*, *ἀπέρρει*, *πεντήκοντα*, weiterhin *εἶδεν*, *ἀπέθανε*, *πέσοντα*, *ἴσθι*.

In der Auswahl des grammatischen Stoffes mutet G. dem Schüler zu viel zu. Da auch mittelmäßige Köpfe innerhalb eines Jahres möglichst sicher werden sollen, so ist eine engere Begrenzung des grammatischen Stoffes geboten. Von allen Unregelmäßigkeiten sollte der Untertertianer verschont bleiben. Schon die zweite zusammengezogene Deklination kann ganz erspart werden, aus der ersten genügt ein mündlicher Hinweis auf *Ἀθηνᾶ* und *γῆ*, mit den *Ἐρμαί* wird der Schüler erst in den Hellenika Bekanntschaft machen. Die Substantiva und Adj. anom. der dritten Deklination in den §§ 34—37, die Substantivstämme auf *-v*, *βοῦς* § 26, die Stämme auf *ας*, *αἰδώς* u. a., auch eine Anzahl unregelmäßiger Komparative sind entbehrlich. Ebendahin rechne ich die Unregelmäßigkeit der Augmentation und Tempusbildung in den §§ 64—66. Wozu der Untertertianer noch immer mit Übungen über *πλάζω*, *στενάζω*, *οἰμώζω*, *σαλπίζω* gequält werden soll, ist mir unfasslich. Bei Xenophon oder Homer wird an betreffender Stelle eine Erklärung der Formen durch den Lehrer genügen. Es erinnert das noch lebhaft an die guten, alten Zeiten, wo der Anfänger mit Stolz über *ἀφύη* und *ἐτησίαι* Auskunft erteilte. Dagegen sollte der Untertertianer schon mit dem kaum entbehrlichen Indik. Präs. und Impf. von *εἶμι* bekannt werden, während G. immer von neuem in den Anmerkungen darauf hinweist, daß *εἷ* „du bist“ heißt. Auch das Streben, alle möglichen Formen in zusammenhängende Sätze zu bringen, ist nicht immer zu billigen. Wie langweilig wird so den Zahlen zu Liebe § 44 Satz 8, oder zur Übersetzung ins Griechische: Bei Platää besiegten 100 000 Griechen 300 000 Perser; es fielen von den 10 000 Spartiaten 91 Hopliten, von den 1500 Tegeaten 16, von den 8000 Athenern 52 Hopliten u. s. w.!

Aber abgesehen von größerer Begrenzung des grammatischen

Stoffes sollte, da in O. III und U. II aus der attischen Prosa meist nur Xenophons Anabasis und Hellenika gelesen werden, schon in U. III auch hinsichtlich des Wortschatzes nichts gebracht oder geübt werden, was in jenen Schriften selten oder gar nicht vorkommt. Der treffliche Seyffert hält in seinem Übungsbuche „Vokabel- und Phrasenschatz auch nur der vier ersten Bücher der Anabasis für ein unschätzbare Kapital, mit welchem der Schüler bis in die letzte Zeit seines Schullebens ganz leidlich wirtschaften und bei gewissenhaftem Fleiße ein reicher Mann werden kann“. Daher wäre es lohnend festzustellen, was auf Grund der genannten Xenophontischen Schriften aus Übungsbüchern für U. III gestrichen werden kann. Ich hebe nur hervor, daß *πήχυς* in der Anab. 4, 7, 16, in den Hell. gar nicht, *ἄστν* in der Anab. gar nicht, *πειθῶ*, *ἦρωσ* und der bei G. oft wiederkehrende *Ἄρης* in keiner der beiden Schriften vorkommen. Ebenso überflüssig sind die fleißig verwerteten Feminina *Ἀηθῶ*, *Σαπφῶ*, *Ἀργῶ*. Aus den Anmerkungen ließen sich viele Worte zusammenstellen, von deren Vorhandensein der Untertertianer noch nichts zu ahnen braucht, wie *χρημετίζω*, *σμήχω*, *γυναικωνίτις*, *λύχνος*, *αὐλητρίς*, *θανματοποιός*, *τὰ μετέωρα*, *εὐδία*, *κομάν*, *τὸ ἀνακκλητικόν*, *χελώνη*, *πίθηκος*, *ἡμεροδρόμος*, *κολοιός*.

Wenn G. den Lehrer veranlassen will, auch Regeln der Syntax zu üben, so geht er damit weit über das Bedürfnis und die Fassungskraft der Untertertianer hinaus. Letzteres scheint Verf. selbst zu fühlen, da er trotz seiner Regeln dem Schüler bei vielen Sätzen den zu wählenden Modus noch in Klammern angiebt. Ich habe nichts dagegen, wenn der Untertertianer gelegentlich nach *ἴνα* und *ἕαν* den Konjunktiv setzen und in Wunschsätzen den Optativ gebrauchen lernt, aber *ὅταν*, *ὅς ἂν* (*μή*), *ὅστις ἂν* (*μή*), den Potentialis halte ich für überflüssig. Ebenso bedenklich ist die Fülle anderer Erscheinungen aus den verschiedensten Gebieten der Syntax, besonders der Kasuslehre. Da wird schon der Acc. graecus, der Gen. pretii, *ὥστε* c. inf. gebracht, ferner *φθονεῖν τινί τινος*, *μέγα φρονεῖν ἐπί τινι*, *χρῆσθαι*, *διαλέγομαι*, *διαλλάττομαι τινι*, *καταφρονεῖν*, *καταγελᾶν*, *κατηγορεῖν*, *κρατεῖν*, *ἤτᾰσθαι*, *ἐπιθυμεῖν*, *ἀπαλλάττειν*, *φείδομαι*, *πειραῖσθαι τινος*, *προκρίνω τί τινος*, *σπουδάζω περί τι*, *λοιδορεῖν τινα*, *λοιδορεῖσθαι τινι* u. s. w. Diese Konstruktionen, welche ich nicht erschöpfend aufführe, soll der Schüler sich schon bei Erlernung der Vokabeln einzeln einprägen. Das geht aber über das nächste Ziel, sichere Einübung der Formen, zu weit hinaus, und gar Seltenheiten wie *περὶ τοῖς γόνασι* (S. 17) braucht der Tertianer überhaupt nicht kennen zu lernen. Gewinnen würde das Buch durch Entfernung überflüssiger Fremdwörter. Für Hopliten, Peltasten, Athleten, Moire, Triere, Tragödie, privatim, Gymnasium, auch *festina lente* konnte in einem Schulbuche ein Ausdruck der Muttersprache gewählt werden, jedenfalls war es über-

flüssig, bei *συκοφαντης* als Erklärung zu „Angeber“ noch „Denunziant“ hinzuzufügen.

Trotz der ausgesprochenen Bedenken halte ich das Buch für brauchbar, wenn der Lehrer aus der Fülle des Gebotenen die rechte Auswahl zu treffen weifs. Druck und Ausstattung sind sehr gut.

Pyritz.

G. Marseille.

Adolf Lange, Deutsche Götter- und Heldensagen. Für Haus und Schule nach den besten Quellen dargestellt. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner, 1887. IV u. 448 S. 3,75 M.

„Wie die Sagenwelt eines Volkes gewissermassen das Spiegelbild desselben aus der Zeit seiner Kindheit bietet, so mutet sie auch die jugendlichen Herzen am meisten an. Nichts giebt es, was neben der deutschen Geschichte geeigneter wäre, in den für alles Grosse, Edle und Schöne empfänglichen Herzen unserer Jugend vaterländische Gesinnung, Begeisterung für deutsche Art und Sitte, für deutsche Zucht und Treue zu wecken, als die Sagenwelt des deutschen Volkes. Und wie reich ist unser Volk in dieser Hinsicht! Welches anderen Volkes Sage hat so glänzende Heldengestalten, so hehre Frauenbilder, Gestalten von solch mildkühner Erhabenheit, solch unerschütterlicher Treue, solch zarter, inniger Empfindung, solch keuscher Reinheit aufzuweisen als gerade die deutsche Sage? Wahrlich, unsere heimischen Götter- und Heldengestalten verdienen es, den Mythen der Griechen als vollkommen ebenbürtig an die Seite gestellt zu werden, während die römische Sage weit tiefer steht. Dafs es daher nicht nur eine billige Forderung, sondern geradezu eine patriotische Pflicht ist, unsere deutsche Jugend vor allem auch in die deutsche Sagenwelt einzuführen, das wird nachgerade wohl von allen einsichtigen und vaterländisch gesinnten Männern anerkannt.“

Demgemäfs stellt sich Lange die Aufgabe in seinem Buche die Kenntnis unserer deutschen Götter- und Heldensagen dem heranwachsenden Geschlechte zu vermitteln — eine Aufgabe, die besonders für die Heldensage, aber auch für die Götterlehre in zahlreichen, zum Teil guten Büchern, z. B. von Osterwald, Richter, Bässler, Schoene, Wolf, mit Glück gelöst worden ist; auch die Vereinigung beider Gebiete ist Lange von Dahn oder, richtiger gesagt, von Herrn und Frau Dahn in „Walhall Germanische Götter- und Heldensagen“ vorweggenommen. Über das letztere sagt L. S. 5 in einer Anmerkung: „Aus denselben Quellen (und zwar sowohl für Götter- als Heldensagen), aus denen ich schöpfte, ist, wie ich bei nachträglicher Vergleichung sehe, auch Dahns Walhall im wesentlichen geflossen“. Aus dieser Benutzung derselben Quellen wie aus der Natur des Gegenstandes erklärt sich die mannigfache Übereinstimmung beider sowohl im Einzelnen als besonders in der Auswahl des Stoffes und dem

Plane des Ganzen: Einleitung. I. Göttersagen, 1. Allgemeiner Teil. Entstehung der Welt u. s. w. 2. Die einzelnen Gottheiten. 3. Weltuntergang und Welterneuerung. II. Heldensagen. Wölungen. Nibelungen. Walther und Hildegunde. Dietrich von Bern. Beowulf. Gudrun; diese bei Dahn in etwas abweichender Reihenfolge.

Die Götter haben eine andere Behandlung erfahren als die Helden. Während in der zweiten Abteilung lediglich die Sagen erzählt werden und das, was zur Erklärung nötig schien, in einigen wenigen unter dem Texte stehenden Anmerkungen seinen Platz gefunden hat, ist in der ersten nicht das gleiche Verfahren beobachtet worden — etwa wie in den Eddasagen von Schoene —, sondern entweder gehen Sage und erklärende Erörterung neben und durch einander, wie in den Abschnitten über Welt-Anfang und Ende, über Wodan, Donar, Freyr, Balder, Loki, oder es ist nur eine das Wesen der einzelnen Gottheiten zusammenfassende Betrachtung gegeben worden, z. B. bei Frigga, Freyr, Heimdall, Nerthus u. a. So haben wir eine Art Götterlehre, aber nicht, wie der Titel will, Göttersagen erhalten. Auch konnte L. deutsche Göttersagen in dem Sinne, wie er deutsche Heldensagen erzählt hat, überhaupt nicht liefern, sondern nur nordische. Er hat indes auch keine deutsche Götterlehre zu stande gebracht, sondern nur eine Verquickung nordischer und deutscher Mythologie, in welcher das Nordische überwiegt, bei der aber Schüler und Laie, für welche doch nach Titel und Vorwort das Buch zunächst bestimmt ist, die Bestandteile — was deutsch, was nicht deutsch ist — nicht unterscheiden können und infolge dessen ein unrichtiges Bild erhalten müssen. Denn weil Jakob Grimm, wie es S. 4 heißt, nachgewiesen hat, „dafs der Nordgermanen Götter, von denen die Edda redet, auch die der deutschen Südgermanen waren, dafs die den Deutschen und Skandinaviern ursprünglich gemeinsamen Göttersagen im Norden nur (!) dessen eigentümliche, der Natur des Landes und Volkes entsprechende Färbung und Ausbildung empfangen haben, dafs der nordische Götterglauben mit dem deutschen in allem Wesentlichen übereinstimmt, in Einzelheiten von ihm abweicht“, hat L. die nordischen Göttersagen, besonders die der Edden, überall so behandelt und verwertet, als wenn sie auch „südgermanische“, deutsche wären, als ob der nordische und der deutsche Mythos nicht nur in allem Wesentlichen übereinstimmten, in Einzelheiten abwichen, sondern überhaupt zusammenfielen. So giebt der ganze erste die Entstehung der Welt darstellende Teil teils mit, teils ohne die übrigens unwesentliche Nennung der Quellen hauptsächlich die nordische Überlieferung, die hier zweifellos skandinavischen, ich möchte sagen, isländischen Charakter trägt. Ähnlich ist es in dem letzten Teile „Weltuntergang und Welterneuerung“. Weil der Leser nach dem Titel, der Einleitung und jenem überall durch-

geführten Grundsätze alles Erzählte für deutsche Sage aufzufassen genötigt ist, müssen einige gewissermaßen einschränkende Bemerkungen überraschen und verwirren: S. 150 „Diese Vorstellung vom letzten, furchtbaren Kampfe der Götter und vom Weltbrande war nicht ausschließlich dem nordischen Heidentum eigentümlich, sondern wir sind berechtigt zu der Annahme, daß auch unsere Vorfahren dieselbe teilten. Denn die Erinnerung an diesen Weltbrand klingt . . . nach in dem altbairischen Gedichte des neunten Jahrhunderts, das gewöhnlich Muspilli genannt wird“; oder S. 154 „Vielfache Nachklänge an diese nordischen Sagen von dem auf den letzten Weltkampf folgenden Erstehen einer neuen, bessern Welt begegnen uns in deutschen Sagen“. Vergleichen wir hiermit als ein Beispiel der in der ersten Abteilung befolgten Methode S. 24. Wenn hier die aus der älteren Edda übernommene „Schilderung der Weltesche“ schließt: „Dort haben die Asen ihre Gerichtsstätte: alltäglich reiten sie dorthin über die Regenbogenbrücke: denn zu Richtern über das Thun und Leben der Menschen sind die Götter bestellt“ und dann fortgeführt wird: „Wie nach altdeutscher Sitte unter Bäumen Gericht gehalten wurde, wie noch heutzutage vielfach die Dorflinde den Versammlungsplatz der Gemeinde beschattet, so bezeichnet die Weltesche die Gerichtsstätte für die Asen und den Versammlungsplatz für die Nornen“, so kann es nicht ausbleiben, daß der nicht wissenschaftlich gebildete Leser jenen ganzen Mythos für „südgermanisch“, deutsch hält — was doch falsch wäre. Für die S. 26 ff. entwickelten Wesenheiten Wodans, „wie ihn die Deutschen nennen“, verweist L. ausdrücklich auf die nordischen Quellen der Wölsungensage und der Edden. Ein äußeres Zeichen ferner für diese Nordisches und Deutsches vermengende Art der Darstellung ist der Gebrauch der Namen. Der höchste Gott erhält bald die nordische, bald die deutsche Bezeichnung, und zwar, wie es scheint, prinziplos, da die Namen bei der Schilderung ein und desselben Vorgangs innerhalb weniger Zeilen wechseln. S. 29: „Lautes, fröhliches Treiben herrscht drinnen in Siegvater Wodans Saal: da sitzen mit den Göttern vereint an langen Tafeln in heiterem Gespräche die Einherier: breite Narben durchfurchen der Tapferen Antlitz und Brust . . . der Helden liebstes Spiel ist also eine fortwährende Kampfübung: denn einst wird Odin ihrer Hülfe bedürfen . . .“. S. 32: „Zuweilen verleiht Wodan seinen Lieblingen einzelne seiner Waffen, . . . sie sichern ihrem Besitzer steten Sieg; denn alle Feinde z. B., über welche Wodans Speer hinaus, sind dem Tode verfallen. Diese Gunst erweist er (also Wodan) besonders Gliedern des Wölsungenstammes, dessen Ahn Sigi „Odins Sohn“ heißt.“ S. 34 „Wodans Gabe ist das begeisterte Lied, . . . Auf wunderbare Weise erwarb er (also Wodan) nach der nordischen Sage diese Gabe der Dichtkunst . . . Durch schlaue List gelangte Odin zu ihr.“ S. 24

kommt Odin zum Brunnen Mimirs, S. 35 ist es Wodan, der „dem Riesen Mimir sein eines Auge für einen Trunk aus diesem Weisheitsquell dahin gegeben hat“, Wodan, der „bis zum Saale der schicksaalskundigen Nornen . . . vorgedrungen“ ist. S. 66 „wird Thor, wie Wodan reitend dargestellt“. Dagegen liest man S. 81: „Während nämlich Thor nicht gen Osten gezogen war, Unholde zu töten, ritt Odin auf seinem achtfüßigen Hengste nach Riesenheim.“ In der Überschrift des fünften Abschnitts S. 61 steht „Donar (Thor)“, S. 62—82 wird nur von Thor erzählt, S. 83 „schreitet Thor (Donar) von Kampf zu Kampf . . . nächst Wodan ist er die hervorragende Göttergestalt . . . Odin selbst gesteht: Von allen Häusern, die Dächer haben, glaub' ich meines Sohnes Haus das größte.“ S. 87 ist „des Gwittergottes Donar“ Gattin die Erdgöttin Sif; gleich darauf: „Sif und Thor haben eine Tochter Thrud.“ Wenn vielleicht an einigen Stellen durch die Wahl des Namens die Sage als nordisch oder deutsch, vorwiegend nordisch oder vorwiegend deutsch bezeichnet sein soll, so ist doch ein solches Prinzip nirgends streng durchgeführt und bleibt dem Schüler ein Rätsel. Auch dieses Durcheinander der Namen wird also nur dazu beitragen, daß für ihn ein Unterschied deutschen und skandinavischen Göttertums völlig verschwindet. Diese fehlerhafte Wirkung wird durch das Dahnsche Buch weniger hervorgebracht, weil D. den Titel vorsichtiger gewählt hat und in dem Gebrauch der Namen konsequenter gewesen ist; auch weist er S. 8 ff. ausdrücklich auf die Umstände hin, welche die religiösen Vorstellungen der Germanen je nach Ort und Zeit verändern mußten: „Und so wurden denn ohne Zweifel auch die religiösen Vorstellungen der Germanen sehr erheblich beeinflusst durch die Eindrücke, welche sie bei der Überwanderung aus Asien nach dem Nord-Osten von Europa durch die großartige, aber rauhe Natur der neuen Heimat empfingen. Ja, man darf annehmen, daß, wie der Volkscharakter so auch die Religion der Nordgermanen oder Skandinavier durch die so starken Eindrücke der nordischen Natur und die hier notwendige oft einsame und meist kampfreiche Lebensweise ganz wesentlich anders gestaltet und gefärbt wurde, als die Anschauungen der Südgermanen, der späteren deutschen Völker, welche allmählich bis an und über Rhein und Donau nach Westen und Süden vordrangen und zwar auch das raue Leben eines Waldvolks, aber doch unter ungleich milderem Himmelsstrich führten. Schon deshalb und schon hier muß daher ausgesprochen werden, daß man keineswegs die ganze nordgermanische skandinavische Götterwelt ohne weiteres auch bei den Südgermanen, den Deutschen, unverändert wieder anzutreffen voraussetzen darf . . . Allein diese (die Edden und andere Sagensammlungen in Skandinavien) stellen lediglich die nordgermanische Überlieferung dar, und wir sahen bereits, daß man diese durchaus nicht ohne weiteres auf die

Südgermanen, die späteren Deutschen, übertragen darf. Dazu kommt nun aber, daß die Aufzeichnung der alten Sagen erst in sehr später Zeit geschah, von Männern, welche Christen waren, nachdem das Christentum samt seiner Vorstufe, dem alten Testament, nachdem auch die klassische Kultur, die griechisch-römische, so weit sie erhalten war, durch Vermittelung der bekehrenden Kirche in den Norden eingedrungen war. Es kann daher in sehr vielen Fällen zweifelhaft werden, ob der an sich freilich uralte Inhalt, der Stoff der Sage, bei der späten Aufzeichnung durch christliche Geistliche nicht in der Form, in der Färbung christliche Einwirkung erfahren hat.“ Wie knapp und bescheiden ist die auf kaum eine Seite zusammengedrängte Schilderung Scherers von den drei Epochen der germanischen Religion, der ersten, in welcher die Germanen den arischen Djaus als obersten Gott verehrten, der zweiten mit dem Windgott Wodan und der dritten, in welcher der Sturmgott ein Gott des Wissens und der Dichtkunst, der Geber des Verstandes, des Sieges und alles Guten geworden ist, wo sich die Wodansreligion zu allen Germanen verbreitet und eine Art allgemeines Göttersystem sich festgestellt hat: Wodan, Frija, Tius, Donar! Und wie schließt Scherer? „Es liefse sich von der altgermanischen Mythologie ein viel effektvolleres Bild entwerfen, wenn wir uns nach dem Vorgange von Klopstock erlaubten, mit einem Anachronismus von beinahe tausend Jahren das späte isländische Heidentum ohne Besinnen ins germanische Altertum zu übersetzen. Selbst das Wenige, was hier mitgeteilt wurde, ist vielleicht noch zu viel, und über Richtigkeit des einen oder anderen Zuges kann gestritten werden. Es steht durchaus nicht fest, daß der kriegerische Charakter des germanischen Olympos zu allen Epochen gleich war; wir entdecken zarte Züge neben den strengen, die gewiß ihre besondere Zeit gehabt haben, wo mildere Gesinnung symbolisch in ihnen triumphierte. Der nordische Mythos giebt dem rauhen Donnerer die Friedensgöttin zum Weibe Da soll die Erde wieder aus der See auftauchen, grün und schön, und Korn soll wachsen ungesät, und alles Böse schwindet, unschuldsvolle Götter herrschen ohne Ende. Ein melancholischer Aufblick aus düsterer, sturmbewegter Gegenwart in eine schönere Zukunft. Wir können nicht beweisen, daß schon die Germanen jener alten Zeit, von der wir sprachen, in solchen Träumen Trost suchten“

Ich meine: Richtiger hätte L. gehandelt, wenn er auf die Erzählung deutscher Göttersagen Verzicht geleistet und dagegen — vor den nordischen und deutschen Heldensagen seiner zweiten Abteilung — die wichtigsten nordischen Göttersagen in ansprechender Form, etwa in Märchenweise, lediglich erzählt hätte. Daran hätte sich eine die nordische und die deutsche Über-

lieferung vergleichende, deutsche Sitten und Märchen, deutschen Aberglauben mit heranziehende möglichst kurze, übersichtliche Darlegung des Wesens der hauptsächlichsten deutschen Götter anschließen müssen. Durch solche Trennung von Sage und Erörterung hätte nicht nur der jugendliche Leser eine seinem Herzen sich von selbst einprägende Schilderung des nordischen Glaubens an die Entstehung, Verschuldung, Vernichtung und Erneuerung der Götter und einen lehrreichen Abriss der deutschen Götterwelt erhalten, in welchem die den einzelnen Gottheiten zukommenden Funktionen leichter zu übersehen wären, sondern L. hätte auch die zahlreichen, lästigen Wiederholungen vermieden, die sich bei der jetzigen Anlage der ersten Abteilung seines Buches vielleicht nicht vermeiden ließen. Auch davon einige Proben. S. 26: „Allvater Wodan, wie ihn die Deutschen, Odin, wie ihn die Skandinavier nennen.“ S. 27: „Der Name des Gebieters der Götter und Menschen, Wodan (Wuotan), altnordisch Odin.“ S. 23: „Ihr (der Weltesche) Gipfel ragt über Walhall, Odins Halle, auf. Dort nagt an ihm die Ziege, deren Milch die Helden in Odins Halle nährt, . . .“ S. 26: „Doch alle anderen hoch überragend strahlt in lichtigem Goldglanze weithin über alle Welt Walhalls weite Halle. Ein goldener Hochsitz steht in derselben . . .“ S. 27: „Das ganze Weltall überschaut Allvater Wodan von diesem goldenen Hochsitz aus . . .“ S. 28: „Darum heist sie Walhall: denn „Wal“ bedeutet die in der Schlacht Gefallenen: Walhall ist also die Halle, welche die in der Schlacht Gefallenen aufnimmt.“ S. 29: „Hoch wölbt sich über Walhall mit weitverzweigtem Geäst der Wipfel der Weltesche: an ihm weidet eine Ziege, aus deren Euter der Met fließt, den die Einherier, „die Schreckenskämpfer“, die Helden im Heervaters Saale, trinken . . . Da sitzen mit den Göttern . . . die Einherier . . . Weifsarme Jungfrauen, die Walküren, kredenzen ihnen in goldenen Schalen und großen Hörnern feurigen Met und schäumendes Bier.“ S. 35: „Einäugig thront seitdem Allvater auf seinem goldenen Hochsitz in Walhall.“ S. 36: „Meist zwar thront Allvater Wodan auf seinem goldenen Hochsitz, der hochragenden Warte, die ihm weiten Blick über alle Welten gestattet, . . .“ S. 55: „Freya, die Heldenjungfrau, ist Haupt der Walküren.“ S. 56: „Freyas, ihrer Führerin, Abbilder an stolzer Erhabenheit und heldenhafter Kampfeslust sind die übrigen Walküren. Wie Freya sind die Jungfrauen stattlichen Wuchses, weifsarmig . . . so schweben sie, Hilda, d. i. Freya an ihrer Spitze, . . . durch die Lüfte.“ S. 57: „Die totwunden Helden aber umschlingen sie mit ihren weissen Armen und führen sie . . . gen Walhall, wo Wodan (Odin) die Gefallenen zu hohen Ehren und seligen Wonnen aufnimmt in die täglich wachsende Schar seiner Einherier (Schreckenskämpfer). . .“ Freya aber heist die in Walhall neu aufgenommenen Helden als Odins Gäste willkommen, indem sie ihnen den Willkommtrunk kredenzt; vgl. S. 29: „Darum sendet er täglich die Walküren aus,

die dem Tode geweihten Helden vom Schlachtfelde hinauf nach Walhall zu führen. Am Thore empfängt der Schlachtenlenker selbst die gefallenen Helden, läßt ihnen von strahlend schöner Walküre den Willkommtrunk reichen und nimmt sie auf in die Schar seiner Getreuen.“ S. 54: „In Walhall, Odins Halle, empfängt Freya die Gäste und reicht ihnen das Trinkhorn dar.“ S. 36: „Nur Frigga, seine Gemahlin, teilt diesen Sitz mit ihm . . .“ S. 41: „Sie (Frigga) allein teilt mit ihrem Gemahl den goldenen Hochsitz in Walhall, von dem aus beide die ganze Welt überschauen.“ S. 32: „Da lachte Wodan über seines Weibes List“ (Winiler, Langobarden); dasselbe S. 48. S. 32: „Er erscheint als einäugiger Greis, einen breitrandigen Schlapput tief in die Stirn gedrückt, in blauem, fleckigem Mantel . . .“ Ebenso z. B. S. 33. 35. 174. 175. S. 4: „Nur erscheinen die Götter nicht mehr in ihrer ursprünglichen Gestalt, sondern . . . oft als gute, fast öfter noch als böse Mächte. Denn die Kirche lehrte die Neubekehrten nicht, daß die alten Götter überhaupt nicht da seien, sondern daß sie böse, den Menschen feindselige Wesen seien . . .“ Dasselbe — zum Teil mit denselben Worten — findet sich z. B. S. 40. 50. 55. 61 u. s. w. u. s. w. Man vergleiche die Abschnitte über Thor, Tyr, Loki, Balder, und man wird noch häufiger, als L. selbst durch Hinweisungen erinnert, durch die Wiederholungen ermüdet werden.

Wer sich über diese, über die Verbindung der Sagenzählung mit der erklärenden Darlegung und über die Verquickung des Nordischen und des Deutschen hinwegzusetzen vermag, wird von L.s Göttersagen ganz befriedigt sein; denn der Stoff ist mit Fleiß zusammengetragen, „phantastische Deutungsversuche“ (die Natur-Basis bei Dahn!) sind mit Recht unterlassen, Verstiegenheiten wie die, Wodan zum Gott der Philosophie zu machen (bei Dahn) oder von Donar zu sagen, er wäre auch Gott der Telegraphie gewesen, wenn u. s. w. (bei Simrock), finden sich nicht vor; vielleicht ist in der Beziehung späterer Gebräuche, Sagen und Sprüchwörter auf die heidnische Göttersage hier und da zu viel gethan. Anzuerkennen ist auch, daß aus der Fülle der mythologischen Namen nur die wichtigsten in den Text aufgenommen sind; aber auch aus den Anmerkungen hätten Yggdrasil, Hwergelmir, Ifing, Heidrun, Swadilfari ohne Bedenken fortgelassen werden können.

In der zweiten Abteilung hat L. mit Recht der Nibelungensage die Wölsungensage vorausgeschickt, „da erst durch sie ein volles Verständnis der Nibelungensage ermöglicht wird“; doch hätte sich der erste Teil „Sigfrids Ahnen und Geschwister“ (Sigmund, Signy, Sinfjötli u. s. w.) zum Vorteil des Ganzen kürzen lassen. Die Nibelungensage hat L. „in engstem Anschluß an das mittelhochdeutsche Nibelungenlied dargestellt“, aber hier wie bei der Gudrun ohne die wünschenswerte Sichtung, so daß z. B. auch

Sigfrids Fahrt nach Nibelungenland (S. 223) und ausführlich König Hagens Jugend (S. 397—401) erzählt werden. Die Dietrichsage ist meist nach der „Thidreksaga“ wiedergegeben; „wo dieselbe jedoch lücken- oder fehlerhaft ist, sind zur Ergänzung und Berichtigung die deutschen Quellen herangezogen.“ Da aber die auf Dietrich bezüglichen Sagen abgesehen von dem Verhältnis zwischen Heime und Wittich, dem Tode der Söhne Etzels, dem Kampfe zwischen Hildebrand und seinem Sohne ein solches Chaos von Kämpfen und Abenteuern bieten, das von diesen die Gestalt, das Wesen Dietrichs ganz verdeckt und versteckt wird, so wäre es ratsamer gewesen auch hier zu kürzen, um den Haupthelden in ein helleres Licht zu stellen. Die Sagen aus „Albharts Tod“ und dem „Rosen-garten“ sind nicht berücksichtigt. Wenn die Begegnung Hildebrands und Hadubrands nach dem Hildebrandsliede geschildert und der Ausgang ihres Kampfes nach einer anderen Quelle gegeben wurde, mußte wenigstens hinzugefügt werden, das aller Wahrscheinlichkeit nach im althochdeutschen Liede der Tod des Sohnes das Ende war.

Aufgefallen sind mir in der Sprache die Formen „drinnen, drum“, die doch wohl so wenig zu billigen sind wie der Imperativ „trete“ für „tritt“, und die häufige Auslassung des Hilfsverbs (hat, habt, hatte, ist), welche sich nur da rechtfertigen läßt, „wo eine schleppende Häufung zu befürchten steht.“ — Wenn S. 213 „Verheiß' es nicht zu sehr“ die Übersetzung von N. L. 16 (bei Lachmann) „nu versprich es niht se sehre“ sein soll, so ist sie falsch.

Schwetz a. W.

A. Gronau.

M. Walleser, Poetisches Schatzkästlein für die Jugend. Das Schönste und Beste aus Erzählung, Lied und Lehre deutscher Dichtung der neueren Zeit. 3. Aufl. Mannheim, Bensheimer, 1888. 320 S.

Das Vorwort zu dieser Anthologie ist auf die zweite Auflage berechnet, so das die zweite Auflage zugleich wohl auch die dritte ist, wie das viel vorkommt. Die Sammlung war in erster Auflage das Werk des Verf.s gewesen, danach kam ihm die Idee, das „die beste Anthologie die sei, die aus dem Zusammenwirken vieler Pädagogen — später setzt er „Parthenagogen“ dafür — hervorgehe. „Wählen zum Erziehungsgeschäfte berufene Kräfte in Gemeinschaft die Dichtungen aus, welche als zur Geistesbildung unserer Jugend wünschenswert und notwendig erkannt werden und trägt auf diese Weise eine Gedichtsammlung die Signatur des Geschmackes ihrer Zeit, so wird sie jede von einem Einzelnen geleistete, sonst noch so tüchtige Arbeit übertreffen.“ Dies nennt der Verf. einen „Grundsatz“. Es scheint uns vielmehr die Ermittlung eines „Durchschnitts“ zu sein, eine Art „Kompromiß“ zwischen verschiedenen Ansichten, die in der

Gegend der mitwirkenden „Parthenagogen“ herrschen (hier speziell Baden, Elsass, Pfalz).

Es ist eigentlich eine peinliche Aufgabe, eine so „objektiv“ entstandene Auswahl von Gedichten kritisieren zu sollen; denn weil solcher Versuch nur „subjektiv“ ist, hat er einen Minderwert gegen das *fait accompli* der „gemeinschaftlichen Thätigkeit zuständiger Kräfte“, besonders da man die Gründe nicht ermessen kann, warum gewisse Gedichte, die man anderswo, sagen wir im Norden, nicht aufnehmen würde, in dem vorliegenden Buche anderen vorzuziehen waren. Daher ist es besser, dankbar anzuerkennen, daß den Schulen (von I bis V) jedenfalls in diesem schön ausgestatteten Buche viele herrliche Dichtungen geboten werden, die neben dem wechselnden Prosalesebuch die Schüler bis zur letzten Stunde begleiten und durch wiederholtes Lesen und Lernen die ästhetische, sittliche und nationale Bildung stärken können. Die Schriftsteller treten im allgemeinen chronologisch auf, doch auch die alphabetische Ordnung der Verfasser ist im Verzeichnis gegeben, es fehlt dagegen eine alphabetische Übersicht der Anfangszeilen. Es sind 54 Verfasser vertreten, davon 14 mit je einem Gedicht. Da nicht die Kenntnis der Verfasser, sondern die der einzelnen Dichtungen die Hauptsache ist, so läßt sich gegen die Fülle der Namen nicht viel einwenden.

Wenn eine Kritik an dem Buch geübt werden sollte, so würde sie auf zweierlei zu richten sein, einmal zu geringe Dichtungen abzustofsen und dann bessere vorzuschlagen, immer unter der Voraussetzung, daß das Buch, wie es der Herr Verleger naturgemäß wünscht, auch anderswo seinen Einzug halten wollte.

In ersterer Hinsicht würden wir beseitigen: die drei ersten Oden von Klopstock, Nr. 89 Pegasus, alles von Hebel, Nr. 115 Der Wilde von Seume, Nr. 129 Columbus v. Brachmann, Nr. 133, 156, 229, 230, 240 (Heines Grenadiere, ein Stück, das französische Schulen sich als Mustergedicht aneignen sollten), Nr. 263 und 264, 266, 271, 273, 300 und einiges andere.

Auffallend ist, daß von dem trefflichen Hölderlin, der doch den süddeutschen Herren nahe liegen mußte, nur ein, dazu geringes Stück aufgenommen ist. Auch A. Wilb. v. Schlegel ist zu kurz gekommen, Friedr. v. Schlegel fehlt ganz. Die Lieder, die zur Litteraturgeschichte direkt gehören und die nach dem verdienstlichen Vorgang des Herrn Prof. Imelmann sich so dringend für die Primaner empfehlen, fehlen fast ganz. Doch ich breche ab, indem ich nur auf einen bösen Druckfehler auf S. 208 aufmerksam mache, in Strophe 7 Vers 3 muß er (Krystall) und nicht es (das Geschlecht) verstanden werden.

- 1) Karl Kühn, *Französisches Lesebuch*. Unterstufe. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1887. XII u. 196 S. brosch. 1,60, geb. 1,90 M.
- Derselbe, *Übungen zum französischen Lesebuch*. IV u. 39 S. brosch. 0,50 M.
- Derselbe, *Der französische Anfangsunterricht*. Eine Begleitschrift zu dem französischen Lesebuch und den französischen Übungen. 40 S. brosch. 0,50 M.

In der Begleitschrift wendet sich Verf. gegen die herrschende Methode, welche in den Büchern von Plötz vorzugsweise vertreten ist, und empfiehlt eine Unterrichtsreform in drei Beziehungen: sie soll 1) von den fremden Lauten ausgehen, 2) statt der Sätze und Sätzchen zusammenhängenden Inhalt in der fremden Sprache bieten, 3) alle Regeln so lange als möglich von dem Schüler fernhalten. Verf. verlangt mit Recht Beseitigung sämtlicher Ausspracheregeln aus dem Anfangsunterrichte. Dieses wichtige Gebiet fällt allerdings am besten dem Lehrer zu, vorausgesetzt, daß er selbst die Sprache in wünschenswertem Maße beherrscht und sich einer guten Aussprache rühmen darf. Vielleicht ist aber die Zahl solcher Lehrer kleiner, als man in Versammlungen und Zeitschriften stillschweigend und unbestritten anzunehmen pflegt. Auch hier dürfte das Wort von Nägelsbach zutreffen, welcher die beste Gewähr für den Erfolg in jedem sprachlichen Unterricht darin sieht, daß der Lehrer selbst die Sprache verstehe. Ein paar Sätze aus der sehr lesenswerten Vorrede zu seiner lateinischen Stilistik für Deutsche mögen hier eine Stelle finden als eine Mahnung für alle diejenigen, welche über dem Suchen nach einer neuen Methode nur zu leicht die Hauptsache in den Hintergrund treten lassen. Ihre Zahl wächst von Tage zu Tage, sie nennen sich Reformfreunde, verlangen Reform um jeden Preis auf allen Gebieten sprachlichen Unterrichts und wähen, daß ihr bloßer Schlachtruf ihnen den Sieg gewährleiste. Solchen Bestrebungen ist es nützlich, die auf mehr als zwanzigjähriger Lehrthätigkeit ruhenden Erfahrungen eines der gewissenhaftesten und erfolgreichsten Schulmänner gegenüberzustellen, welcher nicht auf die Methode, sondern auf die Persönlichkeit des Lehrers mit Recht den Nachdruck legt. Er sagt: „Die erste und letzte Bedingung eines tüchtigen Sprachunterrichts ist eine tüchtige Sachkenntnis auf Seiten des Lehrers; der Lehrer muß Latein nicht bloß kennen, sondern können... Ich halte auf alle Methodenjägererei durchaus nichts, glaube nun und nimmermehr an den Erfolg selbst einer an sich vortrefflichen Methode, wo es an sachkundigen Lehrern fehlt, sondern bin aus meiner persönlichen Erfahrung so wie der Natur des Gegenstandes wegen überzeugt, daß Mangel an Sachkenntnis notwendig zu fehlerhafter Sachbehandlung führt, während umgekehrt zunehmende Sachkenntnis die Methode wie von selbst beherrscht. Wer also Latein gut lehren will, der muß es vor allen Dingen gelernt haben, und,

weil ein Abschluss hierin nicht möglich ist, mit unablässiger Bemühung immer besser lernen.“ — Die weitere Forderung des Verfassers, den Inhalt der Lesestücke möglichst zusammenhängend und die Aufmerksamkeit der Schüler fesselnd zu gestalten, kann man für jeden sprachlichen Unterricht zugeben, nur darf man in dieser Hinsicht auch nicht zu ängstlich sein, damit man nicht vor lauter Haschen nach geistreichen Gedanken erst recht abgeschmackt werde. Si l'on abuse des meilleures choses, elles finissent par devenir insipides. — Am eingehendsten wird der dritte Punkt behandelt, über die Entfernung aller Regeln, und die wichtige Frage der Übersetzung in die fremde Sprache. Hier wird nur der erfahrene Schulmann mitsprechen dürfen, und der Kampf muß um so hartnäckiger sein, je mehr die Erfahrungen aus einander gehen, auf welche man sich hüben und drüben beruft. Verf. steht auf dem Standpunkte, der Schüler solle durch „unbewusste Aneignung“ sich ganz allmählich in Grammatik und Orthographie von selbst zurecht finden, bekämpft Curt Schäfers Vorschläge, durch Übersetzungen grammatische Schulung zu erreichen, verlangt Diktate mit Bierbaum und empfiehlt an Stelle der Regeln Übungen an Konjugationsätzen. Aber mit der bloßen Behauptung, daß durch solche Übungen im Schüler französisches Sprachgefühl erzeugt werde, ist die Sache denn doch nicht abgethan. Insbesondere ist diese Art der Beschäftigung mit der französischen Sprache unvereinbar mit den Anforderungen, welche man auf Gymnasien an jeden Sprachunterricht stellen muß. — Im weiteren Verlaufe bespricht Verf. in seiner Abhandlung den Anfangsunterricht. In diesem insbesondere verwirft er grundsätzlich das Übersetzen in die fremde Sprache als zu schwierig und hält es „für einen Grundirrtum zu glauben, daß das Erlernen der Grammatik die Grundlage des Sprachunterrichtes bilden müsse; im Gegenteil: die grammatischen Kenntnisse sollen das Resultat des gesamten Unterrichts sein“. Der ferneren Forderung, ein wirkliches, von Franzosen geschriebenes Französisch als Grundlage schon für die ersten grammatischen Übungen zu nehmen, wird man mit Freuden zustimmen. — Die Begleitschrift bringt ferner Anweisungen für das richtige Hervorbringen der Laute (durch Vorsprechen) und für das Zusammensprechen (Bindung) unter Hinweis auf die drei von Besse de Larzes für die Deklamation aufgestellten Forderungen: 1° Prononcer distinctement, 2° Lire ou réciter sans précipitation, 3° Respecter soigneusement les temps de repos indiqués par la ponctuation. — An den Abschnitt über die Aussprache reihen sich Angaben über die Einrichtung des Lesebuches, über die Heranziehung von Gedichten neben den Lesestücken, über den grammatischen Unterricht, namentlich in der Konjugation, über den Wortvorrat, endlich Zusätze und Bemerkungen zu einigen Übungen. — Das Schlusswort erklärt noch einmal der „formalen Bildung“ nachdrücklich den

Krieg, „stellt an die Thätigkeit des Lehrers überhaupt gröfsere Anforderungen“ als bei der Unterrichtsweise nach Lektionen und malt mit verlockender Siegesgewifsheit die Vorteile der neuen Methode aus: „Der Lehrer hört auf Maschine in der Hand des Lehrbuches zu sein und der Unterricht führt unter Vermeidung jedes Umweges direkt in die zu erlernende Sprache ein.“ Etwas abgeschwächt wird freilich diese freudige Stimmung durch die Klagen auf S. 21, dafs „zum Unterricht in den neueren Sprachen noch zum grosen Teil klassische Philologen und Mathematiker kommandiert werden“, dafs ferner auch die neueren Philologen noch nicht durchgängig die Gelegenheit zu gehöriger lautlicher Schulung und entsprechender Praxis im Ausland fänden, und dafs es endlich an den deutschen Hochschulen an phonetisch geschulten Professoren für Neufranzösisch und Neuenglisch fehle, auch im Examen dieser Teil der Fachbildung nicht gehörig berücksichtigt werde. Sollte es nicht trotzdem für das Gymnasium das einzig Richtige sein, für den französischen Unterricht in den obersten Klassen einen Lateinlehrer zu kommandieren? Vielleicht gerade deshalb, damit er der vielgeschmähten „von Einigen so hochgehaltenen formalen Bildung“ zu ihrem Rechte ver helfe.

Das Lesebuch bringt für das erste Jahr eine Auswahl von Jugendgedichten zum Auswendiglernen S. 1—14, zum Teil entlehnt der Sammlung *le Petit Monde* von Charles Marelle (Berlin, Herbig), zum Teil aus neueren Sammlungen französischer Volkspoesieen. Die erklärenden Zusätze S. IX—XII bringen Sacherklärungen, soweit sie sich nicht im Wörterbuche finden, und deutsche Melodieen zu einigen Liedern, „da die französischen Melodieen sich nicht eignen“. Der zweite Teil S. 15—52 enthält neben Gedichten hauptsächlich kleine Erzählungen und Volksmärchen. Das zweite Jahr bringt gröfsere Erzählungen S. 55—74, zusammenhängende Darstellungen aus der französischen Geschichte des Mittelalters S. 75—111, aus dem bürgerlichen Leben des Franzosen (*Leçons de choses*) S. 112—128, endlich eine Anzahl Dichtungen S. 129—143 zum Auswendiglernen im 2. (und 3.) Jahre. S. 144—194 enthalten ein Wörterbuch mit phonetischer Transskription nach den Angaben des Prof. Paul Passy, welche am Schlusse S. 194—196 erläutert wird. — Die Ausstattung des Buches läfst nichts zu wünschen übrig.

Die Übungen schliesen sich eng an eine Anzahl Gedichte und Lesestücke des Lesebuches an und sollen für die üblichen Elementarbücher einen Ersatz bilden. Nähere Anweisungen über die Benutzung enthält die Begleitschrift. Im Wörterverzeichnis S. 23—31 sind die in den behandelten Stücken enthaltenen Wörter für halbjährliche Wiederholungen kurz zusammengestellt. Ich habe den Eindruck, als ob man diese „Übungen“ den Schülern vorenthalten solle, damit der Unterricht nicht in zu enge Grenzen gebannt werde und ihm seine Ursprünglichkeit und Frische nicht

verloren gehe. Für den Lehrer freilich, namentlich für einen so vollendeten, wie ihn die Begleitschrift voraussetzt, sind sie erst recht entbehrlich. Ein solcher wird an der dort gegebenen Anleitung vollauf genug haben. Bis zu solcher Bevormundung des Lehrers versteigt sich ja nicht einmal Perthes in seinen ganz ähnlichen Bestrebungen auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichtes. Die Begleitschrift S. 39 gesteht dem Lehrer nur zu, „gelegentlich seine eigenen Wege zu gehen, wenn er nur mit seinen Übungen dasselbe Ziel verfolgt, welches im Buche erstrebt wird.“

2) J. B. Peters, Übungsbuch zur französischen Schulgrammatik. Leipzig, August Neumann, 1887. X u 179 S. 2 M.

Die Vorzüge, welche des Verf.s Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung (Leipzig, August Neumann, 1886) auszeichnen (vergl. diese Ztschr. 1886 S. 480 f.), lassen sich auch dem vorliegenden für die Mittelstufen des Unterrichtes an höheren Lehranstalten berechneten Übungsbuche nachrühmen. Das Vorwort enthält recht beherzigenswerte Gedanken, freilich nicht im Geschmacke der Reformfreunde, weder der „entschiedenen“, noch der „gemäßigten“, wie sich die beiden neuen Lager nennen (les nouvelles couches könnte man mit Gambetta sagen, welcher diesen Ausdruck für die neuen Schichten der Gesellschaft erfunden und in Aufnahme gebracht hat). Der Übungsstoff bringt abwechselnd französische und deutsche Einzelsätze und zusammenhängende Stücke, die französischen durchaus guten französischen Quellen entnommen, die deutschen in einfacher Sprache ohne die sonst beliebten Schlingen und Fufsangeln. Beide Teile des Buches sollen aber „nicht etwa der Reihe nach durchgenommen werden, sondern dem Lehrer Material liefern“. Verf. bezeichnet scharf seinen Standpunkt: „Ein Abstrahieren der Grammatik aus der Lektüre halte ich auf der besagten Stufe des Unterrichtes, auf welcher der Schüler mit dem grammatischen Organismus der fremden Sprache in systematischer Weise bekannt gemacht werden muß, weder für durchführbar noch für vorteilhaft. Es kommt bei dieser Arbeit in erster Linie doch darauf an, dem Schüler die syntaktischen Gesetze klar zu machen und zum Verständnis zu bringen. Der Gedankeninhalt, in welchem sie auftreten, wird dabei nur die Rolle des Gewandes spielen, der „interessante, Leben atmende, zusammenhängende Text“ nur nebensächliches sein können, da sein Wert und seine erziehlliche Bedeutung durch die grammatische Analyse wesentlich, wenn nicht vollständig zurückgedrängt wird“. Verf. hat sogar den anerkanntswerten Mut, „die jetzt vielfach so verrufenen Einzelsätze“ zu verteidigen, scheut sich auch durchaus nicht, neben Sätzen wissenschaftlicher Art auch solche „trivaler Art“ zu bringen, denn „eine ununterbrochene Reihe von inhaltreichen, schönen und erhabenen Ge-

danken wird schließlic bei dem Lehrer und dem Schüler Blasiertheit erzeugen“. Das Vokabular S. 135—179 enthält die Wörter zu allen deutschen und zum größten Teile der französischen Sätze. In den zusammenhängenden letzten zehn Stücken, welche „charakteristische Teile der gesamten französischen Geschichte behandeln“, ist auch auf die Synonymik Rücksicht genommen, in ähnlicher Weise wie in des Verf.s in gleichem Verlage erschienenen „Materialien zu französischen Klassenarbeiten“.

3) J.-B. V. Géhant, Französische Lese- und Vortragsstücke in Prosa und in Versen stufenweise geordnet. Munich, J. Lindauer (Schöpping), 1886. V u. 185 S. 1,50 M.

Das Wort Voltaires: *L'oreille est le chemin du coeur* setzt Verf. seinem Buche als Motto voran, weil ihm auf die Erlernung der lebenden Sprache und auf richtige Aussprache des Französischen alles ankommt. Die Grammatik steht ihm erst in zweiter Linie nach dem Grundsätze Herders, daß man die Grammatik durch die Sprache und nicht die Sprache durch die Grammatik lehren müsse. Die als Leseübungen und zum Auswendiglernen in reichhaltiger Auswahl zusammengestellten Stücke in Prosa und in Poesie (*la prose doit marcher de pair avec la poésie: le réel a besoin de l'idéal comme le corps a besoin de l'âme*) sind in drei Stufen geordnet nach der Schwierigkeit. Die erste Stufe bringt kurze erzählende Stücke, zum Teil in Briefform, welche dem Verständnis des Schülers inhaltlich nahe stehen. Die zweite Stufe hat längere Stücke, Perioden und Phrasen von größerer Ausdehnung, welche höhere Ansprüche an das Lesen und den Vortrag stellen. Auf der dritten Stufe stehen die sprachlich schwierigsten Stücke, berechnet auf die Aneignung gewandter und natürlicher Ausdrucksweise. Kurze Vorbemerkungen und Anmerkungen machen auf die wichtigsten Erfordernisse für den Vortrag aufmerksam. Nähere Nachweisungen findet man in des Verf.s Werken: *Méthode euphonique* und *Grammaire euphonique*, Paris Veuve Eugène Belin et Fils. Ein Anhang von acht Seiten enthält als dankenswerte Zugabe: *Pensées de poètes devenues proverbes*. Den Beschluß macht eine *Table des matières* und eine *Table des auteurs*. — Die Ausstattung des Buches ist anzuerkennen, die Drucklegung sorgfältig bis auf einige fehlende Accente.

Berlin.

P. Schwieger.

J. Buschmann, Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht. Dritter Teil. Erzählungen aus der preussischen Geschichte. Paderborn und Münster, Ferdinand Schöningh, 1887. 172 S. 1,20 M.

Der eigentliche Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen beginnt in Quarta; doch ist durch die neuen Lehrpläne von 1882 auch der Sexta und Quinta je eine wöchentliche Stunde für diesen

Gegenstand zugewiesen worden, damit schon auf dieser untersten Stufe ein geschichtlicher Vorkursus Platz fände, in welchem den Schülern durch biographische Erzählungen dasjenige Mafß von Kenntnissen und Begriffen übermittelt werden soll, auf dem der eigentliche Geschichtsunterricht zu bauen beginnen kann. Und daß diese biographischen Erzählungen ihren Stoff ebenso aus der Sage wie aus der Geschichte der alten und deutschen Welt zu entnehmen haben, ist sowohl aus dem Gebrauche zu ersehen, der von Anfang an bei den weitaus meisten Anstalten eintrat, als auch unter anderem aus den Verhandlungen der fünften Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen¹⁾. — Wenn nun auch das vorliegende Buch — es sei gestattet, für einen Augenblick auch die schon vor längerer Zeit erschienenen ersten beiden Bändchen in Betracht zu ziehen — ausdrücklich für den ersten Geschichtsunterricht bestimmt ist, so möchte es doch um der „Sagen und Geschichten“ willen, die es enthält, und ebenso wegen der eigenartigen Auswahl und Darstellung derselben für den vorbereitenden Kursus der Sexta und Quinta berechnet sein. Ob der Verf. wünschte, daß dieses Buch den Schülern in die Hand gegeben und als Hilfsbuch für den Unterricht eingeführt werden möchte, oder ob er es sich nur als Lesebuch für den privaten Gebrauch gedacht hat, ist nicht ersichtlich; es fehlt an einem Vorworte. Für den ersteren Zweck könnte es allerdings kaum empfohlen werden; denn abgesehen davon, daß es aus mancherlei Gründen zuträglich erscheint, für den vorbereitenden Unterricht in Sexta und Quinta überhaupt kein Lehrbuch einzuführen, wären gerade die „Sagen und Geschichten“ für einen solchen Zweck schwerlich zu verwenden. Schon der Umfang würde da hinderlich sein — umfassen doch die drei Bändchen zusammen etwa 640 Seiten —, fast mehr noch der Inhalt, der wenig mit Rücksicht auf die Forderung gewählt ist, daß auf dieser Stufe ausschließlich biographische Erzählungen, und doch wohl nur von den hervorragendsten Erscheinungen der Sage und Geschichte geboten werden sollen. Andererseits weist die ganze Komposition, der gut getroffene Ton der Darstellung, die Lebendigkeit der Schilderungen, welche die Phantasie des Kindes weckt und rege erhält, die Wärme der Erzählung, die schnell zum Herzen des kleinen Lesers dringt, vielfache Vorzüge auf, so daß Ref. dieses Buch gern in den Händen eines jeden jüngeren Schülers wissen und zur Anschaffung für Bibliotheken dringend empfehlen möchte. Zu bedauern bleibt, daß das zweite Bändchen mit Maximilian I. abschließt, in dem dritten Teile aber auf die allgemeine deutsche Geschichte nicht mehr Rücksicht genommen wird, so daß z. B. Luthers Gestalt, die Reformation, der dreißigjährige Krieg in dem ganzen Buche kaum Erwähnung

¹⁾ Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen 1886. Bd. 25, S. 309 ff.

finden, das doch sonst auf eine gewisse Kontinuität in der Darstellung der geschichtlichen Vorgänge Bedacht nimmt.

Wenden wir uns nun zur Besprechung des vorliegenden dritten Teiles, welcher „Erzählungen aus der preussischen Geschichte“ bringt. Nach einem kurzen einleitenden Hinweise auf die Abstammung der Hohenzollern aus Schwaben und nach einer eben so kurzen Darstellung der brandenburgischen Vorgeschichte bietet uns der Verf. auf weiteren drei Seiten einen Überblick über die Zeit der ersten hohenzollernschen Kurfürsten in Brandenburg bis 1640, um sofort auf S. 8—20 von dem grossen Kurfürsten ein ausführlicheres Bild zu geben, welchem eine biographische Erzählung von dem Generalfeldmarschall v. Derfflinger angefügt ist. Unter der Überschrift „Das Herzogtum Preussen wird Königreich“ wird das Notwendige über Friedrich III. (I.) gesagt und dann die Bedeutung und Eigenart Friedrich Wilhelms I. dargelegt (S. 25—31). Die Zeit Friedrichs d. Gr. nimmt naturgemäß einen grösseren Raum (S. 31—68) ein; die Darstellung derselben ist in sechs besondere Abschnitte geteilt, deren dritter, „Der siebenjährige Krieg um den Bestand des preussischen Staates“ nach den einzelnen Kriegsjahren in weitere Unterabteilungen gegliedert ist. Ein weiterer Abschnitt führt uns „Friedrichs Helfer im Streite“ vor. Darauf folgen „Die dunklen Tage der preussischen Geschichte“ (69—77), „Die Königin Luise“ (77—85), „Preussens Wiedererneuerung“ (85—92) und „Die Freiheitskriege“ (92—113), die wieder nach den drei Jahren besonders gegliedert sind, und an deren Darstellung sich biographische Erzählungen von Blücher, Bülow, York und Gneisenau, von den „Helden der Freiheitskriege“ (113—121) anschliessen. Die weitere Regierungszeit Friedrich Wilhelms III. und diejenige Friedrich Wilhelms IV. sind unter der Bezeichnung „Aus den Jahren des Friedens“ bis S. 130 dargelegt, während der letzte, der XIV. Abschnitt, in acht Teile zerlegt, die Zeit Kaiser Wilhelms vorführt und mit einem „Blick auf die Friedensjahre“ abschliesst.

Es ist nicht zweifelhaft, dass, von wenigen Episoden abgesehen, der gesamte, in der bezeichneten Weise zusammengestellte Stoff auch dem Kindersinne des Quintaners zugänglich gemacht werden könnte, und gerade die glücklich getroffene Beschränkung in der Auswahl des Sachlichen, wie sie sich in dem ganzen Büchlein wohlthuend kenntlich macht, würde das Gelingen einer solchen Aufgabe ermöglichen. Ref. glaubt indessen, dass einerseits die für diesen Gegenstand erübrigte Zeit zu einer solchen, immerhin zusammenhängenden Behandlung der preussischen Geschichte nicht ausreichen würde, und dass andererseits eine solche Behandlung auch mit der Absicht nicht gut zu vereinigen wäre, die sich in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 in dieser Beziehung ausspricht und die an der schon einmal erwähnten Stelle nach des Ref. Meinung völlig mit Recht dahin interpretiert

ist¹⁾, daß der geschichtliche Vorkursus in Sexta und Quinta vornehmlich ein Gegengewicht gegen den anderweitigen Unterricht bilden soll, der die Arbeitskraft und die Verstandesthätigkeit der jungen Schüler ohnehin genug in Anspruch nimmt. Freilich nicht nur dazu soll er dienen; er soll auch ein gewisses Maß von Kenntnissen mitteilen, aber doch wohl nicht auf dem Wege, daß den Schülern dadurch eine wesentliche Mehrarbeit erwüchse, was nicht ausbleiben könnte, wenn er sich den Inhalt dieses Buches aneignen sollte. Das könnte nur durch wirklichen Geschichtsunterricht erzwungen werden. Dieser biographisch-geschichtliche Unterricht wird um so mehr seinen eben angedeuteten doppelten Zweck erreichen, je mehr derjenige, welcher ihn erteilt, ein Meister in der Kunst des Erzählens ist, und je mehr er seine Erzählungen so recht aus dem Vollen zu schöpfen imstande sein wird. Aber auch wer diesen Forderungen in mehr als gewöhnlichem Maße gerecht werden könnte, möchte so jungen Schülern die Wiedergeburt Preussens nach dem Jahre 1807, die Persönlichkeit Friedrich Wilhelms IV., die Vorgänge des Jahres 1848 und 1849 auch nur in der Ausdehnung, in welcher dieses Buch sie giebt, schwerlich fruchtbringend vorführen können. Von einem Staatsgrundgesetz, das vom Könige beschworen wird, von Provinziallandtagen und Volksvertretungen, von der Verwandlung der absoluten in eine konstitutionelle Monarchie dürfte es nicht leicht sein, vor Quintanern verständlich zu reden.

Gleichwohl sind die „Erzählungen aus der preussischen Geschichte“ als eine Bereicherung unserer Jugendliteratur zu begrüßen. Wenn in dem Quintaner durch Erzählungen von dem großen Kurfürsten, von Friedrich d. Gr., von Kaiser Wilhelm das Interesse für Geschichte, insbesondere für die vaterländische, erregt ist, wenn die ersten Keime bewußter Vaterlandsliebe in ihm gepflanzt sind, dann vergeht für ihn ein langer Zeitraum, ehe die hier angeknüpften Fäden in schulgerechter Weise weitergesponnen werden. Wenn er in dieser Zwischenzeit die „Erzählungen aus der preussischen Geschichte“ in die Hand bekommt, man kann darauf vertrauen, er legt sie nicht ungelesen fort, er wird immer wieder einmal danach greifen, und er wird hier an einer seinem Verständnisse recht entsprechenden Darstellung Genuß finden, weitere Kenntnisse sammeln, seine vaterländische Gesinnung weiter pflegen, für den ernstlicheren Unterricht in der Obertertia sich tüchtig vorbereiten. Vielleicht hätte das Eigentümliche der einzelnen Persönlichkeiten, der Fürsten wie der Feldherren, hier und dort noch klarer und lebendiger ausgeprägt werden können durch noch zahlreichere Anführung von Aussprüchen, welche die betreffenden selbst gethan oder die über sie gethan worden sind; wohl hätte etwas mehr für Zurecht-

¹⁾ a. a. O. S. 324.

weisung des kleinen Lesers auf geographischem Gebiete geschehen können — ja, wenn er doch gleich hier und dort ein Kärtchen im Buche hätte finden können —, aber auch wie die Erzählungen sind, trägt Ref. kein Bedenken, sie als eine durchaus gute Lektüre für die jüngeren Schüler zu bezeichnen.

In Bezug auf sachliche Einzelheiten hat Ref. nur ganz wenig hervorzuhoben, was ihm verbesserungsbedürftig erschienen ist; im Hinblick auf den Grundsatz, daß man auch im Kleinen und für die Kleinen erst recht möglichst genau sei, erlaubt er sich Folgendes anzuführen. Der Askanier Waldemar ist doch wohl 1319, nicht 1320 (S. 3) gestorben; vielleicht wäre es besser, den falschen Waldemar nicht so bestimmt als einen Betrüger zu bezeichnen, wie es hier (S. 3) geschieht; das Herzogtum Preußen kann nicht „einst ein rein slavisches Land“ genannt werden (S. 5); der 1618 gestorbene Herzog von Preußen hieß doch nicht ebenso wie sein Vater (S. 5); der große Kurfürst war erst seit 1634 in Holland, also nicht schon seit seinem elften Jahre (S. 8). In der Darstellung der Schlacht von Fehrbellin hätte Froben wohl erwähnt werden können (S. 15), so auch die Verfolgung der flüchtigen Schweden durch die Brandenburger bis in die Nähe von Riga (S. 17), wenn auch nur zur ferneren Belebung der Erzählung. Auf S. 39 heißt es: „(Friedrich d. Gr.) rückte über die Grenze in Mähren ein und traf das österreichische Heer . . . bei dem Dorfe Chotusitz“. Die unentschiedene Schlacht von 1807 kann nicht kurzweg die von Eylau genannt werden (S. 76), und S. 138 sind Holstein und Schleswig als Königreiche bezeichnet. Druckfehler finden sich S. 129 Z. 6 und S. 168 Z. 8 v. u.

Eberswalde.

F. Boldt.

-
- 1) E. Curtius, Griechische Geschichte. Erster Band: Bis zum Beginne der Perserkriege. Sechste, verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 701 S.
 - 2) Ad. Holm, Griechische Geschichte von ihrem Ursprunge bis zum Untergange der Selbständigkeit des griechischen Volkes. Erster Band: Bis zum Ausgange des sechsten Jahrhunderts v. Chr. Berlin, Calvary, 1886. 516 S.

Die neue Auflage des ersten Bandes des seit dreißig Jahren anerkannten und verbreiteten Werkes von Curtius ist eine im wesentlichen unveränderte, doch hat der Verfasser dasjenige, was seit dem Erscheinen der fünften Auflage (1878) für die Erkenntnis der älteren griechischen Geschichte gewonnen worden ist, wohl beachtet und von seinem umfassenden Standpunkt aus verwertet. Es finden sich also mehrfach Änderungen und Zusätze, so S. 16 f. über die Sprachverwandtschaft der arischen Völker, S. 24 mit Anm. 4 über die Verschiedenheit der griechischen Dialekte, S. 40 mit Anm. 18 über die in ägyptischen Urkunden

vorkommenden Mittelmeervölker, S. 70 f. mit Anm. 40 über Troja. Zu S. 129 ist am Schlusse des Bandes ein interessanter Nachtrag gegeben über die neuen Ausgrabungen in Tiryns und Mykenä. Die Geschichte Athens hat S. 337 f. 343. 376. 378 (nebst zugehörigen Anm.) Zusätze erhalten auf Grund neuer Quellenfunde (Papyrusfragmente von Aristoteles Politie der Athener, vergl. Bergk, Rhein. Mus. 36, 87, und Volksbeschlufs über eine Kleruchie auf Salamis, vgl. Mitteil. a. Athen 9, 117). Die Ausgrabungen in Olympia haben S. 513 einen Zusatz über das Heraion daselbst veranlafst. Auch sind die Anmerkungen, welche über Einzelfragen so dankenswerte Auskunft geben, noch sonst an manchen Stellen erweitert worden, z. B. Anm. 98 u. 100 zum zweiten Buche, über die gegen die Tyrannen gerichtete Politik Spartas, 130 über Solons Münzreform, 149 über den Hekatompedos des Peisistratos, 155 über die Finanzmafsregeln des Hippas, 248 über den Schriftgebrauch in älterer Zeit.

Neben dieses durch Wärme der Auffassung und Schönheit der Darstellung ausgezeichnete Werk stellt sich in kürzerer Fassung und mehr kritischer Haltung das von Ad. Holm, dem Verfasser der „Geschichte Siciliens im Altertum (2 Bde. 1870 u. 74)“. Es will „mehr als bisher geschehen, in verhältnismäfsig engem Rahmen einerseits das Wichtigste sagen, andererseits klar hervortreten lassen, was als sicher betrachtet werden kann, was Hypothese ist“. Es wendet sich hauptsächlich an Leser, die mit dem Gegenstande schon vertraut sind, und giebt ausführlichere Anmerkungen als Curtius, mit kritischen Erörterungen und reichlichen Litteraturnachweisen. Die Unvollkommenheit unserer Kenntnis der älteren griechischen Geschichte tritt hier schärfer hervor. Wir müssen uns damit trösten, dafs diese Unvollkommenheit in der Natur des Stoffes und der Überlieferung begründet ist; aber manches ist eben nur kurz behandelt, und man wird nicht Anlafs haben, sich von dem volleren Strom der Darstellung von Curtius abzuwenden, zumal wenn man beachtet, wie auch Curtius öfters auf die Unsicherheit der Überlieferung hinweist (S. 27. 43. 58. 64. 75. 112. 139 ff. 145. 171 u. s. w.). Holm erklärt sich (S. 15) scharf gegen „die jetzt so sehr verbreitete Sitte, die nur vermuteten Fakta mit den aus dem Altertum überlieferten in die geschichtliche Darstellung so zu verweben, dafs ein Ganzes herauskommt, über dessen subjektiven Teil nur etwaige Anmerkungen uns kaum belehren.“ Aber es handelt sich meistens nicht um rein vermutete Fakta, sondern um solche, deren chronologische Feststellung durch die Natur der Überlieferung erschwert ist. Wenn Holm auf die Darstellung der Verfassungsentwicklung in Sparta verzichtet (S. 213 ff.), weil die Nachrichten über Einsetzung und Machtbefugnisse der Ephoren sich widersprechen, so wird eine vorsichtige Kritik immer daran festhalten müssen, dafs Aristoteles' Angabe, die Ephoren seien unter König

Theopomp eingesetzt, der des Herodot, sie seien von Lykurg eingesetzt, vorzuziehen ist, denn Aristoteles hatte die Verfassungen genau studiert, und seine Angaben sind oft zur Berichtigung früherer Schriftsteller bestimmt. Auch Platon (Gesetze 3, 691 d—692, vgl. Plut. Lyk. 7) unterscheidet deutlich drei Stufen der spartanischen Verfassungsentwicklung.

Doch jedenfalls ist es anregend und lehrreich, die öfters von Curtius, Duncker und anderen Forschern abweichenden Resultate Holms zu vergleichen und dabei auch die keineswegs fehlenden Abschnitte, welche positive Darstellung enthalten, zu würdigen, z. B. Kap. 8 über Troja, Mykenai, Orchomenos, Tiryns, Kap. 13 über die homerische Poesie, Kap. 21 über die griechische Kolonisation, ferner die lichtvollen allgemeinen Überblicke, wie Kap. 20 über die Verfassungsentwicklung der griechischen Staaten im ganzen. Wohlthuend berührt auch, wie bei Curtius, die persönliche Vertrautheit des Verfassers mit südlicher Landschaft und Volksnatur. Wenn also das Werk keineswegs als ein hauptsächlich polemisches anzusehen ist, so verdienen doch zwei Stellen, an welchen Holm sich in längerer Ausführung gegen Curtius wendet, nähere Besprechung, schon um zu zeigen, daß die Differenz nicht so groß ist, wie man meinen könnte.

Holm spricht, wie billig, der griechischen Sagengeschichte, welche von Genealogen und Logographen zurechtgelegt worden ist, die geschichtliche Glaubwürdigkeit im einzelnen ab. Nur das giebt er zu, daß das Interesse für Heldenthaten, aus welchem die epischen Dichtungen hervorgingen, voraussetzen läßt, daß Ähnliches einmal geschah und erzählt wurde (S. 42) und daß sich in den Sagen das Leben der ältesten Griechen wieder spiegelt, auch die Hauptsitze der Kultur aus ihnen zu erkennen sind (S. 126). Aber wenn er behauptet, die Darstellung, welche Curtius von der ältesten Zeit giebt, sei nur „eine wissenschaftliche Umarbeitung der Tradition“ (S. 59), so geht er zu weit. Curtius hat die Nachrichten über die ältesten Volksstämme, über den Einfluß fremder Nachbarvölker, über die Ausbreitung gewisser Götterkulte mit den noch vorhandenen Bauresten und mit den Hauptzügen der Sagen zu einem Geschichtsbilde, das nur auf ungefähre Richtigkeit Anspruch macht, kombiniert; er hat aber keineswegs die Sagen als Basis genommen, wogegen Holm S. 64 sich mit Recht erklärt, oder gar das von der Tradition des Altertums überlieferte Schema von etwa acht auf einander folgenden Generationen der Heroenzeit (Holm S. 45) seiner Darstellung zu Grunde gelegt. Holm verwirft eine wesentliche Grundlage für das Gesamtbild der älteren Zeit, indem er die auf Herodot sich stützende Ansicht bekämpft, daß die Pelasger eine in Griechenland weit verbreitete Urbevölkerung seien und daß ihre Kulturstufe durch einen einfachen, bilderlosen Zeusdienst bezeichnet werde; er will sie nach den Angaben bei Homer und Herodot nur „in Epirus, Thessalien,

Kleinasien“ anerkennen (S. 70) und behauptet, die Griechen seien stets Polytheisten gewesen wie alle Arier (S. 86 f.). Holm bestreitet ferner, daß die Phönizier hervorragenden Einfluß auf die Griechen geübt und insbesondere sie die Schifffahrt gelehrt hätten (S. 87. 122), aber er giebt doch zu, daß sie, wie die kleinasiatischen Völker, mit den Griechen in stetem Verkehr standen und daß Ägyptisches schwerlich anders als durch die Phönizier nach Griechenland gelangte (S. 112); auch bespricht er die zahlreichen phönizischen Niederlassungen auf den Inseln im einzelnen und hält festländische Niederlassungen auf dem Isthmos, in Attika und in Theben für nicht unwahrscheinlich. Minos gilt ihm, trotz Thukydides, nur für eine mythische Gestalt wie Perseus und Herakles (S. 63). Endlich bestreitet er die in der Sagengeschichte überlieferten Verwandtschaften von Heroengeschlechtern, z. B. der Äoliden und Äakiden (S. 85. 135), denn die „ursprünglich lokalisierten und in geringer Verbindung mit einander stehenden Sagen der verschiedenen Landschaften“ seien erst durch die Überlieferung „zu einander in Beziehung gebracht“ (S. 143). Aber daß in Argolis die Persiden durch die aus Kleinasien stammenden Pelopiden verdrängt wurden, nimmt er doch wenigstens als eine alte Überlieferung an (S. 60. 129), ebenso daß die Minyer von Orchomenos als Seefahrer berühmt waren (S. 132. 145); daß ein Kriegszug gegen Troja unternommen wurde, erklärt er für sehr möglich, aber nicht beweisbar (S. 146). Im ganzen verzichtet er auf einen, wenn auch schwachen, chronologischen Zusammenhang der Sagengeschichte und erwähnt in seiner landschaftlichen Übersicht der Sagen die Heraklessage erst zuletzt, weil Herakles „alle griechischen Landschaften mit seinem Ruhme erfüllte“ (S. 143); er schließt mit denjenigen Sagen, welche die Helden „in größerer Zahl zusammenbringen“, der Argofahrt und dem trojanischen Krieg. Ob diese mehr negativen Ergebnisse mehr Zustimmung finden werden als die Darstellung von Curtius, steht dahin; manche einzelne Einwendungen sind gewiß beachtenswert.

Weiterhin bestreitet Holm (S. 278 ff. 294 ff.) die Ausführungen von Curtius über den weitreichenden Einfluß des delphischen Orakels, namentlich daß die Kolonisation von demselben geleitet und auf bestimmte Orte gelenkt worden sei, daß der dorische Baustil sich von Delphi aus entwickelt habe, daß Pythagoras und die sieben Weisen delphische Weisheit verkündeten. Curtius hat selbst in einer Anmerkung der neuen Auflage (S. 691) Verwahrung eingelegt gegen die von Holm gegebene Fassung seiner Ansichten. Übrigens ist das, was Holm dem delphischen Einfluß zugesteht, noch immer bedeutend genug: Sanktion der Kolonien und der Gesetzgebungen; Aufsicht über die Religion, daß der Polytheismus nicht überwuchere (S. 280), Einwirkung auf die Sittung des Volkes, Anteil an der Ordnung des Kalen-

ders und an der Förderung des Wegebau, endlich politische Ratschläge: das delphische Orakel ist und bleibt sonach eine wichtige Einrichtung zur Aufrechthaltung der nationalen Einheit des Griechenvolkes.

Wenn also hier und da hervortretende Differenzen zeigen, daß bei einem so schwierigen Stoffe die Arbeit der Forschung noch keineswegs abgeschlossen ist, so ist andererseits hervorzuheben, daß die Gesamtauffassung des Griechentums in beiden Werken übereinstimmt. Das rege Schaffen des griechischen Geistes auf allen Kulturgebieten wird in steter Verbindung mit der politischen Geschichte dargelegt; von den weithin sich ausbreitenden und aufblühenden Kolonien kehrt die Darstellung stets wieder zu der erhöhten Bedeutung des Mutterlandes zurück. Bei dieser Reichhaltigkeit ist es zu bedauern, daß beiden Büchern das Inhaltsverzeichnis fehlt; man würde mit Hilfe desselben die kunstvolle Anlage leichter übersehen. Die Fortsetzungen des Holmschen Werkes und der neuen Auflage von Curtius werden auch fernerhin zeigen, wie lebendig das Interesse an der griechischen Geschichte in weiten Kreisen unseres Volkes ist und bleibt, und welches Fortschreiten der Erkenntnis auch auf diesem Gebiete stattfindet.

Lübeck.

Max Hoffmann.

G. Richter und Horst Kohl, Annalen des Fränkischen Reiches im Zeitalter der Karolinger. Zweite Hälfte von H. Kohl. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1887. S. 209—722.

Trotz des beträchtlich größeren Umfanges, welchen diese, von H. Kohl allein bearbeitete und von G. Richter nur mit einem Vorworte begleitete zweite Hälfte der Annalen des fränkischen Reiches der ersten gegenüber aufweist, 513 Seiten gegen 207, kann die Anzeige bzw. die Besprechung derselben sich kurz fassen. Die Hauptgesichtspunkte für die Beurteilung der vortrefflichen Arbeit auch mit Rücksicht auf die Erweiterung des ursprünglichen Planes hat Ref. bereits in seinen Besprechungen der früher erschienenen Abteilungen, Jahrgang 1874 und 1887 dieser Zeitschrift, hervorgehoben. Er kann demnach auch nicht im Hinblick darauf, wie er wenigstens nach seinem in der Anzeige von 1874 gegebenen Andeutungen sich die Benutzung des Buches seitens des Geschichtslehrers vorstellt, das in der Vorrede von G. Richter ausgesprochene Bedenken teilen, daß nämlich „für das Bedürfnis der wissenschaftlichen Vorbereitung auf den Gymnasialunterricht des Guten zu viel geschehen sei.“ Das ganze Werk ist allerdings zu einem vollständigen, streng wissenschaftlichen Hand- und Hilfsbuch für das Studium des karolingischen Zeitalters ausgearbeitet worden. Daß nun gerade für diesen Zweck, nämlich dem wissenschaftlichen Studium die brauchbaren Bausteine für jede historische Darstellung und Auffassung irgend eines

Zeitraums zu liefern, die annalistische Sichtung und Bearbeitung des Stoffes die geeignetste sei, bedarf keines weiteren Beweises; es mag an Stelle eines solchen nur an Dümmlers Vorwort der „Jahrbücher der deutschen Geschichte“ erinnert werden. Was sodann im vorliegenden Werke die Auswahl des Stoffes aus der schier unendlichen Fülle des zuströmenden Materials betrifft, so besteht das dabei befolgte, allenthalben deutlich erkennbare Prinzip, nach den Worten der Richterschen Vorrede, „in der Beziehung des Einzelnen zur Reichsgeschichte im Ganzen“. Den notwendigen Abschluss dieses Ganzen aber bildet die im Anhang gegebene zusammenfassende Darstellung des „karolingischen Staatswesens“, eine knappe und doch das Wesentliche durchaus erschöpfende Bearbeitung der Verfassungsgeschichte. Hier sowohl, wie auch in den beiden Exkursen „Über die Schenkungen der Karolinger an die Päpste“ und dem besonders in Betracht kommenden und mit lebhaftem Dank entgegenzunehmenden „Bericht über den gegenwärtigen Stand der sogen. Annalenfrage“, sind in bestimmter und erschöpfender Weise mit Benutzung wohl der ganzen einschlägigen Litteratur nicht nur die zur Zeit feststehenden wissenschaftlichen Ergebnisse der hierher gehörenden Untersuchungen, sondern auch die zunächst zu lösenden Aufgaben der Forschung klargelegt worden. In ähnlicher Weise selbständig behandelt findet sich S. 360 eine höchst willkommene Untersuchung über die pseudo-isidorische Dekretalensammlung. Kurz gesagt, es giebt wohl kaum eine beim Studium des hier behandelten Zeitraums in Betracht kommende Frage, über welche die „Annalen“ nicht Auskunft und Fingerzeige für weitere Forschung böten.

Soll noch ein weiteres Wort über die Art, wie der Stoff behandelt worden ist, und über die Form, in welcher er dargeboten wird, gesagt werden, so muß das im allgemeinen dahin lauten, daß H. Kohl allenthalben in derselben klaren, knappen, streng sachlichen Weise wie G. Richter die Untersuchung führt und deren Ergebnisse mitteilt, nur daß Richters Urteile sich etwas vorsichtiger geben, Kohl zuweilen einen gewissen Subjektivismus verrät. Ein Beispiel für die verschiedene Art zu urteilen bieten die Bemerkungen beider Forscher zu dem im Jahre 789 erlassenen edictum legationis. Bei Kohl heißt es in der Darstellung des karolingischen Staatswesens S. 563: „Die unter den Merowingern übliche allgemeine Vereidung des Volkes zur Treue gegen den neuen König ward von den Karolingern zunächst aufgegeben“, wogegen Richter, Abt. II 1, 109 vorsichtig bemerkt: „Der unter den Merowingern geleistete Treueid war vielleicht aufser Übung gekommen.“ Subjektivismus aber darf es wohl genannt werden, wenn Kohl bei Gelegenheit der gesetzgeberischen Maßregeln, welche Karl d. Gr. gegen das Schwenden des Kleingrundbesitzes traf, sein Urteil S. 648 dahin zusammenfaßt: „Doch hat die Folge gelehrt, daß auch hier der beste

Wille des Gesetzgebers nicht imstande war, den Gang der Entwicklung aufzubalten.“ Denn dafs sich hier in dem einen Falle die Hilfsmittel der Gesetzgebung als unwirksam gegen den Gang der wirtschaftlichen Entwicklung gezeigt haben, beweist noch nicht die Ohnmacht der Gesetzgebung gegen wirtschaftliche Erscheinungen überhaupt, sondern höchstens die Unzweckmäßigkeit der angewandten Mittel. — Und wenn S. 578 Hinkmar als „der schneidigste Vorkämpfer der Hierarchie“ bezeichnet wird, so werden wir auch hier zur Unzeit zu einer Vergleichung von Einst und Jetzt herausgefordert.

Freilich, abgesehen von Meinungsverschiedenheiten geringerer Bedeutung, in Beziehung auf einen, allerdings sehr wichtigen Punkt, die bekannte Streitfrage zwischen Roth und Waitz über den Ursprung der Vassallität, glaubt Richter, wie er in der Vorrede ausdrücklich bemerkt, an der Auffassung Waitzens der von Kohl vertretenen Rothschen gegenüber festhalten zu müssen. Eine Kritik der Darstellung und Auffassung der Einzelheiten unseres Buches liegt nun allerdings aufserhalb der Aufgabe dieser Anzeige; eine solche zu unternehmen, hiefse jenes noch einmal schreiben. Doch mag es angesichts der Wichtigkeit dieser vielumstrittenen Frage dem Ref. hier ausnahmsweise gestattet sein für die Richtersche Auffassung Kohl gegenüber in aller Bescheidenheit einzutreten. Gegen die Ableitung der Vassallität aus dem Antrustionenverhältnis, wie sie Roth entwickelt, wird von Waitz besonders der Umstand hervorgehoben, dafs für die Vassallen das dreifache Wergeld, wie solches den Antrustionen zustand, oder auch nur ein höheres Wergeld überhaupt nicht nachgewiesen werden könne. Dieses höhere Wergeld aber glaubt Roth auch für die Vassallen aus einem Kapitular des Jahres 811 in der That nachweisen zu können, und Kohl hält diesen Beweis für gelungen; dem nun mufs Ref. in Übereinstimmung mit Waitz und Richter widersprechen. Denn wenn in jenem Kapitular von der Bestrafung derer gehandelt wird, die sich einem Missus widersetzt, vgl. Waitz, Deutsche Verfassungsgeschichte IV S. 251², und dann fortgefahren wird: *Simili modo d. imperator de suis vassis iudicavit. Et si servus hoc fecerit, disciplinae corporali subiaceat*, so kann Ref. es nicht mit Kohl „sinngemäfsere“ finden, wenn Roth die gesperrt gedruckten Worte dahin deutet, „dafs der Angriff auf einen königlichen Missus einem solchen auf einen königlichen Vassallen gleichgestellt werde.“ Vielmehr scheint dem Ref. die Waitzsche Erklärung, dafs nämlich durch diesen Satz auch „für die Vassi ausdrücklich dieselbe Strafe, wie für die andern Freien verhängt wird“, gerade in den folgenden, bisher wohl nicht zur Genüge berücksichtigten Worten „*Et si servus hoc fecerit*“ eine überaus starke Stütze zu finden. Indem nämlich hier für die Servi gewissermassen als einer dritten in Betracht kommenden Gruppe eine besondere, körperliche Strafe festgesetzt wird, können die vorausgehenden Worte nicht wohl anders aufgefaßt werden, als dafs sie auf die gleiche Bestrafung der Vassallen und der Freien, wenn

erstere sich dem Missus gegenüber straffällig machen, zu beziehen sind, nicht aber auf eine Gleichstellung des Vassus mit dem Missus hinsichtlich der ihnen zu zahlenden Buße gedeutet werden können.

Es erübrigt noch zum Schlusse dieser Anzeige, der weitere Empfehlungen der Annalen beizufügen völlig überflüssig ist, zu bemerken, daß die angestellten Stichproben durchgängig die Zuverlässigkeit der gemachten Angaben bestätigt haben; von gelegentlichen kleinen Versehen bzw. Druckfehlern sind Ref. folgende aufgestoßen: S. 224 Z. 10 v. o. lies 806 für 816. S. 511 Anm. Z. 4 v. o. lies Dümmler II für I. S. 582 Z. 1 u. 2 v. o. finden sich nebeneinander die Formen *saccellarius* und *sacellarius*. S. 586¹ Z. 1 v. o. lies 578 n. 2 für n. 1. S. 638² lies 582 n. 2 für n. 1. S. 651¹ lies 807⁶ für 808⁶. S. 675 Z. 12 v. o. fehlt zwischen Eifer und gehorchen ein zu. S. 682² lies 37 für 36. — Ob folgende auffallende Schreibungen ebenfalls als Druckfehler zu bezeichnen sind oder die Schreibung der Legg. enthalten, vermag Ref., da letztere ihm nicht zur Hand sind, nicht zu entscheiden; so S. 598⁴ *hab eis* für *ab eis*; S. 600² *redicator* für *redigatur*; S. 644² *senos* für *senes* (?); S. 672² *traantur* für *trahantur*; S. 680⁴ Z. 1 v. u. *adpleri* wohl für *adimpleri*.

Es wird den Fachgenossen zu guterletzt lieb sein noch zu hören, daß das schnellere Erscheinen der weiteren Fortsetzungen des wertvollen Werkes in sichere Aussicht gestellt ist. Der Abschluß des ganzen Werkes, das auf fünf Bände berechnet bis zum Jahre 1250 geführt werden soll, dürfte in wenigen Jahren erfolgen. Q. d. b. v.

Züllichau.

G. Stoeckert.

- 1) E. Debes, Physikalische Wandkarte des Deutschen Reiches und seiner Nachbargebiete. Leipzig, Wagner & Debes, 1887. 6 M.; aufgezogen an Stäben 13 M.

Diese Karte von Deutschland geht beträchtlich über die Grenzen unseres Vaterlandes, dieselben selbst im weitesten geographischen Sinne genommen, hinaus, indem sie sich von 43½° bis 55½° nördl. Breite erstreckt und im Westen noch den überwiegenden Teil der französischen Mittelgebirge, im Osten das ganze nord-ungarische Bergland und fast die ganze ungarische Tiefebene in ihren Bereich zieht. Im Süden umfaßt sie noch mit einem Stückchen des Apennins die ganze lombardische Ebene, und zwischen dieser und dem in hellerem Braun gehaltenen Mittelgebirge tritt wirkungsvoll das tiefe Braun des Alpengürtels hervor, an dem sich die Kunstfertigkeit des Verf.s besonders bethätigt hat. Denn da die dunkelste Farbe der Karte bereits mit einer Höhe von 1500 m anhebt, so ist das ganze Alpenland recht dunkel gehalten, aber dennoch hebt sich das Relief des Hochgebirges und seine Gliederung geradezu plastisch hervor, und die Karte ist somit auch für die Behandlung der Alpen völlig ausreichend.

Bei dem großen Maßstabe von 1 : 880 000, einer Höhe von 160, einer Länge von 180 cm konnten die Bodenerhebungen außerordentlich kräftig und deutlich dargestellt werden, so daß sie auch den fernsten Bänken der Klassenzimmer erkennbar sind. Nur wäre es wohl angezeigt gewesen, die zweite der 6 angewandten Höhenstufen und die entsprechende Farbe nur bis 50 m (statt bis 100) reichen zu lassen, denn dann würden die Höhenzüge, welche das norddeutsche Flachland durchziehen, zusammenhängend zur Darstellung gelangt sein, während sich so nur ihre höchsten Punkte etwas unvermittelt aus der grünen Tieflandsfarbe erheben. Das Zurechtfinden auf dieser schönen Karte wird auch dem minder geübten Leser recht leicht gemacht durch die überaus kräftige und breite Zeichnung der Flüsse (in Blau), welche aus den übrigen Karten dieses Verlages und namentlich aus der physikalischen Erdkarte in Merkator-Projektion bekannt ist. An jene Karten schließt sich die vorliegende noch in manchen andern Stücken eng an, so in dem freundlichen Blau des Meeres und der Seen, der Behandlung der Schneefelder, der Sumpf- und Moorgebiete, der Watten u. s. w. Die wichtigsten Städte sind als rote Kreise eingetragen und dadurch so weithin sichtbar, daß auch sie die Orientierung wesentlich erleichtern.

Einen besonderen Vorzug besitzt die Karte dadurch, daß der Verf. es verstanden hat, mit dem kräftigen Hervortreten der Bodengliederung in die Ferne eine ungemaine Fülle von Einzelheiten zu verbinden. Alle wichtigeren Bodenerhebungen, namentlich die Bergzüge und Gipfel, die Pässe, die Seen, Flüsse u. s. w., sind mit Namen bedruckt, die roten Stadtkreise dazu mit den Anfangsbuchstaben, aber so, daß die Hauptsache, das physikalische Element, dadurch nicht im mindesten gestört wird. Die Gipfel tragen Höhenzahlen und dazu einen kleinen schwarzen Punkt, der genau die höchste Stelle angiebt, aber all' dieses Namen- und Zahlenwerk wird nur dem Nahestehenden sichtbar, und während die Karte dem Schüler als eine stumme erscheint, bietet sie dem unmittelbar davor Stehenden, sei es nun der Lehrer oder der Schüler, zugleich alle Vorteile einer redenden und setzt ihn instand, der zusehenden Klasse die Örtlichkeiten mit der erwünschtesten Genauigkeit und Geschwindigkeit zeigen zu können. Diese Vereinigung der beiden Kartenarten in so geschickter Weise ist als ein Fortschritt auf dem Gebiete der Schulkarten zu bezeichnen, und auch der Lehrer darf sie als einen besonderen Vorzug sich gern gefallen lassen, denn gering ist die Zahl derjenigen beneidenswerten Leute, welche aus einer stummen und dabei inhaltreichen Wandkarte zu jeder Zeit sofort das Richtige zu finden wissen. Von den staatlichen Grenzen sind nur diejenigen des Deutschen Reiches für größere Entfernung erkennbar durch Rot, alle andern aber derart durch schwarze Punktreihen bezeichnet, daß der Zeigende ihnen mühelos zu folgen vermag.

2) Aug. Gottholds Kartennetze. Nr. 21 — 36, A und B. Kaiserslautern, A. Gotthold, 1887. Jedes Blatt 6 Pf.

Diese auf dauerhaftem Zeichenpapier gebotenen Gradnetze können als ein schätzbare Hilfsmittel des geographischen Zeichnens in der Schule bezeichnet werden. Sie liegen in zwei Ausgaben vor; die eine (B) enthält außer den Randlinien nur das Gradnetz, in welchem je nach dem anzuwendenden Maßstabe die ganzen oder halben Grade ausgezogen sind (leider noch nach Ferro), so daß durch sie dem Schüler der schwierigste und undankbarste Teil seiner Arbeit erspart wird. In der Ausgabe A sind für den minder gewandten Zeichner die politischen Grenzen durch feine Punkte gegeben. Während die 20 älteren Nummern die fremden Erdteile und das außerdeutsche Europa behandeln, bieten die jetzt hinzutretenden Nummern Vorlagen für Palästina und einen Teil der Landschaften des deutschen Reiches. Die politischen Linien auf dem Blatte Palästina sollen die Verhältnisse irgend einer Zeit des Altertums wiedergeben, sind aber mit einer hier sehr entbehrlichen Feinheit der Gliederung entworfen. Dieselbe geht so sehr ins einzelne, daß bei dem Fehlen der Legende keineswegs ersichtlich ist, welchen genauer zu begrenzenden Zeitraum des Altertums der Verf. im Auge gehabt hat. Blatt 33 mußte die Bezeichnung die Großherzogtümer Mecklenburg tragen, nicht den Singular.

Hannover-Linden.

E. Oehlmann.

Paul Buchholz, Hilfsbücher zur Belegung des geographischen Unterrichts. VI. Charakterbilder aus Asien. 106 S. 1,20 M. VII. Charakterbilder aus Afrika. 144 S. 1,20 M. VIII. Charakterbilder aus Amerika. 106 S. 1,20 M. Leipzig, J. E. Hinrichssche Buchhandlung, 1887.

Die obigen drei Hefte geographischer Charakterbilder fordern die Kritik des Lesers auf die mannigfachste Weise heraus. Bald muß man Anstoß nehmen an dem Gedankengange, dem es sehr häufig an der erforderlichen Geschlossenheit fehlt, bald an der Sprache, die im Übermaße nach Effekt hascht, sich nicht genug von Fremdwörtern rein hält und reich ist an Inkorrektheiten elementarster Art; oder man begegnet Ausdrücken, die wenigstens für den jugendlichen Leser, den eigentlichen Adressaten der Charakterbilder, einer Erklärung bedürft hätten, dieselbe aber entweder gar nicht oder verspätet, gelegentlich auch ungenau erhalten; man stößt auf Maßbezeichnungen, die heute verschollen und den jüngeren Generationen nicht mehr verständlich sind — die Länge der Strafen von Nangasaki wird in holländischen Ellen angegeben — und anderes, was hier nicht ausführlich besprochen werden kann. Der Unterzeichnete faßt daher nur die eine Frage in das Auge, ob die geographischen Charakterbilder wenigstens in sachlicher Hinsicht Zutrauen verdienen und ob der Herausgeber überall diejenige Sorgfalt erkennen läßt, welche die Vorbedingung dieser sach-

lichen Zuverlässigkeit gewesen sein würde. Folgende Thatsachen mögen die Antwort geben. Abschnitt b des Charakterbildes „Geschichte Haitis“ VIII 56 ist der Hauptsache nach wörtliche Entlehnung aus Daniels Handbuche I^s 721 f., jedoch ist ausgelassen, daß im westlichen Teile der Insel, von Spanien unabhängig, eine Ansiedelung von Flibustiern stattgefunden hatte; in der Folge wird indessen auf diese Auslassung keinerlei Rücksicht genommen, und Veränderungen des Danielschen Textes, die sie erfordert hätte, sind unterblieben. Unter anderem steht daher der geschichtlich nicht schon unterrichtete Leser vor dem Wunder, daß die Spanier im Alleinbesitze der Insel sich zugleich befinden und auch nicht befinden. Die Worte z. B.: „Jetzt glaubten die Spanier im andern Teile der Insel“ . . . hängen nunmehr völlig beziehungslos in der Luft. Das Stück Ceylon VI 76 hat ebenfalls Daniel geliefert I 343. Dieser stattet die Insel mit Löwen und Tigern aus, unser Verfasser folgt ihm darin unbedenklich. Keine Erinnerung an bekannte Schulfantastiken wandelt ihn an, keine, daß er selbst aus Vogels Naturbildern folgende Anmerkung in seine Tiergeographie übernommen hat: „In Ceylon ist er — der Tiger — ganz ausgerottet, wie der Wolf in England“ II. Heft dieser Samml. S. 41. Bei einer andern Gelegenheit sind, wie es scheint, zwei Quellen durcheinander geflossen. Guthe redet vom Baikalsee als „dem größten Alpensee der Erde“, nach Andree Handelsgeographie II 274 ist er „der größte Süßwassersee auf der östlichen Halbkugel“. Wenn man nun dieses oder ähnliches ein wenig mechanisch vermengt, so könnte man etwa zu folgendem Ergebnisse gelangen, das jedenfalls den Vorzug der unbedingten Neuheit hat: „Der größte und wichtigste und zugleich der größte aller Alpenseen und aller Süßwasserseen der Erde ist der Baikal.“ So zu lesen VI 12. Übrigens treten die Charakterbilder hierdurch abermals mit sich in Widerspruch, denn die Größe des „größten aller Süßwasserseen der Erde“ wird an dieser Stelle auf 600 □ Meilen angegeben, nach VII 15 aber bedeckt der Ukerewe „einen Erdraum von der Größe des Königreichs Bayern“. — Nicht einmal für die offenbaren Druckfehler der Vorlagen scheint die erforderliche Apperception vorhanden zu sein. Die Bilder vom Amazonenstrom VIII 15 f. sind bis auf Kleinigkeiten wörtlich aus Masius' geographischem Lesebuche entnommen. Dort nun heißt es I 249: Wenn im December die Sonne sich wieder südwärts wendet . . . überschreitet derselbe sein Bett.“ Unser Verfasser ändert zwar „December“ in „Dezember“, findet aber dieses „südwärts“ durchaus in der Ordnung. Daß sich auch sonst noch des Fraglichen und Irrigen oder für den Schüler irre Führenden manches findet, sei nur kurz berührt. Auch von den Druckfehlern folgen hier nur die bemerkenswertesten. VI 9 alnus fructicosa. 23 Uralsee für Aralsee. 38 mit Thermen und . . . Mauern. Die Vorlage Dan. II 1055 „Thürmen“. 62 das — tote — Meer liegt über 360 m

über dem Weltmeere. 94 unter scharfer politischer Aufsicht; doch wohl „polizeilicher“. VII 36 Arsinon für Arsinoe. 107 begünstigt Schaf- und Viehzucht. VIII 13 die Grabdecke der Steppe. Die Vorlage Dan. I 611 Grasdecke. 61 bis gegen Neuseeland und Grönland, für „Neufundland“. 92 Z. 11 v. u. fehlt ein Wort wie „roh“ oder „ungekocht“. Und last not least: „Je weiter man sich freilich vom Baikal nach Nordosten entfernt, desto geringer wird die Kälte, und Jakutsk . . . hat schon eine mittlere Jahrestemperatur von 10° C.“ VI 14.

Die geographischen Charakterbilder sind, wie bereits angedeutet, für den Schüler bestimmt (I. Heft Vorr. S. VI). Nach Ansicht des Unterzeichneten sind sie indessen für den jugendlichen Leser kaum geeignet, Lehrer dagegen, welche gewohnt sind, ihre Hilfsmittel mit offenen Augen zu gebrauchen, können sich ihrer recht wohl an Stelle eigener Kollektaneen bedienen.

Frankfurt a. O.

Carl Hartung.

- 1) O. Vogel, K. Müllenhoff, F. Kienitz-Gerloff, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Heft I. Kursus 1 u. 2. (§ 1—50.) Achte Auflage mit 216 Abbildungen im Text. Berlin, Winkelmann u. Söhne, 1887.

Eine Darlegung des Inhaltes dieses nach gerade weit verbreiteten Buches scheint uns überflüssig; es möge genügen zu erwähnen, daß die Herren Verf. es versucht haben, an der Hand leicht zu beschaffender ubiquitärer Arten den Schülern die Kenntnis der Pflanze einzuführen. Nicht der Pflanzen jedes Bezirkes, denn die Anzahl der behandelten Arten ist dazu zu gering, sondern der Pflanzen als Naturkörper. Die Herren Verf. sind ganz ausgesprochen Morphologen, und die morphologische Seite ist auch die einzige, welche vollauf zu ihrem Rechte kommt. Es soll dies keinesfalls ein Tadel sein, in großen Städten, wo die Unmöglichkeit vorliegt, den Schüler mit der freien Natur bekannt zu machen, ist es eben deshalb so gut wie unmöglich, systematische Botanik zu treiben und dem Schüler die Kenntnis der Flora seiner Heimat oder auch nur eines größeren Teiles dieser Flora zu verschaffen. Das ist sehr zu beklagen, aber es ist so. Es bleibt also nur noch übrig, aus dem, was die Umgebung auch größerer Orte liefern kann, soviel Nutzen zu ziehen, als sich eben ziehen läßt, und das haben die Herren Verf. verstanden. Sehr gewonnen hat das Buch durch die 216 Holzschnitte. Es sind zum weitaus größten Teil Diagramme, zum anderen Teil Blütenanalysen resp. Details anderer Art. Gegen die Manier der Ausführung ist nichts einzuwenden, und die Einfügung in den Text ist ein entschiedener Fortschritt gegen die früher beliebte Gepflogenheit, die Abbildungen auf einigen farbigen Tafeln ans Ende des Buches zu bringen. Zeit wird durch die Einführungen der Zeichnungen in den Text jedenfalls gespart, und auch das ist ein sehr erheblicher Vorteil.

Es kommt ferner bei dem Zeichnen solcher Formen seitens der Schüler sehr selten etwas Gescheutes heraus, meistens nur Karikaturen dessen, was der Lehrer angezeichnet hat, deren Wert sehr problematisch ist (dasselbe gilt von dem gelegentlich stark überschätzten Zeichnen von Krystallformen). — Es ist ein mifflich Ding, um ein so streng vorgeschriebenes Pensum, wie diese Bücher der drei Verfasser es enthalten, doch dies ändert nichts an der Thatsache, daß die Herren Verf. innerhalb des Rahmens, den sie sich steckten, ein sehr verdienstliches Buch geschrieben haben, welches besonders den Verhältnissen einer Großstadt angepaßt erscheint. Es verdient konstatiert zu werden, daß dieses Anwachsen der Städte nun auch beginnt einen Einfluß auf die Schulbuchlitteratur zu gewinnen.

- 2) Wilh. Medicus, Illustriertes Schmetterlingsbuch. Anleitung zur Kenntnis der Schmetterlinge und Raupen u. s. w. auf 87 naturgetreuen feinkolorierten Abbildungen. Kaiserslautern, Aug. Gottholds Verlag. 104 S. u. 8 Tafeln. 1 M., geb. 1,50 M.

Kein Buch für die Schule. Der Herr Verf. hat die Absicht gehabt, ein Buch zu schreiben, welches die häufigsten, überall anzutreffenden Schmetterlinge enthält, die dem Volke in seiner breiten Masse bekannt und durch echte Volksnamen bezeichnet sind, ferner solche, welche sich durch den Schaden, welchen die Raupen anrichten, unangenehm bemerkbar gemacht haben. Gegen die Tendenz läßt sich absolut nichts einwenden. Bevorzugt ist im vorliegenden Falle der Südwesten Deutschlands; das würde, soweit die Volksnamen in Betracht kommen, der Verwendbarkeit des Buches bei uns Eintrag thun, wäre aber immerhin ein nebensächlicher Vorwurf. Zu tadeln ist nun aber sonst gar mancherlei. Zunächst giebt der Herr Verf. sich nicht die mindeste Mühe, einen Unkundigen über das Bestimmen der Schmetterlinge aufzuklären und irgend eine Clavis, wenn nicht specierum, so doch mindestens generum aufzustellen. Er geht sofort in medias res, beginnt unter Nr. 1 mit *Vanessa urticae*, um unter Nr. 200 mit *Pterophorus pentadactylus* zu endigen. Die Diagnosen sind oft auf ein paar Zeilen zusammengeschumpft, und da sie in sehr lockerer Reihe systematisch zugeordnet einander folgen ohne ein deutlich erkennbares Prinzip, so bleibt es rein dem Zufall anheimgegeben, ob ein Schüler zum Auffinden eines Schmetterlings ein paar Minuten oder ebensoviel Stunden gebraucht. Es versteht sich, daß die Hauptmerkmale richtig angegeben sind, aber das ist schließlich allzu selbstverständlich; ebenso, daß die Angaben über den Schaden und die Mittel zum Zerstören der Raupen im wesentlichen richtig sind. Als Kuriosität wäre hier zu registrieren, daß S. 56 als Mittel gegen den Hopfenspinner *Hepiolus lupuli* empfohlen wird: kräftige Düngung und Nachpflanzen! Die Abbildungen 56 Sp. auf Tafel II—VIII (Taf. I enthält Fangutensilien) können die am Text gerügten Mifsstände nicht aufheben, sie sind

zum größeren Teil ganz danach angethan, einen Schüler noch unsicherer zu machen, als er es durch den Text ist. Diese Vorwürfe können dem Buche nicht erspart bleiben, und wenn bierauf erwidert werden sollte, dafs für eine Mark kein Prachtwerk geliefert werden kann, so glauben wir uns zu dem Schlufsurteil berechtigt, dafs es dann am besten gewesen wäre, wenn das Buch überhaupt nicht geschrieben wäre. — Es erübrigt eine Angelegenheit, die den Herrn Verleger angeht. Dieser Herr hat auf buntem Papier hinten an das Buch ein sehr buntes Verzeichnis seiner Verlagsartikel angeheftet (nicht einfach eingelegt, sondern solid eingeheftet). 56 Seiten Annoncen bei 104 Seiten Text des Schmetterlingsbuches! Angepriesen sind nun nicht etwa nur Bücher, wie das vorliegende, das wäre allenfalls zu rechtfertigen, sondern Noten, Bilder aller Art, Photographieen der heterogensten Art, Kneipartikel (Biermarken und Wirtshausbilder), Romane, die ihren Titeln nach auf die Hintertreppe gehören, Geschenke an Frauen und Neuvermählte (S. 1 der Annoncen), der fidele Pfälzer, ein Deklamationsbuch neben Utensilien zum Sammeln von Naturalien, was sich auch noch zur Not rechtfertigen liesse; auf dem nämlichen Blatte Preisangaben für Briefmarken-Sammlungen, Marken-Packete und ähnliches mehr. — Dies alles in einem Buche, welches für die Hände von Knaben bestimmt ist! Dafs Klappern zum Handwerk gehört und die Reklame zum Geschäft, ist nicht zu ändern, aber bisher bestand die Praxis, die Bücher der Kinder mit solchen Annoncen zu verschonen. Das Korrekteste ist, Umschläge der Schulbücher überhaupt nicht zu Reklamezwecken auszunutzen; gestattet mag sein, eine Ankündigung von Schulbüchern desselben Autors oder allenfalls Werke aus demselben Gebiete. Was darüber ist, das ist vom Übel.

Grofs-Lichterfelde.

Fr. Kränzlin.

Hans Januschke, Das Prinzip der Erhaltung der Energie in der elementaren Elektrizitätslehre. Leipzig, Teubner, 1887. VIII u. 186 S.

Schon seit längerer Zeit arbeitet der Verfasser des zu besprechenden Buches an der Aufgabe, die ausgebreitete Geltung des Prinzips von der Erhaltung der Energie zu erweisen, es zur Erklärung und Ableitung möglichst vieler Sätze in der Mechanik und Physik zu verwenden. Aufser einer Reihe von bezüglichen Aufsätzen in der Zeitschrift für das Realschulwesen hat er 1884 das Werkchen veröffentlicht: „Das Prinzip von der Erhaltung der Energie als Grundlage der elementaren Dynamik.“ Die Ziele, welche er insbesondere bei der Abfassung des vorliegenden Werkes verfolgt hat, kennzeichnen wir am besten mit seinen Worten, die wir der Vorrede entlehnen.

„Die Arbeit beschäftigt sich mit der Geltung und Verwendung

des Energie-Prinzips in der Elektrizitätslehre . . . Ihre besondere Aufgabe ist es, die Beziehungen der betreffenden Erscheinungen zum Prinzip der Erhaltung der Energie hervorzuheben und zu zeigen, daß das Energie-Prinzip in der Elektrizitätslehre ebenso göltig und verwendbar ist, wie in der Mechanik. Es ist nur eine Konsequenz dieser Aufgabe, wenn zugleich der Versuch gemacht wird, von den Hypothesen der elektrischen Fluida abzugehen, die elektrische Fernwirkung durch die Kraftwirkung eines elastischen Raummediums (des Äthers) elementar zu erklären . . . Zur Erklärung der elektrischen Erscheinungen mittelst eines Raummediums habe ich die Theorie der Verschiebung konsequent benutzt. Dieselbe ist in der ganzen Arbeit neben der allgemein gebräuchlichen Theorie der Fernwirkung durchgeführt . . . Professor Serpieri erklärt in der Vorrede seiner „Grundzüge der Elektrostatik“ die Einführung des Potentials und des Energie-Prinzips im Elementar-Unterrichte für sehr wünschenswert . . . Auch ich schliesse mich dieser Ansicht an und möchte mit meiner Arbeit einen bescheidenen Beitrag liefern zu den Vorarbeiten, welche zur Reform des Unterrichts in diesem Sinne zunächst unbedingt notwendig sind . . . Was die theoretischen Entwicklungen betrifft, so werden dieselben unter steter Festhaltung der physikalischen Anschauung durchgeführt. Zumeist reichen dazu elementar-mathematische Operationen hin.“

Die Schrift umfaßt die ganze Elektrizitätslehre. In dem ersten Teile über Elektrostatik wird die Theorie des Potentials elementar entwickelt und auf die Verteilung der Elektrizität in elektrisierten Konduktoren angewandt. Die elektrische Influenz, die Kondensatoren, die Elektrisierung eines Dielektrikums und die Magnetisierung werden der Reihe nach besprochen, die bezüglichen Gesetze entweder aus dem Energieprinzip abgeleitet oder als im Einklange mit ihm stehend nachgewiesen. Der zweite Teil handelt von den Elektrizitätsquellen. Nach einer Erläuterung der Begriffe Energie und Arbeit im Felde zweier elektrischen Körper geht der Verf. zu den üblichen Erklärungsweisen bei den einzelnen Quellen über, Elektrizitätsentwicklung durch Influenz, Thermo-elektrizität, Reibungselektrizität, Volta-Elemente. Die Arbeit des elektrischen Stromes ist das Thema für den dritten Teil. Das Joulesche und das Ohmsche Gesetz werden natürlich zunächst entwickelt. Aufser diesen grundlegenden Sätzen und den wichtigen Prozessen der Elektrolyse und des Glühens der Drähte werden aber auch entlegenere Dinge, wie die Brechung der elektrischen Strom- und Kraftlinien, der Peltiersche und Thomsonsche Effekt zur Besprechung herangezogen. Im vierten und letzten Teile wird die ganze Lehre des Elektromagnetismus und der Induktion nebst der Theorie der magnetelektrischen und dynamoelektrischen Maschinen und der elektrischen Motoren unter dem vom Verfasser gewählten Gesichtspunkte vorgetragen.

In betreff der Tendenz dieser Schrift und der früheren Publikationen kann man dem Verfasser nur heispflichten. Die Menge des in dem physikalischen Unterrichte zu bewältigenden Stoffes wächst fortwährend; daher wird es notwendig, „Gesetze zu finden, nach denen ganze Gruppen von Erscheinungen verlaufen, und umgekehrt zu zeigen, daß wirklich immer eine ganze Reihe von Erscheinungen aus einem bestimmten Gesetze abgeleitet und von einem einheitlichen Gesichtspunkte aus betrachtet werden kann“. Vorläufig will es dem Berichterstatter jedoch scheinen, daß ein nach den Schriften des Herrn Januschke erteilter Unterricht, auch nach Beseitigung mancher Mängel, dem Schüler eher eine bedeutende Belastung als eine Erleichterung bringen würde. Auf die neueste jetzt zur Besprechung stehende Arbeit passen genau die Bemerkungen, mit denen der Unterzeichnete das Referat über die oben citierte Publikation des Jahres 1884 im Jahrbuch über die Fortschritte der Mathematik (Bd. XVI S. 751) schloß, die daher hier wiederholt werden mögen.

„Da das zu Grunde gelegte Prinzip ein Integral für die Differentialgleichungen der Bewegung liefert, so wird in der That mit seiner Hülfe manche Betrachtung der elementaren Behandlung zugänglich. Zur Herleitung aller Sätze der Mechanik bedarf man indessen außerdem noch vieler Erfahrungssätze, die auch der Verfasser herbeizieht, so daß die Ableitung der Sätze durchaus nicht nach einem einheitlichen Verfahren geschehen kann. Ferner ist das Prinzip für das Verständnis gar nicht so einfach, um an die Spitze der ganzen mechanischen Physik gestellt zu werden; ebensowenig wie zur Erklärung der Gravitation die Ätherstofftheorien, die in der ersten Abteilung des Buches erscheinen. Die oft etwas gezwungene und auch anfechtbare Schlussweise des Verfassers zeugt dafür, daß der von ihm gewählte Gang nicht immer der natürliche ist. Etwas anderes wäre es, das Prinzip an den Ergebnissen zu bewahrheiten, die anderweitig gefunden sind“.

Die Vorliebe des Verfassers für die neuesten Hypothesen, wie die eben erwähnte der Ätherstofftheorie zur Erklärung der Gravitation, zeigt sich in dem Werke über Elektrizität darin, daß er die Maxwellsche Theorie der Verschiebung mit ihren jüngsten Ergänzungen durch Odströil und ihn selbst parallel mit der älteren Theorie zweier Fluida immer dargestellt hat, daß er ferner mit größerer Breite stets auf die vielumstrittenen letzten theoretischen Vorstellungen sich einläßt. Bevor eine Hypothese allgemein angenommen ist, pflegt man sie nicht in den „Elementar-Unterricht“ einzuführen. Vielleicht werden wir bald Lehrbücher erhalten, die nach dem eifrig befürworteten Vorschlage von Tait das Wort Kraft aus der Wissenschaft verbannen und die Begriffe Masse und Energie als die einzigen objektiven Realitäten behandeln, von ihnen ausgehen. Uns scheint es angemessener, das Ergebnis solcher Kämpfe abzuwarten, ehe der Schüler mit ihnen bekannt ge-

macht wird, damit nicht das Getöse des Kampfes in der friedlichen Stille der Unterrichtsklasse Wiederhall finde und Unheil anrichte.

Was endlich die Einführung des Potentialbegriffs in den Unterricht anbetrifft, so ist nicht ersichtlich, woher die Zeit zur Erörterung desselben gewonnen werden soll. Obschon Referent einige Erfahrung über das besitzt, was Schülern in der theoretischen Physik zugemutet werden darf, so traut er es sich nicht zu, in der jetzt verfügbaren Zeit den Potentialbegriff genügend klar zu machen, viel weniger noch, ihn nachher nützlich zu verwenden. Die Gefahr, den spekulativen Teil der Physik auszudehnen, den auf dem Experimente beruhenden induktiven zu beschränken, liegt aus mannigfachen wohl bekannten Gründen ohnehin schon nahe; eine Befolgung der Vorschläge des Verfassers befördert solche fehlerhafte Richtung und verführt den Schüler leicht zu der irrthümlichen Meinung, daß er die ganzen Ergebnisse der Experimentaluntersuchungen aus wenigen allgemeinen Sätzen herausrechnen könne.

Trotz alledem könnte eine recht geschickte, einfache und klare Bearbeitung des Gegenstandes manche Bedenken beseitigen, die durch die Neuheit der Sache, die Unbekanntschaft mit dem Erfolge erregt werden. Wir lehren ja in der Mathematik und Physik viele Dinge jetzt auf der Schule, welche vor 50 Jahren der Universität zugewiesen waren. Gerade die Darstellung ist aber in den Arbeiten des Herrn Januschke nicht eine solche, um für die von ihm vertretenen Gedanken Anhänger zu gewinnen. Im vorliegenden Werke könnte man die Schuld auf die große Fülle des behandelten Stoffes schieben. Der gelieferte Abriss, der nur „Vorarbeit“ für ein Lehrbuch, noch nicht selbst ein Lehrbuch sein soll, ist nicht für Schüler bestimmt; in seiner Kürze kann er wohl nicht völlige Klarheit geben über theoretische Fragen schwieriger Natur. Dazu wird man auf die oft citierten Werke von Maxwell, Mascart, Helmholtz u. a. m. zurückgehen müssen, obschon öfters ganze Seiten aus ihnen wörtlich angeführt sind. Aber es sind auch Mängel vorhanden, die nicht in diesem Umstande ihre Erklärung finden, sondern, da sie in den anderen Schriften des Verfassers vorkommen, seiner Schreibweise anzuhafte scheinen.

Sehr häufig werden bei Schlussfolgerungen die Prämissen nicht ausgesprochen oder aber nicht scharf formuliert, die Bedeutungen der technischen Ausdrücke nicht genau fixiert. Dadurch wird der Schluss unklar, manchmal fehlerhaft, zuweilen auch das Resultat unverständlich oder falsch.

Man vergleiche Seite 12: „Das Verhältnis der Dichte (der Elektrizität) für zwei Kugeln $\sigma_1 : \sigma_2 = r_2 : r_1$ läßt sich dann auch auf einen Körper anwenden, dessen Oberfläche in verschiedenen Teilen eine verschiedene Krümmung hat; denn wir können uns die einzelnen Oberflächenteile als Teile von berührenden Kugelflächen denken und gewinnen den Satz, daß die

Verhältnisse der Dichten den Verhältnissen der Krümmungsradien entgegengesetzt oder den Verhältnissen der Krümmungen direkt gleich sind.“ — Bekanntlich besitzt eine krumme Oberfläche in einem Punkte für jeden durch ihn gelegten ebenen Normalschnitt einen besonderen Krümmungsradius, unter diesen unendlich vielen Krümmungsradien der Normalschnitte einen größten und einen kleinsten. Die „Krümmung“ wird durch das reziproke Produkt dieser beiden Hauptkrümmungsradien gemessen. Was besagt nun der obige Satz? Er ist vielleicht noch schlimmer als der andere aus des Verfassers „Prinzip der Erhaltung der Energie als Grundlage der elementaren Dynamik“. „Der Mittelpunkt eines Menschen ist bei jeder Körperhaltung oder Bewegung stets an derselben Stelle“ (S. 32).

Die ersten Seiten über das Potential geben zu vielen Einwänden Anlaß, von denen einige hier erhoben werden sollen. Die Entwicklung beginnt mit der Kraft, die nach dem Gesetze vom umgekehrten Verhältnisse des Quadrats der Entfernung zwischen zwei Massenpunkten wirksam ist; die Richtung derselben liegt natürlich in der Verbindungslinie beider Punkte, und für eine Bewegung in dieser Verbindungslinie wird S. 3 die zu leistende Arbeit berechnet. S. 4 wird diese unausgesprochen gebliebene Voraussetzung der Rechnung bei Seite gesetzt und das Resultat in der allgemeinen Form gegeben: „Die elektrische Kraft in einem Wegelemente ist gleich der Potentialdifferenz der Endpunkte, dividiert durch die Länge des Wegelementes.“ Die Berechnung des Potentials einer Kugelschale auf S. 4—5 erfolgt danach so, als ob jene Beschränkung bei Einführung des Begriffs nicht vorhanden gewesen wäre. Auf den folgenden Seiten (6—9) ist dann mit den nicht erklärten Wörtern „Kraft“, „Kraftwirkung“, „Krafteinwirkung“, „Elementarwirkung“ etc. ein solches Spiel getrieben, daß der Leser auf Grund des Textes zu keiner klaren Vorstellung kommen kann, vielleicht gerade zu dem entgegengesetzten Schlusse wie der Verfasser gelangt.

Es ist natürlich unmöglich, in gleicher Ausführlichkeit Seite für Seite hier vorzuführen und zu zergliedern. Um indes noch ein Beispiel eines voreiligen Schlusses herzusetzen, will Referent eine Stelle von S. 109 anführen, wo die Analogie des elektrischen Stromes mit der Strömung einer Flüssigkeit verwandt wird, um die Arbeit zu finden, welche von dem Strome im Leiter geleistet wird. „In der Leitungsröhre werden sich die Hindernisse um so mehr geltend machen, je länger die Röhre, je kleiner der Querschnitt q und je geringer die Dichte δ der Flüssigkeit ist; man nennt darum den Quotienten $\frac{1}{\delta \cdot q} = R$ den Widerstand der Leitung“. Statt als Folge dieser höchst trügerischen scheinbaren Deduktion hätte der Satz einfach als Ergebnis des Experimentes mitgeteilt werden müssen. Beim Abflusse von Gasen

durch Leitungen schließt man aus Versuchen, daß der Widerstand nicht dem Querschnitte, sondern dem Umfange der Leitungsröhre proportional ist. Warum sollte bei jenem obigen Analogieschlusse nicht auch der Umfang als maßgebend eingeführt werden?

Diese wenigen Belege mögen genügen, um zu erhärten, was oben über die Mängel der Darstellung gesagt wurde. Ein solcher Übelstand muß natürlich dem Nutzen des Buches Eintrag thun, trotz aller Sachkenntnis, welche der in der einschlägigen Litteratur offenbar sehr gut bewanderte Verfasser entwickelt.

Berlin.

E. Lampe.

Georg Krebs, Leitfaden der Experimentalphysik für Gymnasien. Zweite, verbesserte Auflage. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1887. VI u. 476 S. 4,60 M.

In der Vorrede wird gesagt, daß der Verfasser, angeregt durch die Ausführungen Machs, eine Umarbeitung der Grundgesetze der Mechanik in der zweiten Auflage vorgenommen habe. Bei der Wichtigkeit dieses Theiles der Physik lohnt ein näheres Eingehen. Nachdem im ersten Abschnitt die Bewegung ohne Rücksicht auf die Kräfte behandelt ist, werden im zweiten Abschnitt die letzteren eingeführt. Und zwar in folgender Weise.

a. Erfahrungssatz: „Wenn (frei bewegliche) Körper auf einander wirken, so erteilen sie einander entgegengesetzte Beschleunigung. — Hierin ist das Gesetz der Trägheit eingeschlossen, wenn man den Satz dahin versteht, daß jede Bewegungsänderung eines Körpers nur durch die Einwirkung eines anderen Körpers und nicht durch ihn selbst hervorgebracht werden kann. (Folgen einige Beispiele.)

b. Definition: Das Massenverhältnis zweier Körper ist das negative umgekehrte Verhältnis der gegenseitigen Beschleunigungen.

c. Definition: Bewegende Kraft, bezüglich die Maßzahl derselben ist das Produkt aus der Maßzahl der Masse eines Körpers und der an demselben durch einen anderen Körper bewirkten Beschleunigung.“

Ich glaube, daß der Anfänger hiervon zunächst gar nichts versteht. Die Richtigkeit des ersten Satzes in dieser Allgemeinheit kann er durch seine Erfahrungen nicht kontrollieren und das unter b. und c. Definierte kann er nicht apperzipieren, es bleiben leere Worte ohne Vorstellungen. Es scheint überhaupt mißlich, in dieser Weise aus allgemeinen Sätzen und Definitionen die Anfänge der Mechanik dogmatisch aufzubauen, das ist nicht die Art, in der physikalische Wahrheiten erkannt werden. Die Kunst des Lehrenden besteht eben darin, die Thatsachen und Beobachtungen so vorzuführen, daß allgemeine Begriffe gewonnen und Gesetze aufgestellt werden können, welche in einem gewissen Bereich die Thatsachen einheitlich aufzufassen erlauben.

Nun ist die Formulierung der Grundgesetze, welche Newton zuerst gegeben hat, gewiß nicht durchaus beizubehalten — dieselbe ist vielmehr, wie es bei der ersten Bearbeitung wohl kaum anders möglich war, nicht frei von Unklarheiten und Widersprüchen —, aber ich sehe nicht, wie man die Beobachtungen, aus denen Galilei, Newton und ihre Mitarbeiter die grundlegenden Begriffe gebildet haben, umgehen will.

Die für alle Körper gleiche und konstante Fallbeschleunigung, der verschieden große Druck der Körper, die Vergleichung mit anderen Vorgängen, bei denen durch die Kraft eines Menschen, eines Pferdes u. s. w. Körper Geschwindigkeitsänderungen erfahren, führen dazu, als Maß einer Kraft das Produkt aus Masse und Beschleunigung anzunehmen. Entwickelt man auf Grund dieser Annahme die Erscheinungen an der Fallmaschine, die Gesetze des Stosses u. s. w., so zeigt sich überall Übereinstimmung mit der Erfahrung. Auf diese Übereinstimmung ist immer wieder hinzuweisen. Nun kann man ja dieselbe Auffassung auf die sogenannten Imponderabilien übertragen, aber dies geschieht zunächst rein auf dem Wege der Analogie. Es ist nicht möglich, hier mit gleicher Sicherheit die obigen Begriffe aus den Tatsachen abzuleiten, und es läßt sich gar nichts darüber sagen, ob nicht einmal eine andere Auffassung sich zweckmäßiger erweist. Dieser Unterschied aber muß dem Schüler von Anfang an klar werden, gerade die Betonung des Umstandes, daß ein physikalisches Gesetz immer nur in einem gewissen Bereich gelten soll, ist für ihn sehr wichtig, denn dadurch wird verhindert, daß er später einmal an der Methode irre wird.

Im weiteren Verlauf (S. 56) führt der Verf. auch das Potential ein. „Die Arbeit, welche gegen die Anziehungskraft der Erde geleistet werden muß, um die Masseneinheit von dem Orte, wo sie sich befindet, nach dem Unendlichen zu bewegen, nennt man Potential.“ Was soll der Schüler hiermit anfangen? Ist diese Arbeit unendlich oder hat sie einen bestimmten Wert? Erst wäre doch der Nachweis zu geben, daß diese Arbeit einen bestimmten Wert hat, dann der Name. Ein solcher Nachweis wäre sicher viel erwünschter als der Exkurs über die Elemente der Maschine, mit dem der Verf. über drei Seiten anfüllt. Soll der Schüler alle diese Definitionen behalten? Dieselben gehören wohl in ein Buch, in dem Maschinen zu konstruieren gelehrt wird, hier, wo es sich um Einsicht in die Naturkräfte handelt, häufen und verwirren sie den Stoff. Was hilft es wohl dem Schüler, wenn er sich den Keil als „dreigliederige Prismenkette“ vorstellt?

Weiter ist mir die Behandlung des physischen Pendels aufgefallen (S. 96). Das Resultat ist natürlich richtig, auch die Rechnung läßt sich mit einiger Mühe interpretieren, aber sie ist nicht durchsichtig und giebt nicht das Wesentliche. Man soll „die Masse und den Angriffspunkt der Schwerkraft so verlegen,

dafs beide in denselben Punkt fallen, der so beschaffen ist, dafs die hier wirkende bewegende Kraft gleich dem Gewicht der dasselbst befindlichen Masse mal dem Sinus des Elongationswinkels ist“. Das führt, wie mir scheint, den Anfänger zu ganz falschen Vorstellungen. Es mufs doch Folgendes klar gemacht werden: 1) Die Bewegung eines um eine feste Achse drehbaren Körpers ist durch den Anfangszustand und die für jeden Wert des Elongationswinkels gegebene Winkelbeschleunigung bestimmt. 2) Die Kräfte, welche auf einen solchen Körper wirken, zerlegen sich in solche, welche durch die Festigkeit der Achse aufgehoben werden, und in solche, welche um die Achse drehen; das Moment der letzteren ist gleich dem Moment der Massen multipliziert mit den Beschleunigungen in Beziehung auf die Achse. Für die schweren Körper ergibt sich hieraus sofort, dafs alle diejenigen sich konform bewegen, welche von demselben Anfangszustand ausgehen und für die Gröfse $\frac{\sum m r^2}{s \cdot \sum m}$ denselben Wert haben, unter diesen befindet sich das entsprechende mathematische Pendel.

Im dritten Abschnitt (S. 167—203) wird die Wellenlehre und die Akustik behandelt. Über die Einteilung des Stoffes und über manche Einzelheiten kann man anderer Ansicht sein, sicher zu beanstanden ist die Ableitung der Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Schalls (S. 172). Schon die Definition der Kraft k als derjenigen, welche die Masse 1 um die Länge 1 aus ihrer Gleichgewichtslage bewegen kann, und die Ersetzung dieser Kraft durch den Elasticitätsmodulus ist unklar, aber geradezu ohne Sinn ist der Schlufssatz: „Diese Kraft wäre gleich k , wenn letzteres nicht eine Kraft bedeutete, welche nach allen Richtungen im Raume wirkt. Nun geschieht der Übergang von einer Richtung zu allen Richtungen in einer Ebene durch Multiplikation mit 2π und ebenso der von allen Richtungen in einer Ebene zu allen Richtungen im Raum“. Man kann ja den Wert der Fortpflanzungsgeschwindigkeit einer periodischen Bewegung, den Gedanken Newtons folgend aber in mathematischer Hinsicht einfacher und durchsichtiger, theoretisch ableiten; eine solche Rechnung ist auch sehr lehrreich, aber nur dann, wenn die Bedeutung der physikalischen Gröfsen und der einzelnen Rechenoperationen vollständig klar hervortritt. Ohne Rücksicht hierauf mit Gewalt ein als richtig bekanntes Resultat zu erlangen, wie im vorliegenden Buche, verdient den schärfsten Tadel.

Der vierte Abschnitt (S. 203—268) ist der Optik gewidmet. Mit dem gröfsten Teil des Gegebenen kann man sich einverstanden erklären, hervorheben möchte ich einiges, was mir sowohl in diesem als in vielen anderen Lehrbüchern teils ungenau teils geradezu falsch erscheint. Zunächst die Behandlung des Hohlspiegels (S. 211). Obwohl demselben sechs Seiten gewidmet sind, wird dennoch, wie ich glaube, eine rechte Einsicht

in die Erscheinung nicht gewonnen. Das liegt daran, daß mit einem Grenzfall, dem Spiegel mit unendlich kleiner Öffnung begonnen wird. Zweckmäßiger beginnt man mit dem cylinderförmigen Spiegel, wie ihn ein kreisförmig gebogener Metallstreifen darstellt. Man beobachtet zunächst, daß im Gegensatz zum Planspiegel jedes Auge das Bild eines leuchtenden Punktes an einer anderen Stelle sieht; verfolgt man nun in der Zeichnung einen vom leuchtenden Punkte ausgehenden kleinen Strahlenkegel (denn auf diese, nicht auf den einzelnen Strahl ist zurückzugehen), so bemerkt man, daß die reflektierten Strahlen in der Nähe eines gewissen Punktes sich schneiden; hier sieht ein in der Fortsetzung des Strahlenbündels befindliches Auge den leuchtenden Punkt. Man kann ferner durch Experiment und Zeichnung zeigen, daß die reflektierten Strahlen einen gewissen Raum erhellen und daß die hellste Stelle von einem kleinen Strahlenkegel herührt, der in der Nähe der Verbindungslinie des Mittelpunktes mit dem leuchtenden Punkt auffällt. Ebenso kann man die von mehreren Punkten ausgehenden Strahlenkegel verfolgen. Durch eine gute Zeichnung, welche für die Schüler schwer zu machen ist, würde sich hier ein Lehrbuch ein wirkliches Verdienst erwerben. Die so gewonnenen Resultate lassen sich nun leicht auf den Hohlspiegel übertragen, es wird dann auch klar, daß auch ein Spiegel mit verhältnismäßig großer Öffnung helle, wenig verzerrte Bilder giebt, wenn man in der Nähe der Verbindungslinie des Objekts und des Mittelpunktes hineinsieht. Jetzt erst erhält der Grenzfall des Spiegels mit unendlich kleiner Öffnung Sinn und kann mathematisch ganz kurz abgemacht werden, denn die Lehre von den harmonischen Punkten breit zu treten kann nicht Zweck eines physikalischen Lehrbuches sein. — In dem Kapitel über die Brechung des Lichts ist die Lage des Bildes der Münze unter Wasser (S. 219 Fig. 237) unrichtig angegeben, ebenso führt der Satz: „sieht man schief in einen Bach, so erscheint er weniger tief als er ist“ zu einer falschen Auffassung der Sache. Der Fehler liegt hier wieder darin, daß immer ein einzelner Strahl statt eines Strahlenbündels betrachtet wird. Verfolgt man zwei benachbarte Strahlen, so ergiebt die Zeichnung, daß einem in der Ebene derselben rechts befindlichen Auge der leuchtende Punkt unter Wasser rechts von der Senkrechten erscheint; ferner kann man den Vereinigungspunkt der gebrochenen Strahlen, welche mit der Senkrechten sehr kleine Winkel bilden, leicht berechnen; auf diese Weise wird die scheinbare Hebung des Bodens für die verschiedenen Lagen des Auges klar. An einem Glaswürfel kann man diese Erscheinungen gut beobachten.

Schließlich möchte ich noch aus der Optik die Berechnung des sogenannten wirksamen Strahles in der Erklärung des Regenbogens besprechen. Mir ist dieselbe immer ganz besonders anregend und förderlich für die Schüler erschienen. Wenn dieselben sehen, wie sich ihnen mit Hilfe ihres mathematischen Könnens ein Problem

aufhellt, über welches so viele bedeutende Männer bis Kartesius vergeblich nachgedenken haben, so bekommen auch die stumpferen unter ihnen eine Ahnung von der Bedeutung der Wissenschaft. Aber es ist hierzu nötig, daß der Gang der Entwicklung ihnen vollständig klar wird; das scheint mir nun in der vorliegenden Darstellung keineswegs der Fall zu sein. Der Anfänger sieht zunächst gar nicht ein, daß sich zwei verschiedene parallele Strahlen in demselben Punkt der hinteren Wand des Regentropfens schneiden können, er wird auch ferner leicht den Einwurf machen: wenn der Ablenkungswinkel (Unterschied der Richtung des einfallenden und des austretenden Strahles) derselbe sein soll, so ist eben der Einfallswinkel derselbe, es ist derselbe Strahl. Verfolgt man dagegen eine Anzahl von parallelen Strahlen, so ergibt sich für den Ablenkungswinkel ein Maximum, in dessen Nähe die Strahlen nahezu parallel und dichter liegen, das sind die wirksamen Strahlen; hat man den Ablenkungswinkel als Funktion des Einfallswinkels aufgefaßt, so kann man das Maximum nach sicherer Methode berechnen. Keine Rücksicht auf Raum- oder Zeitersparnis kann veranlassen, ein so interessantes Problem oberflächlich zu behandeln, man thut dann eben besser, vieles andere ganz fortzulassen.

Im fünften Abschnitte wird in verständlicher, abgerundeter Darstellung das Wichtigste aus der Theorie des Magnetismus gegeben. Auch die Behandlung der Elektrizität, welcher im sechsten Abschnitt 60 Seiten eingeräumt sind, ist ausreichend. In derselben wird auch von dem Potential Gebrauch gemacht, doch sind dabei zwei Ausstellungen zu machen. Auf S. 287 heißt es: „Dem Knopf eines Elektroskops kann man nur soviel Elektrizität mitteilen, daß auf ihm und dem elektrischen Körper gleiche Spannung (gleiches Potential) herrscht“. Spannung und Potential sind aber ganz verschiedene Dinge, auf einem Konduktor hat die im Gleichgewicht befindliche Elektrizität dasselbe Potential, kann aber an verschiedenen Punkten sehr wohl verschiedene Spannung haben. Auf S. 300 wird gesagt: „Bezeichnet man mit $+e$ die Spannung der positiven Elektrizität auf dem einen und mit $-e$ die der negativen Elektrizität auf dem anderen Körper, so nennt man $+2e$ oder $-2e$ die elektrische Differenz oder Potentialdifferenz.“ Wie aber dieser Begriff Potentialdifferenz mit dem vorher definierten Potential zusammenhängt, darüber ist nichts gesagt.

In der Lehre von der Wärme (Abschn. VII S. 343—400) wird von Anfang an die Hypothese, daß die Wärme auf einer Bewegung der Moleküle beruht, zu Grunde gelegt. Obgleich manches für ein solches Verfahren zu sprechen scheint, halte ich es doch für ein Lehrbuch nicht richtig, weil dadurch die Reinheit der physikalischen Methode beeinträchtigt wird. Es kommt zuerst darauf an, die Erscheinungen festzustellen und methodisch zu ordnen, dann erst kann man sich vorsichtig zu Hypothesen erheben. Wenn z. B. der Schüler bei der Verschiedenheit der

spezifischen Wärmen von Quecksilber und Wasser liest: „die einem Körper zugeführte Wärmemenge wird nämlich nur teilweise zur Vermehrung der Bewegung der Moleküle d. i. zur Erhöhung der Temperatur gebraucht, um so mehr als in verschiedenen Körpern die Wärmemenge, welche zur Änderung der potentiellen Energie der Moleküle nötig ist, je nach Gröfse der Kohäsion in einem sehr verschiedenen Verhältnis zur kinetischen Energie der Moleküle steht“, so erscheint ihm dieser Satz als eine Art von Begründung für die Erscheinung; nun ist aber das erste richtig, das zweite hat durchaus nicht denselben Grad von Sicherheit. Daher ist es richtiger, erst später, vielleicht bei der mechanischen Wärmetheorie, die Hypothese zu bringen.

Im neunten Abschnitt sind 30 Seiten der mathematischen Geographie und Astronomie gewidmet. Trotz dieses verhältnismäßig großen Raumes sind zwei wichtige Probleme allzu kümmerlich behandelt. Die Verschiedenheit der Gröfse des Tagbogens wird auf einer Seite ohne Figur und ohne Durchführung einer Rechnung behandelt. Mir scheint dies gerade das Wichtigste aus der mathematischen Geographie zu sein. Die verschiedene Länge der Tage (Tagbögen), ebenso die Verschiedenheit des Wachstums von Tag zu Tage haben die Schüler beobachtet, sie wissen auch, dafs an manchen Orten der Erde zu Zeiten die Sonne nicht untergeht, da liegt es doch auf der Hand, ihnen zu zeigen, dafs ihre Kenntnisse der Stereometrie und Trigonometrie sie befähigen, den Grund dieser Erscheinung ordentlich zu verstehen, die Deklination der Sonne für jede Zeit und die Abhängigkeit der Tagbögen für die verschiedenen Breitengrade von derselben zu berechnen. Man wird natürlich auf dem Gymnasium solche Rechnungen in den mathematischen Stunden vornehmen, aber in einem Abrifs der mathematischen Geographie dürfen sie nicht übergangen werden. Ebenso wenig genügt das über die Sonnenfinsternisse Gesagte, auch hier fehlt eine Zeichnung und eine klare Darlegung der für die einzelnen Fälle stattfindenden Bedingungen.

Im letzten Abschnitt werden auf 30 Seiten die Grundlehren der Chemie in mehr theoretischer als experimentell entwickelnder Behandlung gegeben.

Soll ein zusammenfassendes Urteil abgegeben werden, so würde ich dasselbe so formulieren: zu loben ist die gute Zeichnung der Apparate und die Beschreibung der Wirksamkeit derselben; daher sind die Teile, deren Verständnis hauptsächlich davon abhängt, z. B. Dampfmaschine, Magnetismus, Elektrizität und ähnliches am besten; weit weniger gelungen sind die Abschnitte, in denen es darauf ankommt, durch eine Reihe von methodisch geordneten Beobachtungen und Experimenten allgemeine Gesetze zu gewinnen und dieselben mathematisch geschickt zu behandeln, z. B. Mechanik, geometrische Optik und ähnliches.

Berlin.

A. Voss.

R. Jonas, G. Sachse und O. Knoop, Lehrbuch für den evangelischen Religions-Unterricht an höheren Schulen. In drei Teilen. Mit einer Karte von Palästina. Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1887.

In die Bearbeitung dieses Lehrbuches haben sich drei am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen wirkende Kollegen in der Weise geteilt, daß der oben zuletzt genannte den in den beiden untersten Klassen zu behandelnden Lehrstoff in einem besonderen Teile zusammenstellte, während Sachse ein erweitertes Hilfsbuch für die mittleren und Jonas ein noch umfassenderes für die oberen Klassen lieferte. Die methodische Behandlung des Gegenstandes ist nach getroffenem Übereinkommen überall die gleiche; von unten auf arbeitete jeder Kollege mit seinem Buche dem folgenden in die Hände, und auf der obersten Stufe ist die Kenntnis des in dem ersten und zweiten Teile verarbeiteten Lehrstoffes die notwendige Voraussetzung. Der Religionsunterricht von Sexta bis Prima gewinnt dadurch Zusammenhang und Einheit, und das ist ein Vorteil, der sehr für die Benutzung des Lehrbuches in seinen drei Teilen spricht. — Sehen wir nun, wie der Lehrstoff für die drei Stufen verteilt ist. Der erste Teil enthält ausgewählte biblische Geschichten des A. und N. Testaments, der Hauptsache nach in der Sprache der lutherschen Bibelübersetzung unter Weglassung aller anstößigen Ausdrücke erzählt und durch Noten unter dem Texte hier und da erläutert. Die alttestamentlichen enden mit dem babylonischen Exil und die neutestamentlichen mit der Pfingstgeschichte. Als Zugaben sind der luthersche Katechismus nebst erklärenden Bibelsprüchen, ein Abriss der Geographie Palästinas und eine Karte dieses Landes hinzugefügt. Das Buch ersetzt also dem Sextaner und Quintaner die Bibel, welche man ihnen aus mehr als einem Grunde noch nicht zur Benutzung anvertrauen darf. — Der zweite, für Quarta und Tertia bestimmte Teil giebt einen Überblick über die Geschichte des Volkes Gottes im Anschluß an die geschichtlichen Bücher des A. T., das Buch Daniel und die nicht kanonischen Berichte, ferner einen Überblick über die Geschichte Jesu und die Ausbreitung des Evangeliums nach der Apostelgeschichte, wobei die Lektüre eines der synoptischen Evangelien und der Apostelgeschichte vorausgesetzt wird. Die Mittelklassen erfordern jedoch einen noch umfassenderen Lehrstoff, und dem gemäß schließt sich an die Geschichte der Apostel ein kurzer Abriss der Reformationsgeschichte an, in betreff dessen hier bemerkt sei, daß der brandenburgische Bischof, welcher sich 1539 zur Reformation bekannte, nicht, wie S. 68 steht, Matthias von Janow, sondern von Jagow hieß. Darauf folgt noch einmal der luthersche Katechismus mit Erklärungen, welche bereits tiefer in das Wesen der christlichen Lehre einführen; sodann die Geographie von Palästina mit erweiterten Schilderungen der Städte, Flüsse, Seen und Gebirge des Landes und auch der um Palästina

im Altertum wohnenden kananitischen Völkerschaften. Den Abschluss des Buches bildet eine Übersicht über das Kirchenjahr und die christlichen Feste, worin das Weihnachtsfest allerdings als „das Fest Gottes des Vaters“ bezeichnet wird, obwohl es recht eigentlich das „Christfest“ ist und heißt.

Der dritte, von Jonas bearbeitete Teil bietet den Lehrstoff für die oberen Klassen dar, welchen der Verfasser sehr zweckmäßig derart verteilt hat, daß Unter- und Obersekunda die Bibelkunde des A. und N. Testaments zu behandeln haben und der Prima die Kirchengeschichte und die christliche Glaubenslehre zufallen. Die letztgenannte Disziplin soll im engen Anschluß an die Augustana gelehrt werden, und daher ist diese Bekenntnisschrift in deutscher und lateinischer Sprache vollständig abgedruckt und mit eingehenden Erläuterungen versehen. Der Verf. weist ihr für die oberen Klassen dieselbe Stellung zu, welche der luthersche Katechismus in den Klassen von Sexta bis Tertia einnimmt. — Hinsichtlich der Verteilung des Stoffes und der methodischen Behandlung desselben darf der Verf. auf die Zustimmung vieler rechnen; nicht im gleichen Maße jedoch in betreff einzelner wissenschaftlichen Angaben, welche sein Buch enthält. Wenn es z. B. S. 8 heißt: „Das Buch Ruth giebt eine Einleitung zu der Geschichte Davids“, so ist damit dem Schüler die religiöse Bedeutung des Buches in keiner Weise klar gemacht; denn der Name Davids wird nur einmal in dem am Schlusse gegebenen Geschlechtsregister genannt, während der Schwerpunkt der Erzählung doch in der lebendigen Charakteristik der Ruth und dem engen Anschluß dieser Heidin an das Volk Israel und an seinen Gott liegt. Das Buch ist offenbar gegen den exklusiven jüdischen Partikularismus gerichtet, welcher sich immer schroffer geltend machte und zur Zeit Esras und Nehemias sogar die Trennung der zwischen Juden und Heidinnen eingegangenen Ehen forderte. Solchen Tendenzen gegenüber durfte ein Autor mit Recht darauf hinweisen, wie einst eine Heidin das in Israel der ganzen Welt bereitete Heil freudig ergriffen hat und gewürdigt worden ist, in der Ahnenreihe Davids einen Platz zu finden. Eine Einleitung in die Geschichte Davids aber kann man das Buch Ruth eben so wenig nennen, wie etwa eine Erzählung aus dem Leben der Kurfürstin Luise Henriette eine Vorgeschichte Friedrichs des Großen. — Auch den chronologischen Angaben über das Leben des Paulus vermag Ref. nicht durchweg beizustimmen. Von Bedeutung für dieselben ist immer die Frage, in welche Zeit der 17 Jahre nach Pauli Bekehrung berufene Apostelkonvent zu setzen ist, weil danach das Ende der ersten und der Anfang der zweiten Missionsreise des Paulus bestimmt werden. Der Verf. setzt nun den Apostelkonvent in das Jahr 50 nach Chr. und dadurch die 17 Jahre früher erfolgte Bekehrung Pauli in das Jahr 33, also in das Todesjahr Jesu. Wer jedoch die in der Apostelgeschichte

Kap. 2—9 geschilderten Ereignisse liest, wird sich schwerlich überzeugen können, daß dieselben alle von Pfingsten bis Ende des Jahres 33 sich sollten vollzogen haben. Die christliche Gemeindeverwaltung ist infolge des Streites zwischen Hellenisten und Hebräern über die Armenpflege neu organisiert, die sieben Diakonen sind in Thätigkeit, Stephanus hat durch sein Auftreten in den Syngagogen sich die schwere Anklage vor dem Synedrium und seinen Glaubensgenossen die nachhaltige, erste Verfolgung zugezogen. Die Stadt Damaskus ferner zählt bereits so viele Anhänger Jesu in ihren Mauern, daß sie die Aufmerksamkeit des Paulus und des Synedriums in Jerusalem auf sich lenken. Das alles setzt eine längere Zeit der Entwicklung des Christentums voraus als die 6—7 Monate von Pfingsten bis Ende 33. Endlich ist zu beachten, daß vor der Bekehrung Pauli bereits der arabisch-könig Aretas sich in den Besitz der Stadt Damaskus gesetzt hatte, wobin sein Weg ihn nur nach dem im Jahre 35 n. Chr. erfochtenen Siege über Herodes Antipas geführt haben kann. Demnach wird man die Bekehrung des Apostels nicht vor das Jahr 36 setzen dürfen, wodurch die chronologischen Angaben über die beiden ersten Missionsreisen desselben sich von selbst modifizieren. — Die Angabe ferner, daß Paulus aus seiner Gefangenschaft in Rom befreit worden sei und noch eine Reise nach Spanien gemacht habe, hat kein historisches, zuverlässiges Zeugnis für sich, sondern nur die rhetorisch gehaltene, allgemeine Schilderung des Clemens Romanus von der missionierenden Thätigkeit des Apostels im Morgen- und Abendlande. Der Ausdruck *τέμα της Γύσεως* ist eben so wenig zu urgieren, wie die Behauptung des Clemens an derselben Stelle, daß Paulus „den ganzen Erdkreis“ Gerechtigkeit gelehrt habe. — Auch ein paar Namen sind in dem Abschnitte über Paulus zu rektifizieren. Der Hafenort bei Korinth, in welchem die Diakonissin Phoebe weilte, heißt nicht Kenchrea, sondern Kenchreae; und der zum Christentum bekehrte alexandrinische Gelehrte, dessen Paulus im 1. Korintherbriefe gedenkt, nicht Apollo, sondern Apollos.

Berlin.

J. Heidemann.

Fr. Palmié, Evangelische Schul-Agende, enthaltend liturgische Morgensandachten für alle Tage des Schuljahrs nebst einem Anhang, enthaltend Andachten für besondere Fälle. I. Band: Morgensandachten, geordnet nach dem Evangelium des Kirchenjahres. Halle, Eugen Strien, 1888. VII u. 360 S. 6 M., geb. 7,50 M.

Es ist eine gute Gabe, welche der Verfasser mit diesem Andachtsbuche (und den geplanten zwei weiteren Bänden) der christlichen Schulgemeinde darreicht. Die Frage, in welcher Weise die täglichen Schulandachten vor Beginn des Unterrichts abgehalten werden sollen, ist eine in neuerer Zeit mit Recht vielfach und ernstlich erwogene geworden. Die Form des „Morgengebets“ dem eigenen Ermessen des jedesmal fungierenden Lehrers zu

überlassen, hat bei dem verschiedenen Geschick und der mannichfachen religiösen Stellung der Einzelnen seine schweren Bedenken. Ein eigentümliches Gemisch der disparatesten Gestaltungen würde der mit feinstem religiösen Takt zu behandelnden und, wenigstens in den oberen Klassen, zu einer nicht immer besonnenen Kritik geneigten Schülerwelt geboten werden, wenn man, wie dies früher vielfach geschehen ist und vielleicht noch geschieht, dieses Auskunftsmittel ergreifen wollte. Auch wenn als Direktive für eine solche eigene Auswahl den Kollegen die Verpflichtung, nur das Schriftwort zu gebrauchen, auferlegt würde, so könnte nur allzu oft eine Wiederholung derselben bekanntesten Psalmen oder einiger Kapitel aus der kanonischen und apokryphischen Spruchweisheit das wenig erfreuliche Ergebnis sein. Eine so heilige und gediegensten christlichen Takt erfordernde Aufgabe, wie diejenige es ist, in den kurzen, der Schulandacht geweihten Augenblicken nur das Geeignetste und Beste zu bieten, darf nicht der Zufälligkeit oder der Willkür des Einzelnen überlassen werden. Es bedarf dazu einer festen und aus reicher Erfahrung herausgewachsenen Regelung.

Was Palmié in dem ersten Bande seiner „Schul-Agende“ bietet, kann als eine mustergiltige Leistung auf diesem Gebiet bezeichnet werden. Die Anlehnung an das Kirchenjahr und seine Perikopen ist der völlig richtige Grundgedanke, der dies ganze Werk beherrscht. Wie der gegenwärtige Band sich an die evangelischen Perikopen anschließt, so soll der zweite die Episteln zu Grunde legen; ein dritter endlich wird, gleichfalls unter Berücksichtigung der verschiedenen Zeiten des Kirchenjahres, größere zusammenhängende Lesestücke aus dem Alten und Neuen Testamente zur Verwendung bringen und somit, wenigstens in einem jeden dritten Jahre, falls die drei Bände nacheinander in Gebrauch kommen, auch der berechtigten Forderung einer lectio continua gerecht werden. Das Sonntagsevangelium bildet in dem vorliegenden Bande den Mittelpunkt für die Andachten jeder einzelnen Schulwoche; am Montag kommt die Perikope selbst zur Verlesung, für die übrigen fünf Wochentage sind verwandte Schriftstücke aus dem Alten und Neuen Testamente ausgewählt. Alle Andachten beginnen mit dem Lutherschen: „Das walte Gott Vater, Sohn und heiliger Geist. Amen.“ Wo es Sitte ist, daß die Orgel sofort nach dem Eintritt des Cötus präludiert, könnte dieser Introitus, mit dem für jede Woche bestimmten, sich gleichfalls an das Sonntagsevangelium anlehnenden Wochenspruche, vor der Lektion, nach dem Gesange, von dem Lektor gesprochen werden. Die Liederverse, welche Lektion und Gebet einschließen, sind nur den besten Chorälen aus dem reichen Schatze unserer Kirche entnommen und können ausnahmslos als ganz vortrefflich gewählt bezeichnet werden. Anfangs- und Schlufsvers gehören immer demselben Liede an; die Melodie, nach welcher gesungen wird, ist angegeben; wo der Verfasser eine Melodie für weniger bekannt gehalten hat, da finden

sich Parallelverse nach gebräuchlicherer Weise. Die in voller Ausdehnung abgedruckten Schriftstücke werden, wo eine die Auswahl motivierende Bemerkung für nötig erachtet wurde, mit einigen darauf bezüglichen Worten eingeleitet. Die Länge der Abschnitte ist so bemessen, daß jede einzelne Andacht den Raum einer Seite nie überschreitet. Der Text ist nach der Probibibel gegeben; anstößige Verse oder Ausdrücke sind ausgelassen, beziehungsweise verändert; nur ausnahmsweise finden sich noch weitere, über den Text der Probibibel hinausgehende Modifikationen. Die Textwahl selbst ist eine sehr glückliche; einzelne Stellen bekommen durch ihre Verbindung mit der Wochenperikope eine neue und oft überraschende Beleuchtung. Als Krone des Ganzen müssen wir die Gebete hervorheben, welche sich an die Schriftlektionen anschließen. Das sind wirkliche Gebete und zwar in einer Sprache, die fast durchweg eine edel liturgische genannt zu werden verdient. Sie sind den besten Gebetssammlungen der alten Kirche und dem unerschöpflichen Schatze unserer klassischen ascetischen Literatur entnommen, selbstverständlich mit den nötigen Kürzungen und Veränderungen, die der vorliegende Zweck erforderte. Wir wünschen dem Verfasser und den Schulen, welche sein Buch in Gebrauch nehmen werden, gerade zu dieser Auswahl der Gebete vornehmlich Glück; wer eine Ahnung davon hat, wie schwierig es ist, im Gebetsworte das Rechte in der rechten Weise, nicht zu viel und nicht zu wenig, zu sagen, der wird bekennen müssen: es ist eine durch und durch gesunde Kost, die hier geboten wird, und die Schulen sind wohl beraten, welche sich mit solchen Morgenandachten ihre Arbeit weihen.

Wir möchten sogar behaupten, daß das Buch für Familienandachten eine Aufgabe erfüllen kann; eigner dankbarer Gebrauch hat uns diesen Gedanken nahe gelegt. Der Anhang berücksichtigt allerdings überwiegend Schulerlebnisse, das Werk selbst aber kann unbedenklich jeder christlichen Familie zur Verwendung empfohlen werden. Und deshalb möchten wir an den Herrn Verfasser die Bitte richten, für diesen Zweck bei einer neuen Auflage — wenn er es für wünschenswert erachtet: gleichfalls in einem Anhang — auch die jetzt ausgelassenen Fest- (d. i. Ferien-)wochen in seinem Buche mit Andachten zu berücksichtigen. Damit würde auch einzelnen Internaten, die ihre Schüler zu den Festen nicht vollzählig entlassen, gedient sein. Als weitere Wünsche erlauben wir uns zu bemerken: 1. dem Wochenspruch werde der Ort, wo er in der Bibel steht, beigefügt; 2. unter den Gebeten stehe in Klammer der Verfasser („nach Luther“, „nach Augustinus“ u. s. w.). Im übrigen wüßten wir der Anzeige des schönen Buches, das auch bibliographisch vortrefflich ausgestattet ist, nichts weiter hinzuzufügen als den herzlichen Wunsch, daß es recht ausgedehnte Verwendung finden möge.

Pforta.

Leopold Witte.

Musica sacra für Kirchenchöre, höhere Lehranstalten etc. Dritte Auflage. Mit einem liturgischen Anhang von Friedrich Spitta. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprechts Verlag, 1887. VIII u. 170 und 32 S. hoch-4. 2,80 M. (Anhang allein: 1 M.)

Einem in demselben Verlage erschienenen größeren Werke des verstorbenen Prof. Dr. Schöberlein in Göttingen „Schatz des liturgischen Chor- und Gemeindegesangs“ entnommen, enthält diese Sammlung geistlicher Gesänge in 135 Nummern, welche in Festgesänge, allgemeine Kirchengesänge und besondere Zeitgesänge eingeteilt sind, aufser mehreren größeren Kompositionen von Palestrina, Gallus und Allegri eine reiche Auswahl von Kirchenliedern, zumeist aus dem 16. und 17. Jahrhundert hervorgegangen, deren Melodien noch heute, allerdings zum Teil mehr oder weniger verändert und mit vereinfachtem Rhythmus, in der evangelischen Kirche von der Gemeinde gesungen werden. Dafs der Tonsatz in diesen Gesängen, der nicht immer von den Erfindern der Melodie herrührt, ein mustergiltiger ist, dafür bürgen Namen von Tonmeistern wie Orlando Lasso, Michael Praetorius, Hans Leo Hassler u. a.; aber auch neuere Tonsetzer, insbesondere der um die Redaktion dieses Buches verdiente Kantor und Organist an der protestantischen Kirche zu München, Herr Prof. Fr. Riegel, haben in dieser Beziehung recht schätzenswerte Arbeiten geliefert.

Ob der jetzt übliche Gemeindegesang oder der sogenannte rhythmische für den Gebrauch in der Kirche vorzuziehen sei, darüber können verschiedene Meinungen obwalten. Der Herausgeber sagt: „Der gegenwärtige Gebrauch der Lieder leidet bekanntlich an großen Mängeln.“ Nun, wenn ich z. B. Nr. 19, 28a, 29a, 96 und noch andere Lieder dieser Sammlung in Betracht ziehe, so kann ich entgegnen: der rhythmische Gesang leidet ebenfalls an großen Mängeln, da er sich mit den heute bestehenden Gesetzen über Takt und Rhythmus in Widerspruch befindet. Sollte sich denn nicht, möchte ich fragen, eine andere Form für die genannten Lieder finden lassen und — ist es überhaupt nötig, dieselben in Takte zu zwingen? Ich für meinen Teil würde mich unbedingt eher für einen wiederholten Wechsel der Taktarten in einem und demselben Liede als für das hier eingeschlagene Verfahren erklären, betonte Silben auf schlechte und unbetonte Silben auf gute Taktteile zu bringen.

Da die musica sacra hauptsächlich in Kirchenchören und weniger in Schulen, für welche sie ursprünglich bestimmt war, Eingang gefunden hat, so ist Herr Lic. Fr. Spitta in Bonn bemüht gewesen, dieselbe durch Hinzufügung eines liturgischen Anhangs zu erweitern und für die genannten Kreise ganz besonders brauchbar zu machen, indem er ihnen eine Reihe von Gesängen für die verschiedenen Teile des Gottesdienstes zur Benutzung übergibt, welche, wie die Kirchenlieder der Zeit des 16. und 17. Jahrhunderts entstammend, dem Charakter der in die musica sacra aufgenommenen vollkommen entsprechen. Es sind aufser einigen

kürzeren liturgischen Sätzen Introitusgesänge für die kirchlichen Festzeiten, ein Gloria patri, Kyrie, Halleluja, Credo und Sanctus.

Leider geschieht der Verbreitung dieser Sammlung durch das Fehlen einer Stimmenaussgabe Abbruch. Der Herausgeber beabsichtigt zwar, wie er in dem Vorwort zur ersten Auflage sagt, den Schülern durch den Gebrauch der Partitur einen Einblick in das Gesamtgefüge des Tonsatzes zu verschaffen und so ihre musikalische Einsicht zu erweitern und ihr künstlerisches Gefühl zu bilden; allein das Singen aus der Partitur bleibt immer unbequem, selbst wenn, wie hier in Nr. 62 ausnahmsweise geschehen, jeder Stimme ein besonderes System eingeräumt würde. Nun fehlt es aber recht häufig an Text. Der Basssänger findet die zu seinen Noten gehörenden Worte unter dem obersten von drei Systemen stehend (Nr. 4, 28 a, 30, 77 b), an anderer Stelle der Sopranist die seinigen unter der Bassstimme, zu der sie nicht einmal passen (Nr. 131); im günstigsten Falle stehen bei zwei auf demselben System notierten und nicht zu gleicher Zeit fortschreitenden Stimmen die Worte über und unter diesem. Wie sich die Sänger aber in Nr. 9, 20, 58, 67 u. 84 zurecht finden sollen, ist mir vollends unklar. Ferner ist die Übersichtlichkeit dadurch beeinträchtigt worden, daß man die Vierhalbnote in die Mitte von zwei Ganzen und die Ganzenote in die Mitte von zwei Halben gestellt hat, während man heutzutage daran gewöhnt ist, alles, was zusammenklingen soll, senkrecht unter einander notiert zu sehen. Wohin würde es führen, wollte man gleicherweise die Halbnote in die Mitte von zwei Vierteln u. s. w. setzen? Auch auf einige Fehler möchte ich aufmerksam machen, die vielleicht bei der Korrektur übersehen wurden: auf Seite 3 soll die letzte Note des Sopran im zweiten Takt nicht g sondern b, im Anhang auf Seite 20 die zehnte Note im Bass nicht e sondern c, S. 25 im letzten System die neunte des Tenor nicht b sondern g, S. 29 die erste Note im Alt nicht c sondern a heißen und das erste cis des Tenor im vorletzten System auf S. 25 eine Ganzenote sein. Auffallend ist es außerdem bei Praetorius, daß in seinem Hosianna auf S. 6 im zweiten Takt des vierten Systems Sopran I und Tenor und vom dritten zum vierten Takt des fünften Systems Sopran II und Tenor in Oktaven fortschreiten.

Weshalb die Einführung der musica sacra in Schulen Hindernissen begegnet, dafür giebt Herr Lic. Spitta in dem Vorwort zum liturgischen Anhang genügend Gründe an. Ich habe nur hinzuzufügen, daß die beim Gottesdienste in Anwendung kommenden Choralmelodien einen Teil des Unterrichtsstoffes für den Schulgesang bilden und daß neben diesen das Einüben der rhythmischen Choräle die Schüler ermüden möchte. Überdies sind Tonstücke wie „Fürwahr, er trug unsre Krankheit“ von Melchior Frank und „Ecce, quomodo moritur justus“ von Jac. Gallus wegen der hohen Tenorlage für den Gebrauch in Schulen nicht geeignet.

Berlin.

L. Hoffmann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zu Ellendt-Seyffert, Lateinische Grammatik. 30. Auflage.

1) Zu der höchst sorgfältigen Anzeige der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert, 30. Auflage, welche H. Eichler in dieser Zeitschrift 1887 S. 416 ff. geliefert hat, möchte ich aus den Notizen, welche ich mir während einer langjährigen Benutzung der früheren Auflagen gemacht habe, im folgenden noch eine Nachlese bieten, wobei ich mich absichtlich der größten Kürze befeheissige.

§ 11, 2 *ma-gnus*; 11, 3 *magn-animus*. — § 43, 5 aufser *sapiens* ist wohl noch wünschenswert *diligens, constans, ardens, abstinens, continens, flagrans, temperans*. — § 71, b, 3 „aber *divinus, divinior, divinissimus*“. — § 95, I. Die Regel über die Komposita von *tendo* ist unrichtig; das „ebenso“ steht an falscher Stelle. Es soll wohl heißen: „Komposita: *attendo, attendi, attentum, attendere* achtgeben; ebenso (gehen) *contendo* etc.“ — § 106. „Anm. Werden die Impersonalia mit Hilfsverben verbunden, so kann von diesen auch nur die 3. Pers. Sing. bzw. der Infinitiv gebraucht werden: *solet eum poenitere*“. — § 107. Die weniger häufigen bzw. zu vermeidenden Formen sind einzuklammern, also doch wenigstens (*assentio*) und (*partio*). — § 114, 1, a *vox, vocula*; 3, d) *vocabulum*. — § 117, 1 „*dicoris* man sagt, dafs du“; 117, 4 ist der Hinweis auf § 232, wie früher auf § 249, unrichtig; denn *credores, putares* „man hätte glauben, meinen sollen“ ist nicht Conj. dubitativus, sondern potentialis der Vergangenheit. — § 123. Statt *pugna ad Cannas*, welches man dem Schüler doch nicht so ohne weiteres zu gestatten pflegt, etwa *iter in Hispaniam*. — § 124 „nicht *agri et omnia maria*“. — § 125. Zusatz von *invitus*. — § 135. „Ein doppelter Accusativ, der Person und der Sache, steht a) bei dem Aktiv der Verba *docere* lehren und *celare* verheimlichen“. — § 162, Anm. 1: nicht „gebrauchten die Dichter“, sondern „gebrauchen“; statt (acc. *graeus*): „(Accusativ der Beziehung)“. — § 169 „und auch das fragende *quanti*“. — § 173 zu *ad*: „*ad verbum* wörtlich“. — § 177, 2, Anm. 1. Die Worte „ist dagegen ein pronomen possessivum oder der Name des Besitzers dazugesetzt, so sind beiderlei Formen, mit oder ohne Präpositionen, gestattet“ sind einmal von einem meiner Schüler so verstanden worden, dafs man in gleicher Bedeutung sagen könnte *in domo Caesaris* und *dumo Caesaris*. — § 201 „*hic locus* unsere Stelle (von der wir sprechen) nicht

noter“. Über § 208, 2 und 3 siehe Ende dieser Bemerkungen. — § 213, 3 hinter *optimus quisque*: „der Plural ist bei dieser Ausdrucksweise nur im Neutrum anzuwenden, *optima quaeque*“. — § 220. „Daneben hat der Lateiner die Conjugatio periphrastica, s. § 87“. Die Bezeichnung „das Futurum conjugationis periphrasticae“ kann missverstanden werden; denn das fut. conj. periphr. ist auch ein bestimmtes Tempus: *amaturus, a, um ero*. — § 225, II: „Anm. Nach den Verbis des Fürchtens wird im Lateinischen der Futurbegriff nicht ausgedrückt; *metuo, ne hoc fiat* ich fürchte, daß dies geschehen wird“. Dieser Zusatz ist jetzt um so weniger zu entbehren, als die betr. Bemerkung auch § 238, 2 fehlt. — § 226. Nach dieser Fassung ist richtig *Homerus tam clarus est poeta, ut multi eum imitarentur*, wenn man ausgeht von einem direkten *imitabantur*. — § 227, 2: „*stultitiae est*“. — § 239, 1, 4 Anm. Noch immer ist, wie früher § 271, Anm., hinter *armata* falsch ergänzt „(sc. *süt*)“; es muß heißen „(sc. *sustineri possit*)“. — § 242. Es ist nicht richtig, daß *quin* nach *facere non possum* und *feri non potest* „daß“ heißt. Es gilt dies ja nur für die freieren Übersetzungen, wie ich kann nicht umhin bzw. es kann nicht fehlen, nicht unterbleiben, ist nicht anders möglich, als daß; bei wörtlicher Übersetzung heißt *quin* nach den genannten Phrasen natürlich „daß nicht“, es steht mit ihnen also anders als mit *non dubito* etc. Ich schlage vor, die beiden Phrasen in der Hauptregel ganz fortzulassen. Dann könnte Anm. 1 lauten: „Nach *facere non possum* und *feri non potest* heißt *quin* bei wörtlicher Übersetzung daß nicht, *ut* daß. Man kann aber *facere non possum, quin* gut wiedergeben durch ich kann nicht umhin, zu . . und *feri non potest, quin* durch es kann nicht fehlen, nicht unterbleiben, daß . . , es ist nicht anders möglich, als daß . .“. Beispiele. — § 263 nicht das Aktiv *doceo* kann als Hilfsverbum gebraucht werden, sondern nur das Passiv. — § 267. „I. *iubeo* und *veto* stehen selbst im Aktiv. 1. Die Person, der jemand etwas befiehlt oder verbietet, ist genannt: *iubeo te hoc facere*; 2. ist nicht genannt: *Caesar iussit pontem fieri*. II. *iubeo* und *veto* stehen selbst im Passiv. 1. Die Person, der etwas befohlen oder verboten wird, ist genannt: *milités iussi sunt pontem facere*; 2. ist nicht genannt: *pons fieri iussus est*“. — § 280. Hinter „*pronomina* und *adverbia*“ Zusatz „(Wortfragen)“, hinter „Fragepartikeln“ Zusatz „(Satzfragen)“; denn der Ausdruck „Satzfragen“ ist unerklärt gebraucht § 281. — § 287. Zu 3. An der jetzigen korrekteren Fassung der Regel ist immer noch anzusetzen, daß nach derselben rhetorische Fragen nur in der ersten und dritten Person vorkommen, während doch § 283 Anm. 1 *an putas quamquam esse, qui* etc. ausdrücklich als rein rhetorische Frage bezeichnet ist. — § 289. In dem Beispiele *Ariovistus aut neminem secum sine sua pernicie contendisse* soll sich *secum* auf das logische Subjekt, also das Subjekt des regierenden Satzes beziehen; nach § 288 ist aber ein Acc. c. inf. kein Satz, sondern ein Satzteil, *se* also hier kein indirektes, sondern ein direktes Reflexivum. — § 289 D. Man vermißt ein Beispiel wie *reges inter se continuaverunt*; auch bei *inter*, worauf verwiesen ist, findet sich ein solches Beispiel nicht. — § 299. Hinter „Part. Futur. Act.“ Zusatz: „und dem Part. Perf. eines Depo-nens, also nicht *Hannibale Alpes transgresso*. — § 308, 2. Hinter *in* Zusatz: „oft in der Bedeutung bei (*in urbe expugnanda*)“. — § 313, 3 fehlt jetzt das Beispiel *Non aliter scribo ac sentio*; nach der Regel, welche über negiertes *alius* und *aliter* dann weiter gegeben wird, müßte man sagen *non aliter scribo nisi*

sentio! — Anm. 7. Zu *ne-quidem*: „dafür nicht *etiam non*“. — § 319, Anm. 5. Es könnte für die Übersetzung von *geschweige* auf § 239, 4, Anm. verwiesen werden; bei *nodum* = *geschweige* wird eine Umstellung der Satzglieder nicht vorgenommen. — Anhang I, § 1. Hinter *tibicen*: „weil zusammengezogen aus *tibi-i-cen*, dagegen *tub-i-cen*“. Anhang II. Da einmal in dem *Kalendarium* auf das Schaltjahr aufmerksam gemacht ist, sollte auch gezeigt werden, wie in einem solchen die Tage vom 25. bis 29. Februar zu bezeichnen sind.

Etwas ausführlicher muß ich über § 208, 2 u. 3 sprechen. Im allgemeinen verweise ich auf meine Abhandlung: „Über das lateinische sogenannte Relativum in der Verschränkung oder Konkurrenz“, Programm des Gymnasiums zu Friedeberg in der Neumark 1886. Das Urteil, welches Eichler S. 423 über die neue Fassung der Regel fällt, ist zutreffend; sie ist „weder erschöpfend, noch überall klar“; unmöglich ist in dem Beispiel *Ea suavi Pompeio, quibus ille si paruisset, Caesar tantas opes non haberet*, wo sich also das Relativum auf ein vorhergehendes Demonstrativum bezieht, eine „Anwendung relativischer Verknüpfung der Sätze nach Nr. 2“ zu erblicken. Eichler vermißt „eine strenge Unterscheidung der Fälle, wo die Konstruktion des Relativums in den abhängigen Satz notwendig, und derjenigen, wo sie nur gewöhnlich ist“ und weiter „die Angabe, daß unter Umständen das Relativum durch *is* wieder aufgenommen werden kann“. Die Punkte, auf welche Eichler hiermit hinweist, sind wichtig genug, ich glaube aber nicht, daß sie schon heute befriedigend behandelt werden können; es fehlt, so viel ich weiß, bis jetzt noch an ausreichendem statistischen Material. Bei der Erscheinung, daß nach dem Relativum das Demonstrativum in dem folgenden, direkt übergeordneten Satze nicht zu ergänzen ist, sondern sich wirklich vorfindet, sind folgende Fälle zu unterscheiden.

1. Das Relativum steht in einem Casus obliquus; das Demonstrativum im direkt übergeordneten folgenden Satze steht

- a) als Subjekt im Nominativ: *Saeptissime legi nihil mali esse in morte, in qua si resideat sensus, immortalitas illa potius quam mors dicenda sit.* Cic. ep. 5, 16.
- b) in einem andern Casus obliquus: *Quibus cum plausus esset datus, dixisse ex iis quendam etc.* Cic. Cato maior 64.

2. Das Relativum steht im Nominativ, das Demonstrativum

- a) als Objekt im Accusativ: *qui mos cum a posterioribus non esset retentus, Arcesilas eum revocavit.* Cic. de fin. 2, 1.
- b) in einem andern Casus obliquus: *multa esse probabilia, quae quamquam non perciperentur, tamen his sapientis vila regeatur.* Cic. de nat. d. 1, 12.

Ähnlich wie 2, a ist auch anzusehen *qui si ante occidisset, mors nos a malis, non a bonis abstraxisset*, Cic. Tusc. 1, 84; anders zu beurteilen als 1, b ist aber *cives; quos quia servare volebat, ipse ab iis interemptus est*, Cic. p. Rosc. Am. 33, weil mit dem Demonstrativum andere Personen bezeichnet werden als mit dem Relativum; siehe die Anmerkung von Halm. Woher Menge, *Repetitorium*⁴ Nr. 284 das Beispiel hat: *Pisistratus, qui quamquam multos milites mercede conduxerat, tamen civitatem leniter eum roxisse constat*, weiß ich nicht.

Von diesen Beispielen dürfte das zu 1, a vorgelegte bei der übergroßen Zahl von solchen Fällen, wo aus dem relativen Cas. obliquus der demonstrative

Nominativ zu ergänzen ist, nicht ohne weiteres nachzunehmen sein; dem Beispiele zu 2, a stehen gegenüber Sätze wie *qui quoniam intellegi noluit, omitamus* Cic. de nat. deor. 3, 14 und *aberat omnis dolor, qui si adesset, non molliter ferret* Cic. de fin. 2, 64, wo aus *qui* ein *eum* zu ergänzen ist. Anders als das Beispiel zu 1, b ist konstruiert *quem, quia iure ei inimicus fui, doleo a te omnibus vitiis iam esse superatum* Cic. Phil. 2, 17, wo H. A. Koch die Lesart *cui quia iure inimicus fui — doleo a te omnibus vitiis eum esse superatum*, „auf die auch Spuren der Handschriften führen“, vorziehen möchte, und *quibus essem confectus, nisi iis restituissem* Cic. d. off. 2, 2, in welchen Fällen, da der konjunktionale Satz als Zwischensatz in den relativen eingeschoben ist oder diesem folgt, keine Konkurrenz des Relativums mit der Konjunktion stattfindet. Was als bindende Regel für die Schule aufzustellen ist, bzw. ob die verschiedenen Konstruktionen als gleich gut anzusehen sind, wage ich noch nicht zu entscheiden.

Hinsichtlich der Methode, die den Schüler zu der Erkenntnis führen soll, daß im Lateinischen das auf einen vorhergehenden Begriff sich beziehende Relativum einem Satze angehören kann, der zu dem vorausgehenden in dem Verhältnisse eines Nebensatzes zweiter Ordnung zum Hauptsatze steht, während der direkt übergeordnete Satz nachfolgt, und darauf kommt es an (s. Programm S. 8 und 17), scheint es mir praktisch, von den in demselben Verhältnisse stehenden Satzteilen auszugehen, und zwar zunächst vom Participium coniunctum. Daß (*is*) *vir, cuius praecepta secutus non errabis* in dieser Hinsicht gleich ist einem (*is*) *vir, cuius praecepta si secutus eris, non errabis*, das ist „auch dem minder Begabten begreiflich“.

Friedeberg i. d. Neumark.

Fr. Devantier.

2) Auf die Einwände, welche H. Eichler in dieser Ztschr. 1887 S. 432 gegen meinen Vorschlag erhebt, die Verba der Absicht in solche ohne persönliches Objekt und solche mit persönlichem Objekt (Kasus zur Bezeichnung der die Ausführung der Absicht vermittelnden Person) einzuteilen, mache ich zunächst geltend, daß ich nur einen bisher nicht beachteten Einteilungsgrund zur Mitbenutzung empfehlen wollte. Wie ich mir die Klassifizierung jener Verba dachte, glaube ich am kürzesten durch folgendes Schema verdeutlichen zu können:

1.	2.
Wünschen.	Bitten (Raten, Ermahnen).
1. Wollen. Beschießen.	Fordern. Befehlen.
2. Betreiben. Bewirken.	Antreiben. Dahinbringen, Zwingen.
3. Zulassen.	Erlauben.

Der neu eingeführte Gesichtspunkt ist, wie man sieht, ein völlig durchgreifender, und innerhalb der drei Klassen auf jeder Seite sind die einzelnen Begriffe derart in eine naturgemäße Reihenfolge gebracht, daß eine durch-

gehende Entsprechung der einander gegenüberstehenden stattfindet. Ich habe die Erfahrung gemacht, und sie wird mir von erfahrenen Kollegen bestätigt, daß sich diese Klassifizierung den Schülern leicht einprägt und schwer wieder vergessen wird. Aus jeder der so gewonnenen 12 Kategorien sind natürlich nur die allergebräuchlichsten lat. Verba mit ihren Konstruktionen anzuführen; jedes in der Grammatikstunde nicht erwähnte, aber in der Lektüre begegnende Verbum der Absicht wird von den Schülern mit Leichtigkeit der zutreffenden Kategorie untergeordnet. Dem Irrtume, daß bei den Verben der 2. Seite *ut* oder *ne* nur dann stehe, wenn sie thatsächlich mit einem persönlichen Objekte verbunden sind, liefse sich durch die Fassung der Regel leicht vorbeugen. Übrigens handelt es sich ja zunächst nur um eine systematische Übersicht der das Merkmal der Absicht einschließenden Verbalbegriffe, während die Regeln über die Verbindung der einzelnen lat. Verba mit Konjunktions- oder Infinitivsätzen hierauf nebst Beispielen nach Kategorien geordnet erst folgen müßten; andernfalls würde ja die Kategorie „Wollen“ gar nicht hierher gehören, wie sie denn auch in der neuesten Ausgabe des Ellendt-Seyffert nicht mitaufgeführt wird. Bei den Kategorien „Bitten“ und „Fordern“ aber wäre zu bemerken, daß *peto* und *postulo a te* ebenso zu behandeln sind wie die beziehungsweise gleichbedeutenden *oro*, *rogo* — *posco*, *flagito te*.

Leer.

H. v. Kleist.

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. A. Nitsche, Lehrbuch der Logik zunächst zum Gebrauche an Gymnasien. Innsbruck, Wagnersche Universitäts-Buchhandlung, 1888. VI u. 136 S.

2. G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Gießen, J. Rickersche Buchhandlung, 1887. XIX u. 417 S. brosch. 6 M. — Das jetzt in vierter Auflage vorliegende Buch erschien zuerst im Jahre 1843. Der Verf. entläßt es jetzt „im wesentlichen unverändert“ zu einem neuen Gange in die Welt. Möge es auf demselben die alte wohlverdiente Anerkennung finden!

3. H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Für Studierende und junge Lehrer höherer Lehranstalten. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1887. V u. 352 S. — Der durch sein „Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten“ rühmlichst bekannte Verfasser will eine Geschichte der Pädagogik bieten, „welche dem Bedürfnisse der auf dem Titel genannten Kreise entspricht und in knapper und doch ausreichender Weise den derzeitigen Stand unserer Kenntnisse auf dem erwähnten Gebiete giebt.“ Das Buch löst seine Aufgabe auf die beachtenswerteste Weise und wird hoffentlich dazu dienen, bei den Lehrern der höheren Schulen ein thätiges Interesse für die Geschichte der Pädagogik zu erwecken. Hoffentlich ist es uns später vergönnt, eine eingehende Besprechung des verdienstlichen Werkes zu bringen.

4. J. Chr. G. Schumann, Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. Zweiter Teil. Geschichte der Pädagogik. Fünfte, vermehrte und verbesserte Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1888. VIII u. 308 S. 3 M.

5. W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1888. V u. 296 S. — Das Buch enthält, bis auf einen bisher noch nicht gedruckten Aufsatz über einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen, lauter solche Aufsätze, die bereits in Schulprogrammen oder in Zeitschriften erschienen waren. Der Wiederabdruck ist auf mehrseitige Anregung und im Hinblick auf die Unzulänglichkeit der Verbreitung von Programmabhandlungen erfolgt.

6. Ferd. Hoefler, Der Bau des Goetheschen Torquato Tasso. Abhandlung im Osterprogramm des Gymnasiums zu Seehausen i. Alt. vom J. 1888. 20 S. 1 M.

7. Heinrich Viehoff, Drei Bücher Erzählender Gedichte. Aus dem Nachlasse des verstorbenen Verfassers herausgegeben von V. Kiy. Mit dem Bildnisse Heinrich Viehoffs. Leipzig, Friedr. Brandstetter, 1888. 218 S. 2,40 M. — Wie Kiy, der Schwiegersohn Viehoffs, mittheilt, hatte der Verbliebene die Herausgabe selbst besorgen wollen, war aber durch dringende wissenschaftliche Arbeiten immer wieder daran verhindert worden. Mit Recht lobt, wie es uns scheint, der Herausgeber die Sinnigkeit der Gedichte, ihren sittlichen Gehalt und ihre gefällige Form.

8. Th. Dielitz, Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen, neu bearbeitet von Th. Dielitz. 25., verm. und verb. Auflage. Altenburg, H. A. Pierer, 1888. VIII u. 256 S. 2 M. — Vgl. diese Zeitschrift 1881 S. 625.

9. Theod. Colshorn, Die deutschen Freiheitskriege für die Jugend und das Volk geschildert. Zweite Auflage, Leipzig, G. Fock, 1888. 268 S. — Nur eine neue Titelaufgabe eines älteren, besonders auf Häusser, Droysen, Beitzke sich stützenden Werkes, welches sich durch lebendige Darstellung und patriotische Wärme empfiehlt, zuweilen aber in rhetorischen Ausdrücken zu weit geht, namentlich wo es sich um die Lobpreisung des Freiherrn v. Stein und um die Verurteilung Napoleons handelt.

10. B. Borggreve, Die Verbreitung und wirtschaftliche Bedeutung der wichtigeren Waldbaumarten innerhalb Deutschlands. Stuttgart, J. Engelhorn, 1888. 31 S. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, herausg. von A. Kirchhoff, Bd. III Heft 1.)

11. Victor Duruy, Geschichte des römischen Kaiserreiches von der Schlacht bei Actium und der Eroberung Ägyptens bis zum Einbruche der Barbaren. Aus dem Französischen übersetzt von Gustav Hertzberg. Lfg. 64—77 (Band IV S. 17—456). — Vgl. diese Ztschr. 1885 S. 572, 1886 S. 768, 1888 S. 79. Die äußere und innere Geschichte des Reiches wird bis zum Kaiser Valerianus weitergeführt. In immer gleicher Weise erfreut die Klarheit und Schönheit der Darstellung. Auch diese Lieferungen sind mit sehr interessanten, meisterhaft ausgeführten Illustrationen reichlich versehen.

12. Vierteljahrschrift für Litteraturgeschichte. Unter Mitwirkung von Erich Schmidt und Bernhard Suphan herausgegeben von Bernhard Seuffert. Erster Band, erstes Heft. Weimar, Hermann Böhlau, 1888. 160 S. 3 M. — Die Zeitschrift wird vor allem Abhandlungen über neuere deutsche Litteratur enthalten. Sie sucht philologisch-historische Betrachtung mit der Pflege ästhetischer Studien zu vereinigen. — Einzelne Hefte werden nicht abgegeben.

13. Zeitschrift für deutsche Philologie begründet von Julius Zacher. Band XX Heft 4 (S. 385—516). Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1888.

14. Bellermaan, Imelmann, Jonas, Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil (Quinta). Dritte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. 258 S.

15. M. Tullii Ciceronis Laelius de amicitia und M. Tullii Ciceronis Cato maior de senectute. Scholarum in usum edidit Aloisius Kornitzer. Vindobonae sumptibus et typis Caroli Gerold filii 1888. 55 bzw. 56 S. — Textausgabe mit vorangestellter „Discrepantis scripturae ab editione C. F. W. Muellerei“ (1 S.) und folgendem „Index nominum“ (11 bzw. 15 S.).

16. Aischylos' Perser erklärt von Ludwig Schiller. Zweite Auflage von C. Conradt. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. 153 S. 1,50 M.

17. P. Horn, Zeichenhefte für den propädeutisch-geometrischen Unterricht in Quinta. 2 Hefte. Breslau, Max Woywod, 1888. 48 u. 48 S. Jedes Heft 0,50 M. — Im 1. Heft betreffen 17 Aufgaben die gerade Linie, 24 den Kreis, 9 den Winkel; im 2. Heft 18 das Zusammenlegen, Abziehen, Vervielfältigen und Teilen von Strecken und Winkeln, 22 die geradlinigen Figuren, 6 „Zufall oder Gesetz“. Die letzten 6 Aufgaben sollen zeigen, „dass es unmöglich ist, durch Zeichnen und Messen die Wahrheit allgemeiner Gesetze zu beweisen“.

18. E. R. Müller, Planimetrische Konstruktionsaufgaben nebst Anleitung zu deren Lösung für höhere Schulen. Methodisch bearbeitet. Zweite Auflage. Oldenburg, Gerhard Stalling, 1888. VIII u. 68 S. 1 M. — Vgl. die Anzeige der ersten Auflage in dieser Ztschr. 1886 S. 566. Die 2. Auflage lehnt sich eng an jene an; hinzugefügt sind nur die beiden letzten Paragraphen (etwas mehr als 2 Seiten).

19. Der gute Kamerad. Spemanns illustrierte Knaben-Zeitung. Jahrg. II Heft 7—9. Jedes Heft 0,50 M. — Vgl. oben S. 272 Nr. 29.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über Gymnasialreform.

Nach einem Vortrag auf der 25. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Auf dem Programm der Verhandlungen unserer letzten Versammlung hat als letzter, nicht mehr erledigter Punkt der Tagesordnung die These gestanden: „Man schreibt und redet — neben den selbstverständlichen Bestrebungen zur Verbesserung der einzelnen Anstalten — viel von einer Reform des Gymnasiums. Der wertvollste Beitrag zu dieser Reform würde sein, wenn das Gerede darüber aufhörte.“

Der Satz trug eine ironische Fassung, und in der That war es, gegenüber der ganz überwiegenden Zahl der Schriften über Gymnasialreform, mit denen jahraus jahrein der Markt befahren wird, schwer, keine Satire zu schreiben. Mit einer durch keinerlei Sachkenntnis getrüben Unbefangenheit verbreiteten sich Männer, deren ganze Legitimation darin bestand, dafs sie — vielleicht — selbst ein Gymnasium halb oder ganz durchgemacht hatten, über die Notwendigkeit einer durchgreifenden Reform und trugen Steine zu einem Neubau herbei, wobei freilich jeder einen anderen zum Grund- und Eckstein auserkoren hatte, dieser Naturwissenschaft, jener Englisch, Französisch, auch Italienisch oder etwa Mathematik oder auch Deutsch: gemeinsam war meist nur der Widerwille gegen den Unterricht in den alten Sprachen, welche den Reformatoren oder deren Kindern die meiste Not gemacht hatten, und die aus diesem Grunde entweder ganz beseitigt oder wenigstens ihrer beschwerlichen Elemente — der dünnen Grammatik, des trockenen Regelkrams u. s. w. — entledigt werden sollten.

In Wahrheit aber die Sache ging schon längere Zeit über den Spafs, und wir dürfen uns der Thatsache nicht verschließen, dafs sie jetzt in ein recht ernsthaftes Stadium getreten ist, da die Gefahr nahe liegt, dafs die Sachkenntnis derer, welche dem Beruf der Jugenderziehung ihr Leben gewidmet haben und ihre auf solcher Sachkenntnis ruhenden Überzeugungen — ja mehr dafs die Grundlagen ernster wissenschaftlicher Bildung unter der heranwachsenden Jugend der leitenden Kreise der Nation über-

wältigt werden durch eine organisierte Menge blofs Mitsprechender, welche die Dinge schlimmer als garnicht, nämlich halb verstehen, und die eine in ihren Mitteln wenig wählerische Agitation für ihre besonderen Zwecke zu Hülfe gerufen hat. Die Gefahr bedroht keineswegs das humanistische Gymnasium allein — sie bedroht das Realgymnasium und jede auf ernsthafte und streng wissenschaftliche Grundlage gebaute Anstalt in gleichem Malse; sie schädigt schon jetzt unser Schulwesen empfindlich, indem sie auf einem Gebiete, das vor anderen Ruhe, Sicherheit, Autorität verlangt, das Gefühl der Unsicherheit und der Unruhe hervorruft und eine vage Unzufriedenheit nährt, welche nur geeignet ist, von den wirklichen Schäden abzulenken. Es sind nun im Laufe der letzten Monate drei Symptome und Zeichen der Zeit entgegengetreten, an denen wir sehen, daß unsere Pflicht uns jetzt zu nachdrücklicher Gegenwirkung aufruft. Zwei derselben sind ernsthafter Art: die unter dem Namen der Einheitsschule im Gang befindliche Reformbewegung und die Petition, welche ein „Geschäftsausschufs für deutsche Schulreform“ in Bewegung setzt und die nicht mehr und nicht weniger als „die Veranlassung geeigneter Schritte zur Herbeiführung einer durchgreifenden Schulreform in Deutschland“ von dem preussischen Unterrichtsminister verlangt; das dritte streift, unter dem Gesichtspunkt einer objektiven Kritik, allerdings sehr nahe an das Komische, ist aber in gewissem Sinne das ernsthafteste von allen, weil man an demselben sieht, mit welcher Dreistigkeit Halbwissen und Dilettantismus auf diesem — ich sollte denken vor anderen schwierigen — Gebiete sich hervordrängt und ohne Gedanken an einen sonst geachteten wissenschaftlichen Namen den Beifall der Menge sucht, — ich meine den bekannten Vortrag, den Herr Professor Preyer über „Naturforschung und Schule“ vor der Naturforscherversammlung in Wiesbaden im vorigen Jahre gehalten hat und der jetzt als eigene Broschüre erschienen ist. Diese Schrift ist als Symptom einer weitverbreiteten Zeitkrankheit bedeutungsvoll, eine ernsthafte Kritik hält sie nicht aus. Setzen wir den Fall, daß ein Gymnasiallehrer etwa vor der allgemeinen Philologenversammlung zu Zürich einen Vortrag über die Vorbildung der Ärzte auf unseren Universitäten gehalten hätte, in welchem er von der unleugbaren Thatsache ausgegangen wäre, daß noch immer zu viel Krankheit unter den Menschen, zuviel Schnupfen, Husten, Schwindsucht in der Welt sei, und daß infolge dessen das fatale Sterben offenbar noch viel zu häufig vorkomme; daß deshalb das medizinische Studium auf unseren Hochschulen einer gründlichen Reform unterzogen werden, an Stelle der unnötigen naturwissenschaftlichen Vorstudien, der Physik, Chemie, Botanik u. s. w., mehr Anatomie und Therapie, auch mehr Englisch, Französisch, Italienisch oder Russisch getrieben werden müsse, damit der Arzt mit seinen Patienten sich in ihrer Sprache unterhalten könne, und daß namentlich die eine aus Ferien bestehende Hälfte

des akademischen Jahres in genügender Weise zu regulieren sei: dann hätten wir eine ziemlich genaue Analogie zu dem Vortrag des Herrn Professor Preyer, — mit dem Unterschied allerdings, daß ein solcher Vortrag nicht den Beifall der Zuhörer, sondern das Hohngelächter der Versammlung und der übrigen Welt geerntet haben würde. Nach einigen physiologischen Bemerkungen über die Entwicklung des Kindes geht der Vortragende ohne weitere Vermittlung zu seinem Angriff auf Lehrstoff und Lehrart der Gymnasien über, wobei von irgendwelcher Unterscheidung der Klassenstufen keine Rede ist und mit den Begriffen Abiturient, Knabe, Kind, Gymnasiast, Schulkind in einer jeder wissenschaftlichen Behandlungsweise geradezu hohnsprechenden Weise durcheinander operiert wird. Dann kommen die sogenannten Thatsachen mit den sogenannten statistischen Nachweisen. Ich will davon absehen, daß hier nach bekannter Manier den Gymnasien — Gymnasien und Realschulen S. 11 — alles in die Schuhe geschoben wird, was doch zu einem großen Teil das Leben der Gesellschaftsklassen, denen ihre Schüler entstammen, im ganzen trifft und was in diesen Schulen mit ihren Mitteln ganz ausdrücklich bekämpft wird: aber welche Statistik wird uns hier aufgetischt! Der Redner „verlangt“ von den Abiturienten, daß wenigstens die Hälfte im Alter von 18 oder allenfalls „ich will ein ganzes Jahr zugeben“ — von 19 Jahren abgehe, „da die Knaben mit 9 Jahren in die Sexta eintreten und der Kursus neunjährig ist.“ „In Wahrheit sind an $\frac{1}{4}$ der reifen Abiturienten der humanistischen und der Realgymnasien sowie der Oberrealschulen über 19 Jahre“ — —, was unseres Wissens an sich falsch ist: daß aber die über 19 Jahre alten Abiturienten gemeinhin solche sind, die nicht mit dem neunten, sondern mit dem zehnten oder elften, auch zwölften Jahre erst eingetreten sind, daß die mit knapp vollendetem neunten Jahre in Sexta eintretenden schwerlich mehr als $\frac{1}{3}$ bilden, fällt ihm nicht bei: sehr erklärlicher Weise, da er die Wirklichkeit der Dinge, über die er spricht, nicht kennt. Einen weiteren Angriffspunkt bietet ihm die angeblich geringe Zahl der mit dem Zeugnis zum einjährigen Dienst abgehenden Gymnasiasten. Er hat die Berliner Schulprogramme nachgesehen: im Jahre 1885 sind „von den 13 911 Schülern der höheren Schulen Berlins 731 einjährig-berechtigt abgegangen“; er vergleicht also diese letzteren mit der Gesamtzahl der Schüler, anstatt mit den in jenem Jahre ins praktische Leben Übergegangenen, was ihm erst nachträglich einfällt. Daß aus einer so oberflächlichen, ja sinnlosen Statistik gleich oberflächliche Schlüsse gezogen werden, versteht sich: er macht es z. B. den Gymnasien zum Vorwurf, daß von ihren Schülern nur 14% der Abgehenden das Reifezeugnis erwerben, was doch von Verhältnissen abhängt, über welche die Schulen schlechterdings keine Macht haben. Wir zweifeln nicht, daß Herr Professor Preyer auf seinem eigenen Felde eine solche Messungs-

kunst monströs finden und einem Dilettanten, der sich ihm mit einer solchen vorstellte, sagen würde, dafs man, um die Statistik einer Sache handhaben zu können, diese Sache kennen müsse.

Von S. 17 an richten sich dann diese so unvergleichlich statistisch fundamentierten Angriffe speziell gegen das Lateinische und Griechische. „Besonders nachtheilig ist den Gymnasiasten die Anfertigung des lateinischen Aufsatzes“. Wir müssen es schon aussprechen, dafs der grofse Biolog von dem, was eine Sprache und Sprachunterricht ist, und was unserer bescheidenen Ansicht nach einen sehr wichtigen Teil der Biologie bildet, gar keinen Begriff zu haben scheint: es ist überall nur von „unnützen Wörtern, im Grunde Buchstabenversetzungen“, von „philologischen Bruchstücken“ und dergl. die Rede. „Den Inhalt der Klassiker“ — so meint im Jahre 1887 ein Professor an einer deutschen Hochschule — „den Inhalt kann er bequem aus Übersetzungen kennen lernen — — dazu braucht nicht die Zukunft Deutschlands in der schönsten Jugendzeit mit der Grammatik“ — „mit der geistigen Auswanderung nach Rom und Athen“, setzt er geistreich hinzu — „gequält zu werden“, und S. 16 hören wir, dafs dagegen die Schwimmstunden in den Stundenplan aufgenommen und darüber Zensuren erteilt werden sollten. Er redet von dem „fortgesetzten Drillen“, trotz dessen dann „die Leistungen in beiden Sprachen nach erreichter Reife in jeder Hinsicht kläglich zu nennen seien“ — —. Wir sind nicht in der Lage, Herrn Professor Preyers Verdienst auf seinem eigentlichen Gebiete zu würdigen: aber selbst wenn er ein Humboldt oder Galilei wäre, so müfsten wir doch hier die Frage stellen, woher er das Recht nimmt, die tausende und abertausende deutscher Männer, welche ihre ganze Arbeits- und Denkkraft an den Beruf des Lehrers an Gymnasien und ähnlich gearteten Schulen wenden, für die Thoren zu halten, die sie sein müfsten, wenn sie diese ihre Lebensarbeit an Objekte verschwendeten, bei denen nur ein fortgesetztes Drillen statthätte und die Ergebnisse doch in jeder Hinsicht klägliche wären. Herr Professor Preyer hat, so viel wir hören, einst auf dem Gymnasium den Unterricht Albert Langes genossen: hat ihm der Verfasser der Geschichte des Materialismus den Eindruck eines Drillmeisters gemacht? Indes nehmen wir die Dinge nicht allzu tragisch: es wird uns bei der Lektüre der Broschüre angesichts der erstaunlichen Unbefangenheit, mit der sie z. B. S. 39 Unterricht im Deutschen mit Berücksichtigung der vergleichenden Sprachlehre — der vergleichenden Sprachlehre — verlangt, mitunter gemächlich zu Sinn, und hier darf man wohl aus dieser Stimmung heraus mit Goethe sagen:

„Du weifst wohl nicht, mein Freund, wie grob du bist.“

Wir sind in der That an diese Behandlung von seiten mancher Mitglieder des hohen Klerus der Universitätsprofessoren einigermafsen gewöhnt, die sich gar nicht die Frage vorzulegen

scheinen, ob denn innerhalb ihrer allernächsten Sphäre alles in so tadelloser Ordnung sich befindet; wir müssen noch einige Proben aus dieser bestaunenswerten Schrift geben. „Die Schleuse des Gymnasialmonopols muß aufgehoben werden“ — heißt es weiter S. 28, was uns die Besorgnis einflößt, daß der Vortragende sich den Begriff Schleuse ebensowenig klar gemacht hat, wie den der Sprachen — „dann ist dem drohenden Verfall vorgebeugt“. Von S. 38 an lesen wir die Vorschläge, was an die Stelle dieses drohenden Verfalls gesetzt werden soll. „Vor allem muß die Muttersprache mehr und besser geübt werden“, was wir angesichts von Sätzen wie S. 35 „zu einem praktischen Arzte, der fließend den Euripides übersetzt, wird kein Kranker Vertrauen haben, welcher es weiß“ und anderer nicht in Abrede stellen wollen; auf der folgenden S. 39 heißt es: „Von der untersten Klasse an bis zur obersten muß daher regelmäßig Unterricht im Deutschen mit Übungen im Vorlesen, Deklamieren, Schreiben und Vortragen erteilt werden“, — geschieht dies etwa nicht? welche Schulen des deutschen Reichs meint denn der Verfasser? Etwas später spricht er, nachdem er über verschiedenes andere, Englisch und Französisch, Zeichnen, Planimetrie und Stereometrie, Physik und Chemie so manches kräftige Wörtlein gesagt hat, von dem wir nur nicht eben sagen können, daß es uns besonders neu gewesen sei, weiter: „Auch physiologische That-sachen sollten den Schülern nicht vorenthalten werden. Daß in der Flamme und im Menschen und Tiere, die atmen, derselbe Sauerstoff der Luft verbraucht, Brennstoff und Nahrung großenteils in Kohlensäure und Wasser verwandelt wird — — daß das Wachstum der Pflanzen von der Teilung der sie zusammensetzenden Zellen abhängt, solche physiologischen Grundthat-sachen, die an Physik und Chemie, an Naturkunde anknüpfen (sic), sollten in den höheren Klassen vorgetragen werden.“ Geschieht das etwa nicht? Es verlohnt sich in der That nicht, diesem Gerede weiter zu folgen: mit der Sicherheit eines Nachtwandlers bewegt der Redner sich auf den schwierigsten Gebieten. „Die Sittenlehre wird (S. 39) aber in besonderen Stunden für sich und im Zusammenhange mit dem Unterricht in der christlichen Religion zu lehren sein. In den oberen Klassen muß gezeigt werden, weshalb diese besser als der Islam, der Buddhismus und andere Religionen ist —“. Man wird nach dieser Probe kein Verlangen tragen, auch die Geschichts- und anderen Ideale des Verfassers noch kennen zu lernen: er kennt wie bei den alten Sprachen, so bei der Geschichte und sonst weder den Zweck noch die Mittel. „Sodann muß (S. 40) und zwar auf phonetischer Grundlage mehr Englisch und Französisch gelehrt werden, nicht die Grammatik, sondern das Konkrete zuerst.“ Aber einen Satz kann ich meinen Lesern doch nicht vorenthalten, weil er die Verworrenheit und das Durcheinander der Anschauungen auf unübertreffliche Weise zu Tage

treten läßt und uns jede weitere Kritik erspart. „Wenn bei dem jetzigen veralteten System verhältnismäßig viele Gymnasiasten diese Eigenschaften“ (eiserne Gesundheit, geistige Frische und Gewandtheit, den klaren Blick für das Wirkliche nennt der Verf. vorher) „behalten und im späteren Leben sich als vortreffliche Männer der That und des Denkens erweisen, zum Teil auch dem Staate in hohem Grade nützlich geworden sind, so ist dabei zu bedenken, daß die Gymnasien nicht einmal vier Prozent ihrer Schüler als Abiturienten mit dem Reifezeugnis jährlich entlassen, manche davon nur die letzten Jahre, einige gar nicht das Gymnasium besuchten, und die es nicht absolvierten, nicht durch den Unterricht im Griechischen und Lateinischen, sondern mit schlechten Schulzeugnissen, also trotz desselben dazu gekommen sind.“ Wer diesen Satz versteht, wer mir insbesondere die vier Prozent Gymnasialschüler, von denen einige gar nicht das Gymnasium besuchten, zeigen kann: vor dem will ich bekennen, daß dieser Satz, den ich mit eigenen Augen auf S. 45 der Preyerschen Broschüre gelesen habe, 3, 4, 5 mal gelesen habe, dort unmöglich gestanden haben kann, unmöglich in der Schrift eines Hochschullehrers gestanden haben kann, der sich vermisst, das gesamte höhere Schulwesen zu reformieren.

Findet man endlich heraus, was dieser Satz, der, so wie er dasteht, einfacher Nonsens ist, ungefähr sagen will, so giebt er freilich auch nichts, was man mit Sinn bezeichnen kann. Daß es nützliche Männer des Denkens und der That gegeben hat auch ohne Griechisch und Latein, und daß auch solche, die mit schlechten Schulzeugnissen vom Gymnasium abgegangen sind, unter diesen vortrefflichen Männern des Denkens und der That gewesen sein mögen, ist eine sehr einfache und nicht unbekannte Wahrheit: wer aber diese als Argument gegen den Unterrichtsstoff, an welchem Knaben für spätere wissenschaftliche Thätigkeit gebildet werden, verwendet, der versündigt sich an dem Prinzip höherer menschlicher Bildung überhaupt. Wir überlassen es Herrn Professor Preyer, die Prozente dieser mit schlechten Schulzeugnissen abegangenen Vortrefflichen zu berechnen: im allgemeinen wird es aber wohl dabei bleiben, daß der gute Schüler — also diejenigen, welche der Redner verächtlich „die in der Grammatik gut bewanderten Musterschüler“ nennt — auch im späteren Leben der brauchbare Mann sein wird.

Ich muß abrechnen: um diese Schrift von 48 Seiten zu widerlegen, würde man den zehnfachen Raum brauchen, weil man nicht diskutieren kann, wo der Gegner auf einem Gebiet operiert, über dessen erste Voraussetzungen er im Unklaren ist. Daß ich damit nicht zu viel sage, mag der Schluss dieser litterarischen Produktion beweisen, wo der Verfasser noch „des gegnerischen, viel betonten historischen Standpunktes“ gedenken will — er meint wohl die unumstößliche Wahrheit, daß das Gymnasium

bestrebt ist, durch ein intensives Studium der für alle europäische Bildung grundlegenden Vergangenheit seine Schüler für die wissenschaftliche Arbeit der Gegenwart zu bilden und vorzubereiten. Seine Widerlegung ist kurz. „In Wahrheit ist die historische Kontinuität längst unterbrochen. Unsere Bildung beruht auf der Befreiung von der antiken und mittelalterlichen Beschränktheit durch Kopernikus, Galilei und Luther“, ein Satz, der gewiss vielen von dem großen Publikum, das sich einfindet, wo breite Betteluppen gekocht werden, außerordentlich imponiert haben wird: wir sind in der Lage, ihm noch einen zweiten an die Seite zu stellen, der seiner Geschwister ganz würdig ist. „Die großen Fortschritte der Aufklärung und Menschlichkeit sind nicht durch das Festhalten am Altertum mit seinem Aberglauben, Götzendienst und Sklaventum herbeigeführt worden, sondern durch das Abschütteln desselben.“ Damit ist der gegnerische vielbetonte historische Standpunkt glänzend widerlegt, und wenn wir noch ein wenig weiter in der neuen Weltanschauung fortgeschritten sind, kann man uns veraltete Gymnasial- und Realgymnasiallehrer einer modernen naturforscherischen Inquisition denunzieren, daß wir im geheimen noch immer für die Götzen Praxiteles, Phidias und Homer einige Vorliebe hegen.

Wir dürfen uns, einer solchen Kundgebung gegenüber, nicht dem Wahne hingeben, als sei sie ungefährlich, weil sie allerdings einer ernsthaften Kritik in keiner Zeile standhält, ja in Wahrheit unter aller Kritik ist: sie wendet sich an ein Publikum, das nicht in der Lage ist, wirkliche Kritik zu üben und dabei, was das Schlimmste ist, doch sich für vollberechtigt und befähigt zu solcher Kritik hält. Wir sind in der That in einer üblen Lage. Jeder, der ein Gymnasium oder ein Realgymnasium u. s. w. besucht hat, und wenn es nur einige Klassen wären, glaubt sich befugt und imstande zu urteilen, er hat ja „Erfahrung“. Weil er Latein und Griechisch vergessen hat, hat er auch vergessen, was er der Beschäftigung mit diesen Sprachen verdankt, wie Herr Preyer es vergessen hat. Die einstigen Schüler des Gymnasiums sind zum größten Teil in Berufsstellungen gekommen, wo ihnen Kenntnisse in anderen Dingen sehr willkommen wären, und es ist außerordentlich bequem, für Kenntnisse, die man nicht erworben hat, einen anderen als sich selbst verantwortlich machen zu können. Das Raisonnieren über Lehrer und Schule ist außerdem von Sexta oder Quarta bis Prima bekanntlich eine der Wurzeln des Lebens und bleibt es, namentlich wenn der einstige Quartaner oder Sekundaner selbst mittlerweile Vater von Quartanern oder Sekundanern geworden ist. Dazu kommen die zahlreichen Unbefriedigten unseres eigenen Standes, welche nach heutiger Art glauben, daß die Dinge sich nach ihren Meinungen und Interessen zu bequemem haben, und endlich ist der Beruf des Gymnasiallehrers ein so vielseitiger und schwieriger, daß er dem Tadel und

dem Tadler eine viel breitere und bequemere Angriffsfront bietet als jeder andere Beruf. Alle diese Leute, zu denen dann noch ihre ganze weibliche Klientel und Bundesgenossenschaft kommt, sind geneigt, gläubig und bereit zuzuhören, wo man ihnen von der Notwendigkeit des Reformierens am Gymnasium spricht, und die Mitsprechenden werden alsbald durch zahlreiche Mitschwatzende verstärkt. Dazu kommt endlich noch das sehr berechnete und sehr löbliche Interesse, das im deutschen Volke für seine Schulen besteht, und das von vorn herein solchen Bestrebungen entgegenkommt: es unterscheidet nicht zwischen einer Schrift, wie der eben besprochenen, und den ernsthafteren Erscheinungen, für die ich mir die weitere Aufmerksamkeit des Lesers erbitte.

Von diesen scheinen die auf Organisation einer sogenannten Einheitsschule gerichteten noch nicht reif für eine Besprechung an dieser Stelle. Vieles, was in Halle gesagt worden, berührt mich sehr sympathisch, wie z. B. der Vortrag des Professors der Chemie Dr. Lothar Meyer in Tübingen, der, Sachkenner wie einer, die mathematischen und naturwissenschaftlichen Überschwenglichkeiten — sie gehen, wie bemerkt werden darf, überhaupt nicht von den gründlichen Kennern des Faches aus — sehr bündig auf ihr wirkliches Mafs und Recht zurückführte. Anderes ist mir bedenklich, wie das obligatorische Englisch, das schlecht zu den Überbürdungsklagen stimmt, und ebenso dies, dafs man, wo eine solche neue Überbürdungsquelle angebohrt wird, in diesem Kreise alsbald mit dem Troste bereit ist, dafs man die nötige Mehrzeit durch Verbesserung der Methode überreichlich gewinnen werde. Es ist überhaupt ein merkwürdiges Phänomen, dafs alle unsere Reformatoren in einem Atem über die Überbürdung klagen und die Einführung neuer Lehrgegenstände verlangen. Was aber das Englische betrifft, so bin ich in der Lage, selbst Urbi et Orbi ein Mittel vorzuschlagen, durch welches allen Klagen in dieser Hinsicht mit einem Schlage ein Ende gemacht werden kann.

Dies führt uns ganz unmittelbar zu dem dritten wichtigen Vorgang, über den mir noch ein Wort zu sprechen gestattet sei: es ist die jetzt in alle Häuser getragene Petition des „Geschäftsausschusses für die deutsche Schulreform“, die schon viele Unterschriften zählt und, da ihr wohl der ganze Apparat des Realschulvereins neben ihrem eigenen zur Verfügung steht, ohne Zweifel noch sehr viele fernere Unterschriften aus den oben erwähnten und verwandten Kreisen finden wird. Denn sie verlangt nicht blofs eine Reform, sondern, was noch viel besser klingt, gleich eine durchgreifende Reform; sie verlangt nicht blofs Reform des Gymnasiums, sondern gleich Schulreform schlechweg; sie giebt der Gegenwart, den grofsen Aufgaben der Gegenwart, dem idealen, religiösen, vaterländischen Geist die besten Worte, und sie ist dabei in so allgemeinen Ausdrücken gehalten, dafs die Unterschrift eigentlich keine sehr bestimmten Verpflichtungen herbeiführt. Nach den Namen, die

bis jetzt gezeichnet sind, muß man allerdings wohl annehmen, daß es vornehmlich auf einen Feldzug gegen das Griechische und Lateinische am letzten Ende abgesehen ist: indes gesagt ist es nicht, und so mag denn die Frage ohne Hintergedanken aufgefaßt werden: ist es wirklich an dem, daß eine radikale Reform unseres Schulwesens, was man jetzt bei der herrschenden etwas kindischen Fremdwörterfurcht eine durchgreifende Reform nennt, angezeigt ist?

Eine durchgreifende Schulreform — sind wirklich so fundamentale Schäden an diesem Schulwesen hervorgetreten, daß man das gewöhnliche Gesetz des Organischen, das allmähliche und unaufhörliche sich Erneuern, gewaltsam unterbrechen muß? Ist unser Schulwesen wirklich so krank oder so mangelhaft, so muß sich dies an dem Leben des ganzen Volkes zeigen: und ohne Zweifel sind an einem Volkskörper von etwa 50 Millionen unerfreuliche Erscheinungen genug wahrzunehmen. Aber solche, die speziell mit dem Schulwesen zusammenhängen, für die man die Schulen und ihre Organisation ganz unmittelbar verantwortlich machen und von denen man zugleich behaupten könnte, daß die Schulen nicht an ihrer Beseitigung arbeiteten, möchten doch wohl kaum zu finden sein, wenn man billig erwägt, was die Menschennatur auf diesem Gebiete leisten kann: und ich dünkte, die Probe darauf wäre doch wohl im Jahre 1870 gemacht worden. Ich bin weit entfernt, die hoffärtige Phrase mir anzueignen, daß der preussische Schulmeister bei Sadowa gesiegt habe, aber daß er bei Sedan besiegt worden wäre, kann ich doch auch nicht finden, und daß auf den verschiedenen Gebieten der nationalen Arbeit ein Mangel an Kenntnissen und, was recht eigentlich Sache der Gymnasien ist, ein Mangel an Fähigkeit, sich die ferneren Kenntnisse, die man für seinen Beruf braucht, zu erwerben, hervorgetreten sei, das müßte mir doch noch ganz anders bewiesen werden als durch die vagen Wendungen der Petition und die Namen der Unterzeichner, von denen ich nicht wenige so weit kenne — z. B. Herrn Professor Preyer durch die oben besprochene Schrift —, daß ich das Gewicht ihres Urteils und ihrer Sachkenntnis ungefähr schätzen kann.

Indes — wir lassen mit uns reden: wir möchten uns nur erst eine Frage an die Herren Petenten erlauben, um deren gelegentliche Beantwortung wir ersuchen: Soll sich, Ja oder Nein, die „durchgreifende Schulreform“ auch auf die Universitäten erstrecken? Sagen wir es nur gerade heraus, wir trauen den Herren den Mut nicht zu, diese Frage mit Ja zu beantworten, da wir z. B., so oft gewisse Verhältnisse an unseren Universitäten in unseren Parlamenten zur Sprache kommen, an die Stelle ernster Erörterung allerlei Witzelei treten sehen und niemand es mit der Professorenwelt verderben mag. Wir wollen also auf unserer Frage nicht weiter bestehen und lieber unser Geheimmittel der Erlernung des Englischen und einiger anderen nützlichen Dinge mitteilen.

Wir möchten in aller geziemenden Bescheidenheit die Herren Petenten und die vielen, die sich ihnen anschließen werden, darauf aufmerksam machen, daß einem guten Teil ihrer Desiderien, wie eben diesem englischen, sehr leicht abgeholfen werden kann, wenn sie sich nur an die richtige Adresse wenden wollten. „Während manche wichtige, zum Verständnis der Gegenwart unentbehrliche Unterrichtsgebiete auf unseren Schulen gar nicht behandelt werden, liegt zugleich den der Zahl nach verbreitetsten und auch am stärksten besuchten höheren Lehranstalten noch immer ein Lehrplan zu Grunde, welcher die größere Zeit des Unterrichts auf das Eindringen in die alte Kultur verwendet und unsere Jugend viel zu wenig einführt in die Kultur und das Leben der Gegenwart“ heißt es in der Petition. In Kultur und Leben der Gegenwart, verehrteste Herren, führt man den unreifen Knaben am besten ein, indem man ihn an einer verhältnismäßig einfachen Vergangenheit allmählich sich Erkenntnis dessen erarbeiten läßt, was Leben und Kultur überhaupt ist: und wenn Sie uns jene unentbehrlichen Unterrichtsgebiete, Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Englisch, Italienisch, Chemie u. s. w. u. s. w. in das Gymnasium der Zukunft hineinbringen wollen, so werden die Schüler dieser Zukunftsschulen erstens die Hälfte dieser Dinge nicht verstehen, und zweitens werden die 30 Stunden des Lektionsplans auch nach Entfernung des Lateinischen und des Griechischen bei weitem nicht ausreichen. Das Gute aber liegt Ihnen näher, als Sie denken. Sollten die zwei Monate Osterferien, die drei Monate Herbstferien, die 14 Tage Weihnachtsferien, acht Tage Pfingstferien, acht Tage Gelegenheitsferien, in allem die 5—6 Monate des akademischen Jahres nicht eine sehr ausreichende und wohlgeeignete Zeit bilden, in der zunächst wenigstens die Studierenden sich das Englische und was sonst in die Kultur der Gegenwart einführt, recht gut aneignen könnten? Um so mehr, da man zu diesem Studium ja die trockene Grammatik und den dünnen Regelkram und ähnliche Dinge ganz entbehren kann. Auch auf diese Frage hätte ich freilich gern Antwort, denn mein Vorschlag ist sehr ernst und — denke ich — sehr wohl gemeint, weiß aber sehr wohl, daß ich keine erhalten werde.

Die unmittelbare Gefahr dieser Bewegung, welche sehr konservative Namen für die radikalste Maßregel, die für das Leben unseres Volkes gedacht werden kann, ins Feld führt, wird allerdings nicht sehr hoch anzuschlagen sein. Noch ist die Petition nur am Negieren und Kritisieren, und darauf lassen sich freilich viele Stimmen leicht vereinigen: anders würde die Sache sofort, wenn sie in das Stadium des Aufbaus und Organisierens träte. Dann würde sofort das Chaos hereinbrechen, und ich möchte nicht verurteilt sein, die Vorschläge, die dann auftauchten, alle zu lesen, geschweige zu prüfen oder zu begutachten oder gar ihre Urheber unter einen Hut zu bringen. Seit 30—40 Jahren ist

von dem Unterrichtsgesetz die Rede, und niemand will sich recht an diese Riesenarbeit heranwagen, die wahrscheinlich auch eine vergebliche sein würde. Allein ein Unterrichtsgesetz ist Kinderspiel gegen die „durchgreifende Schulreform“ der Petition, sobald man daran geht zu fragen, welches Neue denn an die Stelle des Alten treten soll.

Einstweilen also, verehrte Fachgenossen, haben wir noch Zeit, auf dem Ackerboden, den wir kennen — nach dem, was er trägt, und was er nicht tragen kann —, in gewohnter Weise zu säen, zu pflanzen und uns bescheidener, aber wenigstens sicherer und wirklicher Ernte zu freuen. Nur mit einer Redensart der Petition müssen wir uns noch auseinandersetzen, die wie so manches andere Windwort das große Publikum zu bestechen geeignet ist. Die Petition verlangt Beratung der Schulreform mit solchen, „welche inmitten des heutigen Lebens stehen“. Sie wissen, daß das Mitten-im-Leben-Stehen bei diesen Erörterungen auch sonst eine große Rolle spielt, — nun, m. H., möchte ich mir doch zu fragen erlauben, wo in aller Welt denn wir stehen? Die Urheber jener übereilten und verworrenen Bewegung, welche entweder im Sande verlaufen oder den Besonnenen jener Réformer über den Kopf wachsen wird, denken sich, wie es scheint, daß die Lehrer der Gymnasien — mit Ausnahme etwa der Mathematiker und der Lehrer des Französischen — inmitten eines großen Bücherhaufens aus alter Zeit stehen, und daß man, um inmitten des Lebens zu stehen, mindestens Besitzer einer Pudrettefabrik oder einer Brantweimbrennerei sein müsse. Nein, meine Herren, inmitten des Lebens, um das es sich hier in erster, zweiter und dritter Linie handelt, inmitten des Lebens der Jugend, welche dereinst, wenn ihre Zeit gekommen ist, an den großen Aufgaben der Gegenwart, an den nationalen, sittlichen, sozialen Problemen unseres Volks und was Sie alles an großen Worten hier und an anderen Stellen lesen mögen, mitarbeiten wird — inmitten dieses Lebens stehen wir, und ich denke, die Männer, welche die tiefen Grundlagen unserer nationalen Bildung so leichten Sinns in Frage stellen oder zu erschüttern unternehmen, werden die Erfahrung machen, daß wir auch noch da sind. Wir haben im Eingang unserer diesmaligen Verhandlung daran erinnert, wie unser dahingeschiedener Herr einst in den Tagen des Kampfes um die Heeresorganisation seine Popularität opferte, weil er aus tiefer Sachkenntnis eine tiefe Überzeugung und aus der tiefen Überzeugung die Kraft des Handelns und des Widerstehens zog: auch unsere Sache, die Sache der humanen Bildung, ist vielleicht im Augenblick nicht die populäre: aber sie ist eine gute und ist auch eine nationale, und diese Überzeugung wird uns in dem Kampfe stärken, den man uns bietet. Denn täuschen wir uns nicht, die Stunde, wo auch wir reden, auch wir handeln müssen, ist jetzt gekommen.

Köln am Rhein.

O. Jäger.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

- 1) Karl Meinardus, *Das deutsche Gymnasium und seine Zukunft*. Bruns, Minden i. W., 1888. 43 S. 0,80 M. [Soziale Zeitfragen, 19. Heft.]

Eine klare, sachliche und maßvolle Apologie unseres Gymnasialwesens. Gegenüber den undankbaren Verächtern der Altertumswissenschaft hebt Meinardus hervor, daß gerade der Humanismus im 16. wie im 18. Jahrhundert den Aufschwung des geistigen Lebens in Kunst und Litteratur und Wissenschaft ganz wesentlich mit hervorgerufen hat. „Richtig verstanden ist die klassische Bildung die Mutter unserer modernen Wissenschaft, ja unserer ganzen modernen Anschauungsweise.“ Sodann weist er nach, daß auf unserm Gymnasium immer noch der beste Grund gelegt wird für eine höhere Bildung und für ein wissenschaftliches Studium. Die Mehrzahl der Stunden wird nach wie vor dem Lateinischen zu widmen sein. Denn die eingehende Beschäftigung mit dieser Sprache muß Klarheit und Sicherheit des Sprachgefühls, Schulung des logischen Denkens zuwege bringen und ist in vorzüglichem Maße eine wissenschaftliche Propädeutik. Griechische Grammatik soll nur soweit getrieben werden, als sie zum Verständnis der Schriftsteller dient; dagegen sollen die Schriftsteller reichlicher und in größerem Umfange gelesen werden, damit dem Schüler ein möglichst farbenreiches Bild der griechischen Welt vor die Seele trete. Ob der Vorschlag, zu diesem Zweck auch Übersetzungen subsidiarisch heranzuziehen, durchführbar sein würde, ist mir zweifelhaft; desgleichen, ob zur Einführung in die darstellende Kunst Zeit genug vorhanden wäre. Wenn der griechische Unterricht wie leider jetzt in Preußen erst in der Untertertia beginnt, so wird von einer Erweiterung der griechischen Lektüre nicht die Rede sein können. Vor dem Übermaß der griechischen Grammatik hat man nach meinen Erfahrungen keinen Grund sich zu fürchten. Es scheint mir nicht wohlgethan, in einem Atem

einer gründlichen umfangreichen Lektüre und einer Beschränkung der grammatischen Kenntnisse das Wort zu reden.

Was Meinardus von dem Studium der alten, besonders der griechischen Geschichte und von der Bedeutung dieses Studiums für die historische Bildung und für das Verständnis unserer eigenen Geschichte sagt, finde ich sehr beherzigenswert. Es kommt mir wie die barste Thorheit vor, in vermeintlich deutsch-nationalem Interesse vor der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum zu warnen. Ebenso verkehrt ist es, wenn man, ehrlicher- oder heuchlerischerweise, von dem antiken Heidentum eine Schädigung der christlichen Religion fürchtet. Meinardus setzt sehr gut auseinander, wie klassisches Altertum und Christentum sich gegenseitig fordern und fördern. „Ohne das Christentum wäre die klassische Bildung und mit ihr die menschliche Civilisation an Altersschwäche gestorben. Ohne die klassische Bildung wäre, wenigstens menschlicher Einsicht nach, das Christentum zur alttestamentlichen abstrakten Gesetzlichkeit, zum toten Buchstabendienst, zur asketischen Veräußerlichung, zur dürren Verstandesreflexion verkümmert.“ Gerade wer seinen Standpunkt im Christentum nimmt und von dieser Höhe aus die Erziehung des Menschengeschlechts betrachtet, wird die einzigartige centrale Stellung, welche die klassischen Völker im Entwicklungsgange der Menschheit einnehmen, erkennen und anerkennen. „Das Christentum schuf dem idealen Gehalt des Hellenentums die Verwirklichung, der bestehenden Wirklichkeit den idealen Gehalt“: diese These wollen wir schliesslich wie die ganze Schrift von Meinardus der Beachtung unserer Leser empfehlen.

2) L. Vieweger, Das Einheitsgymnasium als psychologisches Problem behandelt, zugleich eine Lösung der Überbürdungsfrage auf psychologischer Grundlage. Danzig, L. Saumiers Kommissions-Verlag, 1887. 90 S. 1 M.

Seine Schrift, sagt der Verf., sei aus dem Geiste der Cirkular-Verfügung vom 31. März 1882 geboren, für die er förmlich schwärmt und deren „goldene Worte“ er oft citiert. Nun will jene Cirkular-Verfügung die Unterscheidung von Gymnasien und Realschulen als „sachlich begründet und durch die Erfahrung bewährt“ zwar aufrecht erhalten und von einer „die Aufgabe des Gymnasiums und der Realschule verschmelzenden höheren Schule“ nichts wissen; aber Herr Vieweger meint, wenn die Behörde nur erst etwas Besseres, sein Einheitsgymnasium kennen gelernt habe, werde sie schon andern Sinnes werden. Dieses sein Einheitsgymnasium verspricht nämlich ohne die geringste Überbürdung alles das in viel höherem Grade zu leisten, was Gymnasium und Realschule zusammen bisher geleistet oder vielmehr nicht geleistet haben. Es ist nur nötig, dass man, ganz unpsychologisch und naturwidrig, nicht mehr mit dem Latein in Sexta beginne, sondern

mit dem Englischen. Das Englische eignet sich wegen seiner Einfachheit, seines Reichtums und seiner Anschaulichkeit ganz vorzüglich dazu, den kleinen Sextaner in eine fremde Sprache einzuführen und ihm damit eine ausgezeichnete Grundlage für das Erlernen fremder Sprachen überhaupt zu geben. Die Schwierigkeit, welche in der Aussprache des Englischen liegt, läßt sich mit Leichtigkeit beseitigen, wenn man die vom Verf. empfohlene phonetische Schreibweise annimmt. Gefordert werden für den Unterricht in Sexta 12 w. St., für Quinta 3, für Quarta 2, hernach ist für das Englische kein Raum mehr; aber der Tertianer wird von dieser Sprache nicht mehr lassen und nun seinen Robinson, seinen Cooper u. s. w. im Urtext mit Begierde lesen. Was der Knabe thut, wird der Jüngling nicht lassen können: die Schule kann ganz ruhig sein. Das Lateinische beginnt der Knabe in Quinta mit 12 w. St., ebenso viele genießt der Quartaner, in den übrigen Klassen sind nur je 6 nötig. Treibt man Latein nur nach einer vernünftigen, psychologisch richtigen Methode, so läßt sich allen berechtigten Anforderungen genügen; der Primaner werden sogar gute lateinische Aufsätze schreiben lernen. Wir müssen anerkennen, daß die methodologischen Ratschläge Viewegers wohl-durchdacht und beachtenswert, wenn auch nicht gerade neu sind. Doch wir möchten uns in eine Kritik nicht einlassen — die Zeit der Einheitsschule scheint uns noch nicht gekommen; erst müssen die Reformen unter sich eins sein, und dann werden wir abwarten. Vor der Hand registrieren wir diesen neuen Reformversuch und legen den Lehrplan dieses Einheitsgymnasiums in tabellarischer Form unsern Lesern vor:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Christl. Religionslehre . . .	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21
Englisch	12	3	2	—	—	—	—	—	—	17
Lateinisch	—	12	12	6	6	6	6	6	6	60
Griechisch	—	—	—	12	12	6	6	6	6	48
Französisch	—	—	—	—	—	3	3	2	2	10
Geschichte und Geographie	3	3	4	3	3	3	3	3	3	28
Rechnen und Mathematik . .	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Schreiben	3	—	—	—	—	—	—	—	—	3
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summa	30	30	30	32	32	32	32	32	32	

Außer diesem Einheitsgymnasium giebt es nur noch eine höhere Schule, die Ober-Realschule, deren 6 unterste Klassen die höhere Bürgerschule darstellen. Vieweger schlägt dafür folgenden Lehrplan vor:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	3	4	4	3	3	3	3	3	3	29
Französisch	—	—	6	6	6	6	6	6	6	42
Englisch	12	8	2	3	3	3	3	3	3	40
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30
Rechen und Mathematik .	4	6	6	6	6	5	5	5	5	48
Naturbeschreibung	2	2	2	3	3	2	—	—	—	14
Physik	—	—	—	—	—	5	4	3	3	24
Chemie	—	—	—	—	—		3	3	3	
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Zeichnen	—	2	2	3	3	3	3	4	4	24
Summa	29	29	30	30	30	32	32	32	32	

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

Emanuel Feichtinger, Fragebüchlein zur lateinischen Syntax im Anschlusse an F. Schultz' Kleine lateinische Sprachlehre als Lernbehelf bearbeitet. Paderborn u. Münster, Ferdinand Schöningh, 1898. I u. 51 S. 0,50 M.

Das Büchlein bietet mehr, als es auf den ersten Blick und nach dem Titel scheint. Denn Behelf, wie es genannt ist, ist es nur und kann es nur sein sollen nach dem süddeutsch-österreichischen Gebrauch des Wortes, nach welchem es den der Schriftsprache gemäß ihm anhaftenden Nebensinn des Mangelhaften, in Ermangelung von etwas Besserem Dienenden nicht hat. Zu lesen aber ist darin wenig mehr als die deutsche Übersetzung der lateinischen Beispiele in Schultz' kleiner Sprachlehre. Das geringe Mehr sind fast nur Zeichen und kurze oder abgekürzte Fragen und Aufforderungen (meist nur „R?“ d. h. Regel? „Bem.“ d. h. Bemerkung! „Erkl.“ d. h. Erklärung!), welche auf die Beispiele folgen. Klammern machen alle Beispiele als solche kenntlich. Musterbeispiele für Hauptregeln treten durch Fettdruck vor dem in zwei weiteren Abstufungen kleiner gedruckten minder Wichtigen hervor, und was in den Beispielen die Regel enthält, ist wieder durch Sperrdruck augenfällig gemacht. Das Werkchen soll jedoch nach dem knappen Vorwort dem Schüler es ermöglichen, 1) die Beispiele der Grammatik in korrekter Übersetzung einzuüben und daraus die Regeln abzuleiten; 2) sich selbst zu examinieren und dadurch zur vollen Sicherheit vorzubereiten; 3) gründlich zu repetieren, — und es scheint dazu nicht ungeeignet.

Zwar kann es wohl nur für die Hand des Schülers und für den häuslichen Gebrauch an Anstalten, wo Schultz' Grammatik eingeführt ist, bestimmt sein. Und dafs der Schüler aufser der kleineren und später der gröfseren Schultz'schen Grammatik noch ein drittes grammatisches Lernbuch für das Lateinische erhalten soll, wird von vorn herein dem Büchlein nicht zur Empfeh-

lung reichen und nicht ungegründete Bedenken gegen die Einführung, wenigstens gegen die zwangsweise erwecken, die übrigens wohl auch nicht erstrebt sein mag. Man kann auch nicht gerade sagen, daß ein zu obigen drei Zwecken ausgearbeitetes Werkchen einem Bedürfnis entspräche. Das Einüben der Beispiele und Ableiten der Regeln aus denselben unter Benutzung der Grammatik, mag diese selbst ebenfalls den induktiven oder, wie Schultz, den deduktiven Gang nehmen, ist Sache des Lehrers und der Schule. Zu sicherem Wissen sich vorbereiten und gründlich repetieren kann dann der Schüler nach einer guten Grammatik — und zu den guten gehört die Schultz'sche anerkanntermaßen — recht wohl. Allein wenn nicht zu leugnen ist, daß wir der Unterschiede zwischen der Muttersprache und einer fremden Sprache uns weit weniger und weniger klar bewußt werden beim Übersetzen aus der fremden als in dieselbe, dann muß auch bei einem sich präparierenden Schüler — die vorherige erste Anleitung in der Schule vorausgesetzt — das Ableiten der Regel aus dem zuvor von ihm ins Lateinische übersetzten deutschen Satze ein bewußteres sein als aus dem lateinisch gegebenen. Kann doch auch im Schulunterrichte mit Vorteil und zum Zwecke einer intensiveren Apperception, wie Herbart das „aneignende Merken“ nennt, oft vom Deutschen ausgegangen und z. B. gefragt werden: Wie würdest du übersetzen: Ich könnte etc.? Sch.: *Possem*. L.: Richtig, wenn die Lateiner die Sache auffaßten, wie wir Deutsche. Allein . . . Je knapper jetzt die Unterrichtszeit der Schule zugemessen ist, um so schätzbarer ist jedes Mittel, das Lehren und Lernen intensiver zu zu machen. Für das Lernen ist hier ein derartiges Mittel geboten. Die Rückübersetzung dient an sich schon der so wichtigen Association der Vorstellungen und damit der Vertiefung in den Gegenstand und der Klarheit (vgl. H. Schiller, Pädagogik S. 238 u. 86 ff., auch Fries in dieser Zeitschr. 1897 S. 596 f.). Den sonst zur Kontrolle nötigen Lehrer ersetzt dem Schüler dabei zu Hause die Grammatik gleich einem sogen. Schlüssel, wie solche für die neusprachlichen Grammatiken, vorzüglich der Ollendorff'schen Methode, allgemein verbreitet sind. — Wie ferner einerseits die Retroversion der übersetzten Beispiele ein Prüfmittel für das richtige Verständnis dieser und der Regeln ist, so kann andererseits der Schüler zu Hause bei seiner Vorbereitung, ob er die grammatischen Regeln in ihren Hauptmomenten nach den Beispielen in Worte zu fassen verstehe, besser als an den lateinischen der Grammatik, an der deutschen Übersetzung und der Rückübersetzung prüfen, weil er auf jene ja kaum hinsehen kann, ohne die Regel selbst ganz oder teilweise mitzusehen oder mitzulesen. — Mag endlich auch das Lehrbuch von Schultz bei seiner übersichtlichen Anordnung zum Repetieren, auch zum raschen Repetieren größerer Parteen, passend

sein, so kann doch wieder das Beieinanderstehen von Regeln und Beispielen der Gründlichkeit der Wiederholung leicht hinderlich werden. Es muß ferner nicht nur „in der Schule mit Rücksicht auf die Zeit“, sondern auch bei der häuslichen Vorbereitung des Schülers die sogenannte „reproduktive Repetition“ (Schiller, Pädagogik S. 220), je öfter die Sache schon durchgenommen ist, umso mehr die gewöhnliche werden, die nämlich, bei welcher „nur das Resultat der ganzen Operation des Neulernens noch einmal vorgeführt“, aber „die Selbstthätigkeit des Schülers in höherem Maße in Anspruch genommen“ wird. Und eine solche Repetition, gründlich und doch stets rascher, dürfte Feichtingers Werkchen um so eher ermöglichen, als der Druck die hauptsächlich zu wiederholenden Mustersätze immer sofort erkennen läßt. Schiller selbst empfiehlt für die reproduktive Repetition besonders die Benutzung der Frage. Natürlich darf ein nur für den häuslichen Gebrauch des Schülers bestimmtes Buch nicht Fragen nach verwickelten Kombinationen stellen, deren Beantwortung er auf ihre Richtigkeit nicht prüfen kann. Solche Fragen aber finden sich bei F. nicht. So glaube ich denn, daß dessen Büchlein Schülern, die es ernst mit ihrer Aufgabe nehmen, von Quarta an aufwärts bis Untersekunda und wohl noch höher hinauf, zur gründlichen Erlernung der lateinischen Grammatik nach Schultz recht förderlich sein kann.

Nun noch einige Bemerkungen. Eine Anzahl Beispielsätze der Grammatik, insbesondere für Leichteres und mit dem Deutschen Übereinstimmendes, sind passend weggelassen, einzelne, namentlich Übersetzungen lateinischer Verse, sind auch hier zugefügt¹⁾. Der bekannte horazische Satz § 221: „Die Guten hassen das Sündige etc.“, der *odi* mit dem Infinitiv verlangt, würde aber gewiß besser fehlen. — Das Streben nach Kürze hat auch hier und da die Fragen und Hinweisungen auf die Regeln unverständlich gemacht für den, der nicht schon bei der Aufgabe sofort die Grammatik nachsieht. So soll § 205 ein dem Satze beigefügtes 1 die mit dem Deutschen übereinstimmende, ein 2 die vom Deutschen abweichende Art, Komposita mit *ad*, *ante*, *con* etc. zu konstruieren, bezeichnen. Ebenso ist § 219 mit 1 *interest* gemeint, mit 2 *refert*. Zu § 234, 2: Drei Jahre vorher etc. heißt es: „Erkl. den Abl. nach Zus. 1“. Soll also der Schüler bei seinen Wiederholungen immer im Kopfe haben, was in der Grammatik hier der Zusatz 1 enthält? § 251 ist einfach gefragt: „Was für Verbindungen mit der Negation giebt es?“ Gemeint ist aber nur: *non quo*, *non quod* etc. § 274, 4, Zus. lautet die Frage: „Welche Infinitive werden meist im futuralen Sinn gebraucht?“ Schultz setzt richtig „auch“ zu dem „meist“. — Unrichtig, un-

¹⁾ Das gilt wenigstens mit Rücksicht auf die 17. Ausgabe der Schultzschen Grammatik, der letzten, die mir zur Vergleichung vorliegt.

genau oder ungeeignet sind übersetzt: § 219 *interest* „es liegt daran“ statt: es muß daran gelegen sein (auch bei Schultz freilich so); § 229, 1: *Deus bonis omnibus explevit mundum* mit „allen“ statt mit „lauter“; § 241, 3: *intenti ora tenebant* „hielten das Antlitz gespannt“; § 247, II 2: *Plato philosophos — accessuros putat; aequus — erat, id voluntate fieri* „dafs — sich beteiligen werden“ (st. würden); „billiger wäre es gewesen, dafs dies freiwillig geschehe“ (st. geschehen wäre oder: billiger wäre es, dafs — geschähe); Zus. 1: *non committere, ut* „nicht etwas begehen, dafs“; § 248, 3, c: *Hercules ad deos abisset* „H. wäre zu den Göttern weggegangen“ und *in rem praesentem venire* „zu einer dringenden Sache beistehen“ (st. an Ort und Stelle kommen), *aegrotare coeperit* „angefangen haben sollte, krank zu werden“; § 250, 2b: *emissus — immissus* „hinaugeschickt — hineingeschickt“; § 255, 1b: *continebis* „überlege“ (st. „behalte für dich“); § 260: *notitiam dei* „Kunde Gottes“; § 261: *Socrates accusatus est, quod — novas superstitiones induceret* „neuen Aberglauben“; § 265: *contra audentior ito* „ganz kühn“; § 271 der Satz aus Cic. Tusc. V 5: *Virtutes noli vereri ne querantur se [a beata vita] esse relictas* „Scheue nicht die Tugenden, damit sie sich nicht beklagen, dafs sie zurückgesetzt seien“ (statt: fürchte nicht, dafs die Tugenden sich beklagen, sie seien [vom Glück] verlassen); § 275, 1a: *amicitiae comparantur, ut commune commodum mutuis officiis gubernetur* „Freundschaften werden geschlossen, damit — erzweckt (?) werde“ (Halm giebt an der Stelle, Cic. pro Rosc. Am. c. 38, für *gubernare* an: handhaben); § 277: Jener Gesandtschaft antwortete Ariovist: Wenn —, werde er zu ihm kommen (bei Caes. B. G. I 34 und in der Grammatik steht *venturum fuisse*); § 281, 1: *M. Curio* „dem Mucio Curio“ (!); § 283, 2: *Regibus exterminatis* „nachdem die Könige ausgerottet waren“.

Druckfehler: § 270, 1: Welche Gruppe — erlangt st. verlangt und Zus. 1 *neece* st. *nec*.; § 275, 1a Freundschaften; § 275, 2c: *Gabrias* st. *Ch*. Vor § 220 fehlt die Überschrift: Vom Gebrauch des Ablativs.

Hadamar.

J. A. Hillebrand.

Hermann Perthes, Lateinisches Lesebuch für die Quinta der Gymnasien und Realgymnasien. Dritte, verbesserte Auflage, besorgt von W. Gillhausen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. VIII u. 77 S.

Hermann Perthes, Grammatisch-etymologisches Vokabularium im Anschluß an Perthes' lateinisches Lesebuch für Quinta. Dritte, verbesserte Auflage, besorgt von W. Gillhausen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. VI u. 120 S. Mit einem Anhang zu Perthes' lateinischer Formenlehre (§ 113—145). XVI S. Preis zusammen 2,40 M.

Während der neue Bearbeiter der Lehrbücher für den lateinischen Unterricht von H. Perthes bei der vor drei Jahren wider Erwarten schnell nötig gewordenen dritten bzw. zweiten Auflage

des lateinischen Lesebuches mit Vokabularium für Sexta und der ersten Abteilung des vierten Kursus der lateinischen Wortkunde sich auf den einfachen Abdruck der vorangehenden Auflagen beschränken mußte, giebt er jetzt die dritte Auflage des Lesebuches für Quinta mit dem dazu gehörigen Vokabularium in wirklich „bearbeiteter“, d. h. wesentlich veränderter Gestalt heraus. In der That scheint im Laufe der letzten Jahre die praktische Erfahrung den nach Perthes unterrichtenden Lehrern mehr und mehr die Überzeugung aufgedrängt zu haben, daß gerade das Lesebuch für Quinta doch mancherlei enthalte, was für den Standpunkt dieser Klasse zu schwierig ist und deshalb wohl einer Bearbeitung im Sinne erleichternder und der Fassungskraft dieses Alters mehr entgegenkommender Vereinfachung bedarf. In dieser Hinsicht haben — nach des Bearbeiters Mitteilungen in der Vorrede — auch in mehreren gegen Ende des letzten Sommersemesters unter dem Vorsitz des Provinzialschulrates abgehaltenen Konferenzen der Direktoren und Fachlehrer der drei höheren Lehranstalten zu Frankfurt a. M., an denen bereits im sechsten Jahre nach den Büchern von Perthes unterrichtet wird, Besprechungen stattgefunden, die zur Aufstellung folgender Grundsätze führten: Bei einer größeren Anzahl von einzelnen Sätzen (namentlich aus Horaz) und ganzen Stücken seien für eine neue Auflage Erleichterungen bezw. Ausscheidungen und Veränderungen vorzunehmen; die Stücke mit Einzelsätzen seien öfter durch zusammenhängende Stücke zu unterbrechen, um Ruhepunkte für Einübung und Repetition des grammatischen Pensums zu gewinnen; endlich könnten, um den überreichen Stoff zu kürzen, nach Perthes' eigener Ansicht (Vorrede zur zweiten Auflage des Quinta-Kursus S. 7 a. E.) die die Komposita behandelnden Stücke 202—212 ohne großen Schaden wieder ausgeschieden werden, wenn dafür am Ende des Quinta-Vokabulars ein die gebräuchlichsten Komposita enthaltender Anhang zugefügt werde.

Das Vokabular anlangend, so seien — entgegen dem Pertheschen Grundsatz, nur die Primitiva fest einzuprägen, die Derivata der unbewußten Aneignung zu überlassen — auch diejenigen Derivata zu lernen, deren Kenntnis für die betreffende Stufe notwendig sei. Diese seien im Druck hervorzuheben, wogegen die ganz ungebräuchlichen Primitiva, die erfahrungsmäßig dem Schüler im Verlauf des Schullebens nicht wieder begegnen, besser unter die nicht zur Einprägung bestimmten Vokabeln versetzt würden.

Von diesen Grundsätzen hat der Bearbeiter bei der Umgestaltung des vorliegenden Lesebuches und Vokabulars sich leiten lassen. Es ist daher kein Wunder, daß die Änderungen einschneidend genug geworden sind, um den Gebrauch der zweiten Auflage fortan neben der neuen unmöglich zu machen. Ausgeschieden sind zunächst 35 Einzelsätze, sodann das Horazstück Sat. I 1, 4—12 (143), das längere zusammenhängende, größten-

teils aus Cic. Tusc. V entlehnte Stück vom Tyrannen Dionysius (159—162), endlich die die Stammformenbildung der Komposita behandelnden 11 Stücke mit Einzelsätzen (202—212). Die Horazstücke sowie die Fabeln in iambischen Senaren (128—134 2. Aufl.) sind sämtlich mit der Bezeichnung „Zur Auswahl“ an das Ende des Lesebuches verwiesen. Neu hinzugekommen sind im ganzen 16 Einzelsätze, davon die meisten (11) zu den Stücken über die Verba anomala. Mit einer Reihe von zusammenhängenden Stücken sind Umstellungen vorgenommen worden derart, daß bei gleichmäßigerer Verteilung derselben nunmehr zugleich die oben gewünschten Ruhepunkte zur Befestigung und Wiederholung des grammatischen Pensums gewonnen sind. — Die erwähnten Änderungen, sämtlich von dem Bestreben eingegeben, zu Schwieriges oder Überflüssiges zu beseitigen und eine zweckmäßigere Anordnung des Stoffes herbeizuführen, sind im ganzen wohl als Verbesserungen zu begrüßen. Es wäre zu wünschen gewesen, daß der Bearbeiter auch hinsichtlich der Gestaltung des Textes in den zusammenhängenden Stücken dem 10—11jährigen Knaben mehr Hilfe und Erleichterung geboten hätte. In dieser Beziehung scheint aber erst ein schüchtern Versuch gewagt worden zu sein, so in den Stücken 138 (142 2. Aufl.); 139 (144); 143 (150), 5. Dagegen sind leider manche für einen Quintaner viel zu schwierige Sätze in den Liviusstücken unverändert stehen geblieben, z. B. 142 (149), 3; 151 (152), 13; 165 (177), 9; 166 (178), 6; 180 (192), 3; der größte Teil des Stückes 181 (193); 182 (194), 4; 183 (195), 2, 9; 184 (196), 8. Ref. gesteht, daß nach seinen Erfahrungen der Aufwand von Zeit, welcher nötig war, um bei Sätzen dieser Art etwas mehr als eine rein äußerliche und mechanische Nachübersetzung zu erzielen, in gar keinem Verhältnis steht zu dem bleibenden Gewinn, den die Schüler von diesen Bemühungen haben. Hier und noch an manchen anderen Stellen muß der Liviuustext durch Vereinfachung, die oft mit kleinen Abänderungen bezw. Ausscheidungen leicht zu erreichen ist, dem Quintaner durchaus etwas „mundgerecht“ gemacht werden, wenn man vermeiden will, daß Schüler und Lehrer ihre Kraft unnütz vergeuden. So heilsam und fruchtbringend für den Unterricht die Perthesche Mahnung „dem Schüler nicht zu wenig zuzumuten“ sein kann, so leicht führt das Extrem in dieser Richtung zu Oberflächlichkeit und Selbsttäuschung.

Sonstige Erleichterungen im Texte sind dem Schüler durch eine sorgfältige Revision der Interpunktion geboten, teils durch Beseitigung lästiger Kommata bei Partizipial- und Acc. c. inf.-Konstruktionen, teils und besonders durch reichlichere und möglichst konsequente Anwendung des Kommas bei Appositionen, Relativ-, indirekten Frage- und Konjunktionalsätzen, sowie der Anführungsstriche bei direkter Rede, ferner an vielen Stellen durch Bezeichnung der Länge des \bar{a} im Ablativ der 1. Deklination.

Gegen die Korrektheit des Druckes ist kaum etwas zu erinnern: 115, 2 und 117, 40 (39) wird das aus der alten Auflage herübergenommene, sonst stets vermiedene J in I, 150 (164), 9 *imbelle* in *imbelle* (so wenigstens die Schreibweise im Vokabularium und St. 169, 3), 168 (180), 6 *quo* in *quod* zukünftig zu ändern, bei St. 180 werden die fehlenden Zahlen der §§ 2, 3, 4 am Rande zu ergänzen sein.

Berlin.

F. Dittmar.

A. Führer, Übungsstoff für das zweite Jahr des lateinischen Unterrichts. Im Anschluß an die „Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen“ nach gleichen Grundsätzen unter Mitwirkung von Ferdinand Schultz. Paderborn und Münster, F. Schöningh, 1887. VIII u. 148 S. 1,40 M.

Die „Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen“, als deren Fortsetzung sich „der Übungsstoff für das zweite Jahr“ ankündigt, ist in dieser Zeitschrift 1886 S. 432 ff. von O. Perthes angezeigt worden. Diese für das besprochene Buch wenig günstige Anzeige steht ganz auf dem Boden der bekannten Grundsätze für den lateinischen Unterricht von Hermann Perthes und könnte daher einseitig und befangen erscheinen. Obwohl auch Ref. keinen großen Glauben an die Vortrefflichkeit der sogenannten formalistischen Methode des lateinischen Sprachunterrichts hat, so läßt er doch hier die vielerörterte Frage über Wert oder Unwert der Pertheschen Prinzipien auf sich beruhen und versucht eine Besprechung, die sich von jedem Parteistandpunkt fern hält.

Der Führersche Übungsstoff giebt ein reichhaltiges Übersetzungsmaterial für die Wiederholung des Sextapensums und seine Erweiterung und Ergänzung „bis zu dem Umfange, welcher für den späteren Unterricht ausreicht“. Mit diesen nicht sehr klaren Worten meint F., wie aus dem Inhalt des Buches hervorgeht, das herkömmliche Pensum von Quinta, den Abschluß der Formenlehre. In Anlehnung an die „kleine lateinische Sprachlehre von F. Schultz“ werden in 15 Kapiteln die Deklination, die Komparation der Adjektive, das Zahlwort, das Fürwort, die Adverbien, die Präpositionen und die vier Konjugationen, mit Einschluß der Deponentia, der unregelmäßigen und mangelhaften Verben, behandelt. Außerdem erschien im 16. Kapitel „ein kurzer Anhang über den Accusativ mit dem Infinitiv, die Übersetzung der Partizipien durch deutsche Nebensätze und den Ablativus absolutus für die Neposlektüre notwendig, aber auch ausreichend“. Die Kapitel sind in Paragraphen, im ganzen 146, eingeteilt und im Verhältnis zu ihrer Wichtigkeit von verschiedener Länge. Der Umfang der deutschen Übersetzungstücke beträgt ungefähr zwei Drittel der lateinischen. Schon S. 3 bringt zusammenhängende Erzählungen: „De Aenea — Einiges über Leonidas — De Nioba“.

Diese unterbrechen häufig die Stücke mit Einzelsätzen und nehmen ungefähr ein Viertel des ganzen Übersetzungstoffes ein. Ihr Inhalt ist dem kindlichen Verständnis meist angemessen und fast ausnahmslos der alten Mythologie, Sage und Geschichte entlehnt, wie folgende Titel zeigen: „De domibus Romanorum — De bello Troico — Nonnulla de re militari Romanorum — De pugna Marathonia — De Themistocle — De Cyri pueritia — De Arione — De Arminio — De Aristide Atheniensi — De Pausania Lacedaemonio — De Argonautis — De Amasi et Polycrate — Aus der alten Götterlehre“. Den Schluss des Ganzen bildet ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches Lexikon; beide scheinen Vollständigkeit zu erstreben und nur Für- und Zahlwörter absichtlich auszuschließen; das erstere (S. 99—131) bietet ungefähr 2500, das letztere (S. 132—148) ungefähr 1400 Wörter. „Um ferner den Wortschatz so rasch als möglich zu erwerben, durfte der Schüler nicht ausschliesslich auf den zeitraubenden und unsicheren Weg des Aufschlagens und Aufschreibens verwiesen werden. Deshalb wurde im Anschluss an die Übungsaufgaben in gleicher Weise wie bei der Vorschule ein Vokabular beigegeben, welches auch am ersten ein methodisches Repetieren zur Bewahrung des erworbenen Wissens ermöglicht.“ Dies Vokabular zerfällt in XXIX Abschnitte, von denen I und II nur Substantive, III nur Adjektive, IV Substantive und 14 Adjektive, V nur Adjektive, VI 7 Phrasen, VII nur Adverbien, VIII—XXIX Verben, regelmässige und unregelmässige, bieten. Nach der durchgehenden Zählung ist die Gesamtheit der zu erlernenden Vokabeln 605; hierbei sind aber die Komposita, Phrasen und Eigennamen nicht mitgezählt; rechnet man diese noch hinzu, so kommt man auf ungefähr 900.

Der Führersche Übungsstoff gehört, wie man sieht, zur zahlreichen Klasse derjenigen Hilfsbücher des lateinischen Unterrichts, die nach dem Vorbilde der Ostermannschen Übungsbücher, des verbreitetsten Hilfsmittels der formalistischen Methode, gearbeitet sind. Es kam dem Verf., wie er im Vorwort sagt, „darauf an, nicht vollständig mit dem bewährten Alten zu brechen, sondern nur da, wo es geboten schien, vorsichtig zu ändern“. So bewegt sich denn sein Buch im ganzen in den alten Geleisen. F. hält augenscheinlich für die Hauptvorteile seines Buches nicht sowohl Verbesserungen in Anordnung und Methode als sorgfältige Auswahl und Verwertung des zu erlernenden Wortschatzes und Reichhaltigkeit und Angemessenheit des von ihm gebotenen Übersetzungstoffes. Im ersten Punkte hält Ref. auch mit seinem Beifalle nicht zurück; er gibt gern zu, dass F. die drei Forderungen, die Rothfuchs in einem Aufsätze im „Gymnasium“ besonders betont hat, „dass 1) unnötiger Wortvorrat gar nicht erworben, 2) der nötige so rasch als möglich erworben und 3) der erworbene auch möglichst erhalten werde“, mit besserem Erfolge als die meisten Bücher ähnlicher Art erfüllt hat. Ganz anders aber als der Verf.

denkt Ref. über die Angemessenheit des Übersetzungsmaterials. Zwar das Ziel, welches sich F. gesteckt hat, „dafs auch die Einzelsätze einen angemessenen, dem Fassungsvermögen der Schüler zugänglichen Inhalt haben“, „dafs der Schüler nicht durch sachliche Schwierigkeiten behindert und der Lehrer nicht durch die sachliche Erklärung veranlaßt werde, sich von der Hauptaufgabe zu entfernen oder über die Köpfe der Schüler hinweg zu sprechen“, verdient unbedingte Anerkennung. Die Ausführung aber giebt Ref. zu schweren Bedenken in Bezug auf den Inhalt wie auf die Form Veranlassung. Verf. ist selbständig, er verfügt über eine bewegliche und fruchtbare Phantasie, aber unter seinem Weizen findet sich noch viele Spreu. Charakteristisch für die durchschnittliche Trivialität seiner Sätze sind gleich die drei allerersten, die ich darum hier anführe: „1) *Clarorum virorum exempla studium tuum, mi fili, excitent.* 2) *Vir magne, exemplo tuo multorum animos ad virtutem excitavisti!* 3) *Vita nostra tuum domum est, mi deus!*“ Andere Sätze desselben Paragraphen wie „*Discipuli parvam epitomen ex grammatica Graeca habent. Consul imperavit, ut auxilia sociorum in armis essent. In libro meo pauci loci difficiles sunt. Res alterius non sunt tuae res*“ sind von demselben Schlage. Die deutschen Sätze haben ähnliches Gepräge, wie folgende Probe aus § 2 beweisen wird: „Meine Schüler üben die lateinische Grammatik; viele lieben auch die Musik. Ich habe mit großer Freude deinen Brief gelesen, mein Freund, durch welchen du mir deine Hochzeit verkündigt hast. Die Ruhe des Abends ist angenehm. Abends bin ich meistens allein. Meine Mutter hat einen Bruder und eine Schwester; aber sie ist keinem von beiden ähnlich.“ Manche Sätze müssen als ganz misraten erscheinen, wie: „*Gloria Minervae reliquis deabus saepe causa invidiae erat. Nota est fabula de Aegypti filiis et filiabus. Boni hominis frons semper serena est. Tota vita hominis unus est dies. Quo quisque est doctior, eo saepe est nequior. Saepissime filii patribus similes sunt, saepe etiam meliores, multo tamen saepius deteriores. Augustus Horatio ignovit et cognitum per Maecenatem in amicitiam suam accepit.*“ Bücher schreiben ist leichter als Kinder erziehen. Die Kinder sind ihren Eltern die nächsten. Die nötigsten Metalle sind auch die häufigsten. Bei Tage glänzt die Sonne, des Nachts der Mond. Die Bürgerkriege haben den Tiber mit Leibern der Bürger angefüllt. Wir haben immer gern die Abgaben gezahlt, welche der Staat befohlen hat.“ Noch bedenklicher aber in den Augen des Ref. sind die formalen Mängel, die Verstöße gegen die Korrektheit des Stils. Auch in diesem Punkte hätte F. der Mahnungen eingedenk sein sollen, die derselbe Rothfuchs, dessen Forderungen er sich in einem anderen Punkte so willig und erfolgreich gefügt hat, im Marburger Programm 1875 aufgestellt hat. F.'s deutsche Sätze leiden ebenso an Latinismen, wie die lateinischen an Germanismen. Zu den ersteren zähle ich Wendungen wie: „Gegen den Durst ist nichts so heilsam als ein

Trunk aus reiner Quelle — fast alle Metalle haben in den Bergen ihren Ursprung — was ist nötiger als dem Vogel die Luft, dem Fische das Wasser? — nicht jeder Gelehrteste ist der Beste — der wievielte unter euch ist immer ein solcher gewesen, wie ihn die Eltern lieben? — wegen welcher Sache ist Aristides in die Verbannung geschickt worden? wegen dieser Sache, dafs — das Feuer lief durch die ganze Stadt — den Frieden abraten — die Schande der Niederlage abwischen — sich vom Kriege enthalten — das Andenken verschütten — eine Hoffnung umfassen — den Vorrang Griechenlands erlangen — aus dem niedrigsten Geschlechte geborene Menschen — sich den Tod zufügen“ u. s. w. Hierher gehört auch der sprachwidrige Gebrauch des deutschen Perfekts in der Erzählung, z. B. „Sobald Arruns Tarquinius in der Schlachtreihe erblickt worden ist, hat Brutus die Lanze auf ihn gerichtet“; hierher ein Satzbau wie: „Wir zweifeln, ob du lange bei diesem Plane beharren werdest“ oder „Niemand ist so gut, dafs er immer ohne Fehler gelebt habe“.

Im lateinischen Ausdruck sind zunächst mancherlei Germanismen; Ref. begnügt sich hier nur die schlimmsten hervorzuheben: „*poenam invenerunt — vulneribus XXIII tectus — Dentatus Pyrrhum apud Beneventum cecidit — sua manu mortuus est — amicitiam aperuit — omni genere scelerum se operuerunt — victoria est opus ducis*“. Vernachlässigt ist weiter die Wortstellung und vornehmlich der Satzbau; und gerade hierin scheint mir der größte Mangel des Buches zu liegen, durch den namentlich die zusammenhängenden Stücke ungenießbar gemacht werden. Darf wirklich ein Stil oder vielmehr eine Stillosigkeit, die in keinem Schüleraufsatz geduldet werden kann, einem Quintaner als Muster und Vorbild geboten werden? Hier wird freilich F. einwenden, dafs er ja den Acc. c. inf. und die Partizipialkonstruktionen erst im Anhang durchgenommen und die systematische Einübung der Konjunktionen ganz aus dem Pensum der Quinta ausgeschlossen hat. Ist das aber nicht ein großer Mangel der ganzen Methode, einem Schüler während des vierten Teiles seines ganzen lateinischen Schulunterrichts Sätze und Erzählungen vorzulegen, die nichts weniger als lateinisch sind? Was würde man sagen, wenn man im Deutschen oder in einer andern modernen Sprache dem Schüler solche Nahrung vorsetzte? Liegt hier nicht die Hauptursache für die allgemein verbreitete Klage, dafs die Leistungen im lateinischen Aufsatz so geringe sind? Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu

Das sind die Bedenken, welche es dem Ref. nicht gestatten, den Führerschen Übungsstoff für den lateinischen Elementarunterricht zu empfehlen.

Berlin.

W. Mewes.

1) Georg Curtius' griechische Schulgrammatik. Achtzehnte, wesentlich veränderte Auflage. Bearbeitet von Wilh. v. Hartel. Leipzig, G. Freitag, 1888. 246 S. geh. 2 M., geb. 2,40 M.

Mit Recht darf sich diese 18. Auflage der weit verbreiteten Curtiusschen Grammatik „wesentlich verändert“ nennen: sie ist bedeutend gekürzt, sie zeichnet sich durch schärfere Fassung und bessere Ordnung des Lehrstoffes aus, sie trägt dem heutigen Stande der Wissenschaft Rechnung.

Sie ist erstens bedeutend gekürzt. Während die 15. Auflage 406 S. hatte, umfaßt die 18. 246 S. Diese Kürzung ist herbeigeführt worden

1) durch die Ausscheidung der Grammatik des homerischen und herodotischen Dialekts, wodurch die attische Formenlehre und Syntax erheblich entlastet wurde. So steht nun *ἀνά* (§ 176) nicht mehr unter den Präpositionen mit zwei und *μετά* (§ 179, 4) nicht mehr unter denen mit drei Kasus, wie bei Curtius § 461. 464;

2) durch eine Auswahl und Musterung des von Curtius gebotenen Materials. Selbst im Vergleich zur 17. (zum ersten Mal von Hartel besorgten) Auflage zeigt die 18. das löbliche Bestreben des Verfassers, den Lernstoff zu vereinfachen; so fehlt unter anderm jetzt § 54 *τάν* (*ὦ τάν*), § 158 A 4 Anm. 2, § 182 Anm. 2.

Doch konnte Hartel in beiden Beziehungen noch weiter gehen. Ja, auch von seinen eigenen Zusätzen können m. E. manche der homerischen Grammatik überwiesen, manche ganz gestrichen werden. Was die Überweisung in die homerische Grammatik betrifft, so heißt das freilich nur, die Last, welche getragen werden muß, besser packen, aber auch das ist eine Erleichterung. Der Vorteil liegt darin, daß die Anfangsstufen des grammatischen Unterrichts entlastet werden; die höheren Stufen vertragen schon eher eine ausführlichere Unterweisung.

Als Proben für die Überweisung führe ich an: § 11, 4 Anm. 1. 2, § 12, 2b der Absatz „und mit Ausfall des *ι*“ bis *πάνσα*, § 12, 3, c; — als Probe für die Streichung: § 70, 3 *δεῖνα*, § 77, 6 A Anm. „die Endungen *-τωσαν* und *σθωσαν* werden erst in nachklassischer Zeit gebräuchlicher“, § 157, 2 Anm. 6. Solche Dinge überläßt man der Lektüre.

Hartel hat zweitens dem Lehrstoff eine schärfere Fassung und bessere Ordnung gegeben. Es wird für die Leser dieser Rezension am bequemsten sein, wenn ich, was mir in dieser Beziehung besonders gelungen oder verfehlt erscheint, nach der Reihenfolge der Paragraphen angebe.

§ 7, 1 neu ist die Tabelle über die Einteilung der Konsonanten, sowie Anm. 1—4. — § 9 „Anderweitige Vokalveränderung“ ist wesentlich klarer geworden durch Einführung der neuen Begriffe „quantitativer Wechsel“ (organische Dehnung) und

„qualitativer Wechsel“ (Ablaut). — § 10, 7 Anm. 1—3 neu. — § 16, 2 Ausnahme ist zu knapp, besser lautete es: „ferner vor einer Media mit ρ (bleibt ein kurzer Vokal in der Regel kurz), dagegen wird er lang vor Media mit λ, μ, ν“. — § 18, 4 nicht klar „Demnach giebt τὰ ἄλλα τᾶλλα“, besser Curtius: „nur wenn Paroxytona die erste Silbe durch die Krasis in eine Naturlänge umwandeln, wird diese cirkumflektiert: τὰ ἄλλα giebt τᾶλλα“. — § 28 wieder drei Deklinationen statt zwei. — § 30 statt drei Beispielen acht geben, der Unterschied zwischen α purum einerseits und α impurum und η andererseits eingeführt. In den Bemerkungen zu den Beispielen herrscht bessere Ordnung, neu ist die 4. Anm. § 31 zu νεανίας und πολίτης ist κριτής und ἄτριείδης getreten. — § 32 die Kontrakta der ersten Dekl. haben selbständige Stellung und zwei neue Beispiele erhalten. — § 34, 4 neu. — § 35 die regelmässigen Adjektiva der A- und O-Deklination haben ihre Stellung nach der regelmässigen zweiten Deklination erhalten; — ebenso § 37 die kontrahierten Adjektiva der A- und O-Deklination nach der kontrahierten O-Deklination der Substantiva. — § 39 die Tabelle war in der 17. Auflage nicht ganz klar. Wenn es hiefs: o-Stämme, Gen. S. (ι) ο; a-Stämme, Gen. S. ζ, so fehlte der Hinweis, dafs die masc. der a-Stämme den Genetiv Sing. nach Analogie der o-Stämme bilden; Curtius hatte nicht unterlassen, diese Übereinstimmung § 134 anzudeuten. In der 18. Auflage aber wird als Gen. Sing. der o-Stämme (σ)ο angegeben, hält man dazu die umgestalteten § 34, 3. 31, 2 b, so ist alles klar. — § 42 die Bemerkungen sind anders geordnet oder neu. — § 44 die Vokale der dritten Dekl. haben statt 3 Klassen folgende 4: a) auf υ, αυ, ου, b) auf ευ, c) auf ι und ε, υ und ε, d) auf ο und ω. Die elidierenden Stämme sind nicht mehr in Klassen geschieden. — § 54 die unregelmässigen Substantiva von 18 auf 13 herabgesetzt. — § 56, 3: „hierher gehören besonders die zahlreichen Partizipialformen. Im Femininum verschmilzt das ντ mit der Endung ια zu σα mit vorhergehender Ersatzdehnung (§ 10, 6): λέγοντ-ια λέγουσα“ (17. Aufl.), wörtlich aus Curtius § 187 entnommen, entsprach nicht völlig Hartels § 12, 2b; jetzt ist durch Einfügung von λέγουσα grössere Übereinstimmung erzielt. — § 59, 1 Anm. 2 Komparativ auf αίτερος, nur nach ὄψιος, παραπλήσιος und πρώτος aufgeführt (so auch Gerth, Kurzgef. Gramm. § 108, 1. 2). — § 78 in die „allgemeinen Vorbemerkungen“ zur Flexion des Verbums eingereiht das Augment, sowie § 79 die Reduplikation, § 80 Betonung. — § 83 Bemerkungen; gut ist die Erklärung „in der 1. 2. 3. P. S. Ind. und Coni. Act. sind die Personalendungen nicht erkennbar“, während Curtius § 233, 2 noch eine Ableitung der Endungen giebt. — § 84 auf Präs. und Impf. Akt. und Med. der verba pura folgt hier sofort Fut. und schwacher Aor. Akt. und Med. und so weiter bis § 91 das ganze verb. purum, erst § 92 folgen die verba contr.; von § 95

an die Konsonantenstämme. Dafs diese Einteilung nach Verbalstämmen praktisch ist und die Gefahr, „dafs das Verbum gänzlich auseinanderfalle“, welche bei der Einteilung nach Tempusstämmen droht, glücklich vermieden wird, bedarf keiner Worte. — § 103 das schwache Pf. und Plqpf. steht vor dem starken. — § 116 *τημι* ist als Paradigma neben *τέθημι* gestellt. — § 119 Pf. ohne Bindevokal der verba auf *μι*, andere Stellung (bei Curtius erst § 317) und nur 4 statt 8 Verben: *ἔστηκα, τέθηγα, ἔδοικα, οἶδα*. — § 140 Subjekt und Prädikat, sehr gekürzt, 1 Anm 4 fast neu aus Curtius § 361, 3, 1b. — § 148 sehr gekürzt. — § 155 C Adverbieller Accusativ, neu, bei Curtius in Anm. § 404 und 405, 2 untergebracht. — § 159. 162. 163 Genetiv bei Verben, anders geordnet. — § 160 Anm. 1 „Wie im Latein steht bei den Verben des Erinnerns und Vergessens das sachliche Objekt auch im Accus.“ paßt nicht, das ist für die Verba des Erinnerns schon § 154 abgemacht. Viel besser lautet die entsprechende Bemerkung bei Curtius (§ 420 a Anm.) „das Objekt steht jedoch (sc. bei den Verben sich erinnern), wie im Latein. im Accus., wenn es durch das Neutrum eines Pronomens ausgedrückt ist“. — § 165 Verba des Affekts, mehr Verba angeführt, auch Hauptregel, nicht, wie bei Curtius, Anm. — § 171 a Anm. „Präpositionen, besonders *σύν*. . . verschaffen den Verben, mit denen sie zusammengesetzt sind“ u. s. w. jetzt passender zu den Verben der Gemeinschaft gestellt. — § 172 d dem instrumentalen Dativ ist auch der die Art und Weise bezeichnende Dativ unterstellt, schwerlich richtig. — § 173 ein neuer Terminus, „der lokativische Dativ“, welcher den Dat. loci und temporis umfaßt, eingeführt, überflüssig. — § 188 die Attraktion des Relativs im Abschnitt vom Pronomen behandelt, bei Curtius bedeutend später § 597—603. — § 191, 3 die Bezeichnung „dynamisches Medium“ neu eingeführt. — Eine andere Stelle haben erhalten: § 208 die abhängigen Kausalsätze; § 216 die Konzessivsätze; § 218 die Konsekutivsätze; § 220 die Modi in der Orat. obl. — Kapitel 22 Infinitiv, sehr gekürzt. — § 230 Inf. und Part. mit *ᾶν* sind zusammengefaßt. — Das Curtiussche Kapitel 25, „Fragesätze“, ist im wesentlichen bei Hartel § 201 enthalten.

Über den dritten Vorzug der Hartelschen Bearbeitung, die beständige Rücksichtnahme auf den heutigen Standpunkt der Wissenschaft, kann ich mich kurz fassen. Überall fühlt man die sorgsame und sichere Hand heraus, welche neue Entdeckungen und Veränderungen früherer Ansichten in umsichtigster Weise nachträgt, und wenn Hartel im Vorwort zur 17. Auflage von den ersten Auflagen der Curtiusschen Grammatik rühmt, dafs aus denselben ein jugendlich frischer Geist der werdenden Wissenschaft geweht habe, so ist zu sagen, dafs dieser frische Geist der Wissenschaft auch aus der neuesten Auflage nicht geschwunden ist. Dabei ist aber nie aufser Acht gelassen,

dafs diese Grammatik ein Schulbuch sein soll, und dafs der griechische Unterricht an Gymnasien den Fortschritten der Wissenschaft immer nur aus der Ferne folgen kann und ihm nur sichere, bewährte Thatsachen zugeführt werden dürfen. Ich rechne es daher dem Verf. hoch an, dafs er z. B. der modernen Stammtheorie keinen durchdringenden Einflufs eingeräumt hat, und halte unter den vielen Vorzügen dieses Buches die maafsvolle Verbindung des wissenschaftlichen Standpunktes mit dem des Schulunterrichts für den höchsten.

Die Ausstattung des Buches ist glänzend, der Druck sorgfältig. § 115, 5 Anm. ist ein falsches Citat, statt § 106, 2 mufs es heifsen § 105, 2.

- 2) Abrifs der Grammatik des homerischen und herodotischen Dialekts im Anschlufs an die 18. Auflage von Curtius' griechischer Schulgrammatik bearbeitet von Wilh. v. Hartel. Leipzig, G. Freytag, 1888. 56 S. geh. 0,60 M, geb. 0,80 M.

Hartel hat die von Curtius in den Anmerkungen zu den einzelnen Paragraphen seiner Grammatik untergebrachten Bemerkungen über homerische und herodotische Formen wesentlich vermehrt und, im genauen Anschlufs an die Grammatik des attischen Dialekts, in einen systematischen Zusammenhang gebracht, wobei der Dialekt Herodots in höchst praktischer und übersichtlicher Weise in den Fußnoten behandelt wird. Indem also dieser „Abrifs des homerischen und herodotischen Dialekts“ sich genau an die Anordnung und Terminologie der Curtiusschen Grammatik anschliesst, hebt er die innere Verbindung mit derselben nicht auf; andererseits beansprucht und verdient er eine selbständige Stellung durch eine geschickte, auf unabhängige Benutzung hinzielende Fassung der Regeln.

Vorausgeschickt wird in § 1 eine kurze Orientierung über die Entstehung der homerischen Gedichte, von § 2 an folgt die Lautlehre, von § 5 an die Formenlehre, von § 30 an die Syntax, von § 37 an ein Abschnitt „der homerische Hexameter“, den Beschlufs macht ein griechisches Wortregister.

§ 1 konnte m. E. fehlen. Die Entstehung der homerischen Gedichte berührt sicher jeder Lehrer in den vier Jahren, in welchen auf dem Gymnasium Homer gelesen wird, oft und giebt mehr als Hartel in § 1, mancher vielleicht auch anderes; denn hier wird eine bestimmte Theorie vorgetragen, die nicht jeder teilt; warum also dem Lehrer die Hände binden?

Im übrigen erfüllt das Buch seinen Zweck, ein verlässliches und ausreichendes Nachschlagebuch für den Schüler zu bilden, vollkommen. Ich habe hier eher ein Zuviel als ein Zuwenig beobachtet, so enthält z. B. § 38 „Prosodische Freiheiten im Hexameter“ zuviel Finessen: Regeln, wie 38, 2 „die Vernachlässigung der Position (vor anlautender muta c. liq.) ist

in der Regel an die erste Kürze des 3. und 5. Fusses gebunden“, oder 38, 4 „anlautendes Digamma längt kurze konsonantisch, seltener vokalisch auslautende Silben in der Arsis“ gehen entschieden über den Standpunkt der Schule hinaus.

Das griechische Wortregister ist genau.

Kreuzburg O/S.

Wilh. Gemoll.

O. Frick und Fr. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus. Viertes Band. Epische und lyrische Dichtungen. Auch unter dem Titel: Epische und lyrische Dichtungen u. s. w. Unter Mitwirkung von O. Frick und anderen bewährten Schulmännern herausgegeben von Friedrich Polack. Gera und Leipzig, Verlag von Theodor Hofmann. 940 S. Erschienen 1885—87 in 15 Lieferungen zu je 50 Pf.

Von dem umfassenden Werke „Aus deutschen Lesebüchern“ von R. und W. Dietlein, R. Gosche und Fr. Polack hat im Laufe des verflossenen Jahres der vierte Band, enthaltend epische und lyrische Dichtungen, seinen Abschluss gefunden. Für R. Gosche ist als Mitarbeiter von Fr. Polack Direktor O. Frick in Halle eingetreten, von ihm dürfen wir die Bearbeitung des fünften Bandes (Dramen) erwarten, er hat aber auch schon zu dem vorliegenden vierten namhafte Beiträge geliefert. Von Fr. Polack sind erläutert das Nibelungenlied, Gudrun, Parzival, der arme Heinrich, das glückhafte Schiff von Zürich, Reinicke Fuchs, Walther von der Vogelweide, das Volkslied, das evangelische Kirchenlied, die Vaterlandssänger der Freiheitskriege; O. Frick behandelt Klopstocks Messias, den Heliand, ausgewählte Oden Klopstocks und ausgewählte Lyrik Goethes. Ausserdem hat W. Machold Hermann und Dorothea und A. Richter ausgewählte lyrische Dichtungen Schillers, namentlich philosophischen Inhalts bearbeitet.

Die Grundsätze, nach denen das Erläuterungswerk angelegt ist, sind aus den früher erschienenen Bänden hinreichend bekannt; entsprechend der höheren Stufe, für die der vierte Band bestimmt ist, tritt in ihm der erzieherische Grundgedanke noch deutlicher hervor. Die deutschen Dichtungen sollen nicht gelesen werden um bloßer Wort- und Sprachkenntnis willen oder auch nur zum Zweck einer solchen Bekanntschaft mit dem Inhalte, die sich durch Abfragen feststellen läßt, sondern sie sollen als Kunstwerke behandelt werden, als Ganzes durch die Hoheit ihres Ideeengehaltes wie durch die Schönheit ihrer Form wirken auf Herz und Gemüt dessen, der sich ihnen unbefangen hingiebt, sie sollen durch Nutzanwendung für Geist und Leben zu einer Macht erhoben werden, die Einfluss gewinnt auf die Gestaltung des Willens und somit der Persönlichkeit. Es sind deutsche Dichtungen; sie sollen ein bleibender Besitz werden, denn sie bergen in sich einen Schatz von deutscher Art und Sitte, von deutschem Fühlen und Denken,

sie sollen dem Jüngling einen Anteil geben an der sittlich religiösen Weltanschauung der edelsten Geister unseres Volkes. Wer nach dieser Richtung hin die höchsten Ziele des deutschen Unterrichts auf unseren höheren Schulen sucht, der wird sich freuen, auf dem schwierigen Wege, der zur Erreichung dieses Zieles führt, einen so besonnenen, zuverlässigen, an Winken und gutem Rat reichen Begleiter zu finden, wie es dieses Buch ist. Erläuterungen giebt es genug, aber wie oft erstirbt nicht die Seele der Dichtung unter dem ihr aufgezungenen bunten Kleide gelehrteinsollender Bemerkungen oder unter dem schillernden Mantel ästhetisch-phantastischer Erörterungen! Da erfreut es, auch in diesem Bande befolgt zu sehen, was im ersten ausgesprochen wurde: „Die Dichtung muß die Hauptsache, die Interpretation immer eine bescheidene, verständnis- und taktvolle Dienerin bleiben. Von der inneren Kraft der Dichtung, nicht aber von den Auslegerkünsten ist die Hauptwirkung zu erwarten. Die Interpretation darf nicht die Dichtung zerrupfen und in Atome der Schönheit verzetteln, sondern muß die Einheitlichkeit und Harmonie des Ganzen in allen seinen Teilen zeigen und wirken lassen, darf nicht von der Dichtung ab-, sondern muß in sie einführen, darf nicht durch allerlei Fremdes und Gleichgiltiges ihre Schönheit verdunkeln, sondern muß sie erschließen. Der Interpret hat nichts zu thun, als das Auge zu rechtem Sehen zu schärfen und die Seele zu rechtem Empfinden zu stimmen.“ In diesem Sinne wird die hier dargebotene lehrhafte Behandlung epischer und lyrischer Dichtungen aufgebaut auf einem nach erzieherischen Grundsätzen angelegten, auf psychologischen Erwägungen beruhenden, aber nicht minder in der Erfahrung des Unterrichts begründeten Plane; es wird ein stufenweise fortschreitender Gang hergestellt im Gesamthalt vom Leichteren zum Schwereren, bei jedem Einzelwerk von der Vorbereitung einer der Aufnahme der Dichtung günstigen Stimmung zur lebendigen Mitteilung derselben und dann durch verweilend betrachtende Vertiefung zu einer vollständigen Beherrschung des Stoffes, der nunmehr Gegenstand des Könnens wird und zu jeglicher Verwertung bereit steht. Schließt sich somit das Werk den sogenannten vier formalen Stufen des Unterrichts an, über deren Anwendung die verschiedenen Richtungen der Anhänger Herbartischer Erziehungslehre bis auf geringfügige Abweichungen übereinstimmen, und steht es dadurch in einer engen Beziehung zu den von O. Frick und G. Meier (früher G. Richter) herausgegebenen „Lehrproben und Lehrgängen“, so liegt es doch einerseits nicht im Sinne der Bearbeiter, jeden Benutzer des Buches zur strengen Innehaltung des vorgeschlagenen Unterrichtsganges nötigen zu wollen, es gilt auch hier das Wort Wignets, das O. Frick in den Lehrproben „zur Beruhigung“ anführt (Heft I S. 12): „Wer wäre sich in jedem Augenblick des Unterrichts der methodischen Regeln deutlich bewußt? Wo käme man hin, wenn man sich

bei jedem Schritt zuvor über seine wissenschaftliche Begründung klar werden müßte? . . Die Formen des rationalen (auch pädagogischen) Taktes wirken unbewußt, aber ihre Glieder haben alle den Weg durch das Bewußtsein genommen!“ Andererseits ist thatsächlich durch die Reichhaltigkeit des für jede Stufe gesammelten Stoffes für den Lehrer die Möglichkeit freier Bewegung geboten. (Vergl. die ausdrückliche Erklärung S. 129.) Auch der vorliegende Bericht wird im einzelnen mancherlei Abweichungen zu begründen suchen.

Der einer Anzeige angemessene Umfang läßt es nicht zu, auf alle Teile des Werkes mit gleicher Ausführlichkeit einzugehen, es möge daher gestattet sein, an einigen Beispielen die Behandlung des Ganzen zu erörtern.

Den Anfang bildet das Nibelungenlied und Gudrun S. 11—135. In der Vorbereitung sind die geschichtlichen, sagenhaften und mythologischen Grundstoffe zusammengestellt und mit ihrer Bearbeitung im Nibelungenliede verglichen; die Wort- und Sachklärung gestaltet sich zu einem deutschen Zeit- und Sittenbilde, welches wesentlich die Züge des zwölften Jahrhunderts trägt und kirchliches Leben, Rittertum, König und Hof, Krieg, Jagd, häusliches Leben, Verkehr und Reisen vorführt. Aus der Lesung selber entwickeln sich vortreffliche Situationszeichnungen, in denen die handelnden Personen mit ihrer Umgebung an Gefolge und Volk, mit dem örtlichen Hintergrunde des Palastes, der Stadt und der Landschaft zu einem scharf umrissenen Ganzen zusammengefaßt werden. Ebenso wohl gelungen sind die Charakterbilder einzelner Heldengestalten, unter denen, wie billig, Kriemhild den breitesten Raum einnimmt. In der Übersicht des Inhalts werden hervorragende Stellen im Wortlaut mitgeteilt, der Entwicklung des Konflikts, der Betrachtung der Schönheiten und Eigentümlichkeiten des Nibelungenliedes sind eingehende Untersuchungen gewidmet. Nachdem das Nachdenken so bei dem Nibelungenliede allein verweilt hat, wird es schließlic über den Stoff empor gehoben, um Anklänge desselben an Verwandtes und Bekanntes aufzusuchen und besonders aus einer Entgegensetzung des Gudrunliedes einen neuen Standpunkt der Betrachtung zu gewinnen. Ähnlichkeiten zwischen Nibelungen und Ilias stellt Polack S. 113 f. zusammen; hervorzuheben ist ein Urteil, das auch für die Behandlung der homerischen Dichtungen in der Schule in seinem ganzen Umfange gelten muß: „So interessant und des Forschens wert die Entstehungsart des Nibelungenliedes ist, wichtiger und erfreulicher ist und bleibt doch der Besitz und der Genuß des Kunstwerks“ (S. 23), ein Urteil, welches einem Nachweis der verschiedenen Sagenkreise, sowie der geschichtlichen und mythologischen Grundlagen durchaus nicht widerspricht.

Bei der schulmäßigen Behandlung des Parzival (S. 136—248) wird man meist in der Lage sein, deren der Bearbeiter als eines

Ausnahmefalles gedenkt, daß nämlich eine frische poetische Inhaltsangabe, eine Anzahl Kernstellen und einzelne Proben der Dichtung ausreichen müssen, daß man sich von dem Gewirr der wunderlichen Namen und seltsamen Abenteuer möglichst losmacht und sich in das poetisch Schönste und psychologisch Wichtigste um so tiefer versenkt. Dies zu ermöglichen, hat Polack auf 43 Seiten die dankenswertesten Nachweise, Übersichten, Zusammenfassungen, Charakteristiken gegeben, durch einen Sonderabdruck der etwa 46 Seiten umfassenden Inhaltsangabe, dem ein Anhang über die Artus- und Gralsage hinzugefügt ist (Parzival, Auszug zum Schulgebrauche. Berlin, Th. Hofmann, 1886), hat er dafür gesorgt, daß alle Schüler einen Anhalt in die Hand bekommen können. Läßt sich aber gerade die psychologisch so tief angelegte Entwicklung, um die sich die Dichtung bewegt, in dem nach aller Abstreifung noch immer sonderbaren Gewande Schülern wirklich zum vollen Bewußtsein und Verständnis bringen? Ist in der That eine besondere Beziehung des Parzival zu dem Erfahrungsleben des Schülers, wie O. Frick in den Lehrproben voraussetzt, so leicht herzustellen? Man pflegt die Parzivaldichtung nicht mit Unrecht mit dem Faust zu vergleichen, und doch wird niemand, um so viel einfacher Goethes Faust ist, weil er unserem ganzen Empfinden und Denken durch die Art seiner Einkleidung näher gerückt ist, jemals diese Dichtung für besonders geeignet halten in der Schule behandelt zu werden. Zuzugeben ist, daß jene Schwierigkeiten, soweit sie aus dem Stoff entstehen, bedeutend abnehmen, wenn die Lektüre des Gedichtes einem so allseitig verknüpften und durch die Stoffauswahl die einzelnen Lehrfächer in die engste Berührung setzenden Lehrplan eingeordnet ist, wie ihn O. Frick in den „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans“ begründet und in den „Allgemeinen Gesichtspunkten für eine didaktische Stoffauswahl“ (Lehrproben und Lehrgänge Heft V S. 1 ff. Heft XII S. 1 ff.) weiter ausführt. Nur wenn so von allen Seiten her der Unterrichtsstoff dem Verständnis dieser Dichtung zu Hilfe kommt, würde ich den Versuch anstellen und dabei die Bearbeitung derselben durch Polack mit Dank benutzen. Ich würde aber dann neben den kürzeren ausgehobenen Stellen ein umfangreicheres Stück der Dichtung lesen lassen oder vorlesen und müßte dazu auf eine der älteren Übertragungen trotz mancher Mängel, die ihnen anhaften, zurückgreifen. Daß Bötticher mit dem Verlassen des Reimes das Gewand der mittelalterlichen höfischen Epen aufgegeben hat, darüber bin ich mit Fr. Polack derselben Meinung.

O. Fricks Bearbeitung der *Messias* (S. 267—375) verfolgt den Zweck, „zu zeigen, wie dieser schwierige litterargeschichtliche Stoff schulwissenschaftlich etwa aus- und umgeprägt werden könne. An dem *Messias* nicht vorüberzugehen, haben wir eine Pflicht, und zwar nicht nur mit Rücksicht auf die litterargeschichtliche Bedeutung Klopstocks und seines Epos, sondern auch wegen des

reichen Gewinnes, welcher in didaktischer Hinsicht seine Behandlung den Schülern bringen kann.“ Dieser Nachweis ist durch die gründliche, umfassende und an feinen Beobachtungen reiche Durcharbeitung des Gedichtes vollständig geliefert. Auf den ersten Teil derselben, die „Vorbereitung“, muß ich ausführlicher eingehen. Zu der Vorbereitung rechnet O. Frick (S. 270) auch die „Behandlung einer Anzahl Oden nach Gruppen“, indem er Bezug nehmend auf eine in den Lehrproben Heft VI Seite 2 und 3 von mir gelegentlich geäußerte Ansicht hervorhebt, daß die Behandlung der Oden eine bessere Vorbereitung auf den Messias sei als umgekehrt die Lektüre des Messias auf die Oden. Ich habe an jener Stelle von einer Vorbereitung der Lektüre der Messiade durch die Besprechung der Oden oder umgekehrt nicht gesprochen und selbst die Bezeichnung Vorbereitung ganz unwillkürlich gemieden, weil mir beide Arten der Dichtung als gleich selbständig und gleichwertig vorschwebten; den Übergang von der Messiade zu den Oden erkläre ich für leichter als den entgegengesetzten Weg und halte es für „ersprießlich . . . das Pensum . . . mit der Lektüre der Messiade zu beginnen“. Mit O. Frick stimme ich darin überein, daß nicht sowohl das Lebensbild Klopstocks als die Charakteristik seiner dichterischen Entwicklung und seiner Dichtergröße der Hauptzweck ist; in diesem Sinne sind S. 3 meine Bemerkungen gegen solche gerichtet, die, wozu noch manche neuere Hilfsbücher anleiten, den Unterricht mit der „Biographie“ des Dichters beginnen; an einem Beispiel ist daselbst gezeigt, wie das, was wir aus dem Leben des Dichters wissen, „als dienendes Glied“ herangezogen werden kann zur Erklärung, daß also eine Biographie losgelöst von den Werken in dem Unterricht keine Stelle hat; jenes Beispiel ist aber gerade dem religiösen Bewußtsein des Dichters entnommen¹⁾.

Ich meine ferner mit O. Frick, daß jene Charakteristik in noch höherem Grade aus dem vielseitigen Gebiete der Odenpoesie genommen werden kann; nur sehe ich darin ein im Lehrgange gebotenes Aufsteigen vom Einfacheren zum Mannigfaltigeren, wenn der Schüler von dem bestimmt begrenzten religiösen Stoff zu den fast alle Gebiete des sittlichen Lebens umfassenden Oden geführt wird. Die Schüler, die einen großen Teil der Aeneide und die ganze Odyssee gelesen haben, lernen in der Messiade zum ersten Mal ein Epos kennen, dessen gewaltiger Stoff von reflektierender, individuell gefärbter Auffassung so durchsetzt ist, daß man es nicht verstehen kann, ohne nach des Dichters Persönlichkeit zu fragen: aber in den Oden ist alles persönlich, der Gegenstand ist fast verflüchtigt, wir sehen nur Empfinden und Denken des Dichters; in jener epischen Dichtung ist das Persönliche nur ein „Element“, in den Oden ist es das Ganze.

¹⁾ Aus Klopstocks Leben erklärt O. Frick selber S. 334 die Episode Semida und Cidli.

Jenes innere „Lebensbild“, das Bild der „Persönlichkeit“ Klopstocks, eines „wahren Dichters“, das möchte ich nun „am Schluß des Unterrichtes von den Schülern selbst zusammenstellen“ lassen, während O. Frick die wichtigsten Züge desselben bereits in der Vorbereitung angeht. Damit ist der Grund unserer verschiedenen Auffassungen ausgesprochen. Ich würde von einem Schüler nicht die Vorfrage beantworten lassen „nach der Größe des Dichters unter dem Gesichtspunkt seiner dichterischen Begabung“. Denn woher soll er die „Totalauffassung“ haben, die O. Frick voraussetzt, und wozu soll er die Frage „vorläufig“ beantworten, was doch wohl heißt, daß er sie später besser oder überhaupt erst beantworten kann? Das Urteil „kann durch vorläufige kurze Hinweisung auf das Zeugnis Herders u. s. w. bestätigt werden“. Ich halte von solchem Hinweis auf Urteile selbst der berufensten Richter erst dann etwas, wenn der Schüler sich selbst ein Urteil hat bilden können; er mag es dann bestätigt finden oder berichtigen lernen. Geradezu unmöglich scheint es mir aber, daß der Schüler wiederum vorläufig selbst schon leicht entscheide, in welchem Maß und welcher Mischung Kl. die großen Bildungselemente in sich aufgenommen hat, und daß er angebe, daß das nationale und das christliche in hervorragender Weise, das antik- und das fremd-klassische erst in zweiter Linie Klopstocks dichterische Eigentümlichkeit bestimmen. Wer mit der *Messiasde* beginnt, hat von jenen Elementen eins ausschließlich vor sich (das Antike ist nicht an sich Gegenstand der Darstellung, Gestalten wie Porzia, Sokrates kommen nur vor in ihrem Verhältnis zum Christentum) und zwar das allerwichtigste, einer Kenntnis der anderen bedarf er noch nicht. Auch die dritte Frage, wie der Dichter den Bildungsidealen seiner Zeit gerecht wird, oder ob er ein neues aufstellt, geht über die Kraft des Schülers, der noch vor der Lektüre steht, hinaus. Der Schüler soll darauf hingewiesen werden, wie Klopstocks Ideale die drei Richtungen abschließen, mit welchen seine Vorgänger die Erneuerung der deutschen Litteratur anbahnen. Das geschieht am erfolgreichsten, unmittelbar nachdem der Schüler die mannigfaltigen Motive der Oden kennen gelernt hat, und auch aus diesem Grunde verdienen die Oden zuletzt zu stehen. Der Weg durch die Oden zur *Messiasde* führt von der Mannigfaltigkeit allerdings zu einer Einheit, aber doch nur zu einem den übrigen nebengeordneten Elemente. Im einzelnen ist es ein unwesentlicher Unterschied, ob z. B. bei der Beschreibung des Sees Tiberias Mess. 19, 268 ff. auf die Ode „Der Zürichersee“ oder umgekehrt bei dieser Ode auf jene Stelle verwiesen wird. O. Frick nimmt zu Anfang des deutschen Unterrichts in Prima eine Vorbesprechung allgemeiner Art an, auf die der Schüler bei Beantwortung der „Vorfragen“ zurückgreifen kann, aber aus dem Inhalt der Fragen ergibt sich, daß jene Vorbesprechung dem Schüler gewisse Kategorien giebt, also synthetisch

verfährt und den Schüler nur in den Stand setzt, die Urteile des Lehrers zu wiederholen.

Dadurch, daß die „Vorbereitung“ so von einem großen Teile des Stoffes entlastet wird, erreiche ich zweierlei: zunächst gelange ich, worauf ich für die Schule Wert lege, schneller zur Beschäftigung mit der *Messade* selbst; ferner veranlasse ich den Schüler, indem ich diese Fragen bis nach dem Abschlusse der gesamten *Klopstock* Lektüre aufspare, in der Schlusbesprechung zu umfangreicherer Entfaltung seiner Selbstthätigkeit und zwar an einer Aufgabe, der nunmehr seine Kräfte gewachsen sind.

Übrig bleibt für die Vorbereitung neben einigen kurzen Bemerkungen über die Entstehung des Planes und *Miltons* Vorgang (S. 271 f.) ein Hinweis auf die im Gegenstand der Dichtung selbst liegenden Schwierigkeiten. Denn es glauben allerdings auch jetzt noch viele aus *Lessings* allitterierendem Witze eine Entschuldigung ableiten zu dürfen, wenn sie es beim Lobe der *Messade* bewenden lassen, als ob nicht *Lessing* selbst einer der eifrigsten Leser derselben gewesen wäre. Um die rechte Empfänglichkeit für das Gedicht zu erwecken, muß dieses Vorurteil beseitigt werden. Die Gesichtspunkte hierfür hat O. Frick in erschöpfender Weise erörtert, selbstverständlich wird nicht alles in der Schule vorgebracht werden. Nun beginnt aber die Lektüre selber. Denn die Aufgabe der Dichtung ist in den ersten Versen des *Proömiums* ausgesprochen, die Selbstzeugnisse *Klopstocks* über die Unzulänglichkeit seiner Kraft beginnen für den Schüler ebendasselbst, sie mögen im Anschlusse an Vers 8—18 immerhin angeführt werden. Vers 18—23 übergeht Frick, wie mir scheint, nicht mit Recht; sie enthalten die Widmung an „die mit dem kommenden Weltgerichte vertraulichen Seelen“ und kennzeichnen damit nachdrücklich den persönlichen Standpunkt des christlichen Dichters. Der Ausblick in das Weltgericht ist mit der *Klopstockschen* Auffassung des Gegenstandes, sowie mit seinem religiösen Bewußtsein untrennbar verbunden; wenn ich deswegen auch eine Scene aus dem Weltgericht gelesen wissen will, so halte ich diese Forderung für sachlich begründet. Ausgewählt habe ich in der That das Gericht über *Abbadona*, dessen Darstellung sich „durch Frische, relative Sinnlichkeit und Anmut der Sprache“ auch nach *Hamel* vor dem übrigen auszeichnet; zwei andere Stellen weist O. Frick S. 348 Anm. als geeignet nach.

Das *Proömium* würde ich also vollständig durchnehmen. Bei der weiteren Behandlung der Dichtung freue ich mich, betreffs der Grundzüge mit O. Frick vollkommen einverstanden zu sein, insbesondere darin, daß eine nach Gesängen geordnete Inhaltsangabe dem Werke der Dichtung nicht gerecht wird, sondern daß es vor allem darauf ankommt, einen Durchblick im Großen, d. h. eine Kenntnis des Schauplatzes, der handelnden Personen und eine Übersicht über die Architektonik des Gesamthaltens zu

gewinnen. Wie viel aus der Fülle des Dargebotenen der Lehrer jedesmal geben wird, hängt von den Umständen ab; darüber hinauszugehen, halte ich für einen Fehler. Der Umfang, in dem O. Frick die *Messias* gelesen wissen will, läßt sich leicht überschauen in dem S. 375 verheißenen und 1886 bereits erschienenen Auszuge: *Der Messias* von Fr. G. Kl. Im Auszug als Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. O. Frick. Berlin, Verlag von Theodor Hofmann. Ich stimme der anerkennenden Besprechung dieser Ausgabe von P. Dettweiler in dieser Zeitschrift 1886 S. 733—738 durchweg zu und sehe deshalb von einer weiteren Erörterung ab.

Die lyrischen Gedichte, welche in der zweiten Abteilung behandelt werden, erhalten ihren Hauptwert für den Unterricht durch die Verbindung, in der sie auftreten. Die Betrachtung der einzelnen, soweit sie vielseitigen Stoff vorführen sollte, war Aufgabe der vorhergehenden Stufen, auf dieser abschließenden ist die Auswahl bestimmt durch die großen Gesichtspunkte, welche durch das Verhältnis des Menschen zur Natur, zum geschichtlichen Leben und zur Welt des Ewigen bezeichnet werden. Dieser Plan ist von den Bearbeitern mit weitem Blick durchgeführt worden. Die reizenden Lieder Walthers, jedes eine Perle für sich, sind zu drei Reihen geordnet, sie versetzen uns mitten in die Anschauungen, Gefühle und Gedanken hinein, mit denen der liebenswürdig fröhliche und doch wieder vom tiefsten sittlichen Ernste erfüllte Dichter und mit ihm die besten Männer seiner Zeit der Natur und Minne, dem Vaterland und Volkstum und schließlich Gott und der Ewigkeit gegenüberstanden oder vielmehr sich darein versenkten. Die Bearbeitung beginnt mit Natur- und Liebesliedern, seit Erwachen der deutschen Liederdichtung haben beide zusammengehört; dann folgt eine reiche Auswahl von Liedern, die uns Volksleben, Volksglauben, Volkssitte und Volksgeschichte vergegenwärtigen, schließlich religiöse Lieder. Einer äußerst sorgfältigen Gliederung ist der umfassende Gedankengehalt von Klopstocks Oden unterworfen. Innerhalb der Gruppe „Naturleben“ folgen sich in aufsteigender Reihe objektiv gehaltene Bilder in Wirklichkeit vorhandener Landschaften, objektiv gehaltene Bilder ohne bestimmten geographischen Hintergrund, objektive Schilderung des reinsten Naturgenusses, Stimmungsbilder und schließlich Zeugnisse eines geweihten und geheiligten Naturgefühls. Die Gruppe „Menschenleben“ umfaßt zuerst das „Vaterland“ und zwar die Muttersprache, Wert und Größe des deutschen Vaterlandes, Wert und Größe der deutschen Dichtung, und das Vaterland in seiner geschichtlichen Entfaltung, zweitens diejenigen Oden, welche die Person des Dichters uns menschlich näher bringen; kürzere Andeutungen sind über die Gruppe „Gott“ gegeben; für den Abschluß sind Klopstocks Selbstzeugnisse von seinem berechtigten dichterischen Selbstgefühl aufgespart. Einige Bemerkungen zu den Oden stelle

ich in der Anmerkung zusammen¹⁾. Ein ähnlicher Gang, natürlich mit den durch den Stoff gebotenen Abänderungen, ist bei Goethes Gedichten, zum Teil mit Anlehnung an die vom Dichter selbst hervorgehobene Gruppierung inne gehalten. Für die Behandlung der Lyrik Schillers ist durch Kombination verschiedener Ge-

¹⁾ S. 715. Vetterleins Ausgabe (erschienen 1835) enthält manches Gute, was auch nach Düntzer und Hamel noch zu benutzen ist. — S. 716. Dafs zuweilen „mit dem Ausschnitt einer Ode“ begonnen wird, billige ich nicht; ich würde die Wahl so treffen, dafs nur ganze Oden gelesen werden. — S. 719. Zum Eingang von Aganippe und Phiala vergleiche noch Schiller: Die Macht des Gesanges Vers 1—4. — S. 720 Z. 2 v. o. lies 1751. — S. 721. Der Eislauf Str. 7. Die richtige Interpunction giebt Hamel: Sein Licht hat er in Däfte gehüllt, wie erhellt... = das von Morgenduft gedämpfte Licht des anbrechenden Tages beleuchtet sanft den eisbedeckten See. Bei diesem Naturbilde mag der Schüler auf Goethe, Dichtung und Wahrheit, Buch 12 (Ausg. von v. Loeper III 72—73) verwiesen werden; auch die Erscheinung Bragas, „die kaum ihres Gleichen hat“, würde ich ihm vorführen. — S. 724. Die Lesart rauschender Winterkohl mit der beigesetzten Erklärung verfehlt den Sinn; an warme (rauchende) Speise beim warmen Herd denkt der Dichter im Gegensatz zu dem draussen herrschenden Frost. Hamel liest mit den übrigen Ausgaben rauchender. — Weichling Behager fasse ich als Zusammenstellung zweier Appellativa auf, ähnlich der Verbindung von Eigennamen: Smintheus Apoll S p o n d a Vers 34; Smintheus Pindarus ebend. Vers 37; Smintheus Anakreon Lehrling der Griechen Vers 3; Sulamith Siona Siona Vers 21f.; Iduna Hensler Unterrichts Vers 1. Von Klopstock entnahm Herder dieselbe stark bezeichnende Ausdrucksweise, s. meine Anmerkung in B. Suphan Herders sämtl. Werke, Bd. 24 S. 586 zu 23, 173. — S. 724*). Nach Hamel fällt die Ode Braga in das Jahr 1765, die Kunst Tialfs in das Jahr 1767. — S. 727 Z. 12 v. u. lies Capricorn. — S. 728 Z. 1 v. o. lies versunken. — S. 734 Z. 21 v. u. und S. 735 Z. 8 v. u. ist zu lesen Str. 12—15. — S. 735 Z. 15 v. u. statt Sterne und Z. 9 v. u. statt Norm lies Norne. — S. 739. Für die Vermutung „Weit schattet und kühlt dein Hain“ ist kein Anlaß; die hergebrachte Lesart drückt den Klopstockschen Gedanken, weit und kühlt schattet dein Hain, richtig aus. Für Hain und Büsche in dieser Ode giebt Hamel eine neue, sehr bemerkenswerte Erklärung. — Die tanzende glückliche Stunde fasse ich wie Schillers Tanz der Horen als eine Bezeichnung des schnellen und regelmäßigen Wechsels (Rhythmus) der Stunden auf, vgl. Horae veloces Ovid Metam. II 118. — S. 741. Dafs das Motiv der Ode die beiden Musen aus der Ilias entlehnt sei, bezweifle ich, in der Ausführung erinnert allerdings ein Zug an Homer, mehrere dagegen unzweifelhaft an den Circus maximus der Römer; ich halte das Motiv für unglücklich gewählt vom Dichter, es ist eine wenig zarte Allegorie. Dafs ein Wettlauf zwischen Frauen weniger schön als sonderbar ist, urteilt auch Jürgen Bona Meyer in der schönen Abhandlung über Wesen und Wert des kindlichen Spiels (Probleme der Lebensweisheit, Berlin 1887 S. 65). Vergleichung mit der *xóλος μάχη* ist hier gleichfalls nicht zulässig, in der Ilias VIII ist eine Partei geworfen, die andere im Vordringen, die erstere ist erfreut, die letztere ist unwillig über den Einbruch der Nacht, der die Kämpfer zwingt aufzuhören; in Klopstocks Ode ist keine Partei im Begriff zu unterliegen, beide setzen den Kampf fort, nachdem sie das erste Ziel genommen, aber den weiteren Verlauf kann der Zuschauer (der Dichter) nicht mehr verfolgen; Klopstock wollte nicht sagen, dafs er selbst in der religiösen Dichtung den Engländern (Milton) gleichkomme. — S. 750*†). Die richtige Erklärung der Stelle zuerst bei Imelmann, Symbolae Joachimicae,

sichtspunkte folgender Kanon für die oberste Stufe gewonnen worden: 1) Die Gedichte der ersten Periode: Hektors Abschied. 2) Die Gedichte der zweiten Periode: Die Götter Griechenlands. 3) Die Gedichte der dritten Periode im allgemeinen. 4) Das Ideal und das Leben. 5) Beruf und Schicksal des Dichters. Die Teilung der Erde und Pegasus im Joche. 6) Poetische Kleinigkeiten ästhetischen und litterarischen Inhalts. 7) Die Gefahren der Forschung nach der Wahrheit. Das verschleierte Bild von Sais. Kasandra. 8) Didaktische Gedichte: Schillers wissenschaftliche und religiös-sittliche Weltansicht. 9) Behandlung der Balladen Schillers. 10) Die kulturhistorischen Gedichte. Der Spaziergang. Die vier Weltalter. 11) Lieder Schillers. Das Siegesfest. 12) Gedichte beschreibender Natur. Herkulanum und Pompeji. Berglied. 13) Erkenntnisse des Idealisten. Der Pilgrim.

Aus dieser nur in den allgemeinsten Umrissen gegebenen Übersicht ergibt sich der didaktische Grundgedanke, von dem die Bearbeiter — und das gilt auch von den oben nicht namentlich aufgeführten Abschnitten Kirchenlied und Vaterlandssänger der Freiheitskriege — beseelt waren, durch Gliederung nach den vorerwähnten Gesichtspunkten Herr zu werden und die Schüler zur Herrschaft zu führen über die gewaltige Masse des in den einzelnen Gedichten vorliegenden Stoffes; das unterscheidende Merkmal dieser Erläuterungen gegen die zahlreichen fortlaufenden Kommentare liegt in dem Bestreben, das Ganze der Lebens- und Weltanschauung jener Dichter, Dichtergruppen und Dichtungskreise zu erfassen und als lebendig wirkendes Element dem Geiste des Schülers einzuverleiben. Daneben mag nur noch darauf hingewiesen werden, welche Fülle von anregenden Beobachtungen und Winken für den Unterricht in den einleitenden und abschließenden Abschnitten der einzelnen Teile, sowie hier und da in den Einzelerklärungen niedergelegt ist.

Wie auch in dem lyrischen, wie in dem epischen Teile der einzelne nach seinen persönlichen Ansichten und nach dem Be-

Berlin 1880, I S. 125. — S. 757. Die Oden, welche die französische Revolution betreffen, halte ich nicht für so wichtig, daß ich sie in so weitem Umfange durchnehmen würde. Sie setzen im einzelnen eine viel genauere Kenntnis des Geschichtlichen voraus, als von Schülern gefordert werden kann; die Mühe einer Aneignung desselben ad hoc wiegt der Inhalt nicht auf, denn so schwärmerisch Klopstock der Revolution entgegenkam, so ist doch das Wahrste, was er über sie geschrieben hat, das Gedicht *Mein Irrtum* gewesen. Verschwiegen werden braucht dem Schüler diese Verirrung Klopstocks darum aber nicht. — S. 770†). Die Schilderung des Seesturms in der Ode die Welten hat mit den angeführten Stellen der *Ilias* nur diejenige Verwandtschaft, die in der Sache selbst liegt, eine Erinnerung an Homer anzunehmen ist man um so weniger genötigt, als Klopstock aus eigener Anschauung schilderte. Il. 14, 16—19 drückt nicht eine fürchterlich stille Ruhe, sondern ein unheilvolles, dumpfgrollendes Auf- und Abwogen aus.

dürfnis seiner Schüler die Auswahl treffen, die Verbindung ändern, die Glieder der Kette zusammenziehen oder auseinander rücken mag, niemand wird dieses Buch, ohne die mannigfaltigste Anregung empfangen zu haben, aus der Hand legen, kein Lehrer des Deutschen auf der obersten Stufe unserer höheren Bildungsanstalten wird achtlos daran vorübergehen dürfen.

Friedenau bei Berlin.

Ernst Naumann.

W. von Eschenbach, Parzival, in neuer Übertragung deutscher Dichtung erläutert und zum Gebrauch an höheren Lehranstalten eingerichtet von G. Bötticher. Berlin, Friedberg und Mode, 1885. LXXI u. 352 S.

In der Vorrede hebt der Verf. hervor, daß Wolframs Parzival bisher eigentlich wenig mehr als von den Germanisten gekannt werde, und zwar besonders auch aus dem Grunde, weil keine der bisherigen Übersetzungen in jeder Beziehung für die höheren Schulen und das gröfsere Publikum geeignet sei. Die so bestehende Lücke ist nun der Verf. auszufüllen bemüht. Dieses Bemühen kann Referent nur im höchsten Grade billigen, denn er gehört zu der Zahl derjenigen Lehrer des Deutschen in der ersten Gymnasialklasse, welche der Besprechung des Parzival unter den wichtigsten Litteratur-Denkmalern des Mittelalters eine bedeutsame Stelle zuweisen. Die Lektüre des Nibelungenliedes fällt auf den meisten Anstalten schon in die Untersekunda, und der Inhalt wird später durch Aufsatzthemata oder irgend welche andere gelegentliche Besprechungen rege und frisch erhalten. Zu diesem einen volksthümlichen Epos tritt nun als Ergänzung ein Kunstepos. Daß von diesen das beste als für die Schule gerade gut genug ausgewählt werden muß, versteht sich von selbst, und wohl nicht dem Referenten allein erscheint ganz ohne weitere Frage Wolframs Parzival als das bedeutendste. Die Bedeutsamkeit beruht zunächst in der Tiefe des Inhaltes. Dichtungen wie *Simplicissimus* und *Faust* können auf der Schule nur erwähnt, nicht eingehender behandelt werden, wohl aber der Parzival, der an Tiefe des Gehaltes jenen beiden Werken nicht nachsteht. Giebt es einen höheren Grundgedanken einer Dichtung als den, welchen Wolfram gegen Ende derselben in den Worten ausspricht:

„Wes Leben so sich endet,
Daß Gott nicht durch des Leibes Schuld
Die Seele wird entwendet,
Und er doch die Huld der Welt
Mit Würde weifs sich zu erhalten:
Der hat vergebens nicht gelebt.“?

Strebt nicht ein edler, reiner Jüngling nach dem Höchsten, was es auf dieser Welt giebt? Und wenn dann ihre Gefahr und Not droht, so ist auch er in seinem dunklen Drange des rechten Weges sich wohl bewußt, um schlieslich unentwegt und unverwandt

sein erhabenes Ziel zu erreichen. Wird um des ersteren willen die Jugend ihn lieb gewinnen, weil er ein leuchtend Beispiel durch Leid und Freud zum Höchsten sich erhebt, so wird sie auch reichlichen Gewinn ernten aus der Mahnung zum Streben nach wahrer Sittlichkeit, wie sie erhabener nirgends gelehrt wird als im Christentume, auf dessen Boden Wolfram als eine tief religiöse Natur stand, und dessen Kern er tief in sich aufgenommen hat. Und doch ist jener Grundgedanke auch wieder durchaus allgemein menschlich und eben so reine Menschlichkeit der ganzen Dichtung anziehend und belehrend für jung und alt, denn wodurch anders gelangt Parzival schliesslich zum Grale, als dafs er mit dem Bekenntnis: „Ich bin ein Mann, der Sünde that“ sich selbst demütig bescheidet und überwindet, nicht anders als wenn Neoptolemos dem Philoktet oder Iphigenie dem Thoas offen das geplante Unrecht eingesteht, oder wenn Wolframs Zeitgenosse Walther ausruft: „Wer schlägt den Leun? Wer schlägt den Riesen? Wer überwindet den und diesen? Das thut jener, der sich bezwinget.“ — Aber noch ein anderes Moment erhöht die Bedeutsamkeit des Parzival vor den anderen Kunstepen: die Fülle und der Reichtum des Inhalts sind es, um deretwillen kein besseres, mannigfaltigeres Kulturbild aus der Zeit des höfischen Lebens vorhanden ist, nicht blofs der Grundlage wegen, auf welcher der Kern der ganzen Dichtung beruht, nämlich um des Gegensatzes willen zwischen geistlichem und weltlichem Rittertume, sondern auch aller Einzelheiten halber, gröfserer und kleinerer, welche Wolfram, der bei aller Tiefe des Gemütes von der Hoheit und Herrlichkeit auch des weltlichen Rittertumes ganz und gar erfüllt war, und dem daneben eine Fülle der Gedanken und Worte zu Gebote stand, wie sie eigentlich nur 300 Jahre später bei Fischart wieder zu finden ist, mit dem gleichen Behagen, ja Stolze wie seine Standesgenossen und die ritterlichen Sänger seiner Zeit ausführlich und eingehend schildert. —

So notwendig es nun darnach einerseits auch erscheint, die Schüler mit dem Inhalte des Parzival genauer bekannt zu machen, so wird doch andererseits durch die Beschränktheit der Zeit, da von drei wöchentlichen Stunden zwei auf den gerade in unseren Tagen allerwichtigsten Unterricht in den wichtigsten Punkten aus der philosophischen Propädeutik und die Besprechung der Aufsätze entfallen, nur eine auf die Litteraturwerke, eine obligatorische Einführung des Bötticherschen Buches in den Unterricht an den höheren Lehranstalten unmöglich gemacht. Hierdurch wird natürlich das allgemeine Urteil über den Wert desselben für den Unterricht nicht beeinflusst, vielmehr ist die Frage, ob das Buch in der gegebenen Form für den Zweck der Schule geeignet sei, im allgemeinen entschieden bejahend zu beantworten; was im einzelnen an der Anlage des Buches auch für den Gebrauch an höheren Lehranstalten weniger geeignet erscheint, wird sich bei

der genaueren Betrachtung der äußeren und inneren Einrichtung desselben von selbst ergeben.

Die Übersetzung hat die Paarreime aufgegeben, weil der Verf. der größten Freiheit der Bewegung bedurfte, um das Original in der neuhochdeutschen Schriftsprache so geschmackvoll und so genau als möglich wiederzugeben. Ist nun nach des Verf.s eigener Ansicht dies auch der einschneidendste und gewagteste Gegensatz, in welchem sich diese Übertragung zu allen bisherigen Übersetzungsarbeiten mittelhochdeutscher Dichtungen befindet, weil ein charakteristisches Moment in der Form der Dichtung dadurch verloren geht, so stimmt doch Ref. mit dem Verf. völlig darin überein, daß die Pietät gegen die ältere Form in diesem und in allen ähnlichen Fällen wird zurücktreten müssen gegen die Übelstände, welche einerseits überhaupt in der Schwierigkeit einer sprachlich gewandten Wiedergabe eines so umfangreichen Gedichtes in Paarreimen, andererseits auch in der Abneigung des heutigen Geschmacks gegen eben solche umfangreiche Dichtung in gepaarten Reimen liegen. Dem Ref. genügt die Wahrung des Viertaktes gegenüber dem Aufgeben des Reimes, und da so der Rhythmus des Originals erhalten ist und in der Übersetzung des Verf.s namentlich infolge der Regelmäßigkeit des Wechsels in Hebungen und Senkungen in vortrefflichster Weise zur Geltung kommt, so möchte Ref. in dieser Änderung der Form eher einen Vorteil als einen Nachteil sehen. — Der Verf. wendet sich dann auf S. VI der Einleitung der Einrichtung seines Buches zu, und dabei waren drei Momente hervorzuheben. Die Anforderungen an künstlerische Komposition haben sich seit Wolframs Zeiten geändert; die Erkenntnis des einheitlichen Zusammenhanges in einer mit Schülern zu behandelnden Erzählung, das Hervortreten der Hauptgeschichte nach Idee und Inhalt ist vor allem zu berücksichtigen, um so mehr als eine Dichtung wie der ursprüngliche Parzival mit all seinen Episoden auf der Schule doch nicht völlig zu bewältigen ist. So hat der Verf., Wackernagels Beispiele in dessen „Edelsteinen“ folgend, die unwesentlichen Parteen in kurzer Prosadarstellung als verbindenden Text wiedergegeben. Dadurch gewann die Bearbeitung auch für andere Leser als Schüler, denn nur dem, der ein rein gelehrtes Interesse hat, kann man die starke Zumutung machen, sich durch den ungekürzten Parzival hindurchzuwinden. Drittens war infolge der Kürzung eine billigere Ausgabe zu ermöglichen.

Trotz der Kürzung aber, die nur da eintrat, wo es ohne Beeinträchtigung des Ganzen möglich war, wehrt sich Verf. gegen den etwaigen Vorwurf der „Umdichtung“; die Verse seines Textes seien, sagt er, genaue Wiedergabe des Originals, und Referent kann bestätigen, daß er nicht einen Vers hier namhaft machen könnte, in dem er abgesehen von den unausbleiblichen Rücksichten auf Rhythmus und Sinn eine Ungenauigkeit des Ausdruckes ge-

funden hätte. Auch sind, um die Vergleichung mit dem Originale zu erleichtern, die entsprechenden Zahlen der Lachmannschen Ausgabe auf der rechten Seite des Textes genau angegeben. — Wer nun je ein mittelhochdeutsches Epos aus jener zweiten Blütezeit unserer Litteratur gelesen hat — ich schliesse das wohl am meisten gelesene und bekannte Nibelungenlied nicht aus, zu dessen Übersetzung Simrock freilich keine Anmerkungen, der neue Übersetzer L. Freytag aber 33 Seiten enggedruckter Anmerkungen gegeben hat, ebenso W. Hahn —, wird dem Referenten darin beipflichten, daß eben solche Anmerkungen zur Erklärung des Inhaltes an einzelnen Stellen wie auch einzelner Ausdrücke für den modernen Leser unentbehrlich sind und zwar je mehr, je wörtlicher die Übersetzung ist. Bötticher hat nun diesen Punkt zu einem der allerwichtigsten gemacht. In einer Einleitung von 56 Seiten (XV—LXXI) bespricht B. unter I. Wolframs Leben, II. Wolframs Werke und seine dichterische Persönlichkeit; III. den Parzival und zwar zunächst die Idee des Gedichtes, deren wir im allgemeinen schon oben Erwähnung gethan haben, zu der wir aber hier noch eingehender hinzufügen wollen, daß wie B. die höchste sittliche Vollkommenheit in der christlichen Kardinaltugend der Selbstverleugnung sieht, welche nicht möglich ist ohne den Glauben an Gott und das Kreuz Christi, er so auch in Parzival einen Typus erkennt, in welchem das sittliche Bewußtsein des deutschen Mittelalters nach allen Seiten hin zum Ausdruck gekommen ist: eine schöne Durchdringung des allgemein Menschlichen mit dem Christlichen, der Abschluss in dem Verschmelzungsprozesse der deutschen Eigenart mit dem Christentume oder kurz der christlich-germanische Held. So will B. von der speziell theologisch-dogmatischen Auffassung der Figur Parzivals, wie sie besonders San Marte vertritt, mit Recht nichts wissen, seiner oben gegebenen Erklärung aber ist er offenbar mit ganz besonderer Liebe und der tiefsten Gründlichkeit noch weiter nachgegangen und hat in einem besonderen Büchlein „Das Hohelied vom Rittertume, eine Beleuchtung des Parzival nach Wolframs eigenen Andeutungen, Berlin 1886, 88 S.“ den Grundgedanken des Gedichtes nach allen Seiten hin gründlich beleuchtet und in Parzival den ritterlichen Geist als eine sittliche Lebensmacht erkannt, welche den schwersten Sieg, den Sieg über sich selbst erringt (S. 30), und das Hauptinteresse der Darstellung erfafst in dem Preise des auf Gott vertrauenden, unverzagten Mannesmutes oder des echten ritterlichen Geistes als einer sittlichen Lebensmacht, welche alles überwindet (S. 80); endlich behandelt B. unter IV. Wolfram in der Litteratur seiner Zeit und der Nachwelt. Damit schließt die Einleitung, und nun folgt der Text der Übersetzung auf S. 1—279, welchem Worterklärungen, überall wo solche nötig erschienen, unten beigefügt sind. Die Sacherklärungen hingegen folgen von S. 283

an und behandeln die sittlichen Ideen der Zeit, das Rittertum, die Burg, das Lager, den höfischen Verkehr, die Rechtsverhältnisse. Daran schließt sich endlich ein Namenregister, ein Sachregister zu den Exkursen, zwei Stammtafeln vom Anjou- und Artusgeschlechte und vom Gralsgeschlechte und zuletzt eine kleine Probe des Originaltextes.

Die einzelnen Teile dieser reichen sowohl die 56 Seiten der Einleitung wie die 63 Seiten der Exkurse umfassenden Übersicht über die Sitten des höfischen Lebens, in deren letzteren schließlich ein umfassendes Stück deutscher Altertumskunde enthalten ist, sind alle höchst sorgsam gearbeitet und besonders die Angaben über die Gebräuche mit beständigen Hinweisen auf die ritterliche Dichtung, ganz besonders auf den Parzival selber zusammengestellt. Hier aber könnte man nun mit Recht fragen, ob gerade diese Fülle des Stoffes für die Schule sich eigentlich verwerten läßt. Selbst wenn dem Lehrer die Zeit zu einer ausgedehnteren und eingehenderen Lektüre des Parzival zu Gebote stände, würde sich die Möglichkeit alles, was hier zum gründlichsten Verständnis herangezogen wird, im Unterrichte zu behandeln bezweifeln lassen. Wenn aber 5 bis 6 Stunden für die Behandlung des Gedichtes angenommen werden und der Lehrer etwa für jede Stunde zwei oder auch drei Primanern ein Stück der Dichtung zum Durcharbeiten zu Hause und zum Besprechen innerhalb der Stunde anweist, so wird einer oder der andere besonders fleißige Schüler unter denselben einen Blick in den ohne Zweifel auch für ihn höchst anziehenden, reichen Stoff werfen, der Gewinn aber würde im allgemeinen für alle ein größerer sein, wenn an den einzelnen Stellen das Notwendigste und Geeignetste in kürzerer Form angegeben stände. Das Gesamturteil über das Buch geht demnach dahin, daß dasselbe geeignet ist den Schüler auch in kürzerer Zeit mit dem in wohlgelungener hochdeutscher Übersetzung wieder gegebenen Inhalte auf das beste bekannt zu machen, daß aber die Fülle der Einleitung wie der Exkurse weniger das unmittelbare praktische Bedürfnis im Auge hat, als es möglich wäre. Lehrer hingegen und „alle Freunde deutscher Dichtung“, für welche dem Titel nach die Übersetzung und Erläuterung auch mit verfaßt ist, werden einer solchen gründlichen und gediegenen, in gefälliger Form belehrenden Bearbeitung unseres größten deutschen Kunstepos aus dem 13. Jahrhundert sich jederzeit gern bedienen und sie jederzeit willkommen heißen.

Berlin.

U. Zernial.

G. Bornhak, Geschichte der französischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zum Ende des zweiten Kaiserreichs. Berlin, Nicolaische Verlagbuchhandlung (R. Stricker), 1886. 584 S.

Ref. hat sich gescheut und lange gezögert, über ein Werk von solcher Reichhaltigkeit des Inhalts und solcher Fülle der Einzeldarstellung ein Urteil abzugeben; er thut es auch jetzt mit dem Vorbehalt, die litterarischen Erscheinungen, die hier eine Analyse des Planes oder eine Beurteilung ihres ästhetischen Wertes gefunden haben, nicht alle selber zu kennen und deshalb für die Würdigung der Leistung des Verfassers nicht in vollem Maße kompetent zu sein. Aber so oft Referent das Buch wieder aufschlug und einige Partien desselben durchging, gewann er den gleichen Eindruck gründlicher Forschung und scharfsinniger Kritik.

Das Werk erstreckt sich auf alle Zweige der litterarischen Thätigkeit in Frankreich von der Entwicklung der Sprache bis zu den neusten Strömungen des geistigen Lebens und giebt uns von den künstlerischen Bestrebungen und Anschauungen seiner Schriftsteller ein deutliches Bild. Ref. glaubt daher, dieses Buch allen denen empfehlen zu können, die ihre Kenntniss von der französischen Litteratur zu ordnen und zu vertiefen wünschen. Die Leser werden nicht nur mannigfache Belehrung, sondern auch Unterhaltung und Anregung finden.

Berlin.

G. Braumann.

K. Schober, Quellenbuch zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. Ein historisches Lesebuch für höhere Schulen und für jeden Gebildeten. Erster Teil: Bis zum Aussterben der Babenberger. Zweiter Teil: Bis zum Tode Friedrichs III. Wien, Alfred Hölder, 1886 u. 1887. 314 u. 360 S.

Wie für griechische, römische und deutsche Geschichte schon mehrfach Quellenbücher erschienen sind (vgl. für deutsche Gesch. Bd. 36, 189. 37, 140. 39, 325 dieser Zeitschr.), so wird hier für das große Gebiet der österreichischen Geschichte eine Sammlung von Quellenberichten geboten, die in erster Linie dem Lehrer zur Belegung und Vertiefung des Unterrichts dienen soll. Sie beginnt mit dem Bericht des Priscus über Attilas Hofhaltung in Pannonien und den Hauptabschnitten aus dem Leben des heil. Severin, welches über die Zustände der römischen Provinz Noricum zur Zeit der Völkerwanderung Auskunft giebt. Dann folgen die ältesten Berichte über die Herkunft der Kroaten und Serben aus der Schrift des Kaisers Konstantin Porphyrogennetos *περὶ θεμάτων*, die Stammsage der Czechen aus Dalimils böhmischer Chronik, Einhards (?) Bericht aus den Annalen über Karls d. Gr. Krieg gegen die Avaren, ein Bericht aus dem Erzbistum Salzburg (aus dem Jahre 872) über die Einführung des Christentums in Bayern und Kärnten, Abschnitte aus dem Leben des h. Cyrillus, weiterhin Widukinds Bericht über die Schlacht auf dem Léch-

felde, Stücke aus der Chronik des Cosmas von Prag, ein Stück aus den Altaicher Annalen über die Erweiterung der Ostmark, Ottos von Freising Bericht über die Erhebung Österreichs zum Herzogtum u. s. w. Auch wichtige Urkunden werden mitgeteilt, z. B. das Privilegium Kaiser Friedrichs I. für das Herzogtum Österreich (daneben auch das Privilegium maius), das 1221 gegebene Stadtrecht von Wien, die goldene Bulle des Königs Andreas II. für Ungarn (1222) und desselben Königs Freibrief für die Deutschen in Hermannstadt (1224). Überall ist dem griechischen oder lateinischen Text die deutsche Übersetzung angefügt, um über die Schwierigkeit des Verständnisses hinwegzuhelfen; auch kurze erklärende Noten treten hinzu und am Eingange jedes Stückes eine Bemerkung über den Autor und seinen Standpunkt. Deutsche Texte, wie die Lobsprüche Walthers auf den gastlichen Hof zu Wien und das Stück aus Ulrich von Lichtenstein, haben kurze Übersetzungshilfen in den Noten. Der zweite Teil enthält Berichte über Ottokar und Rudolf von Habsburg, über die Schlachten auf dem Marchfelde, bei Morgarten, Mühldorf, Sempach, Náfels, ein Stück aus der Selbstbiographie Karls IV., Berichte über die Hussitenkriege, über Johann v. Capistrano, Matthias Corvinus, Friedrich III., Wien im 15. Jahrhundert nach Aeneas Sylvius u. a. Man muß anerkennen, daß viel Interessantes geboten wird, aber bei manchen Stücken fragt man doch: Warum diese Ausführlichkeit? So bei der Lebensbeschreibung des Bischofs Altmann von Passau (1, 147 ff.), bei der Beschreibung der Unthaten der Mongolen in Ungarn (1, 270 ff.), bei den „Scenen aus der Schlacht bei Jedenspeugen“ d. h. auf dem Marchfelde (2, 50 ff.), bei der ausführlichen Beschreibung der Kaiserkrönung Friedrichs III. (2, 288—300) und besonders bei den schmahenden Berichten über die Taboriten (2, 204—238). Wenigstens dürfte man das, zumal da es meist barbarisches Latein ist¹⁾, nicht Schülern in die Hände geben, die ihren Geschmack erst noch bilden sollen an den Schriften des Altertums und an deutschen Klassikern. Das hauptsächlichste Interesse an der österreichischen Geschichte beginnt erst mit der neueren Zeit. Mitteilungen über Karl V., Wallenstein,

¹⁾ Zur Probe Folgendes. Von den Mongolen heißt es (1, 270): *Tartari quidem post transitum eiusdem paludis circa aquam se in planitie posuerant. Et cum aqua magna existeret et lutosa, non erat credulitas, quod sine ponte transitus alicui esse posset. Rex suos interim hortabatur, ut ad pugnam viriliter se haberent etc.* Von den Taboriten (2, 207): *Unde quidam atroces sicarii et laniones impii, dicti apostatae verbis instigatoris provocati, cadavera federunt mucronibus ac interfectorum capita tribulis ac securibus quantentes, ut prae magnitudine simul et multitudine plagarum et vulnerum facies occisorum e praetorio deiectorum minime cognosci poterant tam truculentissime conquassatae.* Karl IV. schreibt in seiner Selbstbiographie (2, 146): *Quod regnum (Böhmen) invenimus ita desolatum, quod nec unum castrum invenimus liberum, quod non esset obligatum cum omnibus bonis regalibus, ita quod non habebamus ubi manere, nisi in domibus civitatum sicut alter civis.*

Prinz Eugen, Maria Theresia u. s. w. werden den Schülern österreichischer Gymnasien noch willkommener sein als das, was das Quellenbuch bis jetzt bietet. Doch wollen wir nicht in Abrede stellen, daß diese Sammlung bei geschickter Auswahl von Seiten des Lehrers manchen Nutzen im Unterricht stiften und in weiteren Kreisen der Erwachsenen Interesse erwecken kann.

Lübeck.

Max Hoffmann.

Paul Buchholz, Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts. Leipzig, J. C. Hinrichs, 1887. Bd. III: Charakterbilder aus der Völkerkunde. VIII u. 104 S. geb. 1,20 M. Bd. IV: Charakterbilder aus der mathematischen und physischen Erdkunde. VIII u. 208 S. geb. 1,60 M. Bd. X: Charakterbilder aus Deutschland. VI u. 172 S. geb. 1,60 M.

Von diesen drei Heften enthält III 34, IV 75, X 75 „Charakterbilder“, durchschnittlich $2\frac{1}{2}$ Seiten lang.

Über Zweck und Einrichtung hat sich der Verfasser in einem Vorwort zum I. Hefte (Pflanzengeographie, 1885) ausgesprochen. Er beabsichtigt, „den Schulunterricht in der Geographie zu beleben, d. h. die trockenen, aber doch unentbehrlichen, Namen „und Zahlen, überhaupt den ganzen Memorierstoff dem Schüler in „anlockendem Gewande darzubieten. . . . Eins der wichtigsten „Hilfsmittel zur Belebung des Unterrichts sind unstreitig „geographische Charakterbilder“. Wir besitzen nun unter „diesem Titel einige vortreffliche Werke; aber diese können im „Schulunterricht nur so gebraucht werden, daß der Lehrer hin „und wieder daraus einzelne Bilder vorliest. Legt man nun aber „großen Wert darauf — und dies thut gegenwärtig wohl jeder „Geographielehrer —, daß die Schüler diese Bilder nicht nur einmal hören, sondern auch im Gedächtnis festhalten, so würde „ein fortwährendes Wiederholen derselben in der Schulstunde nötig „sein. Woher aber die dazu nötige Zeit nehmen bei durchschnittlich zwei Stunden wöchentlich?! Aus diesen Gründen wünscht „der Verfasser vorliegende Hefte auch in den Händen der Schüler „(die Erscheinungsweise in einzelnen billigen Heften ermöglicht ja „jedem nach und nach die Anschaffung). Deshalb wiederum „mußten besonders die Landschaftsbilder (Heft V—X) so kurz wie „möglich gefaßt werden; mit wenig Strichen gemalt muß das Bild „dastehen und nur die Züge enthalten, welche zur Herstellung des „Bildes unbedingt nötig sind und welche also auch der Schüler „sich fest einprägen soll. Wenn nun der Schüler immer und „immer wieder zu Hause sich diese Blätter durchliest, dann erst „wird der gewünschte Erfolg zu Tage treten.“

In einem „Wegweiser durch die Litteratur der geographischen Charakterbilder“ (1887) stellt er den Satz auf, daß „der Endzweck des geographischen Unterrichts, dem Schüler ein Bild des „Landes zu bieten, erst dann erfüllt werden kann, wenn wir —

„nachdem die unbedingt nötigen Namen gelernt sind — durch „möglichst anschauliche Schilderungen das Ganze zusammenfassen“, und glaubt, „dafs dieser Satz heutzutage wohl von allen Geographen anerkannt wird“.

Zu Grunde gelegt hat der Verfasser nach dem erwähnten Vorwort für Heft III Vogels „Naturbilder“, für Heft X Vogels „geographische Landschaftsbilder“, „mit Berücksichtigung der neueren einschlägigen Werke“, welche er am Schluss eines jeden Heftes namhaft zu machen verspricht. Leider hat er dies Versprechen nicht erfüllt; man findet nur im Vorwort zu Heft IV die Notiz: „Als Quelle diene mir aufser den früher genannten „für diese Abteilung besonders noch das vorzügliche „geographische „Lesebuch von H. Masius“; und in Heft X die Vorbemerkung: „Auch für dieses Heft sind mir von Fachkollegen wertvolle Beiträge geliefert worden, welche ich theils unverändert, theils etwas „gekürzt aufgenommen habe“. Das ist um so bedauerlicher, als in Heft III zwei, in Heft X sogar sechs Seiten dazu verwandt sind, um dutzendweis lobende „Neueste Urteile“ und „Urteile von Fachmännern“ über die anderen Hefte abdruckten.

Nur ganz ausnahmsweise sind in Anmerkungen die Quellen genannt. So heifst es z. B. zu dem Stücke „Ein Tag unter dem Äquator“ (Charakterbilder aus der mathematischen Geographie 18): „Der Naturforscher Martius schrieb diese Schilderung zu Para“. Sie lautet bei Martius:

„Wie glücklich bin ich hier, wie tief und innig kommt hier so manches zu meinem Verständnisse, das mir vorher unerreichbar stand! Die Heiligkeit dieses Ortes, wo alle Kräfte sich harmonisch vereinen, zeitigt Gefühle und Gedanken. Ich meine besser zu verstehen, was es heifst, Geschichtschreiber der Natur zu sein. Ich versenke mich täglich in das grofse und unaussprechliche Stillleben der Natur, und vermag ich auch nicht es ganz zu erfassen, so erfüllt mich doch die Ahnung seiner Herrlichkeit mit nie gefühlter Wonne. — Es ist drei Uhr morgens; ich verlasse meine Hangmatte, denn der Schlaf flieht mich Aufgeregt; ich öffne die Läden und sehe hinaus in die dunkle, hehre Nacht. Feierlich flimmern die Sterne, und der Strom glänzt im Widerschein des untergehenden Mondes zu mir herüber. Wie geheimnisvoll und stille ist alles um mich her! Ich wandle mit der Blendlaterne hinaus in die kühle Veranda und betrachte meine trauten Freunde: Bäume und Gesträuche, die um die Wohnung her stehen. Manche schlafen mit dicht zusammengelegten Blättern, andere aber, die Tagschläfer sind, ragen ruhig ausgebreitet in die stille Nacht auf; wenige Blumen stehen geöffnet; nur ihr süfs duftende Paulinien-Hecken begrüfset mit feinstem Wohlgeruche den Wanderer, und du erhabene, düsterschattende Manga, deren dichtbelaubte Krone mich gegen den Nachthau schützt. Gespensterhaft flattern die Nachtschmetterlinge um die verführenden Lichter meiner Laterne. Immer stärker durchnäfst der Thau die frisch aufathmenden Wiesen, und die Nachtluft legt sich feucht auf die erwärmten Glieder. Eine Cicade, die im Hause wohnt, locket mich mit heimischem Gezirpe wieder hinein, und leistet dem glücklichen Halbtrümer Gesellschaft, der den Tag erwartet, vom Gesumme der Moskiten, den paukenähnlichen Schlägen eines Ochsenfrosches oder dem klagenden Rufe des Ziegenmelkers wach erhalten. Um fünf Uhr seh' ich ringsum den Morgen dämmern; ein feines gleichmäßiges Grau, mit Morgenroth verschmolzen und davon erheitert, umzieht den Himmel; nur der

Zenith ist dunkler. Die Formen der Bäume treten näher, der Landwind, der im Osten aufsteht, bewegt sie langsam; schon schimmern rosenrothe Lichter und Reflexe um die Gipfel der Bäume. Die Zweige, die Blätter regen sich; die Träumer wachen auf und baden in der erfrischenden Morgenluft; Käfer fliegen, Mücken summen, Vögel rufen, Affen klettern schreiend ins Dickicht zurück; die Nachtschmetterlinge suchen, lichtscheu taumelnd, ihre Waldnacht wieder; auf den Wegen regt sich's, die Nagthiere laufen ins Gemäuer zurück, und die hinterlistigen Marderarten schleichen sachte vom Geflügel, dem der prunkende Haushahn den Morgen anruft.

Immer heller wirds in der Luft; — der Tag bricht an; eine unbeschreibliche Feier liegt über der Natur; — wie rothe Blitze leuchtet der Sonnenrand; jetzt steigt die Sonne empor, — in einem Nu ist sie ganz über dem Horizonte, auftauchend aus feurigen Wellen, und wirft glühende Strahlen über die Erde hin. Die magische Dämmerung weicht, große Reflexe flüchten sich, verfolgt von Dunkel zu Dunkel, und auf einmal steht rings um den entzückten Beschauer die Erde im frischen Thauglanz, festlich, jugendlich heiter“ u. s. w.

Buchholz hat daraus Folgendes gemacht:

„Es ist drei Uhr morgens; ich verlasse meine Hängematte, öffne die Läden und sehe hinaus in die dunkle, hebre Nacht. Feierlich flimmern die Sterne und der Strom glänzt im Widerschein des untergehenden Mondes zu mir herüber. Ich wandle mit der Blendlaterne hinaus auf die kühle Veranda und betrachte die Bäume und Gesträuche, welche um die Wohnung her stehen. Manche schlafen mit dicht zusammengelegten Blättern, andere aber ragen ausgebreitet in die stille Nacht auf. Gespensterhaft flattern große Nachtschmetterlinge um das verführerische Licht meiner Laterne. Immer stärker durchnäset der Tau die Wiesen und die Nachtluft legt sich feucht auf die erwärmten Glieder. Eine Zikade lockt mich mit heimischem Gezirpe wieder in das Haus; das Gesumse der Moskitos, der paukenähnliche Schlag des Ziegenmelkers hält mich wach für den Rest der Nacht. — Um fünf Uhr dämmert der Morgen. Schwache rosenrote Lichter schimmern um die Gipfel der Bäume. Die Zweige, die Blätter regen sich; Käfer fliegen, Vögel rufen, Affen klettern schreiend ins Dickicht; die Nachtschmetterlinge suchen lichtscheu die Waldnacht. Immer heller wird es in der Luft; der Tag bricht an. Wie rote Blitze leuchtet der Sonnenrand; jetzt steigt die Sonne empor und wirft glühende Strahlen über die Erde hin. Diese steht nun im frischen Thauglanz“ u. s. w.

Sollte man es für möglich halten?

Und doch ist dieses so zugerichtete Stück noch eins der besten in den mir zugesandten drei Heften. Proben von weniger guten sind folgende:

„Formen der Kontinente“ (IV S. 69—72):

„Was dem Umriss der Kontinente im ganzen und am meisten sein verschiedenes Gepräge giebt, das ist die Art, in welcher die ebenen Landstriche sich mit den Hochrücken des Gebirges verbinden. Der östliche Kontinent entfaltet seine Ländermassen in nordöstlicher und südwestlicher Richtung. Er bildet gleichsam ein Blatt, dessen beide Hälften sich an den quer durchsetzenden Gebirgsfirst, wie an eine Mittelrippe anheften. Der Stiel des Blattes fällt in die östliche Halbinsel von Ostindien und setzt sich auch südwärts durch die Sunda-Inseln (Borneo) und die Molucken bis hinab gegen Neuholland fort“ u. s. w.

„Deutschlands Weltstellung“ (X S. 2—4):

„a) Deutschland ist infolge seiner Lage in der Mitte von Europa unentbehrlich für den Zusammenhang des Ganzen, so unentbehrlich, wie für den

Körper sein Lebensmittelpunkt, das Herz. Die verschiedenen Teile Europa's werden nur durch Deutschland zu einer wahrhaften Einheit zusammengehalten“ u. s. w.

Diese und zahlreiche ähnliche Stücke sind überhaupt keine Charakterbilder, sondern Abschnitte eines Lehrbuches, wie es nicht sein soll.

Ich habe mich bei diesen Elaboraten, welche im übrigen nicht schlechter sind als die meisten anderen ihrer Gattung, so lange aufgehalten, um an ihnen einige allgemeine Sätze zu demonstrieren.

1. Man soll sich nicht hinsetzen und „geographische Charakterbilder“ aus allen möglichen Gebieten machen wollen (ebenso wenig, beiläufig bemerkt, „Lebensbilder“ aus der Geschichte, welche ebenfalls stark grassieren); denn das kann man nicht. Ein wirklich charakteristisches Bild eines Landes oder Volkes kann nur ein Augenzeuge liefern, welcher nicht bloß ein guter Beobachter, sondern auch ein vorzüglicher Darsteller ist. Solche Charakterbilder muß man daher bei unseren Klassikern und außerdem bei unseren hervorragendsten Forschungsreisenden suchen. Und wenn man sie gefunden hat, so muß man sie nicht verhunzen, auch nicht aus Mangel an Raum; das ist um so weniger nötig, als sie keineswegs häufig sind.

2. Die Charakterbilder sind nicht dazu da, den geographischen Unterricht zu „beleben“. Der Unterricht des Verfassers freilich mag einer solchen „Belebung“ bedürfen, aber nur darum, weil seine Methode eine gänzlich verkehrte ist. Denn wenn er seinen Unterricht damit anfängt, „die unbedingt nötigen Namen“ lernen zu lassen, so beginnt er eben mit toten, weil leeren Abstraktionen. Und wenn er erst darauf „durch möglichst anschauliche Schilderungen das Ganze zusammenfassen will“, so bringt er das Konkrete nach dem Abstrakten; außerdem gehen anschauliche Schilderungen ihrer Natur nach ins Detail, so daß der Ausdruck „das Ganze zusammenfassen“ in dieser Verbindung vollkommen sinnlos ist. Wenn aber der Verfasser dergleichen nicht bloß als seine persönliche Ansicht, sondern als „heutzutage wohl von allen Geographen anerkannt“ hinstellt, so beweist er damit, daß er von den methodischen Bestrebungen der letzten Jahrzehnte nicht bloß kein Verständnis erlangt, sondern auch nicht einmal Kenntnis genommen hat.

3. Das Fundament des geographischen Unterrichts sind Darstellungen für das Auge, also hauptsächlich Abbildungen und Karten. Aus den Abbildungen, mit welchen die Synthese (im Sinne Zillers) zu beginnen ist, gewinnt der Schüler konkrete Einzelvorstellungen der fremden Landschaften mit ihrer Vegetation und Tierwelt, der fremden Völker mit ihren Trachten und Wohnungen, Geräten und Beschäftigungen; die Betrachtung der Karte überträgt dann diese typischen Einzelvorstellungen auf den ganzen Erdraum, welcher gerade zur Bearbeitung vorliegt. Nur

soweit diese Darstellungen nicht ausreichen (z. B. für klimatische Verhältnisse, Sitten und Gebräuche der Bewohner u. dgl.) oder nicht vorhanden sind, tritt das schildernde Wort ein, und da sind die Charakterbilder am Platze. Sie sind also Ergänzungen des synthetischen Materials, nichts weiter.

4. Die Charakterbilder sind demnach ebenso wenig wie die Abbildungen und Karten dazu da, daß die Schüler sie „im Gedächtnis festhalten“ oder „sich fest einprägen“. Sie sind Quellen, aus welchen der Schüler schöpft, Rohmaterial, welches er durcharbeitet, und welches er nach geschehener Durcharbeitung größtenteils wieder fallen lassen kann und muß. Was er aber als Resultat dieser Arbeit behalten soll, muß nicht in zehn Hefen von zusammen vielleicht 1500 Seiten stehen, sondern in einem möglichst kurz gefassten Hilfsbuch.

5. Als geographische Privatlektüre sind den Schülern nicht Charakterbilder, sondern gute Reisebeschreibungen in die Hände zu geben. Denn das unmittelbare und ursprüngliche Interesse der Schüler geht nicht auf Länder und Völker, sondern auf das, was der Reisende in den Ländern sieht und unter den Völkern erlebt. Vollends die sog. Charakterbilder von Buchholz werden sie nicht einmal, geschweige denn „immer wieder und wieder“ durchlesen; und daß sie Recht daran thun, hat schon Lessing in seinem Laokoon bewiesen.

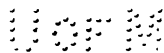
Weilburg an der Lahn.

H. Matzat.

- 1) F. W. Frankenbach, Lehrbuch der Mathematik für höhere Lehranstalten. III. Teil: Die ebene Trigonometrie. Liegnitz, H. Krumbhaar, 1887. IV u. 44 S.

Das Buch zerfällt in drei gleich große Abschnitte: 1. Einführung in die Goniometrie; 2. Goniometrie; 3. Trigonometrie. Der 1. Abschnitt soll den Übergang von der Planimetrie zu der Goniometrie vermitteln. Der Verfasser will in ihm eine kurze Darstellung der Projektionslehre, auf welche die Einführung der Winkelfunktionen gegründet ist, geben; er bemerkt in dem Vorwort namentlich, daß diese Methode nicht an dem Übelstand leide, daß sie einmal gegebene Begriffserklärung einer Erweiterung bedürftig sei. Warum wird die Erweiterung von Begriffen ein Übelstand genannt? Das ganze System der Arithmetik ist mit Hilfe solcher Erweiterungen aufgebaut. Der Begriff der Multiplikation wird zuerst für ganze Multiplikatoren aufgestellt und nachher auf Brüche, auf positive und negative Multiplikatoren erweitert. Der Begriff der Potenz wird zuerst für ganze, absolute Exponenten gegeben und später auf positive und negative Exponenten und zuletzt auf gebrochene Exponenten durch Erweiterung ausgedehnt. Warum soll ein Verfahren, welches für die Algebra allgemein anerkannt ist, in der Trigonometrie vom Übel sein? Wir kommen weiter unten nochmals hierauf zurück. § 4 handelt

von der Projektion eines begrenzten Winkelschenkels auf den andern Schenkel und stellt fest, daß dieselbe positiv oder negativ zu nehmen sei, je nachdem sie auf den andern Schenkel selbst oder dessen Rückverlängerung fällt. In § 6 wird bewiesen: „Projiziert man jeden von 2 begrenzten Winkelschenkeln auf den andern, so ist das Rechteck aus je einem Schenkel und der Projektion des andern konstant.“ Auf den Beweis, der nur für spitze Winkel gegeben ist, folgt die Bemerkung: „Beweise den vorstehenden Satz für den Fall, daß φ ein stumpfer Winkel ist.“ Wir meinen, daß es hier, wo die in § 4 definierte negative Projektion zum erstenmal auftritt, am Platze gewesen wäre, den Beweis für stumpfe Winkel in den Text zu setzen. § 7 giebt die Formel des verallgemeinerten Pythagoreischen Lehrsatzes für das spitz- und das stumpfwinkelige Dreieck verschieden an. Wenn aber, wie in § 4 verlangt wird, die Projektion des begrenzten Schenkels bei einem stumpfen Winkel negativ gesetzt wird, so kommt in diesem Satze für das stumpfwinkelige Dreieck dieselbe Formel heraus, wie für das spitzwinkelige, indem das doppelte Produkt beidemal mit dem Minuszeichen erscheint. Der Beweis ist nur für spitze Winkel geführt. Es folgen alsdann die Aufgaben: „Führe den Beweis des Satzes für stumpfwinkelige Dreiecke“ und „führe die Formel für das stumpfwinkelige Dreieck auf diejenige für das spitzwinkelige Dreieck zurück unter den in § 4 getroffenen Bestimmungen, daß die Projektion bei stumpfwinkeligen Dreiecken negativ zu nehmen ist.“ Die zweite dieser Aufgaben setzt voraus, daß der Schüler in der ersten Aufgabe den § 4 nicht anwendet, daß er die Projektionen nicht positiv oder negativ, sondern absolut nimmt. Es folgt nun noch in Abschnitt I die Bestimmung des Inhalts aus den 3 Seiten, der eingeschriebene Kreis und der goldene Schnitt in den §§ 8, 9, 10 und zuletzt der ptolemäische Lehrsatz. Der 2. Abschnitt behandelt zuerst die Definitionen und Eigenschaften der Winkelfunktionen. § 21 giebt den Satz: „Die Chorde eines Winkels ist gleich dem doppelten Sinus des halben Winkels.“ Auf diesen Satz und den ptolemäischen Lehrsatz ist die Entwicklung von $\sin(\alpha \pm \beta)$ und $\cos(\alpha \pm \beta)$ auf eine besonders einfache Weise zurückgeführt, indem die eine Diagonale des eingeschriebenen Vierecks als Durchmesser angenommen ist. Aber auch hier ist zu rügen, daß der Beweis nur für spitze Winkel geführt ist. Nicht einmal als Übungsaufgabe ist der Beweis für den Fall, wo α oder β stumpf ist, verlangt. Dieser Beweis würde auch dem Anfänger erhebliche Schwierigkeiten machen, weil Fig. 12 für diesen Fall nicht mehr paßt und mehrerlei zur Sprache kommt, was bei spitzen Winkeln wegfällt. Der 3. Abschnitt bringt Musterbeispiele für die Auflösung von Dreiecken und die dazu nötigen Sätze, den Sinussatz, Kosinussatz und Tangentialsatz. Die Beweise des Sinussatzes und Kosinussatzes sind nur für spitze Winkel geführt.



Aus dem Angeführten folgt, daß der Frankenbachschen Trigonometrie wie den meisten andern trigonometrischen Lehrbüchern zwei Hauptfehler vorgeworfen werden müssen. 1) Wenn man die Vorzeichen der Funktionen auf die Vorzeichen von Strecken zurückführen will, so müssen die letzteren eine selbständige Bedeutung haben; sie müssen irgendwo, in der Planimetrie oder mindestens in der Einleitung zur Trigonometrie, gebraucht werden, sei es zur Rechnung oder doch zur Verwendung bei dem Aussprechen von Lehrsätzen. Dieses ist im vorliegenden Werke weder in der planimetrischen Einleitung noch in der Trigonometrie geschehen. Negative Projektionen kommen nicht zur Verwendung, und der Projektionssatz ist so ausgesprochen, wie er für absolut genommene Projektionen lautet. 2) Der Allgemeinheit der Definitionen entspricht nicht eine allgemeine Gültigkeit der Beweise. Dieselben müssen für die einzelnen Quadranten gesondert geführt werden. Dieser Fehler ist dadurch nicht gehoben, daß der Verfasser nur für spitze Winkel beweist und alles andere dem mündlichen Unterricht überläßt. Die Darstellung wird zwar durch diesen Umstand kurz und bündig, aber auch unvollständig und ungründlich.

In Bezug auf die Möglichkeit, die oben genannten Fehler zu verbessern, machen wir auf die ebene Trigonometrie von Julius Petersen¹⁾ aufmerksam. Petersen gründet die Definition der Funktionen ebenfalls auf die Projektionen, schafft sich aber dadurch eine feste Grundlage, daß er auf die Rechnung mit Abscissen eingeht und so den positiven und negativen Strecken eine selbständige Bedeutung sichert. Auch sind die Beweise sämtlich allgemein gültig geführt. Die Darstellung, welche Petersen giebt, dürfte in ihrer Art schwer zu übertreffen sein. Allerdings erfordert dieselbe mehr Studium als die Frankenbachsche Trigonometrie und enthält Dinge, welche man sonst für die analytische Geometrie aufspart. Wer diese Einschaltungen nicht liebt und dennoch die oben geschilderte fehlerhafte Systematik vermeiden will, der muß eben das Vorurteil aufgeben, als ob die Erweiterung einer Begriffserklärung ein Übelstand sei; er kommt alsdann auf eine zwar schlichte, aber gründliche und konsequente Darstellung, welche schon seit 20 Jahren in den berühmten Baltzerschen Elementen der Mathematik enthalten ist.

2) B. Féaux, Buchstabenrechnung und Algebra nebst Übungsaufgaben. Achte, verbesserte und vermehrte Auflage, besorgt durch A. Luke. Paderborn und Münster, Ferd. Schöningh, 1887. VI u. 363 S.

Die Buchstabenrechnung von Féaux ist in der vorliegenden achten Auflage ein Lehrbuch, welches durch die große Anzahl von Übungsbeispielen zugleich in vollkommener Weise als Übungsbuch dienen kann. Auf die vier Grundoperationen in § 4—13

¹⁾ Übersetzt von R. von Fischer-Benzon. Kopenhagen 1895.

folgen sofort die Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten in sieben Paragraphen. Hierauf setzt die Lehre von den Potenzen ein, gefolgt von fünfzehn Paragraphen mit Betrachtungen und Übungen über Gleichungen. § 46—54 enthalten die Lehre von den Logarithmen und diejenigen Teile der Algebra, welche in der Schule darauf zu folgen pflegen: Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung. Den Schluss bilden die Kettenbrüche, die diophantischen Gleichungen, Kombinationen, Wahrscheinlichkeitsrechnung und der binomische Satz für ganze positive Exponenten. Fünf eingeschaltete Anhänge behandeln die Determinanten und ihre Anwendung auf Gleichungen, die Berechnung der Logarithmen, die kubischen Gleichungen und Reihen höherer Ordnung. Das Buch ist mit Sachkenntnis und dem richtigen Sinn für die Bedürfnisse der Schule bearbeitet. Einzelne kleine Ausstellungen im folgenden beziehen sich auf solche Gegenstände, welche sehr schwer auf wissenschaftliche und zugleich für Schüler der Quarta und Tertia passende Weise zu behandeln sind. § 2 über Koeffizienten und Exponenten hat eine große praktische Bedeutung; aber man kann ihm den Vorwurf machen, daß er Regeln über Produkte und Brüche voraussetzt, welche erst im folgenden bewiesen sind. — Durch die frühe Einführung der positiven und negativen Zahlen wird erreicht, daß die Rechnung mit Polynomen durch wenige Sätze bewältigt werden, was gegenüber manchen Schulbüchern über Algebra ein großer Vorzug dieses Werkes ist. Jedoch ist die Schwierigkeit der frühen Einführung positiver und negativer Zahlen nicht vollständig überwunden; einzelne Stellen machen den Eindruck, als handle es sich um eine Überredung und nicht um Definitionen und Beweise. Die Definition in § 8 ist unbestimmt; b kann auf vielerlei Arten aus der Einheit entstehen, z. B. auch, indem $b - 1$ Einheiten zu 1 addiert werden. — Eine auf entgegengesetzte Zahlen anwendbare Definition der Addition fehlt. Der Beweis des Satzes $(+a) + (-a) = 0$ leidet darunter. — Die Regel über die Division algebraischer Summen ist mit mehr Aufmerksamkeit behandelt, als es gewöhnlich geschieht. In einer Anmerkung ist angegeben, daß man für den beliebig wählbaren teilweisen Quotienten q bei Zahlendivisionen diejenige Zahl wählt, welche dem Quotienten $A : B$ am nächsten kommt. Erwünscht wäre auch die Angabe des Grundes, warum man bei der Division algebraischer Summen für q den Quotient der höchsten Glieder in A und B setzt. In Francoeurs Mathematik (übersetzt von Kulp) findet sich eine ganz passende Darstellung hiervon. In § 25, Nummer 7, 8, 11, 12 wäre es vorteilhaft, den durch Einführung von Bezeichnungen entstandenen unnötigen Formalismus zu beseitigen. Desgleichen sollten in § 46, Nummer 9 und 10 die Bezeichnungen α und β für $\log a$ und $\log b$ wegfallen, um sofort zu sagen: Nach der Erklärung des Logarithmus ist $g^{\log a} = a$ u. s. w.

Die Buchstabenrechnung von Féaux zeichnet sich durch eine weise Abgrenzung des Stoffes aus. Insbesondere sind die Gegenstände, welche für Prima bestimmt sind, nicht so sehr gehäuft wie in manchen anderen Büchern und auch nicht zu schwierig behandelt. Das Buch sei den Kollegen zur Beachtung bestens empfohlen.

3) H. Funcke, Die analytische und projektivische Geometrie der Ebene. Potsdam, A. Stein, 1855. 107 S.

4) H. Funcke und Janisch, Aufgaben aus der Geometrie der Ebene, mit den Resultaten. Potsdam, A. Stein, 1886. IV u. 200 S.

Das erste Buch, für Ober-Realschulen geschrieben, behandelt den Punkt, die Gerade, den Kreis und die Kegelschnitte analytisch und projektivisch, teilweise auch nach den Methoden der darstellenden Geometrie. Hierauf folgt ein Kapitel über „kompliziertere analytische Kurven“, in welchem auch so viel Differenzialrechnung benutzt wird, als in einem am Schlusse gegebenen Anhang entwickelt ist. Die Darstellung ist äußerst kurz und vielfach nur aus Formeln bestehend. Da das Buch für einen fakultativen Kursus der analytischen Geometrie am Gymnasium zu schwer verständlich ist, so mag diese kurze Anzeige genügen.

Die zweite Schrift enthält eine Menge trefflicher und auch leichter Aufgaben, welche man mit den ersten Elementen der analytischen Geometrie und dem, was auf dem Gymnasium über Gleichungen und geometrische Örter gelehrt wird, sehr gut behandeln kann. Wir machen aus diesem Grunde besonders auf das zweite Buch aufmerksam.

Metz.

Hubert Müller.

Hermann L. Strack, Übungsstücke zur hebräischen Grammatik. (Zum Übersetzen ins Hebräische.) Berlin, H. Reuthers Verlagsbuchhandlung, 1887.

Stracks hebräische Grammatik, auf deren Bedeutung vor kurzem in dieser Zeitschrift hingewiesen worden ist, befindet sich auf dem Wege der Umwandlung aus einem nur für Studierende geschriebenen Werke in ein Lehrbuch, welches unbeschadet seiner ursprünglichen Bestimmung auch von den Schülern eines Gymnasiums benutzt werden kann. In seiner ersten Gestalt nämlich fehlten demselben vollständige Nominal- und Verbal-Paradigmen, sowie deutsche Übungsstücke zum Übersetzen in das Hebräische, welche allenfalls von Studierenden, aber nicht von Gymnasiasten entbehrt werden können. Auf diesen Umstand aufmerksam gemacht, hat der Verf. sofort Hand an das Werk gelegt, das Fehlende zu ergänzen. Zunächst hat er in einem besonderen Hefte die Nominal- und Verbal-Paradigmen und jetzt in einem zweiten auch 52 deutsche Übungsstücke als Zugaben zu seiner Grammatik erscheinen lassen, auf welche hiermit aufmerksam gemacht werden soll. Die Stücke, aus einfachen, zweckmäßig gewählten Sätzen

des A. T. zusammengesetzt, sind mit Hinweisen auf die zu vergleichenden Abschnitte der Grammatik des Verf.s und auch der Grammatik von Gesenius-Kautzsch versehen, so daß sie auch von denen mit Erfolg benutzt werden können, welche die letztgenannte Grammatik für das Studium des Hebräischen zu Grunde gelegt haben. — Für eine neue Auflage seines Buches stellt nun der Verf. eine Vereinigung der Paradigmen und der Übungsstücke mit der hebräischen Grammatik in Aussicht, so daß dann der Schüler ein einheitliches Lehrbuch erhalten wird, welches ihm alle zum Erlernen des Hebräischen notwendigen Hilfsmittel in zweckmäßiger Form darbietet.

Berlin.

J. Heidemann.

Nachtrag.

S. 450 Z. 1—3 („denn *abs te*“ bis zum Schluß des Satzes) ist zu streichen, da, was ich in der Eile übersehen habe, die beiden citierten Stellen aus den Briefen ad Atticum nicht dem Cicero gehören, sondern Worte Cäsars enthalten. Dem entsprechend muß auch das Folgende modifiziert werden. Cäsar hat nicht einmal, sondern dreimal *abs te* angewandt: einmal allerdings nur in seinem Geschichtswerke (V 30, 2), aber daneben zweimal in Briefen (bei Cic. ad Att. 9, 16, 2 und 10, 8b, 1). Ferner ist Wageners Ausspruch, daß Cäsar „nie *a te*“ gebraucht habe, nach den letzten beiden Stellen nicht mehr richtig; denn hier findet sich zweimal *a te*, und zwar in unmittelbarem Wechsel mit *abs te*. — Zu S. 450 Z. 26: *Lirim* citiert Macrobius Sat. 6, 4, 8 (S. 370, 3 Eyfs.) aus Cicero de leg. V. — Zu S. 451 Z. 11: *pluria* findet sich CIL. X 5958. — Zu S. 453 Z. 26: *degui* ist kein Druckfehler, sondern kommt wirklich vor, nämlich bei Ennodius Opusc. 1 § 74 (S. 281, 18 Hartel, S. 212, 15 Vogel).

H. J. Müller.

Berichtigung.

Herr Prof. Preyer macht mich darauf aufmerksam, daß er nicht, wie in dieser Zeitschr. oben S. 284 steht, behauptet habe, von den Einjährig-Freiwilligen seien 80,1 pCt. zum Militärdienst untauglich, sondern: „80,1 pCt. der bei der ersten Musterung als zeitlich untauglich zurückgestellten Einjährig-Berechtigten werden wegen allgemeiner Schwächlichkeit ohne sonstige körperliche Fehler zurückgestellt“.

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

25. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am Osterdienstag den 3. April 1888 im Isabellensaale des Gürzenich zu Köln.

97 Teilnehmer waren anwesend, unter ihnen der zum Geheimrat und vortragenden Rat im Ministerium ernannte Schulrat Dr. Höpfner, sowie der Schulrat Dr. Deiters. An Stelle des durch Krankheit verhinderten Vorsitzenden Direktor Kiesel (Düsseldorf) leitete Direktor Jäger (Köln) die Verhandlungen. Er eröffnete dieselben, wie es sich ja von selbst verstand, mit einem Rückblick auf die vergangenen traurigen Tage. Schulrat Höpfner habe einmal in einer Tischrede gesagt, daß Kaiser Wilhelm dereinst in dem Herzen der Nation dieselbe Stellung gewinnen werde, wie Karl der Große, und in der That, wenn man die Allgemeinheit der Trauer ins Auge fasse, so könne man sie nicht besser schildern als mit den Worten des Mönches von St. Gallen: „Niemand aber kann berichten, wie groß das Klagen und das Trauern um ihn war auf der ganzen Erde, auch bei den Heiden ward er betrauert als der Vater des Erdkreises. Die größte Trauer war bei den Christen und zumal in seinem ganzen Reiche.“ Das reiche Leben des gestorbenen Kaisers ausführlich durchzugehen, sei hier nicht möglich, aber wohl könne man danach fragen: Was ist uns der große Mann gewesen, und was wird er uns sein? Die Pflichttreue, auf der auch die ganze Kraft unseres Berufes beruhe, sei eine der hervorragendsten Tugenden Wilhelms gewesen, nicht die von Ehrgeiz gestachelte Ruhmessucht; wie er denn den größten Teil seines Lebens in einfachem Dienst als Unterthan hingebracht habe. Aber nicht nur diese müsse man loben, sondern vor allen Dingen, daß er in den sechziger Jahren, in der Zeit seines Lebens, die man im eminenten Sinne die Zeit des Kampfes nennen könne, wo er in einer auf langjähriger Erfahrung gegründeten Überzeugung im Gegensatz zu der fast die ganze Nation beherrschenden Strömung die Reorganisation des Heeres durchführte, auf lange Dauer hin die Popularität geopfert habe, was ihm, dem Manne von weicher Seele und zartem Gefühle, sehr schwer geworden sei. Diese Entschlossenheit, diesen wahren Mannesmut sollten wir uns zum Muster nehmen, mit unabhängiger Gesinnung, die gegründet sei auf der Überzeugung der Sachkenntnis,

den breiten Tagesströmungen zu widerstehen, welche nicht nur die Fundamente der gymnasialen Bildung bedrohen, sondern den Lebensnerv jeder höheren Anstalt zu untergraben suchen. Gegen die Angriffe des Dilettantismus müsse die echt solide Bildung unbekümmert um das sie umtosende Geschrei der Welt ankämpfen. Redner gab dann noch einen kurzen Bericht über die letzte rheinische Direktorenversammlung, welche allmählich zu einem organischen Bestandteil des höheren Schulwesens geworden sei. Eine unendliche Menge von Fleiß und Nachdenken stecke darin, aber was in Referaten und Korreferaten in gewaltiger Arbeit zusammengetragen worden, das solle nun in drei Tagen durchgesprochen werden. Das sei ein Mangel dieser sonst so sogensreich wirkenden Einrichtung, die Gegenstände seien für die kurze Zeit der Diskussion zu umfangreich. Es sei daher besser, ganz bestimmte Punkte aus den überaus zahlreichen Thesen zur Besprechung anzugeben. Darauf entspann sich eine Debatte über die Feststellung der Tagesordnung, ob der von Moldenhauer (Köln) angekündigte Vortrag: „Über die Berücksichtigung gewisser Fundamentalbegriffe der Wirtschaftslehre und Gesetzeskunde im Unterricht der höheren Schulen und deren Grenze“ an zweiter Stelle oder nach dem Vortrage Jägers über die Reformbestrebungen der Gegenwart zu setzen sei. Mit 51 gegen 46 Stimmen beschloß man den letzteren Gegenstand zuerst zu nehmen wegen der großen Wichtigkeit der gegen die höhere Schule gerichteten Angriffe.

Nummehr begründete Direktor Schneider (Duisburg) in kurzer Ausführung die von ihm über den französischen Unterricht am Gymnasium aufgestellten folgenden 10 Thesen.

1. Bei der Erlernung des Französischen wird wie bei der der alten Sprachen der Zweck verfolgt und auch erreicht, den geistigen Gesichtskreis zu erweitern und den Zugang zur Litteratur zu öffnen. Aber das Moment der logisch-formalen Ausbildung tritt dabei zurück; für diese ist durch die alten Sprachen hinlänglich gesorgt. Dafür steht die Forderung der Sprachkenntnis und des Könnens in erster Reihe. Die Methode und die Lehrbücher sind die besten, die am sichersten zu dem letztgenannten Ziele führen.

2. Die von dem „revidierten Lehrplan“ gestellte Lehraufgabe („diejenige Sicherheit in der französischen Formenlehre und den Hauptlehren der Syntax und denjenigen Umfang des Wortschatzes zu erlangen, welche es ermöglichen, französische Schriften von nicht erheblicher Schwierigkeit zu verstehen und die französische Sprache innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit anzuwenden“) läßt sich bei richtiger Methode und sorgfältiger Ausnutzung der gegebenen Zeit erfüllen. (Gegen Foth, Der franz. Unterricht. Leipzig 1887.)

3. Die sogenannte Induktion ist im neusprachlichen Unterricht in weit größerem Umfange anwendbar, als im altsprachlichen. Erst wird die Spracherscheinung in einem oder mehreren Beispielen angeschaut, und dann wird die Regel abgeleitet. Doch tritt zu diesem analytisch-induktorischen Moment das induktive und das deduktorisch-konstruktive ergänzend hinzu. (Münc.)

4. Im ersten Jahre (Quinta) ist vor allem eine gute Aussprache und Geläufigkeit des Lesens zu erstreben. Lautphysiologische Belehrungen sind nur insoweit zu geben, als sie die Mühe des öfteren Vorsprechens erleichtern. Dieses und das Nachsprechen seitens der Schüler sind nach wie vor die hauptsächlichsten Mittel zur Aneignung der Lautlehre. Daneben ist mög-

lichst bald, nachdem regelmässige Verbalformen gelernt sind, zum Satz und dann zu kleinen Lesestücken überzugehen, die das methodisch eingerichtete Übungsbuch liefern mufs.

5. Neben diesem, das bis Untertertia einschliesslich eine ausreichende Zahl zusammenhängender Lesestücke und auch Material zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische enthalten mufs, wird eine und dieselbe Grammatik von der untersten bis zur obersten Stufe gebraucht.

6. Das Auswendiglernen kleiner Erzählungen, Fabeln und dergl. fördert auf der Unter- und Mittelstufe ebensowohl die Aussprache wie die Aneignung eines ausreichenden Vokabelschatzes. Auf letztere, bei welcher auch das alltägliche Leben zu berücksichtigen ist, mufs von Anfang an hingearbeitet werden.

7. Häusliche Skripta sind bis Obersekunda einschliesslich beizubehalten, aber nach Zahl und Umfang zu beschränken. Daneben werden Extemporalien geschrieben und in den mittleren Klassen von Zeit zu Zeit französische Diktate (Rev. Lehrplan).

8. In Obertertia wird mit der Lektüre eines Schriftstellers begonnen. Es ist wünschenswert, dass sich allmählich ein Kanon der in Betracht kommenden Schriftsteller herausbilde. Die historische darstellende Prosa und das Modernfranzösische ist auf allen Stufen vorwiegend zu berücksichtigen; daneben ist in Obersekunda ein Stück von Racine (Athalie) und in Prima eine oder zwei Komödien von Molière zu lesen.

9. Bei der Behandlung der Schriftsteller sind auf der Mittelstufe grammatische Erklärungen nicht zu entbehren. Auf der Oberstufe ist der Gedankeninhalt und die Kunstform vorwiegend ins Auge zu fassen. Exkurse in das Gebiet der Grammatik und Synonymik sind zu vermeiden. Sprachvergleichende Belehrungen können nur ausnahmsweise und nur auf der Oberstufe gegeben werden; auf das Altfranzösische ist nur in seltenen Fällen hinzuweisen.

10. Sprechübungen einfachster Art sind schon auf der untersten Stufe anzustellen; sie setzen sich bis zum Ende des Primakurses in geeigneter Weise fort. Der Stoff dazu ist entweder aus der Klassenlektüre zu entnehmen, deren Inhalt katechisierend wiederholt wird, oder aus dem alltäglichen Leben und der nächsten Umgebung; auch kann der Lehrer einen aus der Geschichte oder der Literaturgeschichte entlehnten Abschnitt frei vortragen und die Schüler nacherzählen lassen. Diese Übungen müssen sich, auch was den Zeitaufwand anlangt, in bescheidenen Grenzen halten; sie treten an die Stelle der sogenannten Nachübersetzung und dürfen den Betrieb der Lektüre so wenig beeinträchtigen wie den der Grammatik.

Diese Thesen seien gewissermassen ein Erbstück der letzten Direktorenversammlung. Über das Französische, das Schmerzeaskind des Gymnasiums, gingen die Ansichten noch immer auseinander, am meisten jedoch wurde geltend gemacht, dass dieser Sprache dem Zeitgeist gemäss eine andere Stellung gegeben werden solle. Auch die ganz pessimistische Anschauung sei verbreitet, dass, wie Oberlehrer Foth in Dobberan es in einer Abhandlung ausspreche, das Französische an dem Gymnasium nicht gedeihen könne, wenn nicht die Stundenzahl desselben erhöht werde. Redner bedauert das Erscheinen einer solchen Schrift, weil nicht nur bei dem Publikum immer etwas von diesem Pessimismus hängen bleibe, sondern auch dem Lehrer all-

mühhch unter dem Eindrucke solcher Worte die Freudigkeit und Lust verkümmert werde. Dana sprach Redner über die Verschiedenartigkeit der Methoden und empfahl hier die vorzügliche Schrift von Direktor Münch; ebenso sei auch die Aufmerksamkeit der Lehrer auf die Lehrmittel des Französischen zu richten, bei welchen von einer Übereinstimmung gar nichts zu bemerken sei.

Nach einer kurzen Bemerkung Jägers über These 7 und 8, in welcher er den ersten Satz von These 7 aufrecht und die seitherige Methode beibehalten will und in These 8 den Ausdruck „Kanon“ bemängelt, erörtert Schneider die These 1, welche für die übrigen die Grundlage bilde. Es sei nicht nötig, dafs auf dem Gymnasium noch eine andere Sprache in dieselbe Stelle wie das Lateinische eintrete, der logisch-formalen Ausbildung des Schülers zu dienen. Jäger: Man habe die Forderung erhoben, dafs bei allem Übersetzen der Lehrer zuletzt eine Musterübersetzung gebe, für das Lateinische und Griechische sei das sehr wesentlich, aber für das Französische unnötig und koste viel Zeit. Direktor Münch (Barmen): Diese Verfügung sei eine pädagogische Notiz für den Lehrer, der sie nicht mechanisch und für alles bindend durchzuführen brauche; es lasse sich aber auch bei dem Übersetzen aus der neueren Sprache in die deutsche eine dem Verständnis des Autors sehr zu gute kommende Übersetzung herstellen, eine Ansicht, die Geheimrat Höpfner namentlich für die Übersetzung der Dichter gelten lassen will. Letzterer setzte ferner hinzu, dafs, wenn man den ersten Satz der These striche und dieselbe vielleicht so fasste: „Bei der Erlernung des Französischen tritt das Moment der logisch-formalen Ausbildung zurück“ u. s. w., sie dann klar ausspräche, dafs das Gymnasium sich durchaus nicht der Forderung verschlösse, welche gegenüber der früheren Zeit ein wirkliches Können wünsche. Damit sei zugleich auch eine gute Erklärung für die reformsuchende Masse des Publikums gegeben. Zu These 2 bemerkt Schneider, dafs der Lehrer mehr wie bisher durch mündlichen Betrieb den französischen Unterricht fördern müsse. Rektor Viehof (Düsseldorf) bezweifelt es, dafs die Schüler ohne grobe Inkorrektheiten sich schriftlich würden ausdrücken können, sie vermöchten nicht den modernen Sprachschatz in sich aufzunehmen. Jäger hält das doch für erreichbar, die schriftlichen Arbeiten sollten den Sinn für das Eigentümliche der französischen Sprache schärfen, keine Sprache sei zu lernen, wenn man nicht auch aus dem Deutschen in die fremde Sprache selbst übersetze. Ricken (Viersen) wünscht, dafs schon in Quinta und Quarta nicht nur die Kenntnis der Formenlehre, sondern auch eine entsprechende Gewandtheit im Sprechen erzielt werde. In der Tertia sei die Stundenzahl des Französischen auf drei zu erhöhen. Eine sich sehr lang hinziehende Debatte entspann sich nun über den vom Thesensteller in Nr. 3 gebrauchten Ausdruck „analytisch-induktorisches Moment“. Während Schneider den Forderungen Münchs beipflichtet, dafs die induktive Methode speziell im Französischen in ausgedehntem Mafse angewendet den Unterricht ausserordentlich belebe und fördere, auch Jäger der Induktion beim neu-sprachlichen Unterrichte einen breiteren Raum zugesteht, sucht Direktor Uppenkamp (Düsseldorf) nachzuweisen, dafs die Frage der Induktion an grofser Unklarheit leide und der Ausdruck „analytisch-induktorisch“ schon nach mathematischen Begriffen nicht logisch sei. Wenn man Induktion im eigentlichen Sinne verstehe, dafs aus verschiedenen Beispielen

erst die Regel gebildet werden soll, so könne das kein Schulmann befürworten; das andere aber, die Regeln an Beispielen klar zu machen, thue jeder verständige Lehrer von selbst. Er sehe keinen praktischen Nutzen von der Induktion. Demgegenüber hält Rektor Becker (Düren) den Unterschied aufrecht, ob man von der Regel oder dem Beispiel auszugehen habe; er nennt die letztere Methode eine Art Scheininduktion, die eigentliche Induktion würde viel zu weit führen und sei auch vor allen Dingen ganz unmöglich auf dem Gebiete der Formenlehre. Nachdem Münch dem Vorwurf des „Unlogischen“ entgegengetreten, den Begriff des Induktorischen noch einmal erörtert und diese Methode namentlich dem neu sprachlichen Unterricht zugewiesen hat, auch Oberlehrer Kohl (Kreuznach), Direktor Zahn (Mörs), sowie Uppenkamp sich noch des weiteren über den Begriff Induktion verbreitet haben, faßte Geheimrat Höpfner die ganze Diskussion, die, wie Zahn richtig bemerkt, im großen und ganzen ein reiner Wortkampf war, dahin zusammen, daß der Streit nicht so sehr um die Methode als vielmehr um das durchzunehmende und zu verarbeitende Pensum geführt werde. Nach einer Pause von 10 Minuten begannen die Verhandlungen von neuem und zwar nun über These 10. Schneider begründete dieselbe, daß man ohne Sprechen in den neueren Sprachen nicht mehr auskomme, und daß die Schule die Verpflichtung habe, mit allen Mitteln auf dieses Ziel hinarbeiten. Den Stoff zu den Sprechübungen könne man aus dem alltäglichen Leben nehmen, der Erfolg träte dann rascher und unmittelbarer zu Tage. Direktor Uppenkamp dagegen hält die Zeit nicht für ausreichend, mit einer einigermaßen besetzten Klasse ersprießliche Sprechübungen zu betreiben und weist auf die kläglichen Erfahrungen hin, die man in dieser Hinsicht mit dem Lateinischen gemacht habe. Man würde auch in den neueren Sprachen nicht über Vorübungen hinauskommen. Münch: Die didaktische Kunst des Sprechlehrens sei in ein ganz neues Stadium eingetreten, zum Sprechen könne man nicht durch Vorträge kommen, wie sie der Thesensteller zu verlangen scheine. Nachdem Rektor Thomé (Köln) noch ausgeführt, daß Sprechübungen nicht unwesentlich auf den Mut des Schülers einwirkten, seine Gedanken in der fremden Sprache ausdrücken zu lernen, wird ein Schlufsantrag angenommen, um bei der weit vorgerückten Zeit wenigstens noch den dritten Punkt der Tagesordnung besprechen zu können. Demgemäß wurde auch die Besprechung der von Moldenhauer aufgestellten Thesen auf das nächste Jahr verschoben. Der Vortrag von Jäger ist in der ersten Abteilung dieses Heftes vollständig abgedruckt, und es kann deshalb von einem Referat über denselben an dieser Stelle vollständig abgesehen werden.

Die Rede Jägers war oft von lautem Beifall der Versammlung unterbrochen worden, weil jeder sich sagte, daß er Worte gehört habe, die dem Herzen des gesamten Lehrerstandes im deutschen Vaterlande wohlthun müßten. Darauf richtete Jäger, indem die Versammelten sich von ihren Sitzen erhoben, von Herzen kommende und aus aller Herzen gesprochene Abschiedsworte an den scheidenden Geheimrat Höpfner. Die Förderung der Versammlungen Rheinischer Schulmänner sei nicht zum geringsten Teil sein Verdienst gewesen, indem er mehr als andere dazu beigetragen habe, daß der rheinische Lehrerstand sich stark gegen die Anfechtungen des Dilettantismus erweisen könne. Er bitte ihn, den rheinischen Boden nicht zu ver-

gessen und in seiner höheren Stellung daran zu denken, daß unter ihm der Lehrerstand in vollem Maße die schwere und doch so schöne Pflicht, für Gott und das Vaterland zu arbeiten, so freudig habe erfüllen können. Als Redner ihm dann im Namen der rheinischen Lehrer die Hand zum Abschiede reichte, brach die ganze Versammlung in einen begeisterten Beifall aus. Darauf ergriff Geheimrat Höpfner das Wort: Er nehme die erhebendsten Eindrücke von der heutigen Versammlung in seine neue Stellung mit hinüber. Die bei der Eröffnung und beim Schlusse derselben gesprochenen Worte tiefsten Gehaltes schienen ihm nicht ohne Beziehung auf seine Aufgabe gesagt worden zu sein. Doch könne er jetzt hiervon nicht sprechen, im Augenblicke schaue er rückwärts auf die vergangenen fünfzehn Jahre. Sein Amt habe er angetreten als ein Aufsichtsbeamter, er habe sich einer solchen Stellung auch immer bewußt sein müssen, aber viel lebhafter habe ihm als Zweck seines Wirkens die Pflege des höheren Schulwesens in jedem Sinne des Wortes vorgeschwebt. In diesem Pflegeamte habe er, von dem Vertrauen und der Liebe der rheinischen Lehrer getragen, seinen Beruf mit Freuden erfüllen können. Der vorige Samstag sei der schönste Ebrentag seines Lebens gewesen, wo die Vertreter der Lehrerwelt ihm in der überreichten Adresse verkündet, daß er nicht nur frühere Untergebene und Berufsgenossen, sondern Freunde zurücklasse. Wenn er den herrlichen Hermeskopf, der ihm überreicht worden, anblicke, dann werde er daran erinnert werden, was er mit ihnen in saurer Arbeit ad foros cultus formandos gearbeitet, und wenn er das herrliche Rheinalbum Scheurens in Zukunft durchmustere, dann werde ihn die Erinnerung zum Rhein wieder führen, wo er so frohe und glückliche Stunden bei Becherklang und freiem Maneswort verlebt habe. Dazu komme nun noch, daß er durch den ihm von seinen Amtsgenossen überreichten Kupferstich des Kölner Rathauses mit dem Dome im Hintergrunde immer von neuem werde daran gemahnt werden, wie gerne er in den Mauern Colonia Agrippinae gewilt, die ihm mit ihres unvergleichlichen Architekturen, mit ihren Kunstschätzen, mit ihrem Kunstsinne so manche Erholung nach Tages Last und Mühe bereitet. So hoffe er denn, daß auch die rheinische Lehrerwelt ihm keine künstliche Erinnerung bewahre, sondern an ihn denken werde als an einen Mann, der seine Ehre darein gesetzt habe, zu einem rheinischen Schulrate zu werden.

Damit schloß um 3 Uhr die Versammlung. An Stelle der vorschriftsmäßig aus dem leitenden Ausschusse austretenden, für ein Jahr nicht mehr wählbaren Mitglieder Direktor Jäger, Dir. Schorn (Köln), Dir. Zahn (Mörs) wurden neu gewählt Dir. Münch (Barmen), Rektor Fischer (Lennep), Prof. Stein (Köln Marzellen-Gymnasium). Das auf die Versammlung folgende Festmahl stand noch ganz unter dem Eindrucke der Abschiedsworte des Geheimrats Höpfner; in den Trinksprüchen trat denn auch von neuem so recht zutage, welche Liebe und Anhänglichkeit sich der scheidende Schulrat am Rheine erworben hatte. Das war nichts Gemachtes und Gekünsteltes, und jeder fühlte es, daß auch ihm aus tiefstem Herzen das Wort kam, daß er, wenn ihm gestattet würde, aus Berlin wieder einmal zu reisen, sein erster Flug nach dem Westen gerichtet sein würde.

Die Adresse, welche am 31. März durch eine besondere Deputation dem Herrn Geheimrat Höpfner im Namen der Lehrer der höheren Lehranstalten des Rheinlandes überreicht wurde, hatte folgenden Wortlaut:

„Hochzuverehrender Herr Schulrat! Die Angehörigen der hier verzeichneten Lehranstalten des Rheinlands, deren Namen Ihnen, so oft Ihr Blick auf dieses Blatt fallen mag, eine gesegnete Wirksamkeit von 15 Jahren vorgegenwärtigen werden, bitten Sie, aus ihrer Hand ein Andenken entgegenzunehmen, von dem wir glauben dürfen, daß es Ihnen, dem kunstsinnigen Manne, Freude machen werde. Wir haben es gewählt im Gedanken an die Worte des römischen Dichters, der auch Ihnen vor andern vertraut ist:

Mercuri facunde nepos Atlantis
qui feros cultus hominum recentum
voce formasti catus et decorae
more palaestrae

— Worte, welche das Hermesideal der griechischen Kunst uns als Bildnern der Jugend in besonderem Sinne zueignen und nahelegen. Wir fügen dem Werke des Altertums eine Kunstschöpfung der Gegenwart bei, — Bilder rheinischen Landes und Lebens, die, hoffen wir, in einer noch vertrauteren Sprache, der Sprache der Heimat und der freundlichen Erinnerung zu Ihnen reden werden.

Was uns heute zu Ihnen führt, ist nicht allein der Wunsch, Ihnen Dank und Anerkennung auszusprechen für diese 15 Jahre, in welchen Sie ein wichtiges Amt — in einem für unser Vaterland gerade auf dem Gebiet des Unterrichts und der Erziehung bedeutungsvollen Zeitabschnitt — in unserer Mitte verwaltet haben und in denen es Ihnen vergönnt war, vielerlei Gutes in treugewissenhafter, den Ernst unseres Berufes mit der Ihnen angeborenen Freundlichkeit verbindenden Weise zu fördern: vor allem führt uns heute das Bedürfnis zu Ihnen, Ihnen, verehrter Mann, der in diesen 15 Jahren in vollem Sinn der Unsrige war und immer mehr geworden ist, in dieser Stunde des Abschieds mit der vollen Wärme persönlicher Empfindung zu sagen, daß Sie in Ihrem seitherigen Wirkungskreise nicht bloß frühere Untergebene und Berufsgenossen, sondern Freunde zurücklassen, die Ihnen in dankbarer Liebe verbunden sind und immerdar bleiben werden.“ (Folgen die Namen der Anstalten.)

Köln a. Rh.

Fr. Moldenhauer.

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Revue de l'enseignement des langues vivantes V Nr. 6.
2. Science Vol. X Nr. 234—240. 245—256. — Vol. XI Nr. 257—260. 262—270. 274—281.
3. E. Böök, Joannes Ludovicus Vives en reformator inom den pedagogiska vetenskapen. Akademisk afhandling. Helsingfors 1887. 214 S.
4. E. Falch, Gedanken über eine Reform unseres Mittelschulwesens. Würzburg, A. Stubers Verlagsbuchhandlung, 1888. 63 S. 1 M.
5. A. Gemoll, Das Gymnasium und seine Stellung zu der Petition der akademischen Vereinigung für deutsche Schulreform. Eine Studie. Der Reinertrag ist für das Kaiser-Wilhelm-Denkmal in Breslau bestimmt. Breslau, Kommissionsverlag von E. Wohlfarth (E. Morgensterns Buchhandlung), 1888. 23 S. 50 Pf.
6. The Platonist, An Exponent of Philosophie Truth. Edited by Thomas M. Johnson. Vol. IV Nr. 5—6 (May, June 1888). S. 225—336.
7. R. Jonas, Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten zusammengestellt. Vierte Auflage. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1888. 28 S. 0,40 M.
8. G. Leuchtenberger, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erstes Bändchen, 4. verbesserte Auflage, 162 S. 2 M. Zweites Bändchen, 3. verbesserte Auflage, 150 S. 2 M. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1888. — Vgl. diese Zeitschr. 1884 S. 237.
9. Hermann Riegel, Ein Hauptstück von unserer Muttersprache, der allgemeine deutsche Sprachverein und die Errichtung einer Reichsanstalt für die deutsche Sprache. Mahnruf an alle national gesinnten Deutschen. Zweite, umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage. Braunschweig, C. A. Schwetschke und Sohn (E. Appelhaus), 1888. 79 S. 1 M.
10. Verhandlungen der dritten Versammlung des Vereinia akademisch gebildeter Lehrer an den badischen Mittelschulen. Karlsruhe, J. Bielefelds Verlag, 1888. 74 S. 1,50 M. — Inhalt: Vorträge über die Reform des neu sprachlichen Unterrichts, über neuere Beurteilungen des deutschen Humanismus im 15. und 16. Jahrhundert, über die Ziele und Verhandlungen des Einheitsschulvereins. Außerdem zwei Mitteilungen aus dem Gebiete der Physik.
11. Französische und englische Schullektüre. Herausgegeben von F. K. Schwalbach. Nr. 1: Ausgewählte Reden von Mirabeau, Desèze und Chateaubriand, herausgegeben von F. K. Schwalbach. Hamburg, Otto Meissner, 1888. IV u. 88 S. 80 Pf., geb. 1 M. Nr. 2: William the conqueror und Queen Elisabeth von David Hume, herausgegeben von F. K. Schwalbach. Hamburg, Otto Meissner, 1888. VI u. 130 S. 1 M., geb. 1,20 M. — Die biographischen Notizen, Anmerkungen u. s. w. bei Nr. 1 sind auf das Allernotwendigste beschränkt; das Buch ist zur Lektüre in Prima bestimmt.

12. *Phonetische Studien*, Zeitschrift für wissenschaftliche und praktische Phonetik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der Aussprache. Unter Mitwirkung zahlreicher Gelehrter herausgegeben von Wilhelm Viëtor. Zweites und drittes Heft (S. 95—307). Marburg, N. G. Elwert, 1888.

13. *Monmouth's rebellion. A chapter from Macaulay's history of England.* Für die Oberklassen höherer Schulen bearbeitet von H. A. Werner. Dritte, durchgesehene Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. IV u. 115 S. — Nichts Wesentliches geändert.

14. M. Schmidt, *Friedrich deutscher Kaiser und König von Preußen. Ein Lebensbild für das deutsche Volk.* Mit dem Bildnis Sr. Majestät des Kaisers und dem Facsimile des Allerhöchsten Namenszuges. Berlin, Becker & Hornberg, 1888. 47 S.

15. *Die klimatologische Karte von Europa.* Auch als Erläuterung zu der betreffenden Coordes-Bambergischen Schulwandkarte von C. Coordes. Berlin, Landkarten-Verlag von C. Chun, 1888. 32 S. 75 Pf.

16. *C. Nieberdings Leitfaden bei dem Unterricht in der Erdkunde.* Bearbeitet von W. Richter. Zwanzigste, bedeutend erweiterte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1888. X u. 226 S. 1 M. — Vgl. diese Zeitschr 1886 S. 624. Die Umgestaltung des Leitfadens hat mit der vorliegenden Auflage in den wesentlichen Punkten ihren vorläufigen Abschluss erreicht.

17. *Länderkunde des Erdteils Europa*, herausgegeben unter fachmännischer Mitwirkung von A. Kirchhoff. Wien und Prag, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag. Liefg. 49—55 à 90 Pf.

18. C. P. Thiele, *Babylonisch-assyrische Geschichte.* 2. Teil: Von der Thronbesteigung Sinacheribs bis zur Eroberung Babels durch Cyrus. Gotha, F. A. Perthes, 1888. VI u. 362 S. gr. 8. 7 M (Handbücher der alten Geschichte I. Serie, 4. Abteilung). — Der 1. Band mit der eine umfassende Quellenkritik enthaltenden Einleitung erschien 1886.

19. K. Kromayer, *Deutsche Geschichte.* Ein Lehr- und Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Dritte, verbesserte Auflage. Straßburg, R. Schultz & Comp. Verlag, 1888. VIII u. 320 S. geb. 2,30 M. — Auch in dieser Auflage ist der ursprüngliche Charakter des Buches festgehalten. Aufser zahlreichen stilistischen und sachlichen Verbesserungen ist besonders hervorzuheben, daß einige Abschnitte des Mittelalters kürzer behandelt worden sind.

20. *The classical review.* Vol. II Nr. 1—5 (S. 1—160).

21. Rudolf Hirzel, *Über die Stellung der klassischen Philologie in der Gegenwart.* Akademische Antrittsrede gehalten in Jena am 5. Mai 1888. Leipzig, S. Hirzel, 1888. 35 S.

22. J. Lattmann, *Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird?* Abdruck aus dem Programm des Kgl. Gymnasiums in Clausthal Ostera 1888. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1888. 25 S. 4. 60 Pf.

23. *Prager philologische Studien mit Unterstützung des k. k. Unterrichtsministeriums* herausgegeben von Otto Keller. Heft 1: Josef Dorsch, *Assimilation in den Compositis bei Plautus und Terenz.* Prag, H. Dominicus, 1887. 50 S.

24. L. Grünwald, *Der freie formelhafte Infinitiv der Limitation im Griechischen und F. Birklein, Entwicklungsgeschichte des substantivierten Infinitivs.* Würzburg, A. Stubers Verlagshandlung, 1888. 37 S. 1,80 M. bzw. 109 S. 4 M. (Beiträge zur historischen Syntax der griechischen Sprache, hggb. von M. Schanz. Heft 6—7 = Band II S. 167—203; III S. 1—109.)

Berichtigung.

S. 495 Z. 14 ist zu lesen: „ein ausführliches Inhaltsverzeichnis“ (statt „das Inhaltsverzeichnis“).

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen¹⁾.

Vor nunmehr vierzehn Jahren machte Ostendorf in einem wohldurchdachten Unterrichtsplane den Vorschlag, den freindsprachlichen Unterricht, statt mit dem Lateinischen, in Zukunft mit dem Französischen zu beginnen. Nur ein sehr kleiner Teil unserer Schüler, so klagte er, finde auf unseren höheren Schulen eine gründliche und fruchtbare Bildung, und für den wichtigsten Teil des Volkes, den mittleren Bürgerstand, gäbe es, abgesehen von wenigen Ausnahmen, keine Schulen. Was auch zur Abhilfe vorgeschlagen sei, alles sei an dem Grundsätze gescheitert, daß alle höhere Bildung mit dem Lateinischen beginnen müsse. Ihm erscheint im Gegensatz dazu das Französische als Anfangssprache sogar um vieles geeigneter. Für eine moderne Sprache sei es leichter in dem Schüler Interesse zu erregen. Die einfachere Formenlehre dieser modernen Sprache biete dem neunjährigen Knaben immerhin Arbeit genug und verlange gerade wegen ihrer Einfachheit eine straffere Aufmerksamkeit. Auch das sei klar, daß die modernen Sprachen mit ihrem reichen Wortschatz und ihren reichen Ableitungen dem Gedächtnis hinlänglich viel zumuten. Die Syntax der französischen Sprache ferner fand er an geistbildender Kraft der lateinischen vollständig ebenbürtig. So vieles im Französischen, und nicht zum wenigsten die logische Strenge der Wortstellung, schien ihm zu richtigem und klarem Denken anzuhalten. Er verwies ferner auf den Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels und des Teilungsartikels im Französischen, des Infinitivs mit *de* und *à*, des Indikativs und Konjunktivs nach

¹⁾ G. Völcker, Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: Der freindsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen. Berlin, Julius Springer, 1887. IV u. 251 S. Vgl. auch das inzwischen erschienene Programm von J. Lattmann, Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der freindsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird? Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

que, auf die Veränderlichkeit der Partizipien, auf den Gebrauch der Negationen. Das alles seien Punkte, welche für die Übung des Denkens einen reichen und mannigfaltigen Stoff böten. Einen anderen großen Vorzug der modernen Sprache für den Anfangsunterricht erblickte er darin, daß sie für alle dem Knaben aus eigener Anschauung bekannten Gegenstände und Thätigkeiten die entsprechenden Ausdrücke besäße. Das Elementarbuch der französischen Sprache könne deshalb ganz naturgemäß verfahren und vom Alltäglichen ausgehend tausend wissenswerte Dinge lehren und in das fremde Volksleben einführen. Dieser natürliche und der allmählichen Entwicklung des Schülers entsprechende Unterrichtsgang aber könne im Lateinischen nicht eingehalten werden, weil es kein für neunjährige Knaben passendes lateinisches Elementarbuch gebe oder überhaupt geben könne. Denn für das Gewöhnliche und der Fassungskraft des Knaben Zugängliche sei in der toten Sprache kein natürlicher Ausdruck zu finden. So bliebe denn nichts übrig, als aus den alten Schriftstellern Sentenzen zu ziehen, welche Anfängern noch nicht verständlich seien, oder historische Einzelheiten aus einer fernen, fremden Welt, welche sie ebenso gedankenlos hinnehmen müßten. Sind aber erst die Vorübungen bewältigt, welche dem Erlernen der ersten fremden Sprache vorangehen müssen, so meint Ostendorf, daß das lateinische Pensum der drei unteren Klassen in einem Jahre von dem am Französischen inzwischen erstarkten Schüler angeeignet werden könne. Das Lateinische, an den Anfang gestellt, zwingt überdies zu einer so langsamen Lehrweise, daß dadurch die Lust am Lernen empfindlich beeinträchtigt würde, wobergegen der raschere Fortschritt im Französischen Lerneifer erzeuge. Überhaupt scheint ihm die lateinische Formenlehre zu schwer für den neunjährigen Knaben, während er die Schwierigkeiten des Französischen nicht zu groß und dabei sehr bildend findet. In den Formschwierigkeiten des Lateinischen erschöpfe sich die Kraft des Knaben. Dafür biete das Französische andere und fruchtbarere Schwierigkeiten. Wie weit z. B. stände das lateinische Zeitwort an bildender Kraft zurück hinter dem der romanischen Sprachen, welche Imperfektum, Aorist und Perfektum genau von einander unterscheiden lehren! Auch auf die Klarheit schaffende Wirkung der streng logischen Wortstellung im Französischen weist er hin, während ganz im Gegensatz dazu im Lateinischen ein stetes Suchen und Kombinieren nötig sei. Er leugnet nicht, daß die lateinische Sprache mit ihren von den modernen Sprachen abweichenden Mitteln etwas ungemein Bildendes habe; aber ihre Schwierigkeiten seien derartige, daß sie auf den neun- bis zwölfjährigen Knaben mehr niederdrückend als anregend wirken müßten.

Dazu komme, daß in den Übungsbeispielen fortwährend der deutsche Ausdruck dem Lateinischen gemäß umgewandelt werden müsse. Das trübe in dem Knaben das Gefühl für die Mutter-

sprache und wirke damit zugleich nachtheilig auf sein Denken zurück. Aus Mangel an passendem Material biete man ihm überdies Übungssätze, welche über seine Fassungskraft hinausgingen und gewöhne ihn so, Worte ohne Gedanken zu übertragen, wohingegen die Übungen in der modernen Sprache mühelos in das Anschauungsgebiet der Jugend hineingeleitet werden könnten. Die römische Litteratur habe so wenig für das Knabenalter Taugliches, dafs Geist und Gemüt unserer Gymnasiasten mindestens fünf Jahre lang ohne rechte Nahrung blieben, während das Neusprachliche bald mit wirklichem Verständnis und auch rascher gelesen werden könne.

Die eben erschienene Schrift von Völcker über die Reform des höheren Schulwesens nimmt Ostendorfs Gedanken wieder auf, indem sie die bald nach der Veröffentlichung jener Schrift erschienenen Kritiken von Lattmann und Sallwürk hinzufügt und im Anschluß daran jenen Vorschlag tiefer zu begründen und seine ganze Tragweite in ein helleres Licht zu setzen versucht. Der Verf. bezeichnet es als den Hauptzweck seines Buches, über diese Frage zu orientieren. Damit entschuldigt er die sehr zahlreichen und sehr langen Citate. Was irgend über diesen Punkt geschrieben worden ist, hat er benutzt, und das Treffendste und Glücklichsste findet sich, ohne dafs der Raum gespart wird, an passender Stelle seinen Erörterungen eingefügt. Die Rücksicht, welche er auf Schritt und Tritt fremden Meinungen schuldig zu sein glaubte, hat es ihm allerdings unmöglich gemacht, etwas Einheitliches zu bieten; aber es wäre unbillig, seinem Buche deshalb das Lob vorzuenthalten, dafs es mit einer pädagogischen Hauptfrage unserer Zeit in einer gewinnenden und anregenden Weise bekannt macht. Seine Darstellung ist klar und gefällig. Überall ist auch das Bestreben sichtbar, die Frage in einer würdigen und sachlichen Weise zu behandeln. Vor zornigen, auf die Wirkung berechneten Kraftausdrücken, wie sie sich nach häufigen und leidenschaftlichen Erörterungen desselben Themas so leicht einstellen, hat er sich durchaus gehütet. Er versichert, dafs ihm jede grundsätzliche Polemik gegen das Gymnasium ferngelegen habe; aber gleichwohl darf man sich durch seine verbindliche und versöhnliche Miene nicht täuschen lassen. Nicht blofs aus Nützlichkeitsrücksichten, um den Übergang aus einer Schulgattung auf die andere zu erleichtern, tritt er für die Priorität des Französischen ein, sondern es ist ihm auch an sich ein verhängnisvoller Wahn, zu glauben, dafs ein gründlicher fremdsprachlicher und überhaupt höherer Unterricht mit dem Lateinischen beginnen müsse. Über das ganze Buch sind treffende Urtheile über die französische Sprache und Litteratur verbreitet, die allen, welche seit ihrem Abgange von der Schule nur Griechisches und Lateinisches gelesen haben, auf das wärmste empfohlen sein mögen. Aber dem Altertum ist der Verf. untreu geworden. Wenn er es auch nirgends mit schroffer Offenheit ausspricht, so ist er doch offenbar der Überzeugung,

dafs die Beschäftigung mit den alten Sprachen überhaupt heute alle Berechtigung verloren hat, und dafs man ihr Reich in immer engere Grenzen zurückdrängen müsse, um sie schliesslich ganz abzuschaffen. Er will durchaus, dafs der Geist der Schule sich aus dem uns alle augenblicklich umgebenden Leben nähre und stellt den gefährlichen Satz auf, dafs die Prinzipien der Bildung mit den wechselnden Zeitströmungen andere werden müssen.

In einem zweiten, an interessanten Citaten wieder sehr reichen, aber durch nachträgliche Einschaltungen, wie es scheint, getrühten Kapitel wird die formal bildende Kraft des lateinischen und des französischen Unterrichts verglichen. Nachdem auf die grofse Wandelung hingewiesen ist, welche sich im Urtheile über den pädagogischen Wert des Französischen vollzogen hat, wird das Wort an Herbart und Beneke abgetreten. Im einzelnen findet man auch hier viel Beherzigenswerthes; aber ein klares Resultat aus dem Ganzen herauszuheben will trotz der Zusammenfassungen am Schluss nicht gelingen. Der Verf. rührt an allem, aber untersucht eigentlich nichts. Bald scheint er mit Herbart was die Pädagogen formale Bildung nennen, als ein völliges Uding zu bekämpfen und, wie er, mit der Vermögenstheorie der alten Psychologie auch die Möglichkeit einer allgemeinen formalen Bildung zu verwerfen, bald aber erklärt er es doch als eine eitle Mühe, diesen Ausdruck durch einen anderen zu ersetzen. Bald scheinen ihm die Schwierigkeiten des Lateinischen niederdrückend, bald scheint er mit Beneke auf Erschwerungsmethoden sinnen zu wollen. Jetzt hat es den Anschein, als theile er Herbarts Meinung, dafs kein Unterricht vollständig sei, der nicht einen Teil seines Weges durch die alten Sprachen genommen hat, und dann verspricht er sich doch wieder genau dieselben heilsamen Wirkungen von der Beschäftigung mit dem Französischen. Besonders merklich wird dieses Schwanken am Schlufs des Kapitels, wo die fremden Stimmen, welche sich in diesem Buche fortwährend ablösen, verstummen und der Verf. nunmehr aus alle dem das Facit zu ziehen und mit einer eigenen Meinung hervorzutreten sucht. Da heifst es, die Antike habe ihren Beruf, die modernen Völker durch ihren litterarischen Inhalt und die Form der Darstellung zu erziehen, für uns erfüllt; um so mächtiger aber sei das Studium der lateinischen Sprache selbst und die Methode dieses Sprachstudiums für uns als intellektuelles Erziehungsmittel. Gegen eine solche bevorzugende Behandlung des Lateinischen ist offenbar aber das ganze Buch gerichtet. Stimmt er ja doch dem Satze bei, dafs das Französische auf eine formal nicht weniger bildende Weise gelehrt werden könne, und dafs der Inhalt der römischen Schriftsteller die grofse Mühe der Spracherlernung nicht aufwiege.

Ein drittes Kapitel über den psychischen Verlauf der Arbeit bei Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts folgt dem Buche von Lichtenfeld über das Studium der Sprachen. Gewöhnlich

denke man nur an die Arbeit mit den syntaktischen Regeln, wenn man die Geistesgymnastik rühme, welche das Studium der alten Sprachen mit sich bringe; aber eine weit grössere und bildendere Anstrengung mude dem Lernenden das Suchen nach der richtigen Vokabel zu. Nie decken sich ja zwei Worte in zwei Sprachen. Das mache den hohen pädagogischen Wert der Sprachstudien aus. Wie viel einfacher vollziehe, sich diese Wahl aber hinsichtlich des Französischen als hinsichtlich des Lateinischen. Leider steht aber hinter dem Worte im Kopfe des Schülers noch nicht ein reicher, geordneter Inhalt. Wie es wenige antike Begriffe und Vokabeln giebt, welche dem Knaben geläufig sind, so stimmen andererseits unsere Kulturformen mit denen unserer Nachbarn überein. Die Beschäftigung mit dem Lateinischen erfordere demnach eine Anspannung, welche über die Kräfte eines Sextaners hinausgehe und also einem späteren Alter vorzubehalten sei. Überdies machen die eigentümlichen Schwierigkeiten der alten Sprachen eine wissenschaftliche Unterrichtsmethode nötig: nicht auf unbewusste Analogiebildungen, sondern auf gewusstes Wissen komme es dabei an. Der Charakter der modernen Sprachen hingegen weise mehr auf die natürliche Methode hin. Hier erstehe nicht jene fortwährende Nötigung, die Sätze zu zerlegen und zu verändern, die einzelnen Vorstellungen zu verschieben und umzudenken. So könne denn hier gleich mit Sprechübungen begonnen werden, ehe noch die in deduktiver Weise gelernten grammatischen Regeln das natürliche Sprachgefühl und die Unbefangenheit gestört haben.

Wir gelangen nun zu dem vierten Kapitel, welches das umfangreichste ist und die nach dem vorher Behandelten einigermaßen überraschende Überschrift trägt „Der lateinische und französische Elementarunterricht“. Woher, fragt der Verf., die häufigen Klagen über die schlechten Resultate des lateinischen Unterrichts? Die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache liefs man früher aus einer reichen Lektüre erwachsen ohne ausgedehnte systematische Anleitung: durch blofse Anschauung, Nachahmung und Gewöhnung wurden früher die sprachlichen Kenntnisse auch für das Lateinische gewonnen. Mit dem Zurückweichen des Humanismus wurde aber eine sorgfältigere Methode nötig. So entstand jener vielfach angefeindete Formalismus, als dessen Vater G. Hermann gelten kann. Die grammatische Fertigkeit trat nunmehr in den Vordergrund, man war weniger bemüht ein entsprechendes Übersetzungsmaterial zu finden, und Phantasie und Gemüt gingen nicht selten völlig leer aus. Ja, man gewöhnte sich, Gleichgültigkeit gegen den Inhalt bei der Einübung der Grammatik als ein notwendiges Übel anzusehen, ohne zu ahnen, eine wie schwere pädagogische Sünde man damit beging. Über dem Durcharbeiten unverständlicher Übungssätze, dem Abhören der Vokabeln, dem Einüben der Formen ging die Einheit des

Unterrichts verloren. Zum Maßstab des Gesamturteils wurden die Leistungen in den Extemporalien gemacht, und um die Kraftentwicklung auf das höchste zu steigern, brachte man allerhand Fallen und Fufsangeln in die deutschen Sätze. Die Folge dieser einseitigen und unnatürlichen Überanstrengungen war, daß die Zeugnisse immer unerfreulicher und die Nichtversetzungen immer häufiger wurden. Immer lauter wurden die Stimmen, daß der Sprachunterricht umkehren und nach einer durchaus andern Methode erteilt werden müsse. Man fing an den Inhalt des lateinischen Übersetzungsstoffes als etwas ganz Wesentliches zu betrachten. An die Stelle der vorwiegend deduktiven Methode von früher sollte nunmehr die induktive treten. Viel Aufsehen machte vor allem Perthes mit seinen Reformvorschlägen, wiewohl er den Reformpädagogen von heute doch wohl nur jenen langbeinigen Cikaden im Faust vergleichbar scheint, die nach kühnem Sprunge im Grase wieder das alte Liedchen singen. Auch er verlangt ja den Inhalt zurückdrängende sprachliche Übungen, und man kann sich demnach nicht wundern, wenn Ziller findet, daß auch Perthes schnell zur Grammatik in ihrer gewöhnlichen Form zurückkehre. Jedenfalls aber bleibt ihm das Verdienst unverloren, zuerst eine Reihe von Grundsätzen klar und glücklich formuliert zu haben, welche geeignet waren, den Unterricht auf einer psychologisch richtigen Grundlage aufzubauen und nachdrücklich vor der unfruchtbaren Verkehrtheit einer streng deduktiv-dogmatischen Unterrichtsart zu warnen. Er verlangt ein vorwiegend induktives Verfahren beim Sprachunterricht. Nicht von den Vokabeln, sondern vom Satze sei auszugehen, und aus der Fülle des Konkreten müsse das Abstrakte von selbst hervorgehen. Den Schüler gegen den Inhalt der Sätze so lange gleichgiltig zu lassen schien ihm um so verkehrter, als das Interesse für den Inhalt das Behalten der Vokabeln und Formen erleichtert. Deshalb sollten statt einzelner Sätze auch möglichst bald zusammenhängende Stücke geboten werden. Vor allem aber wies er darauf hin, daß die natürliche Spracherlernung sich im Bereiche des unbewussten Seelenlebens vollziehe, und er betrachtete es als den Hauptfehler des bisherigen Unterrichtes, daß er jenem instinktiven Hineinleben in den Gegenstand, welches das bewußte Lernen mühelos begleite, gar keine Rechnung trage.

Daß man sich im allgemeinen gegen Perthes' Reformvorschläge sowohl wie gegen die wenigen, nach den Grundsätzen der neuen Methode verfaßten lateinischen Lesebücher bisher ablehnend oder kühl verhalten habe, findet der Verf. durchaus begreiflich. Man wollte nicht, daß der Inhalt der Sätze zum Schaden der Formaneignung beschäftige, und gerade von interessanten Erzählungen fürchtete man, sie möchten zur Zerstretheit und Ungenauigkeit gewöhnen. So unterrichteten denn die meisten auch heute, in den unteren Klassen wenigstens, durchaus im Sinne der alten Methode, wenn

auch weniger streng deduktiv, aber doch mit entschiedener Bevorzugung der Grammatik und auf die Erzielung positiver, leicht kontrollierbarer Kenntnisse gerichtet. Das Lateinische sei eben weniger geeignet, nach jener leichteren, natürlichen Methode gelernt zu werden. Denn die reinste Form der Analysis, findet er, könne nur an wirklich lebendiger Sprache geübt werden. Der künstlich zurecht gemachte Stoff eben entwickle nicht jenes Sprachgefühl, und eine präparierte Induktion findet auch Lattmann einem Herbarium ähnlich. So müsse denn das Lateinische nach der alten, schwierigen Methode unterrichtet werden, welche dem Geisteszustande der Kinder nicht angemessen sei. Der frühzeitige Beginn des lateinischen Unterrichts verursache also eine unnatürliche Überspannung der geistigen Kräfte. Andere, die einen mittleren Standpunkt einnehmen, vor allem Eckstein und Lattmann, wollen jenes unbewusste Sprachgefühl, welches allein zu einer Herrschaft über die Sprache führt, dadurch pflegen, daß sie den Lesestoff schon in den unteren Klassen zur Unterlage von Sprechübungen machen.

Für die modernen Sprachen hingegen, sagt der Verf., habe sich jene natürliche Methode recht geeignet gezeigt. Zwar zielte auch der französische Unterricht lange Zeit, in Nachahmung des lateinischen, auf genaue Kenntnis des theoretischen grammatischen Regelwerks. Bald aber erfolgte, der Hauptsache nach im Sinne der Perthesschen Prinzipien, eine gewaltige neusprachliche Reformbewegung. Manche dieser Reformer versprechen sich wahre Wunder von der neuen, induktiven Methode und reden von den Regeln mit nicht geringerem Zorne als weiland die Stürmer und Dränger in Goethes Jugendzeit. Man spricht von der trivialen Kost der Übungssätze und findet, daß der Geist „in dem Schlamm von Formen und Regeln“ sich frei zu bewegen verlerne¹⁾. Viele halten eine dem Können der Muttersprache ähnliche Kenntnis des Französischen für das letzte Ziel des Unterrichts; andere hingegen glauben, daß man auch jetzt nicht auf ein bewußtes Können und auf ein eigentliches Wissen der fremden Sprache verzichten dürfe. Die junge Wissenschaft der Lautphysiologie schickt sich freilich an zur Rächerin der entthronten Grammatik zu werden: auf theoretische Unterweisung in der Grammatik möchte man verzichten, aber einen systematischen Lautierkursus möchte man voranschicken und ein vollständiges System der Phonetik in den Unterricht einfügen. Der Verf. hält den mittleren Weg für den richtigen. Er findet, daß die Bedeutung der Induktion von vielen übertrieben wird, und meint mit Goethe, daß Analyse und Synthese sich ergänzen müssen wie Einatmen und

1) Vgl. den Jahresbericht über das Französische von H. Lüschnorn in den Jahresberichten über das höhere Schulwesen von C. Rethwisch S. 197—232.

Ausatmen. Ein Kompromiß zwischen der natürlichen und wissenschaftlichen Methode sei nötig, jedoch müsse in den unteren Klassen die natürliche überwiegen. Nach zwei Jahren möge das bis dahin geübte vorwiegend analytische Verfahren mehr und mehr in ein synthetisches übergehen. Bei der weniger schwerfälligen Methode, nach welcher der Elementarunterricht im Französischen erteilt werden könne und müsse, lernten die Schüler bald in dieser Sprache zu denken und sie zum Ausdruck ihrer Gedanken zu gebrauchen. Dazu geselle sich ein anderer Vorteil. Was beim lateinischen Elementarunterricht aus Mangel an passendem Sprechstoff unmöglich sei, sei beim französischen möglich: man könne die jugendlichen Kräfte an einem anschaulichen, dem jugendlichen Alter angemessenen, lebendigen, nicht besonders konstruierten Sprechstoffe üben. So werde Interesse für den Inhalt geweckt, welcher bei dem üblichen altsprachlichen Unterrichte in den unteren Klassen ganz zurücktrete. Nachdem dann das Gefühl für die Muttersprache sich geklärt hätte und die allgemeinen fremdsprachlichen Schwierigkeiten bei der Beschäftigung mit dem leichteren Französischen bewältigt wären, könne der 12- und 13jährige Schüler mit der Hoffnung auf ein besseres und schnelleres Gelingen an das Lateinische herangeführt werden.

Ein anderes umfangreiches Kapitel sammelt Zeugnisse älteren und jüngeren Datums zu Gunsten der Ostendorfschen Ansicht, daß der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnen müsse. Daran schließt sich eine Übersicht über die Reformen des Auslandes auf dem Gebiete des höhern Schulwesens. Zum Schluß folgt der Unterrichtsplan des Altonaer Realgymnasiums, an welchem der Unterricht im Lateinischen erst in Untertertia beginnt und welchem der Verf. aus diesem Grunde eine vorbildliche Bedeutung für das deutsche Schulwesen zuspricht. Ostendorfs eigenen Plan, nach welchem drei verschiedene Abteilungen zu je vier Klassen sich auf fünf gemeinsame Unterklassen stützen und in 12 Stunden, im Deutschen, im Lateinischen und in der Geschichte, kombiniert werden sollen, verwirft er als ein zu gekünsteltes System. Dies aber gilt ihm als unanfechtbar, daß der spätere Anfang des Lateinischen das einzige Mittel ist, die Entscheidung über die Zukunft des Knaben hinauszuschieben.

Die sich daran schließende Frage: „Gymnasium und Realgymnasium — oder Einheitsschule“, beantwortet er zu Ungunsten der letzteren. Alle Unterrichtsfächer ließen sich nicht in den Rahmen einer einzigen Schule hineinzwingen, jene Einheitsschule durch alle Klassen und mit sämtlichen vier fremden Sprachen scheint ihm nicht durchführbar. Ein friedlicher Wettstreit zwischen Gymnasien und Realgymnasium soll auch für die Zukunft die Lösung sein. Vor allem aber brauchten wir Mittelschulen, welche jener Mehrzahl der nach einjährigem Besuche der Sekunda in das praktische Leben übertretenden Schüler die geeignete Bil-

ding gäben. Diese müßten in sich abgeschlossen sein, zugleich aber in organischer Verbindung mit einer höheren neunklassigen Schule stehen. Zu solchen Mittelschulen würden die jetzigen Realgymnasien sich gut eignen, wenn man den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen begönne, statt, wie jetzt, mit dem Lateinischen, und wenn man die Dispensation vom Lateinischen für alle Schüler gestatte, welche es für ihren zukünftigen Beruf nicht gebrauchten, wofür dann Übungen in dem Französisch- und Englischsprechen, im Rechnen und ein verstärkter Zeichenunterricht eintreten könnten. So würden die für wissenschaftliche Berufsarten nicht geeigneten Elemente in die richtige Bahn geleitet werden, und das unnatürliche Drängen zur Reifeprüfung des Gymnasiums würde nachlassen. Denn die jetzige Machtstellung der Gymnasien schaffe soziale Gefahren, beeinträchtige die industrielle, technische und gewerbliche Entwicklung unseres Vaterlandes und erschwere die Hebung des Nationalwohlstandes. In ähnlicher Weise sprechen sich Schmeding und Frary aus.

Das Gymnasium freilich, welches der Verf. neben dem Realgymnasium bestehen lassen will, unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von dem jetzigen. Das Lateinische soll erst nach dem Französischen in den mittleren Klassen eintreten. Zunächst zwar sollen die schriftlichen Übungen zur Einübung und Befestigung der Grammatik in energischer Weise betrieben werden, aber auf der obersten Stufe sollen sie zurücktreten gegen das Lesen der Schriftsteller, wie der Verf. sich euphemistisch ausdrückt. Er verlangt Abschaffung des lateinischen Aufsatzes und, wenn ich ihn recht verstehe, Abschaffung der Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische auf der obersten Stufe. Lieber möchte er in Prima vorzugsweise schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche anfertigen lassen. Man sei in Deutschland so sehr daran gewöhnt, den ganzen fremdsprachlichen Unterricht in den ausschließlichen Dienst der Grammatik zu stellen, daß man es für oberflächlich und unpädagogisch hielte, siebzehn- und achtzehnjährigen Schülern ein ruhiges und liebevolles Versenken in Form und Inhalt der Schriftsteller zu gönnen, bei welchem nicht das Gelernte alsbald der Meisterin Grammatik schriftlich nachgewiesen würde. Das Lateinschreiben auf der obersten Stufe scheint ihm eine philologische Übung, welche nicht mehr mit den Interessen des gegenwärtigen Jahrhunderts im Einklang steht. Auch hinsichtlich des Griechischen scheinen ihm die erzielten Resultate nicht in einem entsprechenden Verhältnis zu dem Aufwande an Kraft und Zeit zu stehen, und er wünscht diesen Unterricht auf seinen früheren Besitzstand zurückgeführt oder ihn fakultativ gemacht zu sehen. An die Stelle der „unfruchtbaren“ Übung des lateinischen Aufsatzes will er den französischen Aufsatz treten sehen. Diesen preist er als eine treffliche formale Übung, als ein vorzügliches Förderungs mittel zur

Entwicklung eines klaren und gewandten deutschen Stils. Was hier zum Lobe der französischen Prosa gesagt wird, wird manchem, dieser Litteratur Fernstehenden ein ungläubiges Lächeln entlocken; gleichwohl stimmen alle Kenner der modernen Litteraturen in dem Satze überein, daß keine von den jetzigen Sprachen eine vollendetere Prosa besitzt als die französische. Auch das steht wohl außer Zweifel, daß gerade der französische Geist dem sonst so vielseitigen deutschen Geiste eine passende Ergänzung bieten würde. Denn der französische Stil ist darin allerdings dem klassischen lateinischen Stile verwandt, daß er die Individualität der Ausdrucksweise ausschließt und den Gedankengang in eine konventionelle typische Form bannt. Mit Recht kann man also französische Übungen im freien Schreiben als ein vorzügliches Mittel preisen, dem echt deutschen Hange zum ungebändigten Individualismus und zur Vernachlässigung der sprachlichen Form entgegenzuarbeiten. Freilich nach diesem allem begreift man nicht, weshalb der Verf. dieses Gymnasium, in welchem das Griechische fast abgeschafft, das Lateinische ganz bedeutend geschwächt, das Französische (neben dem Englischen) zum ersten Gegenstande erhoben ist, und in welchem nebenbei noch der naturwissenschaftliche und der Zeichenunterricht bedeutend verstärkt werden sollen, noch als eine eigentümliche Anstalt neben dem Realgymnasium fortbestehen lassen will.

Was den Hauptgedanken des Buches betrifft, daß nämlich der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen zu beginnen sei, und daß man mit dem Lateinischen erst in den mittleren Klassen beginnen müsse, so ist er seiner Zeit auch von Perthes einer Kritik unterworfen worden¹⁾. Diese sagt zwar nicht alles, aber sie enthält doch einen klar und nachdrücklich ausgedrückten Gedanken, welchem der Erneuerer jenes Ostendorfschen Vorschlags hätte Rede stehen müssen. Perthes sagt, es sei für das Gymnasium eine Unmöglichkeit, den Anfang des lateinischen Unterrichts so weit hinauszuschieben, falls es nicht sein inneres Wesen verleugnen wolle. In dem Maße, als Ostendorf glaube, würde das nachfolgende Lateinische nicht durch das vorangegangene Französische erleichtert. Dem Gedächtnisse müsse einige Jahre später, wo es für Derartiges schon weniger willig wäre, genau dasselbe zugemutet werden. Die Hauptsache aber sei, daß Ostendorf einen von dem üblichen durchaus verschiedenen Maßstab zu Grunde lege. Das Ziel seines Gymnasiums sei ein wesentlich anderes als das bisher erstrebte. Handle es sich nur um das Verständnis der Schriftsteller und um theoretische Erkenntnis der Sprachgesetze, so könne man allerdings mit viel weniger Zeit für das Lateinische auskommen, wie man auch den Unterricht

¹⁾ Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Viertes Artikel, S. 131—158.

später beginnen dürfe. Wer aber, dem jetzigen Lehrplane gemäß, an dem lateinischen Aufsätze und an dem lateinischen Extemporale als an Zielleistungen des Gymnasiums festhält, der könne jenen Vorschlägen nicht zustimmen, dem müsse die Verwirklichung jenes Planes gleichbedeutend scheinen mit Vernichtung der gymnasialen Bildung des Geistes überhaupt. Ostendorf verstehe eben unter dem Bewältigen der ganzen Elementargrammatik etwas ganz anderes, als was sonst darunter verstanden wird. Wer die Formen der fremden Sprache so sicher einprägen wolle, daß der Schüler sie selbst bilden und schreibend gebrauchen könne, der brauche mehr Stunden, als Ostendorf dem Lateinischen zugehen will, der müsse andererseits auch die erste ganze Frische des jugendlichen Gedächtnisses für diese Sprache beanspruchen. Das ist in der Kürze Perthes' Meinung, wenn es auch nicht alles seine Worte sind. Es verlohnt sich, darauf hinzuweisen, daß Perthes im Gegensatz zu vielen, welche heute seine Spur zu verfolgen vorgeben, an den schriftlichen Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Lateinische festhält, daß er bis obenhin häufige Extemporalien geschrieben sehen will, daß er das Extemporale als eine der wesentlichsten Einrichtungen des Gymnasiums bezeichnet und daß er mit einem heiligen Zorne gegen Laas redet, welcher, in einem seltsamen Widerspruche mit sich selbst, in Sekunda und Prima auch keine lateinischen Extemporalien mehr dulden wollte.

Etwas umständlicher allerdings als Ostendorf stellt sich der Verf. des vorliegenden Buches den ersten Unterricht im Lateinischen vor; ja, er will sogar die lateinische Sprache als „intellektuelles Erziehungsmittel“, d. h. wegen ihrer formal bildenden Kraft beibehalten wissen; aber auch er meint, daß der Kursus von Sexta und Quinta in einem Jahre in Tertia erledigt werden könne (S. 122). Auch hält er wohl im Anfange eine größere Stundenzahl für nötig als Ostendorf (S. 248). Doch diese Punkte würden einer späteren Erwägung angehören. Für uns handelt es sich jetzt darum, ob der Elementarunterricht im Lateinischen dem Sextaner wirklich eine so unnatürliche, seine Kräfte aufzehrende Anstrengung zumutet, daß man deshalb mit dem Französischen als der leichteren Sprache beginnen müßte, ob es wahr ist, daß es für jene jetzige unterste Stufe kein lateinisches Lesebuch giebt, noch überhaupt geben kann, schließlic ob es pädagogisch zu rechtfertigen ist, der alten, grundlegenden Sprache den Vorrang in der Zeit zu nehmen und an den Anfang des Weges, der zu einer tieferwurzelnden Bildung führen soll, eine fremde moderne Sprache zu setzen.

Wenn man heute als ein Erwachsener von jenen Körper und Geist zerrüttenden Schwierigkeiten des lateinischen Elementarunterrichts liest, wird einem zu Mute wie jenem Reiter, als er nachträglich erfährt, daß er über den zugefrorenen Bodensee ge-

sprengt ist: man schaudert zunächst und freut sich dann, daß das noch so leidlich glücklich abgelaufen ist. Über Überbürdung zu klagen *saeculum est*, wie Tacitus sagt. Und nicht bloß bei uns ist es so: *le surmenage intellectuel* ist auch das Lieblingsthema der pädagogischen Zeitschriften in Frankreich. Es fällt mir nicht ein die Überbürdung überhaupt hinwegleugnen zu wollen; aber dort, bei jenen harmlosen Anfängen des lateinischen Elementarunterrichts, suche ich sie ganz und gar nicht. Und was ist überdies in den letzten zwanzig Jahren alles geschehen, um diese Anfänge dem Schüler bequem zu machen! Das Unwesentliche hat man mehr und mehr ausgeschieden, das Wesentliche in ein helleres Licht gesetzt. Man überlegt heute genau, in welcher Reihenfolge alles zu behandeln sei, und bereitet das Nachfolgende sorgfältig vor. Wird nicht überall das Bestreben sichtbar, die unfruchtbaren Schwierigkeiten zu meiden und andererseits den jugendlichen Geist kräftiger noch als früher mit den wirklich wesentlichen und fruchtbaren Schwierigkeiten ringen zu lassen! Ich glaube, daß dem lateinischen Unterrichte seine Feinde genutzt haben. Die Alleinherrschaft der Grammatik ist gebrochen, die Regelfreudigkeit verschwindet, ja, man hat der entgegengesetzten Richtung, wie mir scheint, schon viel zu weit gehende Zugeständnisse gemacht. Wenn man also auch heute noch den lateinischen Elementarunterricht niederdrückend schwierig findet, so wiederholt man nur, der Gewohnheit folgend, was vor längerer Zeit, vielleicht nicht ganz mit Unrecht, gegen die damals übliche Art diese Anfänge zu behandeln vorgebracht wurde. Und machen denn unsere Sextaner in den lateinischen Stunden den Eindruck unglücklicher Opfer, in deren Kopf unter Qualen hineingezwängt wird, was ihrer Fassungskraft widerstrebt? Und leuchten die Augen der Quintaner um so viel heller, wie wenn sie dem Verwandten und Gemäßen entgegenjubelten, sobald das französische Lesebuch aufgeschlagen wird? Wenn ein Unterschied zu Gunsten des Französischen irgendwo bemerkbar ist, so wird die Ursache davon, in der Mehrzahl der Fälle, vielmehr in der Person des Lehrers zu suchen sein, oft vielleicht auch darin, daß die Schüler in den französischen Stunden weniger scharf angefaßt werden als in den lateinischen, welche als die wichtigsten Stunden gelten. Ich selbst habe an meinem Gymnasium, an welchem sich in Sexta schon dem Lateinischen fast gleichberechtigt mit sechs wöchentlichen Stunden das Französische hinzugesellt, dieselben Schüler in dieser Klasse zugleich in beiden Sprachen unterrichtet; aber nie habe ich gefunden, daß ihnen das Lateinische als etwas seltsam Fremdartiges erschien, oder daß es ihnen größere Schwierigkeiten verursachte als die Anfänge des Französischen.

Die moderne Sprache, sagt man, kann nach einer der jugendlichen Fassungskraft gemäßerer Methode gelernt werden, das Lateinische hingegen widerstrebt jener natürlichen Methode der

Spracherlernung. Der französische Sprachunterricht, sagt man, fängt demgemäfs jetzt auch an psychologisch richtig zu verfahren, während der lateinische durch die natürlichen Schwierigkeiten seines Gegenstandes gezwungen wird den alten, mühseligen, die Kräfte des neunjährigen Knaben überspannenden Weg weiter zu wandeln. Das ist nach beiden Seiten hin übertrieben. Ich glaube nicht, dafs die heute mancher Orten am Französischen geübte Methode so von Grund aus von der früheren verschieden ist. Läfst es sich nicht mit den klarsten Gründen beweisen, dafs die reine, vor allem Systematischen fliehende Induktion, welche sich selbst durchaus treu bleibend ihre ganzen Belehrungen an die wenig mannigfaltigen Gelegenheiten des vorliegenden Lesestücks anknüpft, nicht zum Ziele führen kann? Auch der Verf. des vorliegenden Buches schlägt einen Kompromifs zwischen beiden Methoden vor (S. 114) und verlangt nur, dafs in den unteren Klassen die natürliche überwiegen solle. In dieser Weise aber sind sicherlich alle geschickten Lehrer von jeher, auch nach einem streng systematischen Lehrbuche unterrichtend, bemüht gewesen das Strenge und Jugendfeindliche eines geordneten Sprachunterrichts zu mildern. Zu denen, welche, von dem Glanze ihrer Idee geblendet, beim französischen Unterrichte nichts mehr von Regeln, nichts mehr von grammatischen Übungen wissen wollen, gehört der Verf. dieses Buches selbst nicht, ebensowenig als Perthes einer so haltlosen, aller disziplinierenden Kraft entbehrenden Art des Unterrichtens hinsichtlich des Lateinischen das Wort reden wollte.

Lange vor Perthes andererseits haben es sicherlich alle besseren Lehrer des Lateinischen verstanden, dem Anfangsunterrichte das einseitig Abstrakte zu nehmen, die toten Formen zu beleben und passenden Inhalt in das Übersetzungsmaterial zu bringen. In einem Punkte freilich haben die Lehrer der modernen Sprachen etwas Wichtiges vor den Lehrern des Lateinischen voraus: sie können am Schlusse ihrer Universitätszeit in das Land ihrer Sprache gehen und dort die Einseitigkeit jeder blofs gelehrten Beschäftigung mit einer Sprache überwinden. Bringt nun auch wohl nur wenigen ein kurzer Aufenthalt in Frankreich die gewünschte Vertrautheit mit dem Französischen, weil man schon sehr viel wissen und auch können mufs, um gleich von Anfang an dort merklich gefördert zu werden, so wird doch jedenfalls so ein Strom lebendigen Lebens in ihre Studien geleitet. Der Altphilologe mufs diesen Segen entbehren. Dafür braucht er aber seine Kraft weniger zu zersplittern. Weshalb sollte man nicht auch heute die toten Sprachen der Alten in sich in gewissem Sinne zu lebenden machen können? Wie wenig umfangreich ist der Kreis der Schriftsteller, welche für die Schule das römische Altertum darstellen? Wer das Lateinische zum Hauptfeld seiner Studien gemacht hat, müfste sie alle gelesen und wieder gelesen haben.

Wenn er dann Jahre lang tagtäglich aus seiner reifenden, sich erweiternden und klärenden Kenntnis des Lateinischen heraus unterrichtet, so muß ihm doch diese Sprache zu einer zweiten Muttersprache werden. Zugleich aber mit ihrer Sprache wird so in ihm die Gedankenwelt der Alten lebendig werden. Bald wird er die Schriftsteller erklärend nicht mehr ängstlich nach Anmerkungen auslugen, sondern seine Präparation wird vielmehr darin bestehen, die Fülle seines Reichtums zu ordnen und aus dem vielen Hervorquellenden das für die Altersstufe der Schüler Gemäße auszusuchen und es ihrer Fassungskraft gemäß zu gestalten.

Jede Unterrichtsstunde mahnt uns täglich, uns nachträglich zu erwerben, was die Universität bei dem heutigen Standpunkte der philologischen Studien uns nicht immer hat geben können. Perthes sagte damals, es liege in dem Schüler eine Geisteskraft verborgen, welche bei der üblichen Methode des Sprachunterrichtes fast gar nicht benutzt würde, und welche doch, wenn sie planmäßig zur Anwendung gebracht würde, einen höchst bedeutenden Gewinn verheißt: die Geisteskraft der das bewußte Lernen mühelos begleitenden unbewußten Aneignung. Diese Quelle frisch sprudelnder Naturkraft solle man nicht künstlich verstopfen. Natürlich nur ein Lehrer, welcher aus dem Vollen schöpft und in der Sprache, welche er lehrt, zu empfinden und zu denken vermag, ist im stande jene Kraft beim Unterrichte sich selbst und den Schülern zum Segen und zum Genuß walten zu lassen. Aber sicherlich lange bevor Perthes das Wort ausgesprochen hatte, hat jeder, der tüchtig und kenntnisreich war, seinem lateinischen Unterrichte, auch schon auf der untersten Stufe, zahlreiche, keinem besonderen Klassenpensum einfügbare Elemente einfließen lassen. Genau solche Sprechübungen, wie sie die Vorkämpfer des Französischen schon auf der untersten Stufe im Anschluß an das Gelesene empfehlen, sind auch beim lateinischen Elementarunterrichte möglich. Dergleichen geschickt zu leiten, setzt außer jener Vertrautheit mit der Sprache allerdings noch eine geistige Gewandtheit und eine Art Erfindungsgabe voraus, welche nicht jeder Lehrer besitzt, und welche mancher beim besten Willen sogar nicht wird erwerben können. Weshalb sollen sich nicht aber ebensoviel Lehrer des Lateinischen finden lassen, die das könnten? Übrigens scheinen mir dergleichen Übungen auf der alleruntersten Stufe auch für das Französische wenig empfehlens-

¹⁾ So heißt es in der neuen Prüfungsordnung S. 34: „Wenn zuweilen über den Mangel an Interesse der Schüler für den Unterricht in den alten Sprachen und über die ungenügenden Erfolge des Unterrichts geklagt wird, so läßt sich der Zweifel nicht abwehren, ob die Lehrer in der Sprache und der Litteratur, in welche einzuführen ihre Aufgabe ist, sich selbst ausreichend einheimisch gemacht haben. Deshalb ist, selbst abgesehen von der Bedeutung, welche umfassende Belesenheit für das wissenschaftliche Studium hat, aus dem bezeichneten praktischen Gesichtspunkte ihr ein wesentliches Gewicht in der Prüfung beigemessen.“

wert: so lange der Gedanken- und Wortvorrat des Schülers noch ein so erbärmlich enger ist, zwingen sie zu allerhand nichtigem und langweiligem Gerede, und wenn man vollends an jedes gelesene Sätzchen ein solches fremdsprachliches Frage- und Antwortspiel anknüpft, so ist das vollends geeignet, dem harmlosen Lesestücke den Geist, der darin ist, auszutreiben.

Doch welches sind denn die Schwierigkeiten des Lateinischen, welche dem ausreichend begabten Sextaner und Quintaner zu einer so schädlichen Überspannung seiner Kraft zwingen sollen? Im Deutschen, sagt man, beruhe die ganze Flexion des Substantivs und Adjektivs auf einigen Endungen, im Lateinischen treten fünf verschiedene Deklinationen auf, mit besonderen Eigentümlichkeiten für einzelne Endungen. Das Zeitwort weise vier Konjugationen mit einer großen Menge neuer Endungen auf, nicht zu vergessen die Partic. fut. des Aktivs und Passivs, die Gerundia, Supina, alles Formen, welche das Deutsche gar nicht kenne. Dazu kämen die besonderen Formen für das Passiv, welches von den modernen Sprachen so einfach gebildet würde; ferner die verwirrenden Deponentia mit passiven Formen und aktiver Bedeutung. Auch das Fehlen des Artikels beim Substantivum, des Fürworts beim Verbum finitum wird als eine große Schwierigkeit angesehen, weil nun der Sinn aus den Endungen erschlossen werden müsse. Vor allem weist man auch auf die Genusregeln und auf die Hauptpunkte der lateinischen Syntax hin, ohne welche auch nicht der einfachste Schriftsteller gelesen werden könne. Nichts von alledem, klagt ein anderer, könne an die deutsche Sprache angelehnt werden; im Gegensatz zu dem Französischen häufe das Lateinische die Schwierigkeiten auf den Anfang und „müde dem Sextaner Tertia-, ja Sekundarbeit zu“. Andererseits lobt man die einfache und doch nicht zu einfache französische Formenlehre. Auch darauf weist man hin, daß der französische Satz stets klar und durchsichtig gebaut ist, während der einfache Satz schon im Lateinischen oft so verschränkt sei, daß er auf den Anfänger geradezu den Eindruck der Unordnung machen müsse. Am gewichtigsten aber möchte dieser Einwand scheinen, daß die schon in den Elementen der lateinischen Sprache zum Ausdruck kommende begriffliche Abweichung von der Muttersprache dem Verständnis des Sextaners zu große Schwierigkeiten bereite.

Freilich hat auch der Anfangsunterricht im Französischen mit eigentümlichen und sehr bedeutenden Schwierigkeiten zu ringen. Vor allem ist da die Orthographie zu nennen. Unter den Franzosen selbst schreiben ja nur die wirklich Gebildeten orthographisch richtig¹⁾. Und wie oft fällt, was verschieden geschrieben werden

¹⁾ Sagt doch Frary (Question du latin p. 219): Une grande partie du travail que la jeunesse des écoles primaires consacre à s'instruire est sacrifiée à la tyrannie de l'orthographe; cette science de convention dévore les heures les plus précieuses de la vie.

mufs, unter denselben Laut im Französischen zusammen! Wie schwer mufs das vor allem bei der heute für das Französische empfohlenen Methode der natürlichen Spracherlernung ins Gewicht fallen! Bald kommen dann die verbes réfléchis, die fragenden und verneinenden Formen, das Elementare aus dem Gebrauche der Relativ- und Fragepronomina, ferner nicht zu vermeidende Verba wie *s'en aller*, *se repentir de*, . . . Thut nichts, antworten die Vorkämpfer des Französischen. „Diese Schwierigkeiten haben entschieden einen pädagogischen Wert; denn sie zwingen, wie die Einübung der Aussprache, zu scharfem Aufmerken, genauerem Unterscheiden und gründlichem Beobachten“ (Völcker S. 27).

Dieses eben behaupten die Verteidiger des Herkömmlichen aber auch vom Lateinischen, und sie glauben es vom Lateinischen mit noch gröfserem Rechte behaupten zu dürfen. Die lateinische Formenlehre steht gerade in einer glücklichen Mitte zwischen der verwirrenden Überfülle älterer Sprachen mit ihren zahlreichen Endungen zur Bezeichnung von allerlei Nebensächlichem und der Formenarmut der modernen Sprachen, welche einen ausgedehnteren Gebrauch des Artikels und der Pronomina und eine streng logische Wortstellung nötig haben, um sich verständlich zu machen und vor Mißverständnissen zu schützen. Im ganzen sind es nur wesentliche Unterschiede, welche durch den Formenreichtum des Lateinischen zum Ausdruck gebracht werden. Ganz abgesehen von der Bedeutung, welche diese Sprache als Träger ihrer Litteratur hat, ist sie von einer ewigen pädagogischen Bedeutsamkeit als der besonders glücklich und gesetzmäfsig ausgeprägte Typus einer zwischen dem früheren Zuviel und dem späteren Zuwenig in der Mitte stehenden Sprache. Ihre Formenfülle ist bezeichnend, aber nicht erdrückend. Analogieen bringen schnell Licht und Ordnung in diese Fülle, und von der Hauptverkehrtheit früherer Zeiten, der liebenden Bevorzugung der Ausnahmen, ist der heutige Unterricht längst zurückgekommen. Die Sprachen zeigen in ihrer Entwicklung eine unwiderstehliche Tendenz sich ihres Überflusses zu entledigen und mit immer einfacheren Mitteln auszukommen. Selbst eine innerlich so gesetzmäfsig entwickelte Sprache wie die französische schien deshalb dem Sprachforscher W. v. Humboldt, aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, nichts als ein „verdorbenes Latein“¹⁾. Was das Lateinische hingegen durch Endungen unterscheidet, hat ein natürliches Recht unterschieden zu werden. Nicht launenhafte, blofs konventionelle Formspaltungen führt das Lateinische dem Anfänger vor, sondern durchweg solche, welche der im flüchtigen Andeuten noch nicht geübte Kopf aus-

¹⁾ So auch Renan, *De l'origine du langage*, p. 162: *Que sont, en effet, l'italien, l'espagnol, le français, le valaque? Du latin mutilé, privé de ses riches flexions, réduit à des tronçons de mots écourtés, suppléant par des entassements de monosyllabes à la savante organisation de l'idiome ancien.*

gedrückt sehen möchte. Dieser körperlichen Klarheit der lateinischen Sprache fühlt sich der jugendliche Kopf verwandter als den mangelhaften Ausprägungen der modernen Sprachen, obgleich diese letzteren seinem Gedächtnisse eine geringere Anstrengung zumuten. Einen Gedankenprozefs, den man oft durchlaufen hat, kürzt man sich bald ab, und man findet es langweilig, wenn die Rede des anderen unserer schnell ergänzenden Ungeduld nicht entspricht. Aus diesem Grunde würde es nicht zu verwundern sein, wenn der im Alter Vorgerückte, die Elemente des Lateinischen langsam lernend, diese Sprache unerträglich pedantisch fände; aber dem Knaben müssen die klaren, umständlichen und gewissenhaften Ausprägungen der lateinischen Formenlehre weit vertrauenerweckender scheinen als die abgeschliffenen Formen der modernen Sprachen. Genau an den Anfang also verlegt der lateinische Unterricht Schwierigkeiten, welche mit dem Gedächtnisse und mit einem naiv sinnlichen Unterscheidungsvermögen bewältigt werden können, und hält den Knaben dabei gerade so lange fest, bis sein Geist für die inneren Schwierigkeiten der lateinischen Syntax gereift ist.

Gewifs soll die Unterrichtsmethode auf psychologisch richtiger Grundlage aufgebaut sein: von dem Leichterem soll man zum Schwereren übergelien, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Naheliegenden zum Ferneren. Was beweisen diese oft angeführten Sätze aber gegen den lateinischen Elementarunterricht in den unteren Klassen? Ihre Formschwierigkeiten nehmen freilich einen breiteren Raum ein. Deshalb gönnen wir ja aber doch dem Schüler mehr Zeit. Wer zwingt ihn denn die lateinische Formenlehre ebenso schnell zu bewäligen als die französische? Ebenso mißbraucht man den Gegensatz des Konkreten und Abstrakten, um das Lateinische zu Gunsten des Französischen anzugreifen. Dafs in den alten Sprachen im allgemeinen die Tendenz zum konkreten Ausdruck überwiegt, während in den modernen der Hang zum Abstrakten lebt, ist oft gesagt worden und bedarf keines Beweises mehr. Aber man scheint zu meinen, dafs jenes Konkrete des lateinischen Ausdrucks für den Knaben dennoch ein Abstraktes ist, weil in der modernen Umgebung die anschaulichen Gegenbilder davon fehlen. Das heifst aber übertreiben: nur für die sogenannten Realien fehlen der Anschauung des Sextaners die entsprechenden Bilder. So sehr sich auch seitdem alles im Staate und in der Gesellschaft geändert hat, die eigentlichen Elemente der sinnlichen Auffassung sind dieselben geblieben. Jener andere Einwurf aber, das Lateinische müsse notwendig in einer ermüdend abstrakten Weise gelehrt werden, während man für die moderne Sprache den mühelosen Weg der natürlichen Spracherlernung einschlagen könne, schieft ebenfalls über das Ziel hinaus, wie es unbillig ist anzunehmen, dafs alle Ungeschicklichkeit bei den Lehrern des Lateinischen und alle Geschicklich-

keit bei den Lehrern des Französischen sein wird. Es liegt in den Anfangsgründen der lateinischen Sprache nichts, was den geschickten und mit der Sprache, welche er lehrt, vertrauten Lehrer hinderte, die Induktion walten zu lassen, den Schüler zur Beobachtung anzuhalten und durch allerlei Umwandlungen, wie sie hinsichtlich des Französischen vorgeschlagen werden, in ihm das Sprachgefühl zu wecken und zu kräftigen. Das Gute ist auf allen Gebieten selten. Dieser Unterricht mag oft genug von Pedanten mit unfruchtbaren Schwierigkeiten überladen werden. Ist daran aber das Lateinische Schuld? Werden dieselben Verkehrtigkeiten nicht auch täglich beim französischen Elementarunterrichte begangen werden? Und sind es nicht genau dieselben, so sind es ähnliche. Von größter Wichtigkeit ist es deshalb, nur solchen Unterrichtsgegenständen eine Hauptstellung im Unterrichte einzuräumen, welche selbst bei ungeschickter Behandlung noch eine bemerkenswerte Wirkung erzielen. Dahin gehören vor allem die Sprachen und unter den Sprachen in erster Linie das Lateinische.

Ich komme nun zu der anderen Behauptung, es gäbe kein für den Sextaner geeignetes Lesebuch und könne keines geben, wohingegen es ein Leichtes sein soll, für diese Stufe ein französisches Lesebuch mit passendem Inhalte zusammenzustellen. Durchaus im Gegensatz dazu behaupte ich, daß Lattmanns Aesopische Fabeln z. B. dem Inhalte nach dieser Altersstufe weit angemessener sind als die Anekdoten, welche sich am Anfange der neuen, auf die induktive Methode berechneten französischen Lesebücher finden. Lattmanns erste Lesestücke gefallen und sind zugleich von einer nicht auszuschöpfenden Bedeutsamkeit, während jene französischen Anekdoten meist nur unterhaltend wirken oder sich doch ihrem ethischen Gehalte nach, wenn sie einen solchen haben, nicht von ferne mit der alten, ewig jungen Fabel messen können. Was diese Fabeln bieten, liegt durchaus im Vorstellungskreise des kleinen Knaben, während jene modernen, geistreich zugespitzten Anekdoten mehr eigentliche Kenntnisse und eine ausgedehntere Vertrautheit mit den Verhältnissen des sozialen Lebens voraussetzen, als man ihnen beim ersten Blicke ansieht. Es ist auch vergeblich, dergleichen für die Fassungskraft des ersten Lebensalters Geeignetes heute in Anlehnung an unsere modernen Zustände, welche das Kind von der Geburt an umgeben, von neuem ersinnen zu wollen: die Jugendlichkeit des Geistes, aus welcher allein Derartiges geboren wird, ist für immer dahin, und alle Bemühungen, für die Jugend Ähnliches zurecht zu machen, laufen stets Gefahr an der Klippe der Affektation zu scheitern. Welche Anforderungen an ein Lesebuch übrigens zu stellen sind, welches beim ersten fremdsprachlichen Unterrichte zu Grunde gelegt werden soll, diese Frage muß so lange als eine offene betrachtet werden, bis man sich entschieden hat, in welchem Mischungsverhältnis die induktive und deduktive Methode ange-

wendet werden soll. Denn dafs die Induktion für sich allein nicht zum Ziele führt, darüber kann doch wohl kein Zweifel bestehen¹⁾.

Abgesehen aber von der Unmöglichkeit, bei einem späteren Anfange des Lateinischen das auch heute noch dem Gymnasium gesteckte Ziel zu erreichen, sprechen auch innere Gründe dagegen, der modernen Sprache zeitlich den Vorrang zu lassen. Weshalb, fragen Ostendorf und Völcker verwundert, müsse denn der Knabe denselben Gang gehen, welchen die Menschheit genommen habe. Um mit sich in Übereinstimmung zu bleiben, müfste man nach diesem Grundsatz das Griechische dem Lateinischen und eine semitische Sprache dem Griechischen vorausgehen lassen. Was das Griechische betrifft, so antworten wir, dafs es wünschenswert wäre, ihm den Vorrang zu lassen, dafs uns aber die grofse Mannigfaltigkeit der griechischen Formenlehre, zumal des homerischen Dialekts, davon abschreckt, während wir von der lateinischen Formenlehre nicht fürchten, dafs sie bei behutsamer Behandlung dem Knaben zu viel zumute. Überdies ist es weder nötig noch möglich, dafs der werdende Mensch den ganzen Entwicklungsgang der Menschheit von neuem durchmacht. Soll aber seine Bildung tiefere Wurzeln treiben, so ist es allerdings wichtig, dafs frühzeitig, ehe noch ein zweites Modernes sich an seine moderne Seele drängt, die Keime einer fremden Kultur in ihm gepflanzt werden. So setzen wir der modernen Ätlichkeit mit dem Lateinischen den Typus einer jugendlichen Geistesform gegenüber, den wir allerdings viel reicher und reiner im Homer entwickelt sehen. Es ist also nicht wahr, dafs, wer das Lateinische vor dem Französischen behandelt sehen will, damit gegen den pädagogischen Grundsatz verstöfst, dafs das Näherliegende vor dem Fremden behandelt werden müsse. Je flacher der Sinn ist, um so leichter findet er sich ohne Stutzen und Staunen in dem Modernen zurecht, und je tiefer er ist, um so gröfser ist sein dunkles Verlangen, in der Ferne ein Korrektiv und eine Ergänzung des Gegenwärtigen zu suchen. Oder glaubt man etwa, dafs das Interesse des Knaben an Märchen, alten Sagen und Erzählungen aus fernen, fremden Ländern allein ein ästhetisches ist? Und glaubt man andererseits, dafs es vorwiegend ein religiöses Interesse war, wenn von so manchem, der später der Menschheit ein Fackelträger geworden ist, erzählt wird, dafs die Bibel und namentlich das alte Testament das Lieblingsbuch seiner Jugend gewesen sei? Ein so beständig immer wieder hervorbrechender Instinkt darf von einer psychologischen Pädagogik nicht unbeachtet gelassen werden. Mit einer viel zwingenderen Kraft aber als das in einer Sprache Erzählte zieht die Sprache selbst in den Anschauungskreis eines fremden Volkes. Zusammen mit andern Neigungen

¹⁾ Ich verweise auf Lattmanns eben erschienene Überarbeitung eines früheren Programms über die Kombination der methodischen Prinzipien beim Elementarunterrichte im Lateinischen.

vererbt sich allerdings heute auch die Anlage zur modernen Empfindungs- und Betrachtungsweise; aber die Natur in uns ist doch nicht auszurotten und in gewissem Sinne wird jeder nicht als ein Kind seiner Zeit, sondern vielmehr als ein Kind einer jugendlicheren, weit zurückliegenden Periode der Menschheit geboren. Unsere hochgesteigerte, aber künstliche und mit konventionellen Elementen reich gemischte Kultur, die verwickelten, von der Natur weit abliegenden und allmählich durch zahllose Ursachen, von denen viele nur zufällige sind, so gebildeten Zustände unseres privaten und öffentlichen Lebens berühren das Kind zunächst durchaus nicht wie etwas Verwandtes, und je gründlicher seine Natur ist, um so verlegener wird es lange diesen verschlungenen Fäden gegenüberstehen.

Dabei leistet das Lateinische einen doppelten Dienst: wie die Formenlehre nichts Wesentliches verdunkelt zeigt und den Lernenden so anleitet, die im Vergleich dazu verkümmerten und weniger deutlichen Formen der modernen Sprachen mit besserem Verständnis hinzunehmen, so steht auch die ganze Art der Gedankenausprägung im Lateinischen in einem bemerkenswerten Gegensatze zu den modernen Mitteilungsformen. Selbst vornehme Gedanken klingen naiv, wenn sie der alten Sprache gemäß ausgedrückt werden, wogegen die modernen Sprachen, selbst wenn sie sich zu den Kindern herablassen, die größte Mühe haben ihre Ältlichkeit zu verbergen. Und woher dieser Unterschied? Das Lateinische scheut sich nicht das Naheliegende und zuerst sich Darbietende in den Vordergrund zu stellen und gewissenhaft alle wesentlichen Zwischenglieder einzufügen. Dazu kommt, daß alle Begriffssphären scharf umgrenzt und von einer ehrlichen Deutlichkeit sind. So ungefähr zu denken ist auch heute der Natur des Kindes durchaus gemäß, und ganz im Gegensatze zu dem Verf. meine ich, daß der Knabe sich gleich auf den ersten Seiten seines lateinischen Lesebuches wie in einer geistigen Heimat fühlen muß, während ihn jene französischen Lesebücher mit ihren modernen Anekdoten in eine fremdartige und zunächst eigentümlich verwirrende Welt hinüberzuführen scheinen. Nun ist es aber klar, daß eine verjüngende Kraft in die höher strebende Seele gepflanzt werden muß, ehe in angestrengtem Verkehr mit einer zweiten modernen Gedankenform jene Jugendlichkeit des Sinnes eine neue Schwächung erfahren hat. Der Verf. bezeichnet es selbst als die Hauptschwierigkeit der lateinischen Schreib- und Sprechübungen, daß das Moderne umgedacht werden müsse. Worin besteht aber dieses Umdenken? Es ist ein Zurückführen auf das Einfache, Naheliegende, sich dem natürlichen Sinne zuerst Darbietende. Hinter der üppig wuchernden und die gemeine Feder fortwährend zum Phrasenhaften verführenden Bildlichkeit des modernen Ausdrucks muß der einfache Kern gesucht und nicht selten freilich auch auf die feine und berechnete Nüance des modernen Ge-

dankens verzichtet werden. Kann man aber eine bessere Übung für die Jugend ersinnen? Und dieses Latein möchte man abschaffen! Im Gegenteil, erfinden müßte man für die höher und tiefer Strebenden etwas dem Lateinischen Ähnliches, wenn man es nicht hätte! Und zwar muß der fremdsprachliche Unterricht damit begonnen werden, ehe sich die verwandte Seele des Knaben der antiken Jugendlichkeit geschlossen hat. Weit schwerer würde es nachher halten, sie wieder zu öffnen, wenn man erst warten wollte, bis der ausschließliche Verkehr mit dem Modernen sie altklug gemacht hat. Denn mag auch heute das Herz lange jugendlich bleiben, das Denken wird sehr schnell durch unsere ältlichen Sprachen seiner sinnlichen Frische und natürlichen Einfachheit beraubt. Allerdings macht jeder einzelne den Entwicklungsgang der Menschheit von neuem durch; aber schnell wird er durch zahllose und ununterbrochen wirkende Kräfte auf die Höhe seines Jahrhunderts gehoben. Die Hauptaufgabe eines Unterrichts nun, dem es nicht genügt nur für einen praktischen Beruf, im weitesten Sinne des Wortes, äußerlich brauchbar zu machen, muß es sein, diesem hastigen Reifen zum Modernen entgegenzuarbeiten und frühzeitig, damit die künftige Reife auf einer breiten und sichern Grundlage ruhe, Elemente in den Jugendunterricht zu bringen, welche imstande sind, gewissen der Entwicklung durchaus würdigen, aber heute unter dem Anhauche des Jahrhunderts schnell verdorrenden Kräften des jugendlichen Geistes eine passende Übung zu bieten. Was man aber auch zu Gunsten der Übersetzungen sagen möge, die überwiegende Mehrzahl der für diesen langsameren und die Einseitigkeit der gegenwärtigen Zeit passend ergänzenden Bildungsgang Bestimmten kann eine tiefer gehende Wirkung nur im Verkehr mit der fernen, fremden Sprache selbst gewinnen. Diese aber entfaltet ihre eigentümliche, die Jugendlichkeit der Seele nährenden Kraft schon an dem einfachsten Lesestoffe. Umgekehrt läßt sich auch nicht das Harmloseste auf Französisch sagen, ohne daß sich gleich das moderne Grau über den Gedanken breitet. Mit Recht rühmt man dieser Sprache hohe Vorzüge nach, und ihre Syntax namentlich kommt an bildender Kraft der lateinischen fast gleich; aber für den Jugendunterricht ist sie die denkbar ungünstigste. Nichts wird ihr schwerer als *naiv* zu sein. Für den Vorgesrittenen wird ihre Klarheit und Schärfe ein herrliches Bildungsmittel sein; aber für den Sextaner ist sie, auch wenn sie Einfaches behandelt, stets zu keck und altklug. Sie ist der vollkommenste Typus der modernen Sprache; aber eben deshalb, weil sie dem jugendlichen Staunen und der jugendlichen Denk- und Empfindungsweise mit ihrer Art, die Gedanken einzukleiden und zuzuspitzen, so wenig Verwandtes bietet, ist sie gerade für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts am wenigsten geeignet.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Emil Freih. v. Richthofen, Zur Gymnasialreform in Preussen. Ein Aufruf auch an die Eltern der Gymnasialschüler. Magdeburg, E. Baensch jun., 1887. 1 M.

Unter den vielen Schriften, welche die klassische Gymnasialbildung bekämpfen, zeichnet die vorliegende sich durch Bescheidenheit und Anstand des Tones aus. Der Verf. will „einen gleichsam historischen Beitrag zur Würdigung der Verhältnisse liefern“, und wenn er seine Ansichten aus einer vielfach irrigen Auffassung der Pädagogik und ihrer Geschichte schöpft, so ist der dem Schulwesen ganz fernstehende Mann noch weiter, wie Ritschl sagen würde, a venerabili senectute excusatus.

Angeblich fällt „die Bevorzugung der beiden alten Sprachen, besonders nach ihrer grammatischen Seite hin, vor allen übrigen Lehrgegenständen in den preussischen Gymnasien besonders in die Zeit von 1824—1827“. Bis dahin hätten sich „noch manche Direktorenstellen in den Händen Anderer befunden, als solcher, welche ihren Ruf vorzugsweise auf dem philologischen Gebiete erworben hatten“. Der Verf. führt aus seiner heimatlichen Provinz Schlesien den Historiker Manso in Breslau und einen „Verwaltungsbeamten bei der Ritterakademie in Liegnitz an, dem ein Studiendirektor ad latus beigegeben war“. Das ist denn etwa so gewesen, wie wenn einem Landesdirektor bei der Leitung des Hebammeninstituts ein Gynäkologe beigegeben wird, und der Verwaltungsbeamte mag sich wohl auf die sokratische Mäeutik in demselben Mafse verstanden haben, wie der Landesdirektor auf die somatische.

Als charakteristisches Merkmal der Übergangsperiode gilt dem Verf. die Thatsache, dafs Passow dem deutsch schreibenden Manso einen lateinischen Nachruf gewidmet habe; aber es ist doch allbekannt, dafs der Professor eloquentiae an jeder Universität sich auch vorher ausschliesslich der lateinischen Sprache befeilsigte.

„Seitdem wurden als Direktoren zu den Gymnasien nur solche Lehrer berufen, welche ein gewisses Ansehen durch litterarische Leistungen auf dem Gebiete der alten Sprachen erworben hatten.“ An sich ist es ja natürlich, daß die Gymnasien meist von Vertretern des weit überwiegenden Hauptfaches geleitet werden, aber eine Ausschließlichkeit hat weder seit 1827, noch nach jener Zeit Platz gegriffen. Ich selber bin zwanzig Jahre später zur Universität abgegangen, als der Verf.; damals war in meiner Heimatprovinz Pommern der Mathematiker Nizze Direktor des Stralsunder Gymnasiums (seit 1834), und nach Greifswald ward der Lehrer des Deutschen Hiecke berufen; auch zur Zeit sind z. B. unter den dreizehn westpreussischen Gymnasialdirektoren zwei Historiker und ein Religionslehrer.

Der Verf. ist durch Privatunterricht vorgebildet, 14¼ Jahre alt in die Prima von Öls am 1. Januar 1825 aufgenommen, und wollte Ende 1826 das Abiturientenexamen bestehen. Da trat aber kurz vorher ein „Grieche“ als Direktor ein und fand, „daß unsere grammatische Kenntnis der griechischen Sprache unverantwortlich vernachlässigt sei und die lateinische auch durchaus nicht genüge“. — Mir erscheint es als ein Zeichen eines kleinen Charakters, stets verrottete Zustände vorzufinden, und statt sie, wie Jäger sagt, in aller Ruhe zurechtzurotten, wo sie dessen in der That bedürfen, sich in geräuschvollem Tadel und Klagen zu ergehen; es kommt vor, daß der Nachfolger in dem eben verlassenen Amte sich genau so gebehret. Auch das ist nicht hübsch, daß der neue Direktor bei der Verkündigung des Themas „solamen miseris socios habuisse malorum“ eine Anspielung auf den Ausfall der Prüfung gemacht hat. Aber nicht das mindeste läßt sich einwenden gegen die dem jungen v. Richthofen gemachte Vorhaltung, er sei abgesehen von allem Übrigen, wegen seines jugendlichen Alters von 16½ Jahren durchaus unreif zur Universität und könne recht gut noch einige Zeit (zwei bis drei Jahre wären allerdings zu viel gewesen) auf die Beseitigung der Mängel in den alten Sprachen verwenden; inzwischen werde sich durch den Ernst dieser Studien sein Charakter auch gegen die Gefahren stählen und befestigen, welche ein so jugendliches Eintreten in die akademische Freiheit notwendig mit sich bringen müsse, und durch das bessere Zeugnis eröffne sich ihm die Aussicht auf ein Stipendium von hundert Dukaten. v. R. folgte dem Rate nicht, fiel in der Prüfung durch, meldete sich sofort bei der Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommission der Provinz und „befriedigte in der Geschichte und im deutschen Stil völlig, im Lateinischen und Griechischen hinreichend, in der Mathematik weniger“.

So ist er denn mit 22¼ Jahren Regierungsassessor geworden und „dankt Gott noch heute inbrünstig, daß er so bevorzugt für die Auffassung realer Verhältnisse mit allem Eifer und aller

Lernenslust sich rechtzeitig hinwenden konnte zum Leben und Wissen der Gegenwart“.

Worin besteht nun das *fabula docet* dieser Geschichte von einem weisen Raben? Es soll auch künftig gestattet sein, daß Jünglinge von sechzehn Jahren selbst dann, wenn ihre Schulbildung nicht ohne Mängel ist, in die volle Freiheit des akademischen Lebens übertreten. Nun, das war ja vor hundert Jahren erlaubt, denn die Prüfungsordnung von 1788 sagt ausdrücklich: „Es ist nicht unsere Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht jedem Vater und Vormund freistehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken; dies soll vielmehr nach wie vor dem Ermessen eines Jeden überlassen bleiben“. Aber die Erfahrung hat sattsam gezeigt, daß der deutsche Jüngling selten vor dem achtzehnten Jahre zu jener Selbständigkeit des Wesens gelangt, die gegenüber den gesteigerten Gefahren des unruhigen, zerstreuten und genufssüchtigen Lebens erforderlich ist, und öffentliche Schuleinrichtungen können sich Ausnahmefällen nicht anpassen. Ja, die Meinung berufener Kreise geht vielmehr dahin, daß kraftloser Frühreife mehr als bisher entgegenzuwirken sei, und ein preussischer Regierungsrat tadelte dieser Tage den Ehrgeiz seiner Frau, ihrem sechsjährigen Sohne schon täglich eine Stunde Unterricht geben zu lassen, damit er mit neun Jahren nach Sexta käme; das sei viel zu früh; in Österreich geschehe es neuerdings erst mit dem zehnten Jahre; dieser Familienvater wünscht also, nicht zufrieden mit der eigenen freien Bestimmung, gezwungen zu werden, seine Söhne nicht vor dem neunzehnten Lebensjahre auf die Universität zu schicken.

Dem Verf. kommt es indes weniger auf die sittliche Reife an, die ihm von der geistigen unabhängig erscheint; hauptsächlich erörtert er, daß etwas mehr oder weniger an klassischer Bildung, namentlich in grammatischer Hinsicht, völlig ohne Bedeutung sei, denn er habe weder auf der Universität noch im Berufsleben irgend welchen Nutzen von den alten Sprachen und Litteraturen empfunden, obgleich er um ihretwillen beinahe noch eine Weile auf dem Gymnasium hätte bleiben müssen. Genau dasselbe konnte er von der Mathematik sagen, in welcher er laut Zeugnis der wissenschaftlichen Prüfungskommission „weniger befriedigte“; auch hier würde er manchen Bundesgenossen unter denen finden, welche gleich ihm für die Umgestaltung des höheren Schulwesens schriftstellerisch wirken, z. B. W. Pohlmann. Dieser will die Mathematik und die Naturkunde oder doch eines der beiden Fächer ganz beseitigt wissen und sagt mit überzeugungstreuem Nachdruck: „Wer an den nervenzerstörenden Einfluß des mathematischen Unterrichts in den oberen Klassen nicht glauben will, der denke an seine eigene Gymnasialzeit zurück“. Ja, soeben führt auch noch der Oberrealschuldirektor Nöggerath die Schlesische Zeitung als Zeugen

an, daß unsere Gymnasialabiturienten 1000 bis 1500 Unterrichtsstunden in der Mathematik erhalten und dabei mit wenigen Ausnahmen nichts gelernt haben; mithin seien die Stunden für die Ausbildung der Schüler „absolut verloren“. An Stelle eines derartigen Ergebnisses, das er also kurzweg als richtig anerkennt, werde der Handarbeitsunterricht durch Verknüpfung von Wissen und Können die Erkenntnis mathematischer Wahrheit wesentlich fördern.

Die Religion will man überhaupt aus dem Schulunterricht entfernen; die Resultate des geschichtlichen Unterrichts sind ziemlich fragwürdig, von dem Betribe der Geographie gar nicht zu reden; genug, es giebt kein Unterrichtsfach, das nicht die einen oder die andern als entbehrlich für das künftige Studium und für die Berufsthätigkeit ansehen. Aber wie sehr auch die Meinungen über den Wert der Kenntnisse auseinandergehen, welche auf der Schule erworben werden, so bleibt doch der Hauptzweck des erziehenden Unterrichts davon unberührt: der Zögling soll seinen sittlichen Willen und seine geistige Kraft in den Dienst einer ersten Lebensaufgabe stellen und dieser in strenger Pflicht und nachhaltiger Arbeit voll und ganz genügen, bevor er eigener Verantwortung und ungebundener Freiheit überlassen wird. Darüber hat die Schule zum Heile der Nation zu wachen und Herr v. R. selber wird wünschen, daß dies an seinen eigenen Enkeln geschehe, auch wenn darunter einer oder der andere mit 16½ Jahren ein dürftiges Examen bestehen könnte.

Im zweiten Kapitel schildert der Verf. die Prozedur der Extemporalien und deren Einfluß auf die Stimmung der Familien; das sei zugleich ein in die Vermögenslage eingreifendes Moment, da der nicht versetzte Schüler ein Jahr länger zu unterhalten sei. Bekanntlich ist aber das Thermometer nicht an der Kälte schuld, und sofern es nur richtig gestellt und gehandhabt wird, bleibt es ein sehr nützlich Instrument.

Keine Sprache — vom Kellnerfranzösisch abgesehen — wird ohne grammatische Übungen erlernt, und das Urtheil über die gewonnene Sicherheit läßt sich an häuslichen Arbeiten nicht feststellen; also sind Extemporalien notwendig, und es kommt nur darauf an, daß sie erstens sehr leicht seien und zweitens nicht den alleinigen Maßstab für die Beurteilung des Schülers bilden. Beides ist von den Provinzialschulkollegien und den Direktorenkonferenzen, wie der Verf. selber anführt, oft und nachdrücklich betont, und die Ausführungen in dieser Zeitschrift 1884 S. 90 sowie in den Verhandlungen der Direktorenkonferenz für Ost- und Westpreußen vom Jahre 1886 dürfen auf den entschiedenen Beifall des Verf.s rechnen. Irrig ist aber seine Meinung, daß alle diese aus der Praxis hervorgegangenen Erörterungen und Weisungen spurlos verhallen, als ob die Direktoren ihrer eigenen Überzeugung keinerlei Wirkung und Nachdruck geben; zwar unter-

schätzt mitunter ein junger Lehrer die Schwierigkeit seiner Aufgabe, aber das tritt sofort in den Urteilen zu Tage und entgeht nicht der Aufsicht des Direktors, so daß die Lehrer mitunter schon von selber die zu schweren und mißlungenen Extemporalien „nicht rechnen“. Von solchen Fehlern abgesehen, ist und bleibt aber das Extemporale ein wesentliches Hülfsmittel des Urteils nicht für den Lehrer allein, sondern namentlich auch für den Schüler und das Vaterhaus. Die Fehlerzahl und die Nummern des Prädikats bezeichnen das Verhältnis der Leistung zu der gestellten Aufgabe, und hier herrscht immer einige Unsicherheit, sofern die Aufgabe zu schwer und das Urteil zu scharf sein kann; aber wenn hinzukommt, daß Hans unter vierzig Schülern der achtunddreißigste ist, so mag das Vaterhaus getrost die geringe Leistung des Sohnes und nicht deren Gradmesser schelten. Und wo etwa die Natur des Knaben gerade für diese Art der Arbeit weniger geeignet ist, da greift denn der pädagogische Grundsatz Platz, daß das Extemporale keineswegs den alleinigen Maßstab bildet, und ebenso umgekehrt; denn es giebt auch solche Schüler, deren Erfolg im Extemporale größer ist, als auf anderen Gebieten.

Daß die grammatische Bildung das Hauptziel des Gymnasiums sei, schließt der Verf. seltsamerweise auch aus der Reihenfolge, in welcher die Prüfungsarbeiten an einer schlesischen Anstalt zu Ostern v. J., „also in allerneuester Zeit“ angefertigt sind, nämlich Montag lateinischer Aufsatz, Dienstag lateinisches Extemporale, Mittwoch deutscher Aufsatz, Donnerstag griechische Arbeit, Freitag Mathematik. „Ich habe Grund zu glauben, daß ganz ähnlich bei den allermeisten preussischen Gymnasien verfahren worden ist. Hiernach ist dem Lateinischen nicht bloß die erste Stelle bei der Beurteilung des Ausfalls der Prüfung beigemessen, sondern diese vollzieht sich auch ausschließlich in der Richtung vom Deutschen ins Lateinische und nach der grammatischen Seite hin.“

Zunächst ist die Reihenfolge der Fächer sowohl in der schriftlichen wie in der mündlichen Prüfung nicht im mindesten durch die Wichtigkeit des Gegenstandes bedingt, nur daß man zwischen den drei längeren und den zwei kürzeren Arbeiten abwechselt, und etwa noch — nicht das angeblich wichtigere Lateinisch sondern — die Mathematik im mündlichen Examen gern nach einer Pause ansetzt. Für die schriftlichen Arbeiten ist mitunter die Rücksicht auf den Stundenplan der aufsichtführenden Lehrer maßgebend, oft auch der eigene Wunsch der Abiturienten, und wenn der oben angeführte Plan etwa aus besonderer Überlegung hervorgegangen ist, so hat sich diese in einer den Folgerungen des Verfs gerade entgegengesetzten Richtung bewegt. Mißlingt die erste Arbeit, so wirkt das ungünstig auf alle übrigen; man hat also die Mathematik ans Ende gesetzt, weil hier der Schüler sich über den ungenügenden Ausfall keinerlei Täuschung hingeben

kann. Eine gelungene Arbeit stärkt das Vertrauen; man hat also mit dem lateinischen Aufsatz angefangen, denn die Abiturienten gebieten über einen genügenden Vorrat geschichtlichen Wissens, und wo der Schatz von Worten, Wendungen und Stellen der alten Schriftsteller nicht ausreicht, bietet das Lexikon willkommene Hilfe. Danach ergibt sich die weitere Anordnung: lateinisches Extemporale, deutscher Aufsatz und Übersetzung ins Deutsche aus dem Griechischen sozusagen von selbst.

Der dritte Abschnitt beklagt die üblen Folgen des Durchfalls für Vater und Sohn; letzterer werde durch das weitere Betreiben der Grammatik namentlich für das juristische Studium nicht im mindesten besser vorbereitet, wohl aber müder; dagegen komme es fast gar nicht mehr vor, daß ein noch so begabter Schüler mit dem vierzehnten Lebensjahre nach Prima gelange, während Uhland mit 14½ Jahren die Universität Tübingen bezogen habe.

Weiter wird von Überbürdung, Kurzsichtigkeit und anderen Schulkrankheiten, der Skoliose, dem Schulkopfschmerze, dem Schulkropfe u. s. w. gesprochen, worüber in dem Aufsätze: „Das angeklagte Gymnasium“ das Nötige bemerkt ist. Die Hauptschuld trifft natürlich die alten Sprachen und deren Lehrmethode, welche die Gesundheit, Jugendfrische, Lernfähigkeit, Lerntrieb für den zukünftigen Beruf schädigen, ohne den Justiz- und Verwaltungsbeamten oder den Ärzten irgend zu nützen. „Auch von den Theologen aus meiner Bekanntschaft habe ich niemals ein anerkennendes Wort über die Wirksamkeit des Gymnasialunterrichtes für ihren Beruf aussprechen hören, sondern nur eine Übereinstimmung mit den Klagen der übrigen Berufsstände über die excessive Zeit- und Kraftverwendung auf die grammatische Fehlerlosigkeit der Übertragung des Deutschen ins Lateinische und Griechische. Ganz besonders beklagen auch sie, daß hierunter die Muttersprache leidet.“ Nur „vom pekuniären Standpunkte aus bewahrt, wie die Dinge einmal liegen, die Mehrzahl der Theologen . . den Gymnasien . . eine oft für ihr ganzes Leben entscheidend gewesene (?) und berechtigte Dankbarkeit. Denn sie werden häufig einige Jahre hindurch Hauslehrer „in bemittelten und anständigen Familien,“ wo sie ihre Kenntnisse und ihren Gesichtskreis erweitern und Verbindungen anknüpfen, „welche auf ihre spätere Stellung und Verwendung in der Theologie von vorteilhaftem Einfluß sein können. . . Aber nach dem Verlauf der Hauslehrerzeit treten sie zu dem Lateinischen und Griechischen in ganz dasselbe Verhältnis wie die Juristen und Mediziner vom Verlassen der Schule ab.“ — Es mag ja ein seltsamer Zufall sein, daß auf meinem Schreibtisch just ein lateinisches Telegramm von einem hochstehenden Geistlichen liegt und ein anderer schriftlich anhebt: „Ὀλβιοὶ εἶεν αἱ κτλ.“; aber auch sonst ist mir selten ein Theologe und nie ein Generalsuperintendent begegnet, der nicht ein unterschiedener Anhänger der klassischen Bildung gewesen wäre. Und

woher mag wohl die Bemerkung in den Reifezeugnissen stammen: „Da er Theologie studieren will, so wird er ermahnt, auf der Universität die philologischen Studien überhaupt und die Übungen im lateinisch Schreiben und Sprechen im besonderen nicht zu vernachlässigen“?

Mit Recht will der Verf. einen entscheidenden Wert auf den deutschen Aufsatz gelegt wissen, und dies geschieht auch überall; denn offenbar kann der Schüler in demselben einen deutlichen Beweis der Reife oder der Nichtreife liefern, und das kommt dann für das Gesamturteil auch ohne die stets mißliche Pointsrechnung zur Geltung; aber wie sorgsam man auch das Thema wähle¹⁾, es wird stets für einige günstiger und willkommener sein als für andere, und manchem guten Schüler mißlingt mitunter der Klausuraufsatz. Darum ist es unbillig, was der Verf. fordert: „Wenn also, wie das zu geschehen hätte, die schriftliche Abiturientenprüfung mit dem deutschen Aufsatz beginnt, so dürfte der Prüfling, wenn er hierin nicht genügt, zu den übrigen Prüfungsarbeiten gar nicht weiter zugelassen werden.“ Den kleinen Nebenumstand hat der Verf. völlig außer Acht gelassen, daß der Fachlehrer über Nacht seine zwanzig bis dreißig Aufsätze zu korrigieren hätte und die Kommission sich vor Sonnenaufgang über die Zurückweisung schlüssig machen müßte; auch würde die Möglichkeit des Ausschlusses die Stimmung der Schwächeren und die Thatsache auch die der Mitschüler für die sofort zu beginnende zweite Arbeit nicht gerade stärken.

In dem gerechten Zorn über die Rücksichtslosigkeit einer schlechten und unleserlichen Handschrift geht der Verf. denn doch etwas zu weit, wenn er schreibt: „Nach meinen Erfahrungen könnte es nützlicher sein, den Abiturienten wegen schlechter deutscher Handschrift noch ein Semester für einen Kursus in der Kalligraphie auf der Schule zurückzubehalten als wegen ein paar Verstöße gegen die griechische oder lateinische Grammatik.“

Weiter heißt es: „Um sich einen recht deutlichen Begriff von der vergleichungsweisen Mißachtung zu machen, von welcher der Gegenstand, in welchem der Schüler seine Kraft im Leben geltend zu machen hat, im Unterrichtsbetriebe der Gymnasien betroffen wird, entnehmen die Eltern aus den Schulnachrichten, daß der Unterricht im Deutschen fast in keinem Gymnasium sich in den Händen des Direktors, vielmehr vielfach selbst in den oberen Klassen in den Händen eines Hilfslehrers befindet.“

Ja, da muß es an der Oder anders sein als im Stromgebiet der Weichsel; meine nächste Examenreise geht von Strasburg bis Neustadt und es findet sich als Lehrer des Deutschen in Prima

¹⁾ Unter den vom Verf. vorgeschlagenen werden: „Welchen Einfluß hat die Stiftung der Akademie der Wissenschaften auf die Ausbildung unserer Muttersprache gehabt?“ oder: „Welches waren die bewegenden Ursachen der Auflösung des Bundestages?“ kaum viel Beifall finden.

zu Strasburg ein Oberlehrer (vorher der Direktor), zu Thorn und Kulm ein Oberlehrer, zu Graudenz und Marienwerder der Direktor, in Marienburg ein Oberlehrer (vorher der Direktor), in Danzig ein Oberlehrer (vorher der Direktor), in Neustadt der Direktor (vorher gleichfalls der Direktor). — Demnach ist von „Mifsachtung“ nicht die Rede, aber den Lehrern des Deutschen ein Monopol für Direktorstellen zu geben, wäre doch Thorheit, und darauf kommt der Vorschlag des Verf.s hinaus, wenn er diesen Unterricht als obligatorisch für die Direktoren erklärt haben will.

Hinsichtlich des Griechischen bedauert der Verf. mit „Vielen“, den Unterricht nicht „in vergleichender Weise mit der heutigen griechischen Sprache genossen und dadurch einen praktischen Nutzen davon gezogen zu haben.“ Für die Aufführung griechischer Tragödien hat der Verf. einige Sympathie; er erwähnt, daß gegen den Beschluß der Berner, den Unterricht in den alten Sprachen zu reduzieren, in Zürich durch Sophokles' Antigone in griechischer Sprache demonstriert sei, „wobei der Hauch erhabener Einfachheit und schlichter Größe auch das griechisch nicht verstehende Publikum angeweht habe“. Aber gegen das Übermaß, gegen die Subtilitäten der Grammatik und die fehlerfreie Übersetzung des Deutschen ins Griechische richten sich seine Bedenken. — Das Französische muß verstärkt, die Geschichte bis auf die neueste Zeit fortgeführt werden (was bekanntlich geschieht) und die alte gegen die deutsche Geschichte zurücktreten. „Im allgemeinen läßt sich entnehmen, daß da, wo der Geschichtslehrer auch Unterricht in den alten Sprachen giebt, der Geschichtsunterricht fast ausschließlich oder doch ganz überwiegend sich auf die alte Geschichte beschränkt.“ Das ist ganz irrig, denn in Prima gehört die alte Geschichte gar nicht zum Pensum der Klasse und kommt dort nicht anders vor als in einigen Repetitionsstunden zur Erleichterung für das Examen; übrigens bin ich der Meinung, daß allerdings auch diese Repetitionen wegfallen und die alte Geschichte vom Examen ausgeschlossen werden sollte. Sie ist das Pensum der Sekunda, und daraus, nicht aus der Neigung des philologischen Lehrers, erklärt sich, daß in dieser Klasse die Themata der deutschen Aufsätze mehrfach aus der alten Geschichte entnommen werden, was der Verf. auch ohne Grund tadelt.

Nach solchen Betrachtungen wünscht der Verf. eine Reform dahin, daß die möglichst vollkommene Beherrschung der Muttersprache als der erste und vornehmste Zweck des Gymnasialunterrichts anerkannt werde; sie ist durch alle Klassen in sechs wöchentlichen Stunden zu lehren und wird für das Aufrücken und die Reifeprüfung das maßgebende Hauptfach. Im Lateinischen (dem die deutschen Mehrstunden entzogen werden) fällt die Extemporalienmethode nebst Prüfungsaufsatz und Skriptum fort, ebenso im Griechischen, welches je zwei Stunden an Geschichte und Geo-

graphie abzugeben hat. Im Französischen wird bei der Prüfung französisch gefragt und grantwortet; ein Erlafs der mündlichen Prüfung findet fernerhin nicht statt, weil sonst der Kommissarius der Regierung sich nicht überzeugen kann, „ob der Prüfling sich im Besitz des korrekten deutlichen und geläufigen mündlichen Gebrauches der Muttersprache befindet und wie weit er es hierin auch in der französischen Sprache gebracht hat, insbesondere auch, weil nur durch die mündliche Prüfung die in der Geschichte, Geographie und den Naturwissenschaften erlangten Kenntnisse nachgewiesen werden können.“

So hat denn der Verf. mit seiner „Gymnasialreform“ unbewufster Weise zugleich das Problem der Einheitsschule gelöst. Denn das Lateinische soll (S. 50. 51) durch alle neun Klassen in sechs wöchentlichen Stunden, also in Summa in 54 Stunden gelehrt werden; das ist genau die Zahl des Lehrplanes der Realgymnasien; erklärt man dann noch das um acht Stunden gekürzte Griechisch für fakultativ, so sind wir die klassische Bildung glücklich los, und die Einheitsschule mit nationaler Grundlage und Berücksichtigung des modernen Lebens, einschließlic des mündlichen Gebrauches der französischen Sprache, ist fertig; wer Englisch oder ein Mehr an Naturwissenschaften (welche übrigens nebst der Geographie auch so schon in der Reifeprüfung verlangt werden) für wünschenswert erachtet, hat dem Griechischen zu entsagen. Bei dem Entwurf des Lehrplanes werden indes noch ein paar Rechenfehler zu berichtigen sein. Für das Deutsche sind (S. 77) in allen Klassen 6 wöchentliche Stunden, in Summa 54 Stunden angesetzt; bisher waren es 21, es fehlen 33, von denen 23 Stunden dem Lateinischen zu entnehmen sind; die dem Griechischen entzogenen 10 Stunden decken noch nicht die 12 geschichtlichen Mehrstunden (S. 71); es fehlen hier 2, für das Deutsche 10, im ganzen 12 Stunden, und es soll weiter (S. 61) noch eine „Reduktion der Lehrstunden im allgemeinen“ eintreten. Die Rechnung stimmt offenbar nicht.

Danzig.

Carl Kruse.

D. Huber, Lateinische Schul-Grammatik. Erster Teil: Formenlehre. Bern, K. J. Wyss, 1887. I u. 124 S. 0,80 M.

Die vorliegende lateinische Formenlehre, welcher nach dem Titel später eine Syntax folgen wird, will nach der Vorrede zunächst dem örtlichen Bedürfnisse der Schule dienen, an welcher der Verfasser thätig ist, und in dieser Anpassung an örtliche Verhältnisse soll auch die Rechtfertigung ihres Erscheinens gesucht werden. Das ist ohne Zweifel eine genügende Begründung; jede Schule hat das Recht, sich den Lehrstoff in einer Weise zurecht zu machen, welche sich ihren besonderen Verhältnissen möglichst eng anbequemt und doch die Erreichung der erstrebten und vorgeschriebenen Ziele ermöglicht. Sofern sie sich aber nicht auf

die eine Schule beschränkt, der sie zunächst dienen soll, sondern sich der Schulwelt unbeschränkt zum Gebrauch anbietet, wie hier thatsächlich geschieht, ist es ebenso geboten wie gerechtfertigt, die Einrichtung des Buches näher kennen zu lernen und seine Brauchbarkeit zu prüfen.

Drei Gesichtspunkte sind (nach der Vorrede) dem Herausgeber bei Abfassung der Formenlehre maßgebend gewesen: 1) Ausscheidung alles dessen, was nicht direkt durch die Rücksicht auf Lektüre und Komposition gefordert schien; 2) reichliche, ausgiebige Vorführung des eigentlichen Lernstoffs; 3) übersichtliche, das Lokalgedächtnis unterstützende Darstellung. Es sind also im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte, welchen wir die in neuester Zeit erschienenen trefflichen Bücher von Harre (1885), Stegmann (1885), Holzweissig (1885), die 30. Auflage von Ellendt-Seyffert (1886) und Karl Meißner (1886) verdanken. Dafs unser Verf. in Bezug auf den ersten Punkt nicht zu weit gegangen ist, ersieht man schon daraus, dafs, während die Formenlehre aufer der Wortbildungslehre (die bei Huber fehlt) bei Seyffert 126, bei Harre 120, bei Meißner 100, bei Stegmann 99 und bei Holzweissig gar nur 80 Seiten füllt, die Hubersche an äufserem Umfange mit 124 Seiten gleich nach Seyffert kommt; mancher würde mit dem Ref. vielmehr eine gröfsere Beschränkung z. B. in der Zahl der Paradigmen der dritten Deklination und in den Genusregeln für zweckmäfsiger halten. Dafs der Lehr- oder wohl richtiger Lernstoff reichlich genug ist, kann hiernach ohne weiteres zugegeben werden, während in Bezug auf die Übersichtlichkeit unten einige Wünsche werden geltend gemacht werden. Den Hauptmangel sehe ich in der Einrichtung des Druckes, der nur zweierlei Typen aufweist und nur die Suffixa und einzelne besonders zu merkende Formen durch fetten Druck von dem Texte unterscheidet; man erwartet wenigstens noch die Verwendung einer Kleinschrift, z. B. für die griechische Deklination; man sollte *mensa* und *crambe* nicht mit denselben Lettern drucken. Über die eigentümliche Stellung der Paradigmen der Deklinationen und die Genusregeln wird an den betreffenden Stellen selbst gesprochen werden. Im grofsen und ganzen aber kann dem Buche nicht abgesprochen werden, dafs es, wenn auch verbesserungsbedürftig, doch brauchbar ist und seinen Zweck recht wohl erfüllen kann.

Um nun auf das Einzelne überzugehen, so vermisst man bei § 1 die Einteilung der Buchstaben in Vokale und Konsonanten und die Erwähnung der Doppelvokale (Diphthonge) und Doppelkonsonanten, während der sonst zweckmäfsige § 2 über den Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben ohne Schaden für die Vollständigkeit des Inhalts und der Übersichtlichkeit auf die Hälfte des Umfangs beschränkt werden konnte. Bei § 3 fehlt die Aussprache von *v*; § 5 und 6 über die Quantität der Silben und namentlich

§ 7, Wirkung der muta cum liquida, hier zu treffen wird sich mit dem Ref. wohl mancher wundern; die Beispiele in § 7 veranschaulichen auch nicht die Regel (es müßte zu *mediocris, tenebrae* wenigstens hinzugefügt werden: bei Dichtern auch *mediocris, tenebrae*). Bei § 11, Abkürzung der Vornamen, welche, wie bei Harre, den Paragraphen über die Laute, Quantität, Betonung und Silbenabteilung folgen, ist der Druck bei Harre, welcher mit Recht *C. = Gaius* und *Cn. = Gnaeus* fett, dagegen die selteneren *K. = Kaeso*, *Mam. = Mamercus* und *N. = Numerius* klein druckt, ebenso übersichtlicher, wie die Aufzählung der Wortarten, die gleich bei der Aufzählung gegliedert werden müssen. Eine kurze Erwähnung der epicoena bei § 21 war wünschenswert und durch Beschränkung der Beispiele in § 20 möglich, ohne dafs deshalb für diesen Abschnitt ein gröfserer Raum nötig gewesen wäre.

Bei der Deklination begegnen wir nun einer Einrichtung, die sich, so weit mir bekannt ist, in keiner anderen lateinischen Grammatik findet und die somit unserem Verf. eigentümlich ist, dafs er nämlich die Paradigmata für alle fünf Deklinationen unmittelbar hintereinander folgen läßt und erst hinter sämtlichen Beispielen die nötigen Bemerkungen über die einzelnen Deklinationen bringt. Ich bekenne, den Nutzen von dieser Einrichtung nicht recht einzusehen, wohl aber fürchte ich, dafs dadurch ohne Not Zusammengehöriges zerrissen wird und der Schüler durch das Entgentreten einer so kompakten Masse leicht verwirrt werden kann. Bei der ersten Deklination erscheint nun nur das eine Paradigma *mensa*, während die griechische Deklination hinter den Beispielen in § 33–37 folgt; ich glaube kaum, dafs Verf. mit dieser Anordnung Beifall finden wird, und meine, dafs er bei einer neuen Auflage gut thäte, zu der üblichen und bewährten Einrichtung zurückzukehren. — In der Reihenfolge der Kasus hat Verf. mit Seyffert, Holzweifsig und Stegmann die alte Anordnung beibehalten. Die Hervorhebung der Suffixa und bemerkenswerter Formen durch den Druck ist rühmlich anzuerkennen; aber nach demselben Grundsatz hätte auch nicht „*puer, puert, liber, libri*“, sondern „*puer, pueri, liber, libri*“ gedruckt werden sollen, und der blofse Fettdruck, z. B. bei *deus, mi fili* und dergl., hätte manche Anmerkung erspart.

Bei der dritten Deklination werden nicht weniger als 20 Paradigmata aufgeführt, während Seyffert mit 10 und die übrigen gar mit 4 oder 6 auskommen und von Besonderheiten nur die abweichenden Kasus aufführen, wie Meifsner. Es ist nun zwar ganz schön, dem Schüler möglichst viele Beispiele vorzuführen; aber neben *pater* auch *anser*, neben *vulnus* noch *corpus* und *flos*, neben *animal* noch *calcar*, neben *civitas* noch *radix* u. s. w. aufzuführen ist doch ein Luxus, welcher der Forderung der Kürze allzusehr widerstreitet und den sich deshalb sonst kein Grammatiker gestattet. Die einzelnen Paradigmata aber ordnet Verf. folgendermaßen:

a) Nominativ = reiner Wortstamm; b) Nominativ = reiner Wortstamm, aber nach Auslautgesetzen verändert; c) Nominativ = Anfügung von *s*. Diese Einteilung ist praktisch ziemlich wertlos und wissenschaftlich nicht einmal richtig durchgeführt. Denn wer wird dem Verf. zustimmen, wenn er *animal* und *calcar* als reinen Stamm und das *s* bei *flos* als Nominativzeichen erklärt? Diese Paradigmen bedürfen daher sehr der Sichtung.

Hinter den Paradigmen folgen nun die Bemerkungen über die einzelnen Deklinationen, aber so, daß zunächst hinter dem Paradigma von *res* die nötigen Bemerkungen zur fünften Deklination vorausgeschickt werden, was doch die Ordnung umkehrt. Die erste griechische Deklination und die meisten Bemerkungen zur ersten und zweiten Deklination würden richtiger klein gedruckt, was auch zum großen Teil bei den übrigen Deklinationen geschehen sollte. Diese Gleichmäßigkeit des Druckes ist wohl allen andern Grammatiken gegenüber eine Eigentümlichkeit, aber kein Vorzug. Dagegen hat Verf. die sämtlichen Genusregeln nach dem Vorgange von Harre, der sie den Deklinationen vorausschickt, für alle Deklinationen zusammenhängend dargestellt in § 53—74, was man ebensowenig billigen wird, wie die Zusammenstellung aller Paradigmen der fünf Deklinationen, von der es freilich die notwendige Folge ist. Dabei ist es logisch richtiger, daß Harre die Grundregeln den Deklinationen vorausschickt; am zweckmäßigsten ist es aber jedenfalls, sie bei jeder Deklination unterzubringen. Verf. hat mit Recht an Reimregeln festgehalten, die freilich nicht immer glücklich in der Form sind (vgl. z. B. § 63: „... und *s*, davor ein Konsonant, sind Feminina, wie bekannt“!), auch zum Teil zu viel, zum Teil zu wenig enthalten. Während ich z. B. die Regel über die Wörter auf *e—r* in der zweiten, welche fehlt, nicht entbehren möchte, würde ich in § 56 *pelagus*, § 62 *teges*, § 65 *faex*, das im Singular in Prosa ungebrauchliche *prex* und *calix*, § 66 *funis*, (*unguis*), *axis*, (*torquis*), *vermis*, (*anguis*) jedenfalls streichen.

Die Deklination des Adjektivums ist nicht gleich bei der des Substantivums mit erledigt, sondern in das Kapitel über das Adjektivum mit aufgenommen, wo es nun viel eher angeht, die sämtlichen Paradigmen hintereinander zu stellen. Bei § 84 möchte ich mich gegen die Aufnahme von *neuter* erklären und abermals bemerken, wie ich schon in N. Jahrb. f. klass. Philol. 1885 S. 372 gethan habe, daß im grammatischen Sinne der Genetiv stets *neutri* (*generis*) heißt, die Form *neutrius* sich bei Cäsar und Nepos gar nicht, in Ciceros sämtlichen Schriften nur einmal (ad Att. XII 31, 2), aber nicht in grammatischem Sinne, findet. Es wird also diese Form, die bei den klassischen Schriftstellern *ἄπαξ λεγόμενον* ist, aus den Reimregeln ganz zu entfernen sein.

In der Einteilung der Pronomina folgt Verf. Harre; bei der ihm eigenen Bezeichnung „substantivisches Relativpronomen“

(§ 110) fehlt die Angabe des Wortes (gemeint kann nur *quisquis* sein); § 112 hätte die Erklärung von „reflexiv“ aus § 130 sofort heraufgenommen werden sollen; die Bezeichnung von *is, ea, id* als nichtreflexives Pronomen der dritten Person ist ebenso ungenau, wie die Bemerkung in § 118 „*is, ea, id* . . . wird dekliniert wie das nichtreflexive Pronomen personale der 3. Person; ist es etwa ein anderes Wort? Bei § 124 ist es gut, daß beim Neutrum als Ersatz für den fehlenden Genetiv *cuius rei* und *cui rei* angegeben ist, und in § 125 ist die Anordnung der substantivischen und adjektivischen Indefinita recht zweckmäßig, während § 130 f. kürzer gefaßt werden konnte. Praktisch wäre es gewesen, an den Abschnitt über die Pronomina aus § 224 der sogenannten Pronomina correlativa und die Pronominaladverbia etwa in der Weise wie bei Meißner § 73 anzuschließen, dabei aber nicht die Adverbia *qua? qua, ea, hac, illac, istac* wegzulassen und alle zweckmäßig zu ordnen.

Beim Verbum ist die Übersetzung von Modus mit „Sprechart“ nicht glücklich und in § 150 die Behauptung: „Der Präsensstamm wird gefunden durch Abschneidung der Infinitivendung; *-are, -ere, -ĕre, -īre*“ falsch, wie auch sofort in der Anmerkung zugegeben wird; wegen der Formen *amo, amor, amem* u. s. w., deren richtige Erklärung wohl auch der Sextaner versteht, lohnt es sich nicht, etwas Unrichtiges aufzustellen. Bei den Beispielen von Verben hätte, wo es nötig war, auf die Komposita ungebrauchlicher oder wenig gebräuchlicher *simplicia* hingewiesen werden sollen, wie § 149 bei *gradior*. Die Anordnung in § 155 f., wo erst die Perfekt- und Supinstämme und darunter ohne nähere Bezeichnung die Suffixa stehen, ist nicht zweckmäßig gegenüber Harre § 90. Es folgen sodann die Paradigmen der Konjugationen in der Weise, daß erst alle Formen der ersten, dann alle der zweiten u. s. w. Konjugation aufgeführt werden, wogegen nichts zu erinnern ist. Bei § 168, wo die abgekürzte Form der zweiten Person Sing. Pass. (*amere, amabare* u. s. w.) besprochen wird, ist die Anführung von *amare* für *amaris* unzulässig, weil gerade diese Form wegen des Gleichklangs mit dem Inf. Act. und Imper. Pass. vermieden wird.

Was nun die Anordnung der Tempusstämme, der sogenannten unregelmäßigen Verba anlangt, so ist man bekanntlich bis vor kurzem von der Präsensform ausgegangen und hat nach dieser die Perfekt- und Supinstämme angegeben. In neuester Zeit hat aber, irre ich nicht, Schweizer-Sidler (1869) zuerst diese Anordnung mit Recht verlassen, einmal, weil man so Zusammengehöriges zerreißen muß, und sodann, weil der Präsensstamm ja immer bekannt und nicht erst zu lernen ist. So hat auch die 30. Auflage der Seyffertschen Grammatik, die früher die Verba nach den Präsensstämmen ordnete, nunmehr die Verba nach den Perfektstämmen gruppiert, wie auch Harre, Stegmann und Meißner ge-

than haben, während Holzweissig die alte Gruppierung beibehalten hat. Es ist nun anzuerkennen, daß unser Verf. die Gruppierung nach dem Perfektstamme zu Grunde gelegt hat; aber es scheint, als ob er dieser Einteilung nicht ganz traue. Denn er gruppiert zwar § 169 die Perfektbildung richtig vom linguistischen Standpunkte aus so: Perfektbildung 1) mit Reduplikation, 2) ohne Reduplikation mit Verlängerung, 3) mit angefügtem s, 4) mit angefügtem v (u), aber er hält dann diese Reihenfolge nicht inne, indem er die schwachen Bildungen den Proben voranstellt und z. B. bei der ersten Konjugation einteilt: Perfekta auf 1) *avi*, 2) *ui*, 3) mit Reduplikation, 4) Verlängerung, bei der zweiten wieder anders: *ui*, *evi*, Reduplikation, Verlängerung, *-si* (wo wenigstens die schwache Bildung mit *s* neben die schwache mit *v*, *u* zu stellen gewesen wäre), während in der dritten richtig von den reduplizierenden Perfekten ausgegangen und die oben (zu § 169) angegebene Ordnung innegehalten wird. Überdies nimmt Verf. aber auch die Supinbildung mit zu Hilfe, was ihn bei der dritten Konjugation nötigt, Zusammengehöriges auseinanderzureißen; denn *edo*, *fundo* § 184 gehörten hinter § 183, 11, während 4—12 mit *lambo* und *solvo*, *volvo* zusammenzustellen waren; bei der vierten aber nötigt diese Berücksichtigung des Supinums zur Bildung einer zu großen Zahl von Gruppen. — § 216 war bei *queo* und *nequeo* zu den Worten „kommen nur in einzelnen Formen vor“ hinzuzufügen „und nur im Präsensstamme“; denn aufser *nequisset* Cic. de div. 1, 119 kommt meines Wissens bei Cicero keine Perfektform vor. — Bei den Adverbien vermißt man § 230 *cito* und *fortuito*, § 231 *multum*; bei den Präpositionen empfiehlt es sich, dem Beispiele Meißners zu folgen und die Bedeutung der einzelnen Präpositionen durch syntaktische Beispiele zu erläutern und zu befestigen. § 238 f. über die Konjunktionen ist allzudürftig; daß der Gebrauch der subordinierenden Konjunktionen erst in der Syntax gelehrt wird, kann doch kein Grund sein, die Wörter selbst mit einer Übersicht der Nebensätze hier aufzunehmen.

Eine Wortbildungslehre hätte nicht ganz fehlen dürfen.

Der Druck ist, wie die ganze äußere Ausstattung, sauber, korrekt und ansprechend.

Eisenberg.

August Procksch.

Aug. Scheindler, Methodik des grammatischen Unterrichts im Griechischen. Im Anschlusse an W. v. Hartels Neubearbeitung der griechischen Schulgrammatik von G. Curtius. Prag, Wien u. Leipzig (Tempky, Freytag) 1888. 121 S.

Es ist für einen preussischen Schulmann schwer, dem vorliegenden Buche gerecht zu werden. Der Verf. will die Kunst lehren (vgl. S. 6), in drei Semestern die ganze Formenlehre zu bewältigen und im vierten das Wesentlichste aus der gesamten

Syntax durchzunehmen. Dem gegenüber ist zu sagen, daß wir die seit den revidierten Lehrplänen vom 31. März 1882 von drei auf zwei Jahre für die Formenlehre herabgesetzte Lehrzeit vollaus brauchen und zur Durchnahme der Syntax, selbst nach des Verf.s Methode, zwei Semester statt eines beanspruchen müßten. Ich könnte mich hier darauf berufen, daß auf die Gestaltung der revidierten Lehrpläne ohne Zweifel der Mann den Haupteinfluß ausgeübt hat, der das österreichische Schulwesen aus gründlicher, langjähriger Erfahrung kannte und der Grammatik, auf welche Scheindler seine Methodik des griechischen Unterrichts basiert, die Wege gebahnt hat. Ich bin aber auch der Bestimmung wohl aller in der Praxis stehenden Schulmänner gewiß, wenn ich behaupte, es ist an preussischen Gymnasien unmöglich, die ganze Formenlehre und das Wesentlichste der Syntax in zwei Jahren durchzunehmen.

Nun hat Scheindler ja zunächst auch nicht an preussische Gymnasien gedacht, sondern an österreichische. Aber auch für diese wird seine Methodik ein Ideal bleiben, d. h. sich nicht in Wirklichkeit umsetzen. Ich will das an einem Beispiel zeigen. Die erste griechische Stunde nach seiner Methode schildert er S. 13. 14. Er giebt zuerst eine reiche Belehrung über die griechische Sprache und ihre Dialekte. Ich übergehe, daß diese Belehrung ganz unpassend an den Anfang des griechischen Unterrichts gelegt ist, daß Fragen, wie: „Was versteht man unter Mundart?“, „Was ist Dialekt?“ über den Standpunkt der dritten Klasse (d. h. unserer Untertertianer) hinausgehen, ich erwähne nur, daß Fragen, wie: „Welche bedeutenden Männer (der Griechen) habt ihr kennen gelernt? Welche unter ihnen sind Dichter, Staatsmänner, Redner, Geschichtsschreiber, Philosophen?“ viel Zeit kosten. Dann wird das Alphabet durchgenommen, die Buchstaben werden artikuliert, mit Namen genannt, vom Lehrer auf die Tafel, vom Schüler ins Heft geschrieben, mit den lateinischen Buchstaben verglichen, die Vokale herausgesucht, schließlic von den bessern Schülern aus dem Kopfe hergesagt und aufgezeichnet. Das soll faktisch nach Scheindler in der ersten Stunde durchgenommen werden, denn S. 13 heißt es: „Skizze des Beginns“ etc. und S. 14 „Die zweite Stunde beginnt“. Ich sage dazu nur mit Schiller:

„Leicht bei einander wohnen die Gedanken,

Doch hart im Raume stofsen sich die Sachen.“

Zu demselben Urteil führt eine Betrachtung der S. 12 entwickelten allgemeinen Prinzipien des Verfassers beim Unterricht: „1) Verteilung der Aufgaben in kleinere Abschnitte; Bestimmung des täglichen Pensums nach dem Gesichtspunkte der methodischen Einheit. 2) Erforschung der vorhandenen Apperceptionsmassen für das Neue — häusliche Vorbereitung des Lehrers. 3) Lösung, Befestigung resp. Wiederholung derselben. 4) Gewinnung des Neuen, womöglich auf genetischem Wege. 5) Vermittelung

des Neuen durch die Anschauung. 6) Anleitung zur Beobachtung des sprachlichen Prozesses innerhalb der durch den Endzweck des Unterrichtes gesteckten Grenzen. 7) Einübung an der Hand des Übungsbuches. 8) Wiederholung und Gruppierung der Einzelerrscheinungen, die ein größeres Ganze bilden, durch die Schüler nach allen möglichen Gesichtspunkten.“ Zum größten Teil recht schön und löblich, aber nach diesen Gesichtspunkten den ungeheuren Stoff in zwei Jahren durchzuarbeiten — eine handgreifliche Unmöglichkeit.

Direkte praktische Verwendbarkeit also spreche ich dieser „Methodik“ ab. Trotzdem ist sie ein ganz vorzügliches Buch, das niemand ohne vielfache Förderung und Anregung aus der Hand legen wird. Gefördert wird die Praxis des Unterrichts durch eine Fülle beherzigenswerter, aus reicher Erfahrung geschöpfter Bemerkungen, so S. 27 über den Accent in Kompositis: „Dafs der Grieche bei der Komposition den Accent zurückzuziehen liebt, offenbar um die Komposition dadurch fester zu machen“; S. 34 „Über den Grund des Accentus von *δμῶων* und *Τρώων* ist kein Zweifel; offenbar waren die Feminina *δμῶων* (*δμῶαι*) und *Τρωῶν* (*Τρωαί*) maßgebend; S. 39 über *ναῦς*: „Für den Wechsel von *η* und *ε* im Stamme ergibt sich leicht die Regel, dafs dort, wo die Endung lang ist, im Stamme *ε*, wo sie kurz ist, *η* erscheint“; S. 46 über das Augment: „Das im Sinne des deutschen „da, damals“ auf eine vergangene Zeit hinweist, erwähnt zu dem Zwecke, dafs seine Verbindung nur mit den historischen Tempora den Schülern recht bewußt werde“; S. 68ff. die höchst dankenswerte „Zusammenstellung aller möglichen Bildungsformen eines und desselben Tempus“; S. 94ff. die Tabelle der Präpositionen „nach ihrem örtlichen, zeitlichen und übertragenen Gebrauch“.

Angeregt aber wird jeder Lehrer werden durch die stete Rücksichtnahme des Verf.s auf den gegenwärtigen Stand der grammatischen Forschung. Neben Curtius und v. Hartel finden wir die Arbeiten Kaegis und v. Bambergers erwähnt und benutzt, und Bemerkungen, wie S. 27. 28 über die attische Deklination, S. 98 über das Passiv intransitiver Verba, sind wohl das Ergebnis eigener Studien des Verfassers.

Die Ausstattung des Buches entspricht den bekannten rühmlichen Grundsätzen der Verlagsbuchhandlung.

An Druckfehlern habe ich folgende gefunden: S. 15 *λόχη*, S. 17 sämtliche (st. sämtlich), S. 37 Vokativ *Δημόσθενης*, S. 46 *λῆ*, S. 53 *χύσειαν* (st. *λύσειαν*), S. 74 *ἔμι* (st. *ἱμι*), S. 81 *ἀφλεῖν*, S. 96 *ἀνὰ λόγου*, S. 106 *γνώμεν* (2 Mal), S. 86 viele Accentfehler. S. 77 *ἴομεν* und *ἴδμεν* sind wohl, wie S. 80 „hier mag noch hingewiesen werden, wie der Accent zur Unterscheidung des Imperativs vom Indikativ dient: *εἶπε* er sprach, *εἶπέ* sprich; ebenso bei den übrigen, wenn man an die augmentlosen Indikative *λάβε*, *ἴδε* denkt“, verfrühte Hin-

weise auf den homerischen Dialekt. Als Austriacismen sind wohl zu betrachten: S. 31 „Die Schüler verhalten“ (st. anhalten), S. 32 „Einlernung (st. Erlernung), S. 32. 36 „weilers“, S. 47 „sohin“, S. 9 und oft „das Materiale“.

Kreuzburg O.-S.

Wilh. Gemoll.

Historische Darstellungen und Charakteristiken, für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet von Wilhelm Pütz. Erster Band: Geschichte des Altertums. Dritte, umgearbeitete Auflage von Julius Asbach. Erste Abteilung: Der Orient und die Griechen, XI u. 396 S. Zweite Abteilung: Die Römer, IV u. 301 S. Köln, Du Mont-Schauberg, 1888. 4 u. 3,60 M.

Der Gedanke des durch seine geschichtlichen Lehrbücher rühmlich bekannten, inzwischen verstorbenen Prof. W. Pütz, die geschichtliche Lektüre durch Zusammenstellung wichtiger und anregender Lesestücke aus neueren Darstellungen zu fördern, ist von dem jetzigen Herausgeber in zeitgemäßer Weise erneuert worden. Eine solche Sammlung muß mit der Zeit fortschreiten; minder bedeutende Stücke müssen ausgeschieden, neue eingefügt werden, damit die Fülle dessen, was inzwischen für die Erkenntnis gewonnen ist, in immer weiteren Kreisen bekannt werde. Auch der Lehrer, welcher die neueren Werke kennt, aber sie nicht immer zur Hand hat, wird sich freuen, hier manches vereinigt zu finden, was ihm zu anregendem und eingehendem Unterricht dienen kann. Neben dem, was aus älteren Darstellungen (J. W. Loebell, Weltgeschichte in Umrissen und Ausführungen; F. v. Raumer, Vorlesungen über die alte Geschichte; K. Kiesel, Weltgeschichte; Köhnhorn, Geschichte der Griechen u. a.) beibehalten ist, erscheinen jetzt hervorragende Abschnitte aus E. Meyer, Geschichte des Altertums; Nissen, Italische Landeskunde; Nitzsch, Geschichte der römischen Republik und besonders zahlreich aus Leop. Ranke's Weltgeschichte. Ferner sind die bereits früher benutzten Werke von Duncker, Curtius, Mommsen, Jäger u. a. ausgiebiger verwertet; von Arnold Schaefer ist nicht nur die Darstellung der Zeit des Demosthenes gebührend benutzt, sondern auch anderes herangezogen, namentlich die in seinen „Historischen Aufsätzen“ enthaltene Schilderung „Welthandel und Seemacht der Phönizier und Griechen“. Zwischen die aus den maßgebenden Werken unverändert entnommenen Stücke hat der Herausgeber, wo der Stoff es erforderte, andere eingereiht, in welchen verkürzende, verbindende, oft auch verbessernde Überarbeitung von seiner Hand eingetreten ist; in der römischen Geschichte hat er einige Abschnitte selbständig nach den antiken Quellen bearbeitet. Überall ist in einer Bemerkung bei der Überschrift des betreffenden Stückes das Werk, welchem es entnommen ist, genannt und die etwaige Bearbeitung angedeutet.

Bei der Gröfse des Stoffes und der Menge der zu benutzenden Werke kann es nicht fehlen, dafs der kritische Leser hier und da einen ihm wertvoll erscheinenden Abschnitt vermisst; im ganzen aber wird man von der Auswahl, wie sie jetzt vorliegt, sehr befriedigt sein. Nachdem die ersten 35 Seiten das Bild des alten Ägyptens (meist nach Duncker, Maspero, Ranke), die folgenden 107 Seiten die Entfaltung der semitischen und arischen Völker (nach Duncker, E. Meyer, Ewald, Lassen, Ranke u. a.) dargestellt haben, beginnt die griechische Geschichte mit einem geographischen Überblick aus Dunckers fünftem Bande und einem nach G. F. Hertzberg vom Herausgeber bearbeiteten kurzen Abschnitt über die älteste Bevölkerung Griechenlands, an dessen Stelle Ref. lieber die bekannte Stelle aus E. Curtius (I^s 27—33), welche von den Pelasgern und dem ionischen Seevolke handelt, setzen möchte, zumal da neuerdings auch Ad. Holm der darin vertretenen Ansicht, dafs schon in der Urzeit an beiden Seiten des ägäischen Meeres Griechen wohnten, zugestimmt hat (Holm, Gesch. Griechenlands I 89. 93).

Curtius ist nachher noch mehrfach vertreten in den Abschnitten über Olympia, die Bakchiaden, die Peisistratiden, den attischen Seebund; doch entbehrt man ungern die schöne Stelle über Aischylos und Sophokles (II^s 298—307); sie würde sich trefflich anschliessen an den aus Rankes Weltgeschichte entnommenen Abschnitt über „Blüte der Wissenschaften und Künste in Athen“. Mit Freuden begrüfst man weiterhin die treffliche Übersetzung der perikleischen Grabrede aus Dunckers neuntem Bande und die Charakteristik Alexanders d. Gr. aus O. Jägers Geschichte der Griechen, am Schlufs der griechischen Geschichte die Schilderung des Seleukiden- und des Ptolemäerreiches von Ranke.

In der römischen Geschichte ist Niebuhrs Andenken gewahrt durch den trefflichen Überblick, welcher unter der Überschrift „Roms Gröfse“ S. 14 ff. mitgeteilt ist, und durch die von alt-römischen Geiste durchwehten Schilderungen von Camillus und Decius Mus; auch über die Samniten, Pyrrhus und Karthago ist manches aus Niebuhr beibehalten. Anderes ist aus Schwegler, Mommsen, Peter, Lange, Ihne, Nitzsch und anderen neueren Darstellungen entnommen; über das Verhältnis Roms zu den Italikern sind lehrreiche Abschnitte aus Nissens italischer Landeskunde mitgeteilt; bei der römischen Verfassung ist Mommsens Staatsrecht gebührend beachtet; Rankes Weltgeschichte ist namentlich durch die Charakteristiken von Scipio und Hannibal, Marius und Sulla, Cäsar, Tiberius vertreten¹⁾. Einiges möchte man noch

¹⁾ Über einzelne Punkte der römischen Geschichte seien noch einige Bemerkungen gestattet. Die aus Livius entnommene Angabe, dafs nur Konsulare zu Diktatoren ernannt werden durften (S. 46), ist unhaltbar; s. Mommsen Staatsr. 2, 137 f. Das Verhältnis der verschiedenen Arten von Comitien

hinzuwünschen: Entwicklung der römischen Litteratur. Leben Ciceros, Forum und Kapitol in Rom als bauliche Zeugen der geschichtlichen Entwicklung, Rom und die Germanen. Aber das, was geboten wird, ist reichhaltig genug, zumal da auch die römische Kaiserzeit in ihren Haupterscheinungen eingehend behandelt ist (nach O. Hirschfeld, H. Schiller, Gregorovius und eigenen Forschungen des Herausgebers, vgl. Bd. 5 u. 7 der neuen Folge des historischen Taschenbuchs). So erscheinen die beiden Bände von mäfsigem Umfang in dieser durchweg erneuten Gestalt sehr geeignet, die Fülle geistiger Anregung, welche in der Geschichte des Altertums liegt, zu veranschaulichen.

Lübeck.

Max Hoffmann.

- 1) F. W. Schubert, Atlas antiquus. Historisch-geographischer Schulatlas der alten Welt. Wien und Olmütz, Verlag von Ed. Hölzel, 1887. 1,80 M.

Dieser für die Jugend bestimmte Atlas vereinigt auf 24 Blättern die für die Geschichte des Altertums in Betracht kommenden Karten in vollem Umfang, von denjenigen über das alte Ägypten und Vorderasien bis zu denen der römischen Kaiserzeit. Auch einige sonst in derartigen Atlanten fehlende Karten finden wir hier beigelegt, so Übersichten der griechischen Kolonien im westlichen Mittelmeerbereich und im östlichen nebst dem pontischen. Eine Anzahl Nebenkärtchen veranschaulichen wichtige Gegenden (Hellespont, Schlachtfelder von Issus und Gaugamela, Mons Albanus) oder Stadtpläne in gröfserem Mafsstabe.

Die technische Ausführung (in sauberer Flächenfärbung der Gebietsteile mit intensiverer Bänderung der Grenzen, brauner Gebirgsschraffur, blauen See- und Meeresflächen) läfst wenig zu wünschen; nur auf ein paar Karten sind einige Ortsnamen unleserlich. Einmal ist der häfsliche Stichfehler „Epyrus“ (Karte 10) der Korrektur entgangen; desgl. blieb auf Karte 1 Aesthui stehen.

zu einander ist S. 49 und 54 nicht hinreichend klargelegt. Die endliche Milderung des harten Schuldrechts durch die *lex Poetelia* müfste S. 83 erwähnt sein. S. 130 ist keine Erklärung gegeben, weshalb Hannibal bald nach dem grofsen Siege bei Cannae genötigt war, sich defensiv zu verhalten. Ebenda ist zuviel behauptet, wenn es heifst, Marcellus habe den Oberbefehl in Italien mehrere Jahre bis zu seinem Tode 208 behalten. Der Abschnitt über „Römer und Griechen“ S. 16, welcher mit dem bedenklichen Satz anhebt „Während der Römer reiner Verstandesmensch ist, ist der Grieche reiner Gefühlsmensch“ könnte wohl mit Rücksicht auf die tiefer greifende Charakteristik beider Völker, welche S. 160 folgt, gestrichen werden. S. 208 entsteht durch die Zusammenfassung von Cäsars Kriegsthaten in einen Satz leicht das Mißverständnis, die Unterwerfung Galliens habe 14 Jahre gedauert. S. 233 wird dem Titel *pater patriae*, welchen Augustus erhielt, eine zu weit gehende Bedeutung beigelegt. Diese Bemerkungen sollen nur bestätigen, dafs Ref. mit dem Hauptinhalt des Buches sehr einverstanden ist.

Auf der Karte von Ägypten ist ein See mit der Bezeichnung „Amari lacus“ angegeben, und dafür hat der arsinoitische Gau nicht weniger als drei Seen erhalten. Im Widerspruch zu den Karten 3, 4, 5 sehen wir auf Karte 1 das kaspische Meer mit einem hypothetischen Ausläufer gen Osten gegen die Oxus-Mündung hinreichen. Auf Karte 17 liegt Ravenna, obwohl der moderne Küstenanwuchs durch Punktierung von der antiken Küstenlinie unterschieden wurde, versehentlich nicht am Meere.

Im Erläuterungstext überrascht die irrige Bemerkung, die Esten („Esthen“) seien Slaven und die Skythen Mongolen. Wenigstens an der Zubehör der skytischen Sprache zur indogermanischen Sprachengruppe kann man doch seit Müllenhoff nicht mehr zweifeln.

2) R. Kiepert, Schul-Wand-Atlas der Länder Europas. Lief. 16: Politische Wandkarte von Rußland. 5 M. Lief. 18: Politische Wandkarte von Skandinavien. Berlin, D. Reimer, 1887. 5 M.

Mit den Darstellungen Rußlands und Skandinaviens erreicht das sehr zeitgemäße Unternehmen R. Kieperts, unseren Schulen gute und gleichartige Wandkarten aller Länder Europas, einen wirklichen „Wand-Karten-Atlas“ zu liefern, seinen Abschluss.

Die längst vorbereiteten physischen Wandkarten der beiden genannten Länder werden erst im Laufe des Jahres 1888 erscheinen. Vorläufig liegen nur die beiderseitigen politischen Karten vor. Diejenige von Rußland ist im Maßstab von 1 : 3 000 000 entworfen, diejenige von Skandinavien in doppelt so großem. Beide sind ihren Vorgängern gleich an sauberer Ausführung des dabei doch kräftig gehaltenen Kartenbildes und an inhaltlicher Genauigkeit.

Die Bodenerhebungen sind wieder in brauner Strichelung gegeben, Seen und Meeresflächen blau, das Flußnetz schwarz. Obwohl der Bestimmung der „politischen“ Karte voll Rechnung getragen wurde in farbiger Bänderung der Staatsgrenzen (bei Rußland auch noch derjenigen der Hauptteile des Reiches) und Angabe der Verwaltungsgebiete mittelst feiner roter Grenzlinien, auch in Eintragung von Stadtpunkten nebst Stadtnamen nicht gespart wurde, so sind dennoch beide Karten gut übersichtlich geblieben.

Stichfehler begegnen kaum irgendwo (z. B. das unschädliche Kntais für Kutais in Transkaukasien). Nur möchte man eine Angabe der Aussprache, wie sie auf der skandinavischen Karte Aufnahme fand, auch für die russische wünschen. Vielleicht entschließt sich der Verf. zur nachträglichen Aufnahme auf der noch zu erwartenden physischen Darstellung des nämlichen Landraums.

Gerade die Umschreibung der russischen Namen in unsere Kartenschrift harret ja noch prinzipieller Regelung. Die hier gewählte weicht mehrfach von der üblichen ab und könnte den

Anfänger betreffs der Aussprache der betreffenden Namen mitunter stutzig machen. Das weiche s z. B. ist durch z bezeichnet (wie die Niederländer verfahren), es steht mithin Kazan, Rjāzan für Kasan, Rjāsan. Nun aber war das z einmal vergeben, und man mußte deshalb das russische z mit ts bezeichnen, folglich gegen die russische Schreibung Tsarkoje Selo schreiben (der Russe schreibt bekanntlich seinen Kaisertitel nie anders als Zar, niemals, wie wir thörichterweise uns gewöhnt haben, Czar). Das auslautende w russischer Namen, welches durch einen nachfolgenden (im deutschen Alphabet nicht vorhandenen) Buchstaben zu f gehärtet wird, sollten wir einfach f schreiben (Kief statt Kiew, Charkof statt Charkow u. s. w.). Das in dieser Zeitschrift schon oftmals seiner Mißschreibung halber erwähnte „Nishnii Nowgorod“ muß entweder „Nishnij“ (Nischnij) oder der Aussprache gemäß „Nishni“ (Nischni) geschrieben werden.

- 3) H. Berghaus, Physikalischer Atlas. 1. Hann, Atlas der Meteorologie. Gotha, F. Perthes, 1887. geb. 16 M. 2. Drude, Atlas der Pflanzenverbreitung. geb. 11,20 M. 3. Marshall, Atlas der Tierverbreitung. geb. 12,40 M.

Die völlige Neubearbeitung des berühmten, einst unter A. v. Humboldts ganz persönlicher Einwirkung von Heinrich Berghaus geschaffenen physikalischen Atlas ist auch für unsere höheren Schulen ein Ereignis.

Ohne diesmal auf diejenigen Abteilungen dieses Atlas eingehen zu wollen, von welchen (wie von der geologischen, der ethnologischen) erst vereinzelt Blätter in den bisher erschienenen Lieferungen vorliegen, möchten wir nur in aller Kürze auf die in der Überschrift genannten, bereits fertig hergestellten Abteilungen aufmerksam machen, von denen eine jede auch einzeln käuflich ist.

Dafs wir es hier mit einer ganz klassischen Leistung zu thun haben, bedarf nicht erst der Hervorhebung. Für die wissenschaftliche Höhe, zu welcher nun wieder der „alte Berghaus“ emporgehoben ist, bürgen die Namen der Bearbeiter, denn für sämtliche Abteilungen wurden Fachautoritäten ersten Ranges gewonnen; ebenso bürgt für die technische Vollendung der Karten (in sauberstem Kupferstich und Farbendruck) allein schon der Name des Verlags, ein klangvoller Name von reichverdientem Weltruf.

Die tiergeographische Abteilung, um mit dieser zu beginnen, bringt nicht weniger als 45 Darstellungen auf neun kolorierten Karten, welche bis auf zwei (die von Dr. Reichenow unter Mitwirkung von Dr. Hartlaub entworfen wurden) von Prof. William Marshall in Leipzig herstammen. Allerdings wurde bei diesen Darstellungen das zoologische Interesse mehr in den Vordergrund gerückt als das geographische. „Die einzelnen Karten sollten

nicht sowohl den faunistischen Charakter einzelner Länder und Weltteile anschaulich machen als vielmehr die Areale, welche die einzelnen Tierfamilien in der Gegenwart bewohnen, zum Ausdruck bringen.“

Wenn aber in Folge dessen manche Kartenbilder dieser Atlasabteilung, wie die der Verbreitung der einzelnen Fisch-, Käfer-, Schmetterlings- und Mollusken-Ordnungen mehr den Lehrer der Zoologie anziehen werden, sei es behufs des Unterrichts, sei es als trefflicher Anhalt für seine Weiterstudien, so liegt eben hierin einer der Vorzüge, welche für Anschaffung dieses kostbaren Atlas in die Lehrerbibliotheken sprechen: derselbe ist den naturhistorischen Lehrern ebenso unentbehrlich wie den geographischen.

Doch die meisten dieser Karten der Tierverbreitung gehen den Geographen mindestens ebenso viel an wie den Zoologen. Das gilt vornehmlich von denjenigen, welche Säugetiere, Vögel und Reptilien betreffen, ganz besonders aber von der (nur etwas kleinen) Übersichtskarte über die Verbreitungsareale der Haustiere. Marshall nennt letztere nur einen „Versuch“ und bedauert in der beigegebenen Erläuterung, daß Forschungsreisende allzuselten der kulturgeographisch so wichtigen Frage nach dem Vorkommen der Haustiere Beachtung schenken. Einzelnes hätte indessen schon jetzt in dieser Hinsicht genauer gegeben werden können. So reicht z. B. das einhöckrige Kamel (wie wir lieber sagen möchten als „Dromedar“, was doch buchstäblich nur „Reitkamel“ bedeutet, wie wir auch den Ausdruck „zweihöckriges Kamel“ dem übergemüthlichen Namen „Trampeltier“ vorziehen) viel weiter als die hier verzeichnete Grenze ahnen läßt im trocknern Ost-Sudan gen Süden, nämlich bis in die Gegend östlich von den Sammelbecken der Nilgewässer.

Ganz vorzüglich sind die (durchweg von Prof. Drude in Dresden entworfenen) pflanzengeographischen Karten, obwohl einige bei der Massenhaftigkeit eingetragener Daten eine gewisse Übung im raschen Überschaun von detailreichen Karten voraussetzen. Gerade hierbei jedoch kommt die malerisch getroffene Wahl harmonischer Flächenfärbung voll zur Geltung: die Florenkarten der einzelnen Erdteile sind geradezu eine Augenlabial in ihrem schönen Farbenkleid, und letzteres dient vorzüglich dazu, trotz aller sich kreuzenden, farbig eingezeichneten Verbreitungsgrenzen einzelner Gewächsorten die Hauptsache kräftig hervorleuchten zu lassen: die durch gewisse Gruppierung von Gewächsen, durch vegetative „Formationen“ als floristische Sonderprovinzen gekennzeichneten Erdräume als solche hervorzuheben.

Die sehr klar gehaltene Planigloben-Überschau der großen Florenreiche erweckt recht die Sehnsucht, eine solche Darstellung einmal in Wandkartengröße der Schule dargeboten zu sehen (was ja wesentlich nur auf gesteigerte Nachfrage nach dergleichen

seitens der Lehrer ankommt). Und was würden die Schüler für eine Freude kundgeben beim Betrachten vergrößerter Abbilder der beiden sehr gelungenen Gegenstücke auf Nr. 3 der in Rede stehenden Abteilung, „Vegetationsentwicklung im Januar“ und „Vegetationsentwicklung im Juli“! Da malt sich förmlich der Wandel der Jahreszeiten im Wandel des Pflanzenteppichs selbst. Man sieht (abermals in glücklich getroffenen Farben), wie zwar drei bevorzugte Tropenräume, der am Amazonasstrom, der des mittleren und westlichen Äquatorial-Afrikas und der indomalaiische, keinen Stillstand ihres üppigen Pflanzenwuchses im Jahreskreislauf kennen, wie aber im übrigen das Landschaftsaussehen auf beiden Erdhälften streng an die Deklination des Tagesgestirns gebunden ist, sei es dadurch, dafs mit einem gewissen Sonnenstand für die niederen Breiten die Trockenzeit anhebt, welche das Pflanzenreich nach Abschluß der Regenzeit in einen Schlummerzustand hinüberführt, sei es dadurch, dafs in höheren Breiten auf der einen Erdhälfte das Steigen der Mittagssonne Laubausschlag und Rasengrün weckt, auf der anderen gleichzeitig der niedrigere Sonnenstand die Winterruhe hervorruft.

Vollends aber der „Atlas der Meteorologie“ von Julius Hann ist ein nicht dankbar genug entgegenzunehmendes Geschenk auch für unsere Schulen, d. h. für diejenigen, welche den Unterricht in der Physik der Lufthülle und in der Geographie auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage erteilt zu sehen wünschen, mithin den betreffenden Lehrern solche unentbehrliche Hilfsmittel dazu beschaffen müssen, deren höherer Preis nicht jedem einzelnen die Privatanschaffung derselben ermöglicht.

Versehen mit einer ausgezeichneten Reihe von „Vorbemerkungen“, welche nicht allein über die einzelnen Karten kritisch orientieren, sondern bei dieser Gelegenheit auch über gewichtige Fragen wie die nach der sichersten Methode der Konstruktion von Isothermen und Isobaren gründlicher und knapper belehren, als das in den meisten Lehrbüchern der Fall ist, gewährt dieser Atlas eine erstmalige, völlig auf der Höhe der gegenwärtigen Forschung stehende und ausgiebige kartliche Darlegung der Verteilung von Wärme, Luftdruck, Winden und Niederschlag über die Erde im ganzen, sowie über einige Teile der Erde (Europa, die Vereinigten Staaten, Vorderindien) insbesondere. Die vom Verf. in größerem Maßstabe gezeichneten, vom Herausgeber (Hermann Berghaus, dem Neffen des Atlas-Begründers) vortrefflich nach etwas verkleinertem Maßstabe, doch immer noch in stattlicher Gröfse wiedergegebenen 12 Karten (mit zahlreichen Nebenkarten) gewähren also eine Gesamtdarstellung unseres Wissens vom derzeitigen Normalverhalt des Wetters, d. h. vom Klima auf der ganzen Erde. Richtiger würde man demnach den Atlas einen klimatologischen nennen müssen. Nur die Karten 9 und 10 stellen Wettererscheinungen im engeren oder eigentlichen Sinne,

vorübergehende atmosphärische Verhältnisse dar, doch solche, welche von hoher klimatologischer Bedeutung sind: Sturmercheinungen (Wind- und Wetterkarten von typischen Fällen des Alpenföhns, der Bora, des Sciroccos), Zugstrafen der Minima und der von ihnen erwirkten Stürme von Nordamerika nach Europa und ins Polarmeer hinein, Kälterückschlag in Europa im Juni 1884, Winter-Anomalieen Europas vom Dezember 1879 und 1880.

Sehr gut gewählt ist das Beispiel des bitterkalten Dezembers 1879, um die klimatologische Begünstigung Europas nicht sowohl durch den Golfstrom als durch den von dorthier wehenden Südwest mittelst derjenigen Zustände zu veranschaulichen, welche eintreten, wenn einmal ausnahmsweise hoher Luftdruck über dem mittleren Teile Europas den milden Südwestwind wochenlang ausschließt. Das hier gegebene Nebeneinander der Druck- und Wärmeverteilung erläutert den wundersamen Thatbestand sofort (nur die Windpfeile vermifst man ungern): nach heftigen Schneefällen, bis nach Oberitalien hin, lagert eine Antizyklone über Europa, begleitet von Windstille und heiterem Himmel; daher starke Wärmeausstrahlung in den langen Nächten, Niedersiessen der schweren kalten Luft in die Tiefen, wo sich in Mulden, wie bei Klagenfurt und in Ungarn, „Seen eisiger Luft“ (bis herab zu -30° C.) sammeln; während man auf den Berghöhen die wärmere, von aussen zuströmende, zum Teil frostfreie Luft atmete, gingen die Obstbäume in Südwest-Deutschland massenhaft zu Grunde, erfroren die Alleen der Wiener Ringstrasse.

Die Hannschen Isothermen-, Isobaren- und Niederschlagskarten schlagen an Zuverlässigkeit wie an Klarheit alles, auch das Beste aus dem Felde, was wir hierüber bisher in Atlanten oder an (regelmässig viel zu kleinen) Kompendienkarten besitzen haben. Unser Schulunterricht wird stets nur äusserst wenig von diesen Stoffen zu verwerten haben, aber dieses Wenige ist dann um so wichtiger und darf unter keinen Umständen aus trüber Quelle geschöpft sein. Und sodann, wie schon oben berührt wurde, ist jeder gewissenhafte Lehrer, ob alt oder jung, zu fortwährendem Weiterstudium in seiner Wissenschaft verpflichtet; man hemmt ihn in diesem Streben, wenn man ihm die litterarischen Hilfsmittel dazu vorenthält, man feuert hingegen dasselbe an, wenn man so Vortreffliches in die Lehrerbibliothek aufnimmt wie diesen Atlas.

Halle a. S.

A. Kirchhoff.

R. Arendt, *Methodischer Lehrgang der Chemie*. Durch eine Reihe zusammenhängender Lehrproben dargestellt. Für angehende Lehrer und Schulamtskandidaten. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1887.

Der Verfasser hat sich der dankenswerten Mühe unterzogen, seinen „methodischen Lehrgang der Chemie“, der zuerst in der

Zeitschrift: „Lehrproben und Lehrgänge“ von O. Frick und G. Richter erschienen ist, nun in bedeutend erweiterter selbständiger Gestalt herauszugeben. Dieser Lehrgang stimmt ganz mit dem überein, den Arendt vor beinahe 20 Jahren in seinem Lehrbuch der Chemie (3. Auflage 1875, 578 S., 7,60 M) einschlug. Inzwischen sind von demselben Verfasser noch folgende nach demselben Plane gearbeitete Bücher für verschiedene Schulgattungen erschienen, nämlich „Grundriss der anorganischen Chemie“ (315 S., 4 M), „Grundzüge der Chemie“ (238 S., 2 M) und „Leitfaden für den Unterricht in der Chemie“ (86 S., 0,80 M). Zur Vorbereitung für den Lehrer hat der Verfasser seine „Technik der Experimental-Chemie“ (25 M) geschrieben, die namentlich den jüngeren Lehrern der Chemie angelegentlichst zu empfehlen ist. (Alle diese Bücher sind bei Leopold Vofs in Hamburg erschienen.) Alle diejenigen Fachkollegen, welche die Arendtsche Methode noch nicht kennen, kann ich nicht dringend genug bitten, sich mit ihr bekannt zu machen; denn Arendt gebührt das Verdienst, mit der in die Schulen aus den Universitäts-Vorträgen übertragenen, rein systematischen Methode die Chemie zu lehren gebrochen und dafür eine Methode an die Stelle gesetzt zu haben, durch die außer der Ansammlung materiellen Wissens zugleich eine Übung im Denken über natürliche Vorgänge und ein selbstthätiges Auffinden der denselben zu Grunde liegenden Ursachen erreicht werden soll. Nach der Arendtschen Methode beginnt der Unterricht mit der Betrachtung der Veränderungen, welche die Metalle beim Erhitzen an der Luft zeigen und geht dann (etwas unvermittelt) zum Wasserstoff über. Meiner Ansicht nach liegt es näher, nachdem man gezeigt hat, daß Quecksilber sich beim Erhitzen an der Luft in eine rote „Asche“ verwandelt hat, zur Darstellung des Sauerstoffs aus Quecksilberoxyd überzugehen und dann die weiteren Oxydationsvorgänge zu betrachten. Arendt läßt hierauf die Reduktionserscheinungen, Umsetzungen u. s. w. folgen. Daß auch Arendt zum Zweck der Wiederholung eine systematische Anordnung nicht entbehren kann (s. Lehrbuch), zeigt seine Forderung, daß die Schüler über die systematische Anordnung der Elemente und ihrer Verbindungen ein Heft führen sollen. Darin liegt ein ganz gutes Mittel zur Befestigung des Lernstoffes. Daß der chemische Unterricht in den Schulen eine wesentliche Umgestaltung erfahren hat, beweisen die zahlreichen Schulbücher, die zum Teil nach dieser Methode abgefaßt sind. Es ist zu wünschen, daß die Methode des chemischen Unterrichts noch mehr ausgebildet werde, damit, wie Arendt sagt, die Chemie eine praktische Schule der induktiven Logik werde. Der Anhang zu dem Lehrgang bringt noch einige Bemerkungen über die methodische Behandlung der „organischen Chemie“. Der Verfasser führt mit Recht Klage darüber, daß dieser wichtige Zweig der Chemie aus dem Lehrplan des Realgymnasiums

und der Realschule gestrichen sei. Ich kann es mir daher nicht versagen, einige seiner Bemerkungen hier wörtlich folgen zu lassen. „Die anorganische Chemie für sich allein ist nicht die Chemie. Sie ist nichts als ein willkürlich abgerissenes Bruchstück, welches vergleichsweise ebenso wertlos ist, wie ein physikalischer Unterricht sein würde, der ganze Disciplinen, z. B. die Lehre von der Elektrizität oder Wärme übergehen wollte, oder ein Unterricht in der Naturkunde, der sich blofs mit dem Pflanzenreich beschäftigte. Dies ist ein materieller Grund, der umso mehr ins Gewicht fällt, als gerade die Objekte der organischen Chemie für das Leben und Treiben der Menschen von ungleich höherer Bedeutung sind als die der anorganischen und überdies bei den rastlosen Fortschritten der Chemie immer mehr und mehr an Bedeutung gewinnen. Selbst der Laie wird dies zugestehen, wenn er daran erinnert wird, dafs eine ganze Reihe von Gewerben sich mit der Verarbeitung und Erzeugung chemischer Substanzen aus organischen Naturprodukten beschäftigt, dafs grofse Industrien von hoher volkswirtschaftlicher Bedeutung ganz und gar auf organisch-chemischem Boden stehen, dafs die Lehre von der rationellen Ernährung des menschlichen Körpers, die Gesundheitspflege u. s. w. direkte Ausflüsse der neuzeitlichen Entwicklung der organischen Chemie sind“. Hinsichtlich der Einteilung und Anordnung des für den Schulunterricht geeigneten Materials schlägt Arendt vor, das zur allgemeinen Anerkennung gelangte System (Kohlenwasserstoffe, Alkohole, Säuren, Äther, Aldehyde, Amine, Amide, Kohlehydrate, Fette u. s. w.) beizubehalten. Zum Schlusse wird ein Abrifs eines Lehrganges der organischen Chemie gegeben, auf den ich noch ganz besonders aufmerksam machen möchte.

2) J. Henrici, Kleiner Grundrifs der Elementar-Chemie für Gymnasien und Realschulen. Leipzig, B. G. Teubner, 1886. 88 S. 1,20 M.

Dieser kleine Grundrifs ist, wie das Vorwort besagt, zunächst für die badischen Gymnasien entworfen. Der zu behandelnde Stoff ist in 7 Kapitel gegliedert: I. physikalische Veränderungen, Mischung und Trennung; II. chemische Verbindung und Zerlegung durch Wärme, Unveränderlichkeit des Gewichts und der Gewichtsverhältnisse; III. chemische Verbindung von Stoffen mit entgegengesetzten Eigenschaften; IV. chemische Ersetzung gleichartiger Stoffe; V. die Verbrennung, Oxydation und Reduktion; VI. chemische Wirkungen der Elektrizität, Volum- und Gewichtsverhältnisse; VII. physikalische Beziehungen der Atom- und Molekulgewichte. Mit dieser Anordnung des Stoffes kann ich mich vollkommen einverstanden erklären; im einzelnen dagegen habe ich manches auszusetzen. Der Verfasser legt mit Recht großes Gewicht auf die historische Entwicklung der Chemie, giebt aber

meiner Ansicht nach des Guten entschieden zu viel. Bei der beschränkten Zeit, die dem chemischen Unterricht auf den Gymnasien gewidmet werden kann, ist es ganz unmöglich, soweit in das geschichtliche Detail zu gehen, als es hier geschieht. Die geschichtliche Darstellung der Verbrennungstheorie und der Feuerbereitung finde ich sehr zweckmässig. Die im § 4 des 7. Kapitels behandelte „Wärmeäquivalenz der Atome und Moleküle“ ist wohl besser in die auf einer höheren Unterrichtsstufe zu lehrende Wärmelehre zu verweisen. Die einfache Aufzählung der zahlreichen Aluminiumverbindungen und Silikate mit ihren komplizierten Formeln hat meiner Ansicht nach keinen Wert. Viel wichtiger wäre eine ausführlichere Schilderung der Porzellan- und Glasbereitung gewesen. Auch die Spektralanalyse ist in die Physik zu verweisen.

Leipzig.

Fr. Traumüller.

G. Warneck, Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. 3. Auflage. Gütersloh, Bertelsmann, 1887. 181 S.

Der Name des Verfassers der vorliegenden Schrift und die Thatsache, daß sie vom Januar bis Mai 1887 drei Auflagen erlebt hat, erweckt ein günstiges Vorurteil für dieselbe. Und dieses wird, wenn man das Buch durchliest, in vollem Maße bestätigt. Nicht minder als das warme Interesse des Verfassers für den behandelten Gegenstand und die bei ihm vorauszusetzende meisterhafte Kenntnis desselben ist die weise Mäßigkeit anzuerkennen, mit der er eine Berücksichtigung der Mission in der Schule fordert und durch Darbietung an Stoff zu erleichtern und zu ermöglichen sucht. Sein Buch oder wenigstens das, was er mit demselben will, sollte von keiner Schule unberücksichtigt bleiben, welche Anspruch darauf macht, ihre Schüler für das Leben zu erziehen. Unseres Erachtens wird der Religionsunterricht seinem Gegenstande nicht gerecht, wenn er an Schriftstellen, die davon handeln, daß das Christentum für alle Menschen bestimmt ist, und daß es alles neu machen soll, vorbei geht ohne zu zeigen, wie der für alle Zeiten geltende Befehl zur Ausbreitung des Christentums ausgeführt ist, und welche segensreiche Wandlungen dasselbe unter den Völkern bewirkt hat. Geschieht dies nicht, dann darf man sich nicht wundern, wenn selbst aus den höheren Schulen Menschen hervorgehen, die das Gleichnis von den drei Ringen für zutreffend halten. Und ebenso wenig darf der Geschichts- und der Geographie-Unterricht, wenn er von den Religions- und Kultur-Verhältnissen der Völker handelt, über die Ausbreitung des Christentums schweigen. Der Verfasser des vorliegenden Buches ist nun auch weit davon entfernt, den genannten Lehrfächern diesen Teil ihrer Aufgabe abzunehmen und denselben einem besonderen Lehrfache zuzuweisen, er will nur

die Stellen bezeichnen, wo im Laufe des Unterrichts die Mission zu berücksichtigen ist und zur Mitteilung an die Schüler oder Anregung des Lehrers geeigneten Stoff bieten. Wenn so mit bewußter Planmäßigkeit verfahren wird, hofft er, wird nichts Wesentliches übergangen werden. Nur vier Extrastunden erbittet er sich zu einer kurzen Geschichte der Ausbreitung des Christentums; eine sicherlich mäßige Forderung. An den höheren Schulen wird gewiß überall diesem Gegenstande in der Kirchengeschichte schon jetzt mehr Zeit gewidmet.

Der Inhalt des Buches ist in 9 Abschnitte geteilt. In dem ersten, als Einleitung dienenden, wird das Heimatrecht der Mission in der Schule daraus abgeleitet, daß der Missionsbefehl: Lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe, zugleich die Stiftungsurkunde der christlichen Schule sei. Wie alle Gebote Christi, so sei auch der Missionsbefehl der Jugend einzuschärfen. Als Grundsatz für die Behandlung der Mission in der Schule wird sodann hingestellt, daß sie den Schülern eine Interesse erweckende Kenntnis verschaffen solle, was nur möglich sei, wenn sich der Lehrer selbst für dieselbe interessiere und eine genügende Kenntnis von derselben habe. Hinsichtlich der methodischen Behandlung wird die oben schon erwähnte Art der planmäßigen Berücksichtigung in den einzelnen Lehrfächern verlangt. Im letzten Abschnitte der Einleitung werden sodann einzelne Missionschriften empfohlen, aus denen die Lehrer sich Stoff zur Mitteilung für die Kinder sammeln können. In einer Anmerkung wird auch die von dem Verfasser herausgegebene Allgemeine Missionszeitschrift genannt. Unseres Erachtens dürfte sie das wichtigste Hilfsmittel sein, aus welchem der Lehrer die für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Schulen verwendbaren Thatfachen und Anschauungen gewinnen kann. In dem zweiten, „Grundgedanken“ überschriebenen Abschnitt wird ausgeführt, das Wesen der Mission bestehe darin, daß Vereinigungen frommer Christen Boten ausenden zur Verbreitung des Christentums aus Gehorsam gegen das Wort Gottes, aus Mitleid mit dem Elend der Heiden und auch aus Dankbarkeit für die selbst erfahrenen Segnungen des Christentums. Die Mittel seien nicht äußere Gewalt, sondern das durch Predigt und Übersetzung der Bibel in die Landessprache der Heiden verkündete Evangelium. Im dritten Abschnitte werden die Stellen in der biblischen Geschichte des A. und N. Testaments bezeichnet, wo die Mission zu berücksichtigen ist, und die hervorzuhebenden Gedanken angegeben, z. B. bei der Schöpfungsgeschichte die Einheit des Menschengeschlechtes und die Gottesebenbildlichkeit des Menschen. Eingestreut sind Missionslieder und Missionsgeschichten, die letzteren hier wie im ganzen Buche mit weiser Auswahl; und das möchten wir einen Hauptvorzug des Buches nennen. Denn so wichtig es ist, daß zur Belebung

des Interesses und zur Veranschaulichung der Mitteilungen über die Mission einzelne Geschichten erzählt werden, so können doch sie gerade, wenn sie schlecht ausgewählt und schlecht erzählt werden oder eine falsche Auffassung und Beurteilung der mitgeteilten Thatsachen zeigen, mehr wie alles andere ein gewisses Mißtrauen gegen den ganzen Betrieb der Mission erwecken. Während einerseits die Missionsgeschichten in der Regel den am meisten bleibenden Gewinn bilden, den die Besucher der Missionsfeste mit nach Hause nehmen, kann man doch auch andererseits den Seufzer einsichtiger Missionsfreunde hören: „Ach, hätte der gute Mann nur nicht die Geschichte erzählt.“

Ein anderer heikler Punkt, bei dem von den Beförderern der Mission oft Anstofs erregt wird, ist die Aufforderung zu dem ja durchaus notwendigen Geben für die Mission. Der Verfasser bezeichnet als eine Stelle, wo dasselbe den Kindern nahe zu legen ist, die Geschichte von dem Scherlein der Witwe und bietet dazu als Stoff dem Lehrer die Geschichte von dem Kirmes-Groschen, den das acht Jahr alte Fritzchen dem Herrn Pastor gebracht, weil er ihn dem Herrn Jesus für die armen Heiden schenken wollte, und in der zweiten Auflage ist hier auch noch die „schöne Glockengeschichte“ eingeschaltet von den Kindern der Bremer Sonntagsschule, welche soviel Geld zusammengebracht haben, dafs für die Missionsstation Keta eine Glocke angeschafft werden konnte. Entsprechen diese Geschichten auch durchaus dem, was die Freunde der Mission in ihrer Praxis zu erreichen suchen, so haben sie doch etwas sehr Bedenkliches. Schön wäre es gewesen, wenn der kleine Fritz seinen Vater gebeten hätte seinen Groschen mit der eigenen Gabe gelegentlich zur Kollekte für die Mission zu geben. Dafs der 8jährige Knabe zum Herrn Pastor lief, war mindestens unkindlich. Dafs diese Geschichte aber in Missionsblättern verbreitet wurde und durch ihre Erzählung 50 andere Kinder veranlafst wurden, ebenso unkindlich zu verfahren, war höchst unpädagogisch. Jeder Lehrer, der seine Schüler in der Hand hat, könnte im Umsehn noch ganz andere Summen als acht Mark zusammenbringen. Zum Glück würden sich bald verständige Eltern finden, die, weil sie die Kehrseite der Sache, die Eitelkeit, Ehrsucht und Furcht vor Beschämung, bei den Kindern sehen, solchem Treiben durch eine Beschwerde ein Ende machen würden. Diejenigen Bremer Eltern, welche ihren Kindern nur im Elternhause und vielleicht auch noch beim Großvater oder bei der Tante einen Beitrag zu erbitten gestatteten, dürften nicht am wenigsten von Kindererziehung verstanden haben. Es muß sicherlich den Kindern gesagt werden, dafs es Christenpflicht ist, die Mission zu unterstützen, und das Kind wird dies Gebot um so eher als ein zu beachtendes ansehen, wenn es sagen kann: „Ja, mein Vater steuert ja auch zu den Missionskollekten bei“. Will ein Kind infolge der Anregung in der Kirche und Schule auch

gern etwas persönlich geben, so thue es dies durch seine Eltern oder stecke seinen Beitrag in die Kollekten-Büchse. Geldsammlungen unter Schülern haben immer etwas Bedenkliches; in die Öffentlichkeit aber mit denselben zu treten, sollte ihnen nie gestattet werden.

Im 4. Abschnitt wird der Inhalt der Apostelgeschichte als eine erste Geschichte der Mission behandelt und zum Schlufs ein Lebensbild des Paulus als eines Missionars gegeben. Es finden sich da Anlässe genug zu zeigen, dafs das jetzige Heidentum dem damals überwundenen noch ganz ähnlich ist, und dafs die jetzigen Christen zu seiner Bekämpfung dasselbe zu thun haben, was damals geschah.

Das 5. Kapitel giebt einen kurzen Abrifs der Missionsgeschichte und als Ergebnis derselben den statistischen Nachweis, dafs durch die evangelische Mission in der kurzen Zeit ihrer Thätigkeit etwa 2 384 000 Heiden Christen geworden sind.

Die folgenden Abschnitte handeln von der Berücksichtigung der Mission beim Katechismusunterrichte und beim Unterricht in der Geographie. Hier ist dasjenige von besonderem Werte, was aus dem Leben Livingstones mitgeteilt wird. Derselbe wird nicht blofs als Erforscher Afrikas, sondern vor allem als Missionar und Kämpfer gegen den vom Islam beförderten Sklavenhandel geschildert.

Den Schlufs bildet eine kurze Darlegung des Standes der Mission in den neuen deutschen Kolonien und einer Übersicht darüber, was Deutschland bisher für die Mission gethan hat.

Es ist dem Verfasser gelungen, in dem kurzen Handbuch einen reichen Stoff mit einer Anleitung zu guter Verwendung zu geben, so dafs man nur wünschen kann, dasselbe möge sich weiter so schnell unter den Lehrern verbreiten, wie dies in den ersten Monaten nach seinem Erscheinen geschehen ist. Erhalten die Schüler eine Kenntniss der Mission in der Weise, welche das Buch ermöglichen will, so werden sie das Christentum auch von dieser Seite als eine Kraft des Lebens erkennen lernen.

Putbus.

L. Spreer.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die Verteilung der deutschen Lektüre in den oberen Klassen des Gymnasiums.

a) Poesie.

Zwei wichtige Änderungen weisen die revidierten Lehrpläne im deutschen Unterrichte der oberen Klassen auf: erstens ist der Unterricht im Mittelhochdeutschen in Wegfall gekommen und die Lektüre der einschlägigen Werke des Mittelalters aus guten Übersetzungen angeordnet, zweitens ist die besondere Behandlung der Litteraturgeschichte aus dem Unterrichte entfernt. Stellen wir uns auf den Boden dieser Thatsache, so ergibt sich von selbst die Notwendigkeit, jetzt auch den deutschen Unterricht nach andern Grundsätzen zu erteilen und speziell die Lektüre nach andern Prinzipien zu wählen und zu gruppieren. Der bisherigen Praxis gemäß war der Unterricht in den Elementen der mhd. Sprache und somit auch die Lektüre der mhd. Werke des Mittelalters, also größerer Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun, der arme Heinrich, Lieder Walthers von der Vogelweide nach Obersekunda verlegt. Man frug sich nicht, ob diese Lektüre auch nach Form und Inhalt dem Standpunkte der Schüler entspräche, ob sie etwa zu leicht oder zu schwer wäre, sondern lediglich weil sie in mhd. Sprache abgefaßt und für die nationale Erziehung der Schüler im allgemeinen von Bedeutung waren, verlegte man sie nach der Stufe, wo das Mittelhochdeutsche gelehrt wurde, also nach Obersekunda, hier und da auch nach Prima. Jeder sieht ein, daß dies nur ein Notbehelf war, bedingt durch die Erlernung des Mittelhochdeutschen. Nun ist der Unterricht im Mittelhochdeutschen aufgehoben, folglich hindert uns nichts mehr, die Lektüre mittelalterlicher Werke nach denselben Prinzipien auf die übrigen Klassen zu verteilen wie die übrige Lektüre. Ich werde weiter unten zeigen, daß manches von den mittelalterlichen Werken für Obersekunda zu schwierig und manches wieder im Vergleich zu der Lektüre der Untersekunda zu leicht ist. Ein zweiter von mir stets wenigstens in Prima zu Grunde gelegter Gedanke geht dahin, das inhaltlich und formell Verwandte, sich Ergänzende, Weiterführende nicht nur im Kreise der Erzeugnisse eines einzelnen Schriftstellers sondern bei sämtlichen in den Bereich der Schullektüre gezogenen Dichtern und Prosaschriftstellern zu einheitlichen, abgeschlossenen Gedankengruppen zusammenzustellen, denen also jetzt auch die mittelalterlichen Werke einzureihen wären. So

wird der Schüler vor Zerfahrenheit und dem bunten Wechsel verschiedenartiger Stoffe und Ideen bewahrt und nimmt Gedankenbilder in seinen Geist auf, die ihn anregend beschäftigen, vertiefen und anleiten, auch in andern Büchern das Verwandte zu sichten, zu ordnen, den Ähnlichkeiten oder Gegensätzen in seinen Ideen nachzuspüren, kurz der Boden wird für spätere wissenschaftliche Thätigkeit schon jetzt vorbereitet.

Indem ich mit dem Epos beginne, so finde ich zunächst, daß „Hermann und Dorothea“ für Untersekunda in dem Maße zu schwer ist als das „Nibelungenlied“, „der arme Heinrich“, die „Gudrun“ für Obersekunda zu leicht sind. Die Idee, welche dem Epos Hermann und Dorothea zu Grunde liegt, daß wahre Neigung schnell den Jüngling zum Manne vollende, ist dem Untersekundaner nur andeutungsweise verständlich oder gar nicht, der weltbürgerliche Charakter des Pfarrers mit seinem freien, von Vorurteilen nicht im geringsten beeinträchtigten Geiste im Gegensatz zu den beschränkten Bürgern des Städtchens, der nach außen blöde erscheinende, anscheinend beschränkte Hermann mit seinem festen Charakter und seinem tiefen und edlen Gemüt, überhaupt die feine Art der Charakterschilderung bei Goethe und vor allem der Einblick in die nach Homer gebildete künstlerische Form ist für den Untersekundaner, der kaum mit Homer begonnen und in Obertertia nur Balladen, also kleinere epische Werke von mehr stofflichem Interesse kennen gelernt hat, viel zu schwer. Er wird nur das rohe Stoffliche in sich aufnehmen. Wieviel passender reiht sich da an die Balladen in Tertia, die ja meist ihren Stoff aus dem Mittelalter nehmen, das Nibelungenlied, die Gudrun an, die vorwiegend inhaltlich interessieren und eine so volkstümlich einfache, naive Darstellung zeigen, daß der Schüler sie auf dieser Stufe viel besser versteht als Hermann und Dorothea. Auch die Charaktere sind in dem mhd. Epos so packend, drastisch und klar geschildert, daß ihr Verständnis kaum schwierig erscheint, und was die Idee des Nibelungenliedes und der Gudrun betrifft, daß nämlich auf Freude Leid und auf Leid Freude folge, so kann diese kaum drastischer und leichter erkennbar zu Tage treten als in diesen beiden Epen. In der Erwägung also, daß die sprachliche Form in Hermann und Dorothea für den mit den Eigentümlichkeiten epischer Darstellungsweise schon mehr vertrauten Obersekundaner leichter verständlich ist als für den Untersekundaner, daß ferner die Erfassung und Verarbeitung des Inhalts des Nibelungenliedes, der Gudrun, des armen Heinrich für die Untersekundaner leichter ist als Hermann und Dorothea, schlage ich vor, das Nibelungenlied, die Gudrun, den armen Heinrich schon in Untersekunda zu lesen und Hermann und Dorothea dagegen nach Obersekunda zu verlegen. Dazu kommen Dichtungen von Hans Sachs, Stücke aus Parzival und „der Messias“.

Die Gedichte Walthers von der Vogelweide erfordern zum Verständnis einen gereiften Schüler, dessen historisches Wissen außerdem soweit ergänzt ist, daß es die politischen Gedichte auch als Geschichtsquellen verstehen und würdigen kann. Werden doch auch die Frühlings- und Liebeslieder Goethes sowie die des Horaz nur in weiser Auswahl erst in Oberprima resp. Prima gelesen, wie sollten da die durchaus ähnlichen und geistesverwandten, graziösen Liedchen Walthers schon in Obersekunda gelesen werden können? Die politischen Lieder setzen historische Kenntnisse voraus, die höchstens der Primaner besitzt, und die religiösen Lieder erfordern neben

einem reifen Charakter auch einen klaren, scharfen Verstand, wenn der Hauptgedanke klar herausgeschält werden soll. Man vgl. nur das Gedicht „Heimkehr“. Jeder mit dem Unterrichte Vertraute wird erfahren haben, welche Mühe es macht, dies Gedicht einigermassen zum Verständnis zu bringen. Ich behaupte also, daß die Gedichte Walthers den noch zu besprechenden Gruppen von Gedichten in Prima zuzuweisen sind. Es ist eine allgemeine beobachtete Thatsache, daß die umgebende Natur in jeglicher Hinsicht des mächtigsten Einflufs auf den Menschen ausübt, insbesondere auf sein Gemüt. So finden auch diejenigen, denen die herrliche Gabe verliehen ist, ihren Gefühlen einen derartigen Ausdruck zu geben, daß in jedem Hörer ähnelnde Saiten des Gemütslebens erklingen, gerade die schönste Anregung poetischen Schaffens aus der sie umgebenden Natur in ihrer wechselvollen Gestalt und der durch sie bedingten oder beeinflussten menschlichen Stimmung. Auf Grund dieser Thatsache stelle ich alle jene Gedichte zu einer Gruppe zusammen, in denen das Verhältnis des Menschen zur Natur in zuerst oberflächlicher bis zu philosophischer Betrachtung dichterisch verherrlicht ist. Es sind etwa folgende: Walthers „Natur- und Minnelieder“ in Auswahl, Goethe: „Mailed“, „Im Sommer“, „An den Mond“, „Jügers Abendlied“, „Willkommen und Abschied“; Klopstock: „Frühlingsfeier“, „Der Zürichersee“; Goethes „Ganymed“, „Gesang der Geister über den Wassern“, Schillers „Spaziergang“, Goethes „Grenzen der Menschheit“, „Das Göttliche“.

Bei Walther tritt uns die jubelnde Freude an der schönen Natur, die Trauer im Winter, die Schwermut im Herbst und die Sehnsucht nach der Maienwonne entweder für sich allein oder in feinsinniger Beziehung zu seinem Liebesleben in sprudelnder Frische und Schalkhaftigkeit vor Augen, ebenso bei Goethes genannten Liedern. Ein Hauch ernsterer Weltbetrachtung und tiefergehender Wirkung der Naturbetrachtung weht uns entgegen aus Klopstocks beiden Oden „Der Zürichersee“ und „Die Frühlingsfeier“. In letzterer schildert der Dichter einen Spaziergang im Sommer und bewundert die prägende Natur und im Anschluß daran die Herrlichkeit Gottes im Größten sowohl, „dem Ozean der Welten“, als auch im Kleinsten, dem „schillernden Frühlingswürmchen“. Bald steigt ein Gewitter auf und bricht los, in dessen schauriger Großartigkeit der Dichter in Demut die sich offenbarende Macht Gottes erkennt. Es ist das demütige Bekenntnis des Deismus im 18. Jahrhundert, wie wir ihn ferner so herrlich in Goethes „Ganymed“ ausgesprochen finden. Während nun die Minnedichter in den mannigfachsten Tönen Freude und Leid in der Natur und ihrem Minneloben besingen, während in der „Frühlingsfeier“ die Größe, Macht und Barmherzigkeit Gottes gefeiert wird, erweitert sich in den Gedichten „Der Züricher See“, „Grenzen der Menschheit“, „Das Göttliche“ die dichterische Reflexion zu Betrachtungen über das vornehmste Geschöpf der Natur, den Menschen, sein Wesen und sein Verhältnis zu den Mitmenschen und zu Gott. So tritt im Zürichersee die Naturschilderung als solche etwas zurück, während die Freude an schöner Natur in der Gesellschaft lieber edler Menschen die erhabensten Gefühle, süße Minne, trauliche Geselligkeit beim kreisenden Becher, Nachruhm als Dichter und als Höchstes die Freundschaft aus der Menschenbrust als schönste begehrenswerte Güter hervorspricht, während Goethe beim Anblick des Giefsbaches in der Schweiz zu dem schönen Vergleich zwischen dem Flusse und dem menschlichen Leben poetisch angeregt wird.

„Seele des Menschen, wie gleichst du dem Wasser,
Schicksal des Menschen, wie gleichst du dem Wind!“

Die Krone aller dieser in der Naturbetrachtung wurzelnden Dichtungen ist Schillers Spaziergang, in welchem der Dichter, anknüpfend an die Schilderung eines Spazierganges, die Herrlichkeit und Unveränderlichkeit der Natur im Gegensatz zu dem ewigen Wechsel im Leben der Menschheit darstellt, eine Wahrheit, die als Resultat einer umfassenden Betrachtung der Entwicklung der Menschheit zunächst im Verein mit der Natur, dann als Beherrscherin derselben, endlich als Feindin derselben in den Zeiten der Hyperkultur erscheint, wo die Menschheit wieder gezwungen wird zur reinen, ewig unveränderlichen Natur zurückzukehren. Welch' interessanter Weg von Walther bis Schiller! In enger Verbindung mit dieser Gruppe stelle ich eine folgende Gruppe solcher Gedichte zusammen, die sich direkt in den Dienst einer geoffenbarten oder Naturreligion stellen und uns die Gefühle derer vermitteln, die in der Übung und Verherrlichung der Religion den Hauch dichterischer Begeisterung empfinden und ihr einen alle Herzen bewegenden Ausdruck gaben. Dahin rechne ich die von dem tiefgläubigen, echt religiösen Sinne Walthers zeugenden Lieder „Heimkehr“, „Am Ziel“, „Morgengebet“, „Aus dem Marienleich“, in denen sich die eigentümliche religiöse Richtung des Mittelalters widerspiegelt. In tieferer, sinniger Weise finden wir dieselbe Frömmigkeit und echte warme religiöse Begeisterung in den innigen Liedern von Scheffler, wieder in anderer Weise in den schönen Kirchenliedern von Paul Gerhard und Luther. Eine andere Art religiöser Poesie ist die des 18. Jahrhunderts, wo der reine Offenbarungsglaube meistens geschwunden und einer auf die Erkenntnis Gottes aus der Natur gegründeten Anschauung gewichen ist. Vor allem gehört hierher Klopstocks „Dem Erlöser“, Schillers „Rousseau“, „Die Worte des Glaubens“, „Die Worte des Wahns“.

Eine dritte große Idee, an der sich seit Jahrtausenden die Edelsten begeistert haben und gerade die Jugend Deutschlands sich erheben soll, ist die Vaterlandsliebe, die Begeisterung für das Volk, dem man angehört, die großen Männer, die es hervorgebracht, seine Sprache, seine Sitten und Gebräuche, seine Geschichte. Groß ist die Zahl derer, die den Ruhm des Vaterlandes besungen; für Prima kommt hauptsächlich Walthers politische Lyrik in Frage und sein Lobgesang auf „Deutschlands Ehre“. An Walthers Lieder und Sprüche reiht sich dann eine Auswahl aus Klopstocks vaterländischer Lyrik, etwa „Mein Vaterland“, „Unsere Sprache“, „Die beiden Musen“, „Heinrich der Vogler“ an, und den Schluss bildet eine kurze Übersicht über die Dichter aus den Befreiungskriegen und ihre bedeutendsten Leistungen. Daß Schüler, deren Bildung gegründet ist auf die Betrachtung und Erkenntnis des bis in deren innersten Lebensbeziehungen von der Kunst beherrschten klassischen Altertums, auch etwas tiefer in das Wesen der Kunst einzudringen versuchen und mit den Gedichten, welche in der Begeisterung für die Kunst entstanden sind, soweit sie ihnen verständlich zu machen sind, bekannt gemacht werden, halte ich für richtig, nur warnen möchte ich davor, sich ja nicht zuweit in dieses immerhin dem Schüler fremde Gebiet verlocken zu lassen, wo ihm viel Schwankendes, Unsicheres und Unreifes geboten wird, das eher verwirrt als den Geist aufklärt. So bin ich entschieden gegen die Lektüre der „Künstler“ von Schiller. Sie nimmt vorerst eine Menge von Stunden in

Anspruch, ohne daß selbst begabte Schüler zu einem einigermaßen genügenden Verständnisse gelangen. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß Schüler, welche im deutschen Unterrichte Hervorragendes leisteten, doch nach vielem Bemühen nicht klar erfaßten, wie nach Schillers Darstellung der aus Sinnlichkeit und Geist bestehende Mensch unter dem Einfluß der Kunst, die ebenfalls Geistiges in sinnlichem Gewande darstellt und ein harmonisches aus Sinnlichkeit und Geistigkeit gemischtes Ganze ausmacht, allmählich immer mehr von der Herrschaft der Sinnlichkeit befreit und dem rein Geistigen, Idealen zugeführt werde, wie er durch Schönheit zur Wahrheit gelange; der Stoff ist für den Schüler zu hoch und der Darstellung Schillers gebricht es an klarer Übersichtlichkeit und strenger Gliederung. Dem Zeitaufwande und der Mühe bei der Lektüre der Künstler entspricht nicht der Erfolg. Was nun die reife Frucht des Schillerschen Genius betrifft, „Das Ideal und das Leben“, so ist dies freilich klarer in der Darstellung und Komposition, doch auch sehr schwierig und die Lektüre zeitraubend. Man vergleiche nur den an sich so schönen Kommentar von Grosse in seinem Umfange, und man wird Bedenken tragen, soviel den Primanern zuzumuten, wofür ihr Verständnis, wenn man ehrlich sein will, sehr zweifelhaft ist. Ich glaube daher, wir müssen uns begnügen mit andern Dichtungen, nicht minder schön, aber besser verständlich, um dem Schüler eine Anschauung von dem Wesen der Kunst nach der Auffassung unserer ersten Dichter zu geben. Als Vorbereitung und Einleitung dazu empfiehlt sich die Lektüre der „Götter Griechenlands“. Nachdem die Schüler im allgemeinen über das Wesen der Kunst orientiert sind, werden sie durch die Lektüre von Schillers „Huldigung der Künste“ in das Wesen und die Bedeutung der einzelnen Künste eingeführt. Das Bild wird vervollständigt durch folgende Gedichte: Goethe „Meine Göttin“, „Zueignung“, „Hans Sachsens poetische Sendung“; Schiller „Die Macht des Gesanges“, „Das Mädchen aus der Fremde“, „Poesie des Lebens“; Auerperg „Der letzte Dichter“, „Die vier Weltalter“, „Sehnsucht“.

Es bleibt noch übrig, eine Bemerkung über die Verteilung der dramatischen Lektüre zu machen. Minna von Barnhelm wird gewöhnlich in Unterprima gelesen, lediglich deshalb, weil Lessing überhaupt in Prima Gegenstand eingehender Lektüre ist. Für diese Stufe ist aber das Drama viel zu leicht und eine Klassenlektüre unnötig. Der Bau des Dramas ist so übersichtlich und klar, die Charaktere sind so plastisch gezeichnet, die Sprache ist so flüssig und leicht verständlich, daß wir uns wundern müssen, daß z. B. Jungfrau von Orleans schon in Untersekunda gelesen wird, die ungleich mehr Schwierigkeiten nach Inhalt und Form bereitet als Minna von Barnhelm. Da nun außerdem für Untersekunda jede Prosalectüre fehlt, wo gerade auf dieser Stufe, auf der die Aufsätze mehr abhandelnder Art beginnen, eine geeignete Prosalectüre sehr zu empfehlen wäre, so ist es von Nutzen, statt „Jungfrau von Orleans“ oder „Tell“ das in anmutiger Prosa geschriebene und leichter verständliche Lustspiel „Minna von Barnhelm“ zu lesen. Für Obersekunda schlage ich „Tell“ oder „Braut von Messina“ vor, für Prima „Wallenstein“, „Iphigenie“, „Tasso“. Als Ruhepunkt und zur Vermeidung von Einseitigkeit möge auch in Prima ein gutes Lustspiel gelesen werden, etwa Freitags „Journalisten“.

Zum Schlusse möchte ich die poetische Lektüre der oberen Klassen kurz bezeichnen:

Untersekunda:

Nibelungenlied, } in Auswahl,
 Gudrun, }
 Der arme Heinrich,
 Die Glocke,
 Das Eleusische Fest,
 Siegesfest,
 Minna von Barnhelm.

Obersekunda:

Hermann und Dorothea,
 Alexis und Dora,
 Größere Stücke aus Reineke Vos,
 Hans Sachs, Parzival, Messias,
 Tell oder Braut von Messina.

Unterprima:

Walthers „Natur- und Minnelieder“ in Auswahl, Goethes „Maidlied“, „Im Sommer“, „An den Mond“, „Jägers Abendlied“, „Willkommen und Abschied“; Klopstocks „Frühlingsfeier“, „Der Züricher See“; Goethes „Ganymed Gesang der Geister über den Wassern“, „Grenzen der Menschheit“, „Das Göttliche“; Schillers „Spaziergang“;	} I. Gruppe.
Walthers „Heimkehr“, „Am Ziel“, „Morgengebet“, „Aus dem Marienleib“; Lieder von Luther, Paul Gerhard und Scheffler, Klopstocks „Dem Erlöser“; Schillers „Rousseau“, „Die Worte des Glaubens“, „Die Worte des Wahns“. „Wallenstein“, „Journalisten“.	

Oberprima:

Walthers Sprüche in Auswahl; Klopstocks „Mein Vaterland“, „Unsere Sprache“, „Die beiden Musen“ „Heinrich der Vogler“ Freitschke: „Das Lied vom schwarzen Adler“; Hamerling: „Aus dem Ger- manenzug“;	} III. Gruppe.
Schiller: „Die Götter Griechenlands“, „Die Huldigung der Künste“; Goethe: „Meine Göttin“, „Zueignung“, „Hans Sachsens poe- tische Sendung“; Schiller: „Die Macht des Gesanges“, „Das Mädchen aus der Fremde“, „Poesie des Lebens“, „Die vier Weltalter“, „Sehnsucht“; Anastasius Grün: „Der letzte Dichter“; Goethe: „Iphigenie“, „Tasso“.	

Zu diesen Gedichten wird jeder Lehrer nach seiner Individualität und seinem Geschmacke einzelnes hinzusetzen, vielleicht auch je nach dem Stande der Klasse das eine oder das andere weglassen können. Meine Absicht war es nur, nach der Seite hin anzuregen und meine Erfahrungen mitzuteilen.

b) P r o s a .

Besteht der Zweck des deutschen Unterrichts an Gymnasien nicht vorwiegend in der Einprägung einer festen Übersicht über die Entwicklung der deutschen Litteratur, sondern nur in einer Kenntnis der Hauptepochen derselben und deren wichtigsten Vertreter, auch nicht in der Darstellung der Entwicklung unserer Muttersprache bis auf die heutige Zeit, wiewohl der Lehrer dahinzielende Bemerkungen bei der Lektüre Klopstocks, Lessings, Herders, Schillers und Goethes nicht unterlassen wird, sondern hat der

deutsche Unterricht vorzugsweise die Absicht, Herz und Gemüt des Schülers einerseits und den Verstand andererseits durch die Lektüre der seinem Standpunkte entsprechenden Meisterwerke unserer deutschen Klassiker zu bilden, zu formen und ihn zu befähigen, Themata in den verschiedensten Stilarten in angemessener Form zu behandeln und nicht zu schwierige wissenschaftliche Abhandlungen in ihrem Kernpunkte zu erfassen und wiederzugeben, das Hauptsächliche vom Nebensächlichen zu sondern, um so mit einer gewissen geistigen Fertigkeit sich dem Universitätsstudium oder irgend welchen andern Fächern zu widmen, so muß viel mehr Gewicht auf die Prosalektüre gelegt, wenigstens der Prosalektüre soviel Raum und Bedeutung beigelegt werden, wie in den klassischen Sprachen. Dies geschieht aber meistens nicht. Wenn in den unteren und mittleren Klassen der Löwenanteil der Lektüre poetischer Werke zufällt, so ist dies zu rechtfertigen in Hinsicht auf das Alter der Schüler. Aber z. B. in Unter- und Obersekunda ist im Lehrplan gar keine Prosalektüre vorgeschrieben, was als ein entschiedener Mangel anzusehen ist. Auf dieser Stufe vollzieht sich der Übergang von der rein erzählenden oder schildernden Stilart zur Bearbeitung von Themata mehr abhandelnder Art, zu leichteren Charakteristiken, Zusammenfassung größerer Abschnitte der Lektüre nach einem bestimmten Gesichtspunkt und Aufgaben nach der strengeren oder freieren Form der Chrie. Alle Thätigkeit der Schüler ist aber mehr oder weniger Reproduktion, freiere Nachahmung gegebener Muster. Wo soll nun der Schüler die Muster der ihm ganz neuen Stilart finden? Wie soll er die neue Art, Aufsätze zu machen, lernen? Man verweist mich vielleicht auf eine in manchen Lesebüchern oder vom Lehrer selbst vorgetragene Lehre vom Aufsatz. Also zuerst Theorie, dann Praxis? Ganz der verkehrte Weg. Die Norm für die Aufsätze giebt zum Teil allerdings der Lehrer auf negativem Wege durch die Kritik und Korrektur der Schüleraufsätze, auf positivem Wege durch selbstgefertigte Musteraufsätze, die den Schülern vorgelesen oder nötigenfalls, was am besten ist, diktirt werden. So sollte es wenigstens geschehen. Wieviel besser und bequemer aber ist es für den Schüler, wenn er eine Anzahl eigens nur für den Gebrauch der Schule ausgearbeiteter Musteraufsätze in seinem Lesebuche findet! An diesen vorliegenden Mustern wird nun der Lehrer am erfolgreichsten den Schüler über die Einzelheiten bei der Anfertigung des Aufsatzes, über die äußere Technik des Aufsatzes aufklären, und der weniger begabte Schüler wird nicht in seiner Ratlosigkeit gezwungen sein, zu so vielerlei Arten verbotener Hilfe seine Zuflucht zu nehmen, die dem erfahrenen Schulmann wohl bekannt sind. Während nun der Schüler an diesen Mustern mehr in äußerlicher, mechanischer Weise, aber direkt in die ihm neue Art schriftlicher Darstellung eingeführt wird, soll er durch die Lektüre passender Prosaabschnitte aus deutschen Klassikern im allgemeinen mehr befähigt werden, geistige Fragen, soweit sie seinem Standpunkte entsprechen, schriftlich und mündlich zu behandeln. Zomal in unserer heutigen realistischen und der Lösung der schwierigsten und größten Probleme auf allen Gebieten zugewandten Zeit, wo nicht, wie vor 30 und mehr Jahren das Theater, überhaupt die Welt der Dichtung im Mittelpunkt des Lebens steht, ist es von großer Bedeutung, daß alle diejenigen, welche zu Führern und Leitern des Volkes auf geistigem Gebiete berufen sind, auch eine gründliche logische Bildung empfangen und

befähigt werden, auch verwickeltere und weitläufigere Fragen zu übersehen, in ihrem Kernpunkte zu erfassen und zu beurteilen. Soll dies Ziel erreicht werden, so muß schon in den beiden Sekunden der Boden für spätere weitere Arbeit in Prima passend vorbereitet werden, soweit dies dem deutschen Unterricht zufällt. Es muß daher nach meiner Ansicht der Prosa-
 lektüre größerer Raum gestattet und mehr Wichtigkeit beigelegt werden, soviel zum mindesten, wie auch in den klassischen Sprachen. Im Interesse der Konzentration soll auch die Prosa-
 lektüre so ausgewählt werden, daß sie inhaltlich sich an das sonst zunächst im Deutschen, dann aber auch in sonstigen Fächern Gebotene, von denen mehrere in der Hand des Lehrers des Deutschen vereinigt sein mögen, anschließt, dasselbe ergänzt, belebt, abschließt oder einheitlich ausgestaltet.

Untersekunda.

Wird in Untersekunda, wie ich früher vorschlug, das Nibelungenlied, die Gudrun, Minna von Barnhelm gelesen, so schließen sich dieser Lektüre passend folgende Prosastücke im einzelnen an:

W. Scherer: Die Nibelungensage.

Bartsch: Die mythische Grundlage des Nibelungenliedes. (In dessen Ausgabe in der Einleitung.)

Aus Vilmars Litteraturgeschichte die Abschnitte über Siegfried und Kriemhilde.

Scheffel: Die Hunnenschlacht.

Scherer: Charakteristik der Gudrun. (In dessen Litteraturgesch. S. 135 f.)

Bulhaupt: Charakteristik der Personen in Lessings Minna von Barnhelm (In dessen „Dramaturgie der Klassiker“ S. 10 f.)

J. Grimm: Rede über das Alter. (Im Anschluss an Cic. de senect.)

Herder: Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie.

Obersekunda.

Auf dieser Stufe werden die Schüler schon in Definitionen, Begriffsentwickelungen und Darstellungen mehr abhandelnder Art geübt und geschult. Außer an den oben genannten Musteraufsätzen halte ich die Lessingschen kleineren Abhandlungen für recht geeignet, die vorgenannten Übungen daran mit den Schülern vorzunehmen. Inhaltlich sich anschließend an Roineke Vos, wovon größere Stücke nach meinem Vorschlage in Obersekunda gelesen werden sollen, da er ein echtes Volksbuch und echte Volkspoesie ist, schlage ich Lessings Fabellehre als Lektüre in Obersekunda vor. Ob die darin sowie überhaupt in Lessings Schriften enthaltenen Resultate richtig sind und von der heutigen Wissenschaft anerkannt werden oder nicht, ist für die Lektüre ganz gleichgiltig. Der Lehrer wird schon mit dem nötigen Takt das Erforderliche hinzufügen. Wenn in den alten Klassikern dem Schüler ohne jede Verballhornung in jugendlicher Naivität gewissermaßen die Typen des Denkens vor Augen geführt werden, was der Schüler allerdings mit schwerer Mühe nach Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten erst erreicht, so leistet dasselbe und noch mehr ohne die ebengenannten Schwierigkeiten die Lektüre Lessingscher Abhandlungen. In dramatischer Lebendigkeit und Lobhaftigkeit weiß gerade Lessing uns gewissermaßen vorzudenken, vorzuanalysieren und zu demonstrieren, indem er dazu die deutsche Sprache mit größter Meisterschaft handhabt. So führt er uns in der Fabel-

lehre die Definition der Fabel überhaupt im weitesten und engeren Umfang an, kritisiert im einzelnen die Definition von de la Motte, beweist, daß das Wort Allegorie nicht hineingehöre, daß auch nicht jede eine Lehre enthaltende Erzählung eine Fabel sei, sondern nur die Erzählung, welche eine moralische Lehre enthalte, kritisiert dann die Definitionen von Richer, Breitinger, Batteux und beweist schließlich mit zwingenden Vornaufgründen die von ihm selbst gegebene Definition. An diesen ersten Kapiteln wird den Schülern passend die Lehre von der Definition klar gemacht. Dann folgt die zweite Frage, warum Tiere in der Fabel auftreten; wiederum wird Breitingers Ansicht zurückgewiesen, dann die Ansicht Lessings entwickelt und zum Schluß über den Vortrag der Fabel gehandelt. Wahrlich ein Muster wissenschaftlicher Analyse! Der Privatlektüre zu überlassen ist J. Grimm: Über das Wesen der Tierfabel. Inhaltlich an die Lektüre einiger Proben des Messias von Klopstock schließt sich an: Lessing „Litteraturbriefe“ St. 19.

Unterprima.

Nachdem der Schüler in Unter- und Obersekunda hinreichend Homer gelesen hat, um mit der Art epischer und homerischer Schilderung und Dichtungswaise vertraut zu sein, auch in Obersekunda an der Lektüre Hermann und Dorotheas gesehen, wie der geniale deutsche Dichter mit seinem Bewußtsein Homer nachgeahmt, so ist er jetzt in Unterprima in der Lektüre hinreichend bewandert, um Lessings Laokoon, ein mehr theoretisches Werk über die Poesie und die bildenden Künste mit Nutzen zu studieren. Natürlich ist bei der Lektüre Homer und Vergil in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen und zu zeigen, was Lessing gerade an diesen dem Schüler bekannten Dichtern gelernt, wie er ihre Art zu dichten beobachtet hat und von da weiter vordrang zur allgemeinen Ergründung des Wesens der Poesie und ihres Unterschiedes von der Plastik. Als Zusammenfassung des ganzen Stoffes kann gelesen werden: Uhland „Der Stil des deutschen Epos“ und Goethe: Laokoon. Nach dieser ersten Denkarbeit lasse man den Schüler sich etwas erholen an der die Frühlings- und Liebeslieder Goethes und Walthers treffend ergänzenden Lektüre von „Wahrheit und Dichtung“ Buch 10 ganz oder stückweise, wo hauptsächlich Goethes Aufenthalt in Strafsburg — sein Liebesidyll in Sesenheim erzählt wird. Zur Vertiefung der Gruppe lyrischer Gedichte der verschiedenen Art der Naturbetrachtung und Wirkung der Natur auf den Dichter dürften sich eignen:

Herder: „Die Erziehung des Menschen zur Humanität“ aus den Ideen, Mendelssohn: „Die Unsterblichkeit der Seele“. Abschnitte aus Schillers Abhandlung oder womöglich die ganze Abhandlung „Über Völkerwanderung, Kreuzzüge und Mittelalter“.

Herder: Organischer Unterschied zwischen den Tieren und Menschen.

Oberprima.

Auf der obersten Stufe, wo der Schüler eine Reihe von Dramen kennt, soll er auch mit Lessings kritischem Werke darüber, vorzugswaise aber mit den mehr zusammenhängende Bemerkungen über die Tragödie bietenden Kapiteln aus der Hamburgischen Dramaturgie bekannt gemacht und an diesen in logischer Hinsicht und in wissenschaftlicher Analyse geübt werden. Auch hier ist dafür zu sorgen, daß dem Schüler nur das geboten wird, was er beurteilen kann und zu dessen Verständnis wenigstens nicht allzu

ausgebreitete litterarische Kenntnisse nötig sind. Daher halte ich es für verkehrt, die ganze Kritik der *Merope* Voltaires zu lesen von St. 36—49. Man kann ja dem Schüler sagen, daß 1) St. 36—37 über die Geschichte des Voltaireschen Stückes gehandelt wird, 2) 37—41 über die historischen Fakta, Quellen und dramatische Behandlung durch Maffei, 3) Voltaires Kritik der *Merope* des Maffei 41—46, 4) Lessings Kritik der *Merope* des Voltaire. Von diesen angeführten Stücken ist für den Schüler von Interesse nur St. 46. Daran schließt sich Stück 73—83 über Wesen und Wirkung der Tragödie nach Aristoteles, eine für die logische Bildung des Schülers sehr vorteilhafte Lektüre. Von der Definition des Aristoteles wird ausgegangen, und dann werden die verschiedenen Auffassungen des Wortes *φóβος* von Schenk, Mendelssohn, Corneille kritisiert. Von da wendet sich Lessing zu der Verbindung von *φóβος* καὶ ἔλεος, beweist, daß diese Empfindungen untrennbar sind, also die Franzosen wiederum eine falsche Auffassung haben, wie sie ebenso die Worte *κάθαρσις τῶν παθημάτων* falsch verstanden, z. B. Corneille und Dacier. Zum Schlusse wird Lessings Ansicht gewürdigt und auf das Fehlerhafte auch dieser Ansicht wenigstens hingewiesen, überhaupt zur Orientierung über die heute übliche Ansicht die zusammenhängende Ausführung Gottschalts über die Tragödie in dessen *Poetik* Bd. II S. 220 gelesen, was der häuslichen Lektüre überlassen bleiben kann. Da in Oberprima die die Kunst behandelnden lyrischen Gedichte gelesen werden, so empfehle ich außerdem zur Klassen- oder Privatlektüre: Riehl „Geistliche Gasseamusik“, M. Ring „Das neue Kunstwerk“, worin in kurzem die Bestrebungen Wagners geschildert werden. (Aus seinem Roman „Fürst und Musiker“ Bd. I Kap. 6. Einige Kürzungen können daran vorgenommen werden.)

Wackernagel, Über Alter und Ursprung der Poesie.

L. Steub, Die Passionsspiele in Oberammergau.

Forster, Der Dom zu Köln.

Schiller, Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen.

In Anlehnung an die Gruppe der lyrischen Gedichte, welche auf dem Boden religiöser Betrachtung erwachsen sind, empfiehlt es sich zu lesen: Schleiermacher, Die Religion und ihr Verhältnis zum Wissen und Handeln. (Nach Moennichs Auswahl deutscher Aufsätze und Reden.) Der Abschnitt aus Kants „Kritik der praktischen Vernunft“, der über den kategorischen Imperativ handelt, wird auch für das Verständnis Schillerscher Schriften von großem Nutzen sein. Ein Stück patriotischen Inhalts ist Aradts Schrift zu entnehmen: „Der Rhein, Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze“. Zum Schlusse muß ich noch eine Bemerkung über die üblichen Lesebücher für obere Klassen machen. Auch wenn die Verfasser vorgeben, sie mit Rücksicht auf die Verfügung vom 31. März 1882 zusammengestellt zu haben, behalten sie trotzdem den alten Fehler bei, in Anlehnung an die Litteraturgeschichte (wenigstens bezüglich der Poesieproben) eine möglichst vollständige Übersicht aller wichtigen litterarischen Erscheinungen zu geben und verfallen in den Fehler der Oberflächlichkeit und Halbheit, sie geben von allem etwas und im ganzen nichts. Die revidierten Lehrpläne verlangen, daß die Schüler „auf Grund einer wohlgewählten Klassen- und Privatlektüre mit den Hauptepochen unserer Litteratur bekannt gemacht und für die Heroen derselben durch das Verständnis der bedeutendsten ihnen zugänglichen Werke mit dankbarer Hochachtung erfüllt werden“. Halten wir uns an diese Ver-

fügung, so ist in sämtlichen Lesebüchern der Hauptsachdruck auf die erste Blütenperiode der deutschen Poesie im Mittelalter und die zweite im 18. Jahrhundert zu legen, und die für die Schule geeigneten Erzeugnisse der Vertreter derselben sind in möglichst weiter Ausführlichkeit zu geben; dagegen ist alles auszuseiden, was diesem Zwecke nicht dient und ihn vereitelt. Ob Heine mit drei, Hölty mit zwei, Hardenberg mit zwei Gedichten dem Prinzip der Vollständigkeit trügerisch dienen oder nicht, ob einige kleine Stückchen aus den Werken Opitz', Flemings, Günthors herausgerissen, ob einige Hundert Kurzzeilen aus den Werken Hartmanns, Gottfrieds von Straßburg, Wolframs von Eschenbach, Freidanks Bescheidenheit, aus Reineke Vos mitgeteilt sind oder nicht, ist ohne Belang. Sie sind nicht im stande, dem Schüler zum Verständnis der Werke und der Eigentümlichkeit ihrer Verfasser zu verhelfen, wie dies in den revidierten Lehrplänen verlangt wird. Nach meiner Ansicht sollen in den Lesebüchern weniger Autoren berücksichtigt und diese dafür desto ausführlicher und gründlicher mitgeteilt werden, es ist weniger zu sehen auf das multa als das multum. Hütet man sich doch, in den klassischen Sprachen die Lektüre nach möglichst vielerlei bietenden Chrestomathieen zu treiben, auch im Französischen kommt man mehr und mehr vom Gebrauch dieser Lesebücher zurück, warum soll dieser Mangel in dem so wichtigen Fache des Deutschen fortdauern? Für die Lektüre mittelalterlicher Werke verlange ich den größten Teil des Nibelungenliedes, der viel zu wenig gewürdigten Gudrun, den armen Heinrich vollständig, und ein großes, das Verständnis des ganzen Werkes vermittelndes Stück aus Parzival, sowie Walther. Kommen dazu noch möglichst zahlreiche Proben aus Hans Sachs, sowie dem Volkslied, so ist der Kreis der Lektüre erschöpft, alles übrige aus dem Mittelalter bis auf Klopstock u. s. w. überflüssig. Eine solche Wahl findet sich aber in keinem Lesebuche, und doch ist sie durch die revidierten Lehrpläne notwendig gemacht. Unter der neueren Litteratur ist wiederum vorwiegend Klopstock, Lessing, Herder, Schiller und Goethe zu berücksichtigen und mehr davon zu geben, wogegen manche andere neue Dichter, die doch fast nur mit ihrem Namen im Lesebuche figurieren, weggelassen werden können. Die allgemeine Bildung ist heute so verbreitet und der Preis der Litteraturwerke so gering, daß wir eine weitere Ausbildung den Schülern ruhig überlassen können. Sie werden dann wenigstens durch ihre sonst aus Lesebüchern erworbenen scheinbaren Kenntnisse der Litteratur nicht abgehalten, sich gründlicher darin umzuthun. Außer dieser Umgestaltung der Lesebücher wünsche ich, wie schon oben bemerkt, Probeaufsätze, die eigens zum Zwecke der Schule ausgearbeitet sind, in die Lesebücher aufgenommen. Herder ist mehr zu berücksichtigen. Die Musterstücke deutscher Prosa sollen, wie die Proben der Poesie, in größerer Ausdehnung aufgenommen werden, dafür brauchen desto weniger Autoren berücksichtigt zu werden. Bei einer derartigen Gestaltung des deutschen Unterrichts, speziell der Lektüre, dürfte die geistige Bildung der Schüler einheitlicher, geschlossener werden und an Tiefe und Gründlichkeit gewinnen, dagegen vor dem jeder aufklärungsüchtigen Zeit anhängenden Mangel seichter, oberflächlicher Bildung, der Vielwisserei und der damit meist verbundenen Anmaßung und Hohlheit bewahrt bleiben, die leider so vielfach unser öffentliches Leben vergiften.

Crefeld.

Franz Bettingen.

VIERTE ABTHEILUNG.

INGESANDTE BÜCHER.

1. Johannes Flach, Zeitgemäße Schulfragen. Braunschweig, Bruhns Verlag, 1888. 57 S. 80 Pf. — Inhalt: 1) Privatunterricht und Pensionaire; 2) Die Überbürdungsfrage; 3) Die Schulgesetze; 4) Schulstrafen; 5) Erholungsmittel; 6) Die weibliche Erziehung; 7) Die Einheitsschule der Zukunft.

2. Gustav Tanger, Mufs der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage. Berlin, Langenscheidtsche Verlags-Buchhandlung (Prof. G. Langenscheidt), 1888. 36 S. gr. 8. 75 Pf.

3. G. Bosse, Beiträge zur Ästhetik der Sprache I. Progr. Sondershausen 1888. 18 S. 4.

4. H. Kraffert, Neue Beiträge zur Kritik und Erklärung lateinischer Autoren. Leipzig 1888, in Kommission bei Gustav Fock. 18 S. 4. — Emendationen zu Valerius Maximus, zu Petronius und zur Apocolocyntosis des Seneca.

5. H. Gebbing, De C. Valeri Flacci dicendi genere quaestiones. 20 S. 4. Progr. des Kgl. Gymo. zu Koblenz 1888.

6. H. Busch, Lateinisches Übungsbuch. Dritter Teil (für Quarta). Dritte, verbesserte Auflage von W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. VIII u. 155 S. 1,80 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1887 S. 113. Da sich die öffentlichen Besprechungen und private Zuschriften zur zweiten Auflage durchweg anerkennend geäußert haben, so konnte sich der Hagb. auf eine erneute Durchsicht und Verbesserung von Einzelheiten beschränken.

7. Des Euripides Alkestis zum Schulgebrauche mit erklärenden Anmerkungen versehen von Wolfgang Bauer. Zweite Auflage bearbeitet von N. Wecklein. München, J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping), 1888. 66 S. 1 M. — Recht brauchbare Anmerkungen; ein Anhang enthält die wichtigsten Varianten der handschriftlichen Überlieferung.

8. O. Kampfhenkel, De Euripidis Phoenissis capita duo. Diss. von Berlin 1888. 46 S. 1,20 M (in Kommission bei Richard Heinrich, Berlin NW. 7).

9. Bruno Fleischanderl, Die Spartanische Verfassung bei Xenophon. Leipzig, Wilhelm Friedrich, 1888. 139 S.

10. Marc Monnier, Litteraturgeschichte der Renaissance von Dante bis Luther. Deutsche autorisierte Übersetzung. Nördlingen, Verlag der C. H. Beckschen Buchhandlung, 1888. V u. 422 S. 7 M. — Monnier († 1887) hinterließ vorliegendes Werk als ersten Teil einer „Allgemeinen Geschichte der modernen Litteratur“, welche auf 4 Bände berechnet war. Nur dieser erste Teil, der hier in deutscher Ausgabe in die Öffentlichkeit tritt, erschien noch bei seinen Lebzeiten. Der zweite, die Litteraturgeschichte der Reformation enthaltend, wurde aus dem Nachlaß des Verfassers herausgegeben. Der dritte und vierte Band sind ungeschrieben geblieben.

11. B. ten Brink, Beowulf. Untersuchungen. Strassburg, Karl J. Trübner, 1888. VIII u. 248 S. (Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker, hagb. von B. ten Brink, E. Martin, E. Schmidt. 62. Heft.)

12. Wendelin Teischer, Über die Sprache Ulrichs von Eschenbach. Prag, Gustav Neugebauer, 1888. 28 S. gr. 8. (Progr. des h. k. deutschen Neustädter Staats-Ober-Gymnasiums zu Prag.)

13. Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück. Ein Lustspiel in fünf Aufzügen von Lessing. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von A. Funke. Dritte, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1888. 175 S. 1,20 M.
14. Goethes Hermann und Dorothea. Ins Altgriechische übersetzt von Prof. Dr. A. Dühr. Gotha, F. A. Perthes, 1888. 63 S. gr. 8. 2 M. — Sehr schöne, formgewandte Übertragung mit einer Widmung an Heinrich Schliemann ($\tau\tilde{\omega}\ \pi\acute{\alpha}\rho\nu$) und dessen Gattin.
15. Adolf Müller, Doktor Fausts Ende. Tragödie in fünf Aufzügen. Blankenburg a. Harz, Verlag von Ch. Fulda. 144 S.
16. L. Neubaur, Jugendgedichte von Christian Wernicke. Königsberg i. Pr., Verlag von Ferd. Beyers Buchhandlung (C. Oppermann. C. Thomas), 1888. 44 S. 1,20 M. (Aus der Altpreussischen Monatsschrift Band XXV Heft 1—2.)
17. Neues Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache von Schuster-Régnier. Fünfzehnte Auflage, auf Grund der neuesten Sprachforschungen und mit Zugrundelegung der neuen deutschen Orthographie neu bearbeitet von Chr. W. Damour. Leipzig, Verlag von J. J. Weber, 1888. Erster Band: Französisch-Deutsch. 1. Lieferung (bis *astreindre*), 60 Pf.
18. Henri Truan, Les grands écrivains français. Nouvelles lectures commentées en français et en langues étrangères, allemand, anglais etc. Deuxième édition des écoles. Paris, Paul Monnerat. XII und 708 S. 12. 4 M. (Ouvrage adopté par la ville de Paris pour ses écoles municipales. Médaille d'honneur de la société nationale d'encouragement au bien). — Die Lesestücke sind mit einem ziemlich ausführlichen Commentare in französischer Sprache versehen; außerdem befinden sich auf jeder Seite Noten in deutscher und englischer Sprache, welche Wortübersetzungen bieten.
19. Ramiro Barbaro di San Giorgio, Praktische Grammatik der italienischen Sprache. Leichtfalscher Leitfaden zur Erlernung derselben für Deutsche. Leipzig, Th. Griebens Verlag (L. Fernau), 1888. VIII u. 200 S. 2,80 M. — Voraufgeschickt ist eine „Erklärung der Methode“ für den Lehrer.
20. Zeitschrift der Historischen Gesellschaft für die Provinz Posen. Herausgegeben von Rodgero Prümers. Dritter Jahrgang, drittes Heft (S. 247—374). Posen, Vertrieb durch Joseph Jolowicz, 1888.
21. Th. Steinwender, Die römische Bürgerschaft in ihrem Verhältnis zum Heere. Progr. Danzig 1888. 30 S. 4.
22. R. Bitschofsky, Kritisch-exegetische Studien zu den scriptores historiae Augustae. (S. A. aus dem Jahresberichte über das k. k. Staatsgymnasium im II. Bezirke von Wien.) Wien, im Selbstverlage des Verfassers, 1888. 44 S. — Vortreffliche Abhandlung.
23. Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen in Einzel-Abhandlungen verfasst von namhaften Gelehrten und herausgegeben von G. Neumayer. Zweite, völlig umgearbeitete und vermehrte Auflage. 2 Bände in 21 Lieferungen à 1 M 60 Pf. (Die Gesamtlieferungen jedes Bandes sind einzeln verkäuflich.) Mit zahlreichen Holzschnitten und 2 lithographischen Tafeln. Berlin, Robert Oppenheim, 1888. Lfg. 1 S. I—XII und 1—48.
24. A. v. Schütz, Vorläufiger Prospekt einer Schulbibel nebst ausgewählten Probestücken. Progr. Glückstadt 1888. 28 S. 4.
25. Paul Hintzelmann, Almanach der Universität Heidelberg. Zweite Ausgabe für das Jahr 1888. Mit einem Bild, einer Tabelle und einem Plan. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1888. XXXII u. 271 S. 3 M. — Die zweite Ausgabe dieses aus Veranlassung des Universitätsjubiläums entstandenen Almanachs weist die wichtigsten inzwischen eingetretenen Veränderungen bis zum Jahre 1888 sowie einige Berichtigungen auf.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts auf den höheren Lehranstalten.

Ein Wort unseres jungen Kaisers, das in solchem Munde eine That bedeutet, ist vom Empfange der Vertreter der Berliner Universität her durch die Zeitungen bekannt geworden. Se. Majestät hoffen unter anderen reichen Früchten der Wissenschaft kräftige Förderung der Kenntniss der Deutschen Geschichte. Ein inhaltsreicher Ausspruch, der weithin wirken wird! Auch wir Lehrer der höheren Schulanstalten dürfen ihn zu einem Theile auf uns beziehen und ihm einen ehrenvollen Auftrag entnehmen.

Denn indem der Kaiser zu den Männern der Hochschule sprach, galt sein Wort nicht blofs den Gelehrten, sondern zugleich den Lehrern, bezeichnete er nicht nur die grofse Aufgabe der vaterländischen Geschichtsforschung, für die in unserem Jahrhundert soviel geschehen ist, sondern die nicht minder ehrenvolle der Geschichtsschreibung und jeglichen Geschichtsunterrichts. Geschichtsunterricht im höheren Sinne hat auch die Universität zu gewähren: sie leitet nicht allein zur Quellenforschung an, sondern sie überliefert selbst Inhalt und Geist der Geschichte im lebendigen Lehrvortrage, sie erweckt die Lust und Gabe, Werke der Geschichtsschreibung mit eindringendem Verständnis zu benutzen. Alles dies aber kann sie nur, wo die Schule tüchtig vorgearbeitet hat. Wenn die Schule nicht einerseits gründliche Kenntnisse mitgeben, anderseits eine gewisse Lebendigkeit der Anschauung und Grofsheit der Auffassung geschichtlicher Verhältnisse bereits angeregt hat, dann wird es auf der Universität schwer halten, unter den Fachleuten mehr als Sammler und Sichter zu erziehen, unter denen, die nur höhere geschichtliche Bildung suchen, mehr als sehr unbestimmte Vorstellungen, als eine ästhetische, beziehungsweise patriotische Freude an dem Lehrer und seinem Stoffe zu erzeugen.

Also die Gymnasien haben Anteil an dem Königswort, und auf die vaterländische Geschichte werden sie hingewiesen.

Eine unvergleichlich schöne Aufgabe seit einem Menschenalter!

Dafs auf unseren höheren Schulen in der vaterländischen Geschichte noch nicht alles erreicht wird, was der Höhe unserer allgemeinen Bildung, was der politischen Bedeutung des deutschen Volkes entspricht, wollen wir uns ehrlich gestehen. Wir werden es auch erklären können, wenn wir uns vergegenwärtigen, dafs die veränderten Verhältnisse eine veränderte Aufgabe gestellt haben, wenn wir uns demnach zunächst um einige Jahrzehnte zurückversetzen. Ich weile nicht bei der heiklen Frage, wie wohl in diesem oder jenem deutschen Staate — wir brauchen ja nicht an die grössten zu denken — vor den Zeiten Kaiser Wilhelms, glorreichen Angedenkens, vaterländische Geschichte gelehrt werden mochte: ich spreche von unserer vaterländischen, von der brandenburgisch-preussischen Geschichte selbst. Wer im Studium und Lehrfach sich damit gern beschäftigt hat, wer dabei von Kind an und von Haus aus mit Begeisterung auf unser Herrscherhaus und seine Helden zu blicken gewohnt ist, der weifs auch zu sagen von der Schwierigkeit, die es vor den sechziger Jahren machen konnte, über eine rein biographische Behandlung unserer grossen Fürsten hinauszugelangen, der erinnert sich auch der schiefen Vorstellungen, von denen aus er selbst die Schöpfungen und Grofsthaten der preussischen Herrscher im unreifen Alter betrachtete und betrachten lernte, der wundert sich auch nicht, wie unvollkommen es damals nur gelingen konnte, dem Hohenzollerstaate den verzwickten Weltverhältnissen innerhalb und ausserhalb Deutschlands gegenüber in der Weise gerecht zu werden, dafs der jugendliche Geist aufser den Gestalten des grossen Kurfürsten und des grossen Königs nebst einiger begeisterter Kunde vom Freiheitskriege noch anderes lebendig auffafste und von der Schule mitnahm. Seit der Gründung des Reichs ist alles verwandelt: unsere vaterländische Geschichte umfafst nunmehr die Geschichte des deutschen Volkes; diese selbst ist uns nunmehr in völlig anderer Weise nahe getreten. Sie zerfällt in zwei grosse Perioden und zeigt in der ersten eine Fülle grossartiger Anläufe, die mehr oder weniger scheitern bis zum völligen politischen Zerfall im dreissigjährigen Kriege, im zweiten in Anlehnung an die Geschichte Brandenburg-Preussens eine langsame stetige Entwicklung bis zum Aufbau eines organischen Staatswesens. So haben wir nunmehr für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte einen geschlossenen Inhalt und einen bestimmten Gesichtspunkt.

Aber freilich, sehr gross und schwierig ist unsere Aufgabe geworden. Aus den Schilderungen mancher englischen Schriftsteller könnte man vermuten, dafs in den besser gebildeten Kreisen Alt-Englands eine umfangreiche und gründliche Kenntnis der Landesgeschichte verbreitet sei. Inwieweit diese Vermutung richtig ist, entzieht sich meiner Beurteilung. Aber wundern würde ich mich, wenn dem nicht so wäre. Denn oftmals hat

sich mir der Gedanke aufgedrängt, wie leicht es für den Engländer sein müsse (von der beschränkten und kurzen Geschichte Schottlands gar nicht zu reden), auf dem gerundeten Gebiete Übersicht und gründliche Einsicht zu gewinnen, wie Grafschafts- und Landesgeschichte in einander greifen und zusammenhängen, wie die Landschafts- und Lokalchronik, wie auch die für England so wichtige Familienchronik gestützt auf die alte Grundbuchordnung mit der Geschichte des Staats und der Staatseinrichtungen zusammenlaufen und verwachsen sind. Welche Schwierigkeit, welche verwirrende Vielseitigkeit zeigt dagegen die deutsche Geschichte! Welche Wandelungen der Zeiten, welche Gegensätze der Bestrebungen, welche Mannigfaltigkeit und Eigenart der politischen Gebilde, welche großen weltbewegenden Gedanken und Thaten, welche gewaltigen, welterschütternden Schicksale. In diese überreiche Vergangenheit einzudringen, all die verschiedenen Entwicklungsphasen im Leben unseres Volkes zu überschauen und einsichtsvoll zu beurteilen, ist an sich ein schwieriges Ding; solche Einsicht aber in dem gebildeten Teile des Volks zu verbreiten, mit einem Gefühl davon auch die Massen zu erfüllen, ist eine gewaltige Aufgabe, an der Wissenschaft und Lehramt gleichzeitig zu arbeiten haben. Noch fehlt in der That viel zu ihrer Erfüllung auch bei denen, die zu lehren berufen sind. Denn wie alt ist denn politische Auffassung bei den Gebildeten, bei den Gelehrten in unserem Volke? Wie lange ist es her, daß praktische Einsicht und theoretische Forschung, daß philologisch-historische und juristisch-politische Wissenschaft kräftig zusammenwirken? daß Verhältnisse der geschichtlichen Vergangenheit mit einiger Sachkenntnis, die dem öffentlichen Leben selbst entstammt, betrachtet werden? Wie kann man sich unter solchen Umständen wundern, daß, abgesehen von fachmännischen Kreisen, im ganzen Volke eine gründliche und erspriefsliche Kenntnis der eignen geschichtlichen Entwicklung über die nächsten und jüngsten Verhältnisse hinaus noch wenig verbreitet ist, geschweige denn auf jene Vorzeit sich ausdehnt, welche durch den alles verheerenden großen Krieg abgerissen erscheint? Und doch ist die Aufgabe, die vor uns liegt, würdig der deutschen Schule und Wissenschaft, würdig des deutschen Volks, dessen Begabung vielleicht allein an die Größe derselben heranreicht. Von ihrem Umfange ist nichts abzulassen; wohl aber bedarf es der sorgfältigsten Durchbildung des Lehrstoffs, der kräftigsten Pflege des Unterrichts, welcher auf unseren höheren Schulen ein so hohes Ziel der nationalen Bildung zu fördern berufen ist.

Wie soll dies geschehen? wird man fragen und vermutlich die Forderung größeren Raums im Lehrplan erwarten, wenn nicht in anderer Weise, etwa auf Kosten der alten Geschichte. Aber wer mit einiger Sachkenntnis urteilt, wird solche Forderung

nicht stellen. Es gilt hier, was von den klassischen Studien überhaupt gilt: sie sind Stufen, auf denen wir aufsteigen müssen, sie geben Grundlagen, deren eine vertiefte Bildung nicht ent-raten kann. Man kann zweifellos vaterländische Geschichte auch ohne Kenntnis des Altertums lehren und lernen; wer aber gründlicher einführen und eindringen will, der wird großen Gewinn haben, wenn er zugleich bei den Alten in die Schule geht. Das Altertum liegt abgeschlossen vor uns; es ist klassisch einfach und giebt überall Typen, die im Interesse der Bildung zunächst einmal aufgefaßt sein wollen. Die neueren Verhältnisse sind schwieriger und verwickelter: gewisse notwendige Begriffe lassen sich aus dem Mittelalter und der Neuzeit der unreifen, unerfahrenen Jugend gar nicht zur Anschauung bringen. Die Geschichte des Stadtstaates ist, wie eine Stufe in der politischen Entwicklung der Menschheit, so eine Stufe in der Entwicklung des geschichtlichen Verständnisses; und so vielerlei anderes, was sich an der Hand der Alten, an den mannigfaltigen und doch einfachen politischen Institutionen der griechischen und römischen Welt leicht lehren und begreifen läßt. Solche Kenntnis führt nicht etwa zum Versuche der Nachahmung, sondern zur Läuterung des Urteils. Diejenige Meinung ist wohl veraltet, welche von der Geschichte der Republiken politische Irreleitung fürchtete. Das war immerhin eher denkbar in den Zeiten, wo man für Athen und Sparta mit geringer Sachkenntnis sich begeisterte, weil man eignes politisches Leben nicht zu haben meinte, wo man über die politischen Verhältnisse des Altertums nur die Meinungen der Alten selbst nachsprach oder mit der Erfahrung der Gelehrtenstube urteilte. In unseren Tagen, sollte ich meinen, kann eine gründliche Kenntnis der alten Geschichte, wie aller Geschichte, nur lehren, politische Dinge ernster, vorsichtiger und auch richtiger aufzufassen. Aber gründlich muß die Geschichte des Altertums nach wie vor betrieben werden, auf manchen Gebieten genauer als die der neueren Zeiten, mag auch der Nutzen mehr ein mittelbarer sein im Vergleich zum unmittelbaren Gewinn, den wir von der Kenntnis der vaterländischen Geschichte erwarten dürfen. Wer an die Neuzeit mit den prototypischen Begriffen des Altertums herantritt (denn im öffentlichen Leben der Griechen und Römer ist gar vieles entstanden, was, wenn auch in veränderter und bereicherter Gestalt, noch jetzt unter dieselben Begriffe gefaßt und meist mit denselben Namen bezeichnet wird), der wird in Analogie und Kontrast das Wesentliche in der inneren geschichtlichen Entwicklung aller Staaten (die römische Kirche als politisches Gebilde eingeschlossen) genügend zu erfassen imstande sein, der wird, wenn er für weitere geschichtliche Fortbildung auf dem Gebiete unseres Volkslebens angeregt und mit Vorkenntnissen ausgerüstet ist, nirgends der guten Grundlage ent-

behren. Also nicht auf Kosten der alten Geschichte oder der klassischen Studien hat man für die Pflege des übrigen Geschichtsunterrichts zu sorgen. Überhaupt scheint mir die diesem Fache im Lehrplan zugewiesene Stundenzahl ausreichend und ebenso die übliche Stoffverteilung berechtigt zu sein. Trotzdem glaube ich, daß der Erfolg auf dem Gebiete der vaterländischen und deutschen Geschichte erheblich gesteigert werden kann, wenn es noch mehr gelingt, gewisse methodische Gesichtspunkte festzuhalten und den gesamten Geschichtsunterricht einheitlicher und diesem Ziele entsprechender auszubilden und durchzuführen.

Von größter Wichtigkeit ist zunächst der Vorunterricht. Zweifellos gehen in jedem Menschen schon im frühen Kindesalter mancherlei Fähigkeiten zu Grunde, weil sie nicht geweckt werden. Dazu gehört vor allem die lebendige Kinderphantasie. Man spricht oft vom Schaden, den eine überreizte Phantasie anrichtet: auf den Schaden, der durch Verkümmern der Phantasie gerade bei unseren sogenannten begabten Schülern häufig entsteht, achtet man weniger. Schöne Geschichten erregen den Sinn für die Geschichte. Die Kinderstube wie die Schulstube, biblische und sagenhafte Erzählungen sind gleich geeignet, den Kreis der Vorstellungen zu bereichern, die Einbildungskraft zu stärken; was im Religionsunterricht auch ohne Rücksicht auf solchen Nebenzweck durch die heilige Geschichte schon geschieht, muß im deutschen Unterricht und bei der Leitung der häuslichen Lektüre als ein wesentlicher Zweck berücksichtigt werden. Man fürchte nicht neue Belastung: leicht wird man bemerken, daß gerade die Knaben, denen die schwierigen altsprachlichen Anforderungen keine Mühe machen und die deshalb bei gutem Fortschritt in der Klasse mit ihren Schularbeiten immer fertig sind, zu Hause oft wenig lesen. Der aufmerksame Lehrer wird hier einzuwirken suchen; aber freilich es bedarf einer vorsichtigen und zielbewußten Anregung. Für den Zweck des historischen Unterrichts hat man von allerlei Geschichten, wie sie dem Geschmack des frühesten Alters entsprechen, auf die Heldensage, von der Heldensage auf die biographische oder monographische Erzählung von einzelnen geschichtlich großen Männern und Ereignissen hinzuführen und kommt auf diesem Wege zu den Aufgaben der Quarta, welche den Vorunterricht erst abzuschließen hat. Denn auch in dieser Klasse, welche zuerst besondere Geschichtsstunden im Lehrplane aufweist, ist mit Hilfe des deutschen Unterrichts und in Anlehnung an den Nepos Sagenkenntnis und biographische Erzählung im allgemeinen zu fördern, anderseits aber muß auf dieser Stufe durch eine zweckmäßige anregende Behandlung glänzender Epochen der griechischen Geschichte (Sparta und die messenischen Kriege nach der Tradition, Solon bis zu den Perserkriegen, Thebanische Epoche und Alexander genauer, sonst nur das Notdürftigste) und

einer zusammenhängenderen Darstellung der römischen Geschichte bis Augustus nach der Überlieferung (das letzte Jahrhundert der Republik nur in Anlehnung an den Lebenslauf einiger Hauptpersonen) das notwendige Verständnis für den eigentlichen Geschichtsunterricht vorbereitet werden. Gewöhnlich ist man geneigt, solches Verständnis ohne weiteres vorauszusetzen; doch daſs man dem *ζῶον πολιτικόν* nicht zuviel zutrauen darf, beweisen abgesehen von anderen Erfahrungen manche Schüler der obersten Klassen, bei denen so viel versäumt ist, daſs sie noch immer den geschichtlichen Ereignissen etwa mit der Einsicht und dem Interesse von Töchterenschülerinnen gegenüberstehen.

Also mitbringen soll der Gymnasiast schon etwas auch in die Tertia, wo der methodische Geschichtsunterricht mit voller Kraft beginnt und der deutschen und der vaterländischen Geschichte der ganze zweijährige Kursus ausschliesslich gewidmet ist. Hier liegt nun nach meiner Erfahrung eine Hauptaufgabe vor, die einem Lehrer zu übertragen ist, der vollen Beruf dazu fühlt, und die ausserdem die besondere Aufmerksamkeit des Direktors erfordert. Ich verstehe dies so. Fast bei allen Schülern ist in diesem Alter noch eine Frische des Gedächtnisses und mehr noch der Einbildungskraft vorhanden, welche bleibende Erfolge leicht erzielen läſst. Wie in der Mathematik, so entscheidet gewöhnlich in der Geschichte die Tertia, ob einer später einmal etwas Ordentliches leisten und verstehen wird, oder nicht. Es ist hier tüchtige Arbeit seitens des Schülers und des Lehrers einzusetzen, und es sollte eine Aufgabe, ein Gesichtspunkt bei der Versetzung nach Sekunda sein, festzustellen, ob das Ziel der Klasse ganz erreicht ist. Man bedenke doch auch die Wichtigkeit der Sache für alle diejenigen (und solche wird es immer geben), die vor dem Schlußziel die Anstalt verlassen. Überbürdung fürchte man nicht. Für die fleissigen, an ihrer Last schwer tragenden Schüler ist die Hochschätzung des Geschichtsfaches ein wahrer Trost. Unter denjenigen, die nachher in den oberen Klassen in diesem Fache noch nichts wissen, und sie sind leider bis jetzt noch zahlreich genug, sind nicht wenige von jenen Musterschülern, die mit scharfem Verstande und schnellem Gedächtnis ausgerüstet in den Sprachen oder in der Mathematik allvorauf sind und deshalb ohne übermäſsige Anstrengung immer versetzt werden. Gerade auf diese Schüler ist zu ihrem eignen Frommen schon der harmonischen Durchbildung wegen in einem Gegenstande, der sie inhaltlich bereichert, durch Unterricht und Anregung zum Lesen ein starker Gegendruck zu üben; abgesehen davon, daſs gerade den schnellen Köpfen Welterfahrung am meisten noththut und die bestbegabten mit den Angelegenheiten ihres Vaterlandes am vertrautesten sein sollten.

Eine richtige Verteilung und Behandlung des Stoffes in den Tertian ist von groſser Bedeutung: sie geschehe auch in den

vollen Anstalten in sorgfältiger Erwägung mehr noch dessen, was an sich abgeschlossen allenfalls genügen kann, als was in Prima verlangt werden muß; denn zuletzt läuft beides auf eins hinaus. Schulen, welche nur zur Berechtigung für den einjährigen Dienst hinführen und deshalb nur noch eine der Untersekunda entsprechende Klasse aufsetzen, haben mit deren Hilfe einen etwas größeren Raum für dasselbe Ziel: sie sind in der Lage, auch aus älteren Zeiten manches zur Vervollständigung heranzuziehen. Aber auch die Gymnasien müssen mit den Tertien zu einer Art Abschlufs kommen: man muß Nebensächliches weglassen, um Übersicht und eine gewisse Vollständigkeit in der Hauptsache zu erreichen. Hierzu bedarf es besonders einer methodischen Durcharbeitung der deutschen Geschichte bis zum dreissigjährigen Kriege eingeschlossen, welche der Unter-Tertia zufällt (die Zeit der Reformation wird nach anderen Gesichtspunkten im Religions-Unterricht der Ober-Tertia noch einmal behandelt). Überall gilt es Zusammenhang und Anschauung neben festen Kenntnissen. Eingepackte Zahlen ohne Zusammenhang gehen verloren und hinterlassen nichts. Einigermassen deutliche Vorstellungen sind zwar ohne Zahlenwissen nicht möglich; aber sie erhalten sich auch, wenn selbst die Zahlen verloren gehen: der Hunderter und Zehner bleibt, um so zu sagen, und das Genaue wird bei neuer Wiederholung fest. Die spezielle und sichere Zahlenkenntnis ist zuletzt ein unerläßlicher Beweis: man gebe darin keiner nachgiebigen Auffassung Raum. Aber die Zahlen sind mehr der Schlufsstein als der Grundstein: wenn der Pragmatismus erfaßt ist, dann haftet das Datum, weil es nicht bloß im Gedächtnisse isoliert steht, sondern konstruktiv gleichsam verankert ist. Alles dies sind Gesichtspunkte, die beim Tertianerkursus ganz besondere Beachtung fordern. Hier heisst es: nicht mehr an Stoff, als der Schüler tragen kann, aber immer so viel, um sachlichen Zusammenhang und klare Vorstellungen zu gewähren, Hauptsachen anschaulich und genau, Nebensachen nebensächlich.

Die Sekunden gehören ganz dem Unterricht in der alten Geschichte. Auf diesem übersichtlichen und abgeschlossenen Gebiete, auf welchem auch ein großer Teil der klassischen Lektüre liegt, müssen wir, wie schon bemerkt, bei der Jugend in gewissem Sinne die eingehendste und vollständigste Kenntnis erzielen, weil wir hier manches erreichen können, was bei den verwickelteren Verhältnissen der Neuzeit unmöglich ist. Es darf hier nach meinem Dafürhalten nichts Wesentliches übergangen werden; auch auf den Realgymnasien, wo sich die lateinische Lektüre vornehmlich den Historikern zuwendet, ist der Versuch zu machen, die Aufgabe möglichst vollständig zu lösen. Dabei kommt es nicht etwa darauf an, die Darstellung der äusseren, insbesondere der Kriegsgeschichte mit sehr vielen nicht be-

sonders eigenartigen Einzelheiten zu belasten: solche oder ähnliche Ereignisse kehren ja auch auf anderen Gebieten wieder. Viel wichtiger ist es, daß der Schüler von dem gesamten öffentlichen Leben der Griechen und Römer, von den politischen Beziehungen der größeren und kleineren Mächte, von den Staatseinrichtungen und Parteibestrebungen innerhalb der einzelnen Gemeinwesen eine gewisse Kenntnis und Einsicht erhält. Dies läßt sich am antiken Stadtstaate, in welchem alle wesentlichen politischen Begriffe so klar und einfach hervortreten, am leichtesten erzielen. Das zu allen Zeiten und in aller Geschichte wiederkehrende monarchische, aristokratische, demokratische Prinzip in mannigfacher Anwendung und Mischung, die Einteilungen nach Ständen und Klassen, nach Stämmen und Bezirken, die Begriffe der gesetzgebenden, beratenden, ausführenden Gewalt, ferner der Amtsgewalt nach verschiedenen Richtungen, die Unterschiede des sakralen und profanen Rechts, des Staatsrechts, Strafrechts, Civilrechts, des Gerichtshalters und Spruchrichters, der Rechtsfrage und Thatbestandsfrage, der Schuldfrage und Straffrage, auf wirtschaftlichem Gebiet verschiedene Arten der Besteuerung, verschiedene Formen des Besitzes besonders an Grund und Boden, die Bedeutung und der Einfluß des landwirthschaftlichen und commerziellen Erwerbs, auf militärischem Gebiete verschiedene Ordnung der Heerespflicht und der Kriegsleistungen, Heereseinrichtungen jeglicher Art, Kriegsweise zu Wasser und zu Lande, auf internationalem Gebiete verschiedene Arten des Bundesstaats, des Bundesgenossen- und des Unterthanenverhältnisses und noch vieles andere sind Dinge, die so handgreiflich, in so klassischer und typischer Weise, so mannigfach und doch so einfach, dicht bei einander auf übersehbarem Gebiet, im konkreten Beispiele und in der organischen Entwicklung selbst anderwärts dem Schüler nicht vorgeführt werden können. Mancher, der diesen Schuldisziplinen fernsteht, wird zunächst meinen, dies gehe über den Gesichtskreis des Schülers hinaus. Derselbe würde, wie ich überzeugt bin, wenn er in der Praxis der Sache näher träte, den Schüler vielmehr zu hoch nehmen und sich wundern, daß diesem nicht der größte Teil solcher Dinge selbstverständlich klar und von vorn herein bekannt sei! Beides ist verkehrt. Der junge, unerfahrene Mensch hat eben vielerlei Begriffe nicht, die wir leicht bei ihm voraussetzen. Er kann sie aber rechtzeitig erwerben; er bedarf ihrer für das Verständnis eines höheren Unterrichts besonders in der vaterländischen Geschichte; sie sind ihm äußerst nützlich beim Hinaustritt ins Leben, wo ihm diese Dinge sonst erst späterhin allmählich und oft höchst unvollkommen zum Bewußtsein gelangen. Daß wir aber Lehrer haben und haben werden, denen das nötige Wissen reichlich zu Gebote steht, dürfen wir annehmen bei der Entwicklung, die das Studium der alten Ge-

schichte nach der staatsrechtlichen Seite hin auf den Universitäten genommen hat. Dazu kommen für den Unterricht in der Sekunda nicht allein die Historiker von Fach in Betracht, sondern auch Philologen, welche in dieser Richtung durchgebildet sind. Darauf aber, daß jede Anstalt neben solchen Philologen, welche die ästhetische Seite bevorzugen, auch einen oder den andern hat, der mit den historischen und politischen Verhältnissen des Altertums genügend vertraut ist, dürfte aus verschiedenen Gründen zu achten sein: wenn überhaupt die Jugend gewöhnt werden soll, bei fremdsprachlicher Lektüre inhaltlich ganz zu erfassen, was sie liest (auch dagegen verhalten sich die sogenannten guten Köpfe oft scheu), so ist im Verständnis der Historiker und Ciceros noch beträchtlich mehr zu leisten, als man bisher bisweilen vorfindet. Übrigens wird der Abschluss auf diesem Gebiete in der Sekunda nicht erreicht. Die alte Geschichte bleibt nicht nur Prüfungsgegenstand im Abiturienten-Examen, sondern ein vertieftes Verständnis ergibt sich im altsprachlichen Unterricht der Prima von Semester zu Semester. Im Geschichtsunterricht aber dienen diese Dinge, auch wenn er sich nun anderen Aufgaben zuwendet, zur fortwährenden Beleuchtung, so daß sie selbst umgekehrt zu immer richtigerer Würdigung gelangen.

Die Geschichtsaufgabe der Prima umfaßt das Mittelalter und die Neuzeit, das heißt wiederum im wesentlichen die deutsche, vaterländische Geschichte. Denn das bezeichnet ja eben so vielsagend die Stellung Deutschlands: nur die deutsche Geschichte, keine andere, kann in die Mitte gestellt und als leitender Faden benutzt werden, auch wenn man die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit zu einer Gesamtdarstellung zusammenfassen will, weil sich die Geschehnisse der übrigen Kulturstaaten Europas in jeder Periode ihr einflechten oder wenigstens in kurzen Episoden ihr angliedern lassen. Wieviel nun in Prima an Einsicht und fruchtbarem Wissen in der Geschichte erreicht werden kann, wird ja, wie dies auch von andern Fächern gilt, wesentlich von der Persönlichkeit des Hauptlehrers abhängen. Es wird aber stets von der größten Bedeutung bleiben, welche Vorkenntnisse aus der Tertia mitgebracht sind. Eine ungenügende Vorbildung drückt den Zustand der Klasse, mag auch im Prüfungsergebnis der Mangel völlig verwischt werden. Der Lehrer muß, wo er keine Kenntnisse findet, in stofflicher und methodischer Hinsicht ungebürlich heruntersteigen. Die Zeitopfer für die Schaffung einer gewissen Grundlage bei den Ignoranten, welche ein gewissenhafter Lehrer, der keinen Schüler mit bloßen Augenblickskenntnissen die Prüfung machen sehen möchte, mit möglichster Anstrengung versuchen wird, werden immer auf Kosten der besseren (an Wissen und Einsicht überlegenen) Schüler gebracht: die Belehrung durch lebendigen Vortrag muß

verkürzt, die wahrhaft fruchtbaren Zusammenstellungen, die vielfach beleuchtenden Erörterungen am bekannt vorliegenden und übersehbaren Stoff, die zum Schlufs der Abschnitte rechtzeitig vorgenommen oft das Beste thun, müssen unterlassen oder kurz abgebrochen und damit die günstigsten Momente des Lernens beim Schüler verpaßt werden.

Fragen wir im einzelnen, was etwa zu erreichen und zu erstreben ist, so ergeben sich aus der Sache selbst und der Erfahrung für verschiedene Zeitabschnitte verschiedene Hauptgesichtspunkte. Aus der Periode der Völkerwanderung und in Anlehnung daran sind neben den geographischen Grundlagen vor allem diejenigen ethnographischen und linguistischen Begriffe und Anschauungen zu gewinnen, aus denen die völker- und sprachverwandtschaftlichen Verhältnisse des jetzigen Europas entwickelt werden können. In der Geschichte des Frankenreichs ist die Entstehung des Lehnswesens und zuletzt der Gegensatz der Universalmonarchie und des Einzelreiches, gleichzeitig aber innerhalb der römischen Kirche an verschiedenen Phasen des Auf- und Niedergangs die Entfaltung ihres Einflusses auf die Völker und Staaten darzulegen. Die deutsche Geschichte der drei großen Dynastien lehrt alsdann den Kampf der Staatshoheit gegen den Herrenstand, des nationalen Einheitsgedankens gegen die Stammesunterschiede, wo nicht vom modernen Standpunkt aus absprechende Urtheile zu fällen, sondern durch die Heranziehung der gleichartigen und doch verschiedenen Verhältnisse im französischen und englischen Reiche Licht und Einsicht zu gewinnen ist; zweitens aber lehrt sie den Kampf zwischen Papsttum und Kaisertum, der geistlichen und weltlichen Gewalt, von denen jene um allseitige Obergewalt, diese um Selbständigkeit und Oberhoheit in ihrem Bereiche streitet und zuletzt nur die Selbständigkeit im Interesse der Zerstückelung rettet. Auch in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters bleibt neben anderem die Entwicklung der Territorialhoheit, des weltlichen und geistlichen Fürstentums, so wie des freien Städtewesens im römischen Reiche und der Kampf des monarchischen, aristokratischen, demokratischen Prinzips auf den Concilien und innerhalb der Kirche von besonderer Wichtigkeit. Im sechzehnten Jahrhundert und bis zum Ende des großen Kriegs ist aufser der eigentlichen Reformationgeschichte der überall zur Herrschaft kommende Gesichtspunkt des Konfessionellen in der Politik, die Parteilung infolge der Reformation, der Religionskrieg infolge der Gegenreformation darzulegen: dann aber tritt überall die gröfsere Massenhaftigkeit der Thaten, der bunte Wettstreit der Mächte, der Kabinette und später der Völker im europäischen Staatensystem hervor, wodurch die Aufgabe noch mannigfaltiger und schwieriger wird. Hier gilt es, die geschichtlichen Vorgänge nach der Entwicklung der einzelnen Mächte fest und über-

sichtlich aufzubauen, nach der gegenseitigen Beziehung vielfach zu verflechten. Dann wird man aus Erfahrung lernen, daß die Geschichte der Neuzeit, was die Menge und Sicherheit des Wissens anlangt, bei zweckmäßiger Behandlung den Schülern verhältnismäßig leicht zu festem Eigentum gemacht werden kann. Denn die Schicksale der verschiedenen Staaten berühren einander innig und dienen zur gegenseitigen Ergänzung und Erklärung: es kann dem, der einmal bis zu einer gewissen Deutlichkeit aller Vorstellungen durchgedrungen ist, das Einzelne nicht mehr leicht ent schlüpfen, wie es am Fortlaufe eines einfachen Fadens möglich ist. Vom Jahr 1815 an freilich stehen wir vor einer anderen Aufgabe, die, wenn sie in derselben Weise fortgeführt werden müßte, die Kräfte überschreiten würde. Hier müssen wir uns bescheiden außer den wichtigsten äußeren Umgestaltungen nur einige Epochen etwas genauer zu kennzeichnen. Wiederum anders liegt das Verhältnis in den letzten Jahrzehnten: die großen Ereignisse der Erhebung Preußens und Einigung Deutschlands sind selbstverständlich mit aller Gründlichkeit zu behandeln, auch die Organisation des preussischen Staats und des deutschen Reichs in den wichtigsten Momenten zur Darstellung zu bringen.

Wenn wir darnach den Gewinn überblicken, so werden wir abgesehen von der Zeit nach den Freiheitskriegen, in der wir gewissermaßen noch jetzt stehen, je näher wir diesem Zeitpunkt und unserem Jahrhunderte kommen, um so ausführlichere Kenntnisse verlangen und erzielen: und doch wird gerade dieses umfangreichere und genauere Wissen über den Charakter des Elementaren am wenigsten hinausgeführt werden können. Weiter zurück wird die Fülle des Stoffes und der Daten abnehmen: es werden dagegen vielfach schwierigerer Begriffe und allgemeinere Gesichtspunkte sich erschließen lassen, ein Erfolg, der, wie wir oben bemerkten, in der Geschichte des Altertums am leichtesten und vielseitigsten erreicht werden kann. Damit dürfen wir uns auch begnügen. Gewinnen wir theoretische Einsicht am Fernliegenden, stoffliches Wissen und sachliches Interesse an dem Naheliegenden, was für uns noch praktische Bedeutung hat, so dürfen wir von der selbständigen Fortbildung sei es auf der Universität, sei es in der eignen Belehrung nach den Anregungen des öffentlichen Lebens die wünschenswerten Früchte erwarten. Unser Erfolg im Geschichtsunterricht der Schule wird, das dürfen wir nicht vergessen, wenn wir etwas Tüchtiges leisten, im hohen Sinne ein praktischer sein; es wird nicht allein individuelle Geistesbildung, sondern Erziehung für das öffentliche Leben gefördert werden. Diesem Ziele dient der Unterricht auf den übrigen Geschichtsgebieten in entfernterer Weise, der in der vaterländischen Geschichte unmittelbar. Daher bildet letzterer den Mittelpunkt auch da, wo er nicht aus-

schließlich betrieben wird, sondern für eine möglichst gründliche Kenntnis der Vergangenheit des eigenen Volks aus einer allgemeineren Geschichtsbildung hellere Beleuchtung gesucht werden soll. Eins ist immer zu vermeiden und als eine Gefahr zu scheuen, nämlich oberflächliches Halbwissen. Denn die Halbbildung läßt das Naheliegende, was man hat, thörichterweise verachten gegenüber dem Fernliegenden, was man nicht hat, sie überschätzt stets das Neue und nimmt für neu, was längst dagewesen ist, sie macht Annahmen und Pläne, wo gewußt und mit Thatsachen gerechnet werden muß. Gründliches Wissen schützt allein vor solchem Irrtum. Wenn das alte Wort wahr ist, daß wer die Geschichte nicht kennt, gleichsam ein Kind geblieben ist, so gilt auch die Umkehrung, daß gründliche und umfassende Geschichtskennntnis in gewissem Sinne die Reife des Alters verleiht. Wie aber Geschichtskennntnis im allgemeinen, weil sie sich auf die Erfahrung gründet, besonnen macht und Vorsicht lehrt, so ist die Geschichte unseres Volkes und Vaterlandes — das ist unsere angeborene Überzeugung — im besonderen dazu geeignet, mit männlicher Begeisterung zu erfüllen. Deshalb soll sie wie ein Schatz, wie ein heiliges Erbe verwaltet werden von allen denen, die sie im Volke und im Unterricht der Jugend zu pflegen berufen sind.

Freienwalde a. O.

Hermann Genz.

Zu T. Livius'

22, 19, 7 ist zu schreiben: *tumultusque prius in terra et castris quam ad mare et [ad] naves est ortus*. Die Fehlerhaftigkeit des von mir getilgten *ad* muß jedem in die Augen springen, der Weissenborns Erklärungsversuch mit Aufmerksamkeit liest. Die fälschliche Wiederholung vorhergegangener Worte gehört bekanntlich zu den Eigentümlichkeiten des P.

33, 43, 9 hat Mg. die schwer erklärlichen Worte *ad Etruriam* gestrichen, und einige Hsbg. sind ihm darin gefolgt; andere haben die Worte im Texte belassen oder wenigstens ihrem Zweifel Ausdruck gegeben, daß in *ad Etruriam* ein Glossem zu sehen sei. Vielleicht können die Worte gehalten werden, wenn wir lesen: *et P. Porcio Laecae ad Etruriam <tuendam> circa Pisas decem milia pedium . . . decreti*.

44, 19, 5 ist meiner Meinung nach, obwohl der Schriftsteller in der Anwendung von *que* und *ve* nicht immer genau verfährt, so zu lesen: *ut, si qua parari mittius V) ad id bellum opus sit, parentur mittanturque*. Die Trennung dieser begrifflich zusammengehörenden Worte ist schon wegen des folgenden *mittanturque* anstößig (vgl. 33, 43, 6). Gerade in V sind die beiden Partikeln nicht selten verwechselt.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Berlin, A. Hofmann & Co. Band V: *Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentis collectae concinnatae dilucidatae a G. M. Pachtler S. J.* Tom. II: *Ratio studiorum ann. 1586. 1599. 1832.* VII u. 524 S. Mit einer Karte der Unterrichts- und Erziehungsanstalten der deutschen Assistenz S. J. im Jahre 1725. 1867. — Bd. IV: *Die Deutschen Katechismen der Böhmischn Brüder von Jos. Müller, Diakonus und Historiograph der Brüderunität in Herrnhut, XIV u. 466 S.* 1887. — Bd. VI: *Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen* herausgegeben von Dr. Friedrich Teutsch, Professor in Hermannstadt, erster Band 1543 bis 1778. CXXXVIII u. 412 S. 1889.

Dem im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift S. 43 ff. angezeigten ersten Bande des von Herrn P. Pachtler herausgegebenen Quellenwerks über das Unterrichtswesen der Jesuiten in Deutschland ist jetzt der zweite mit der eigentlichen *ratio studiorum*, ihrer Vorbereitung und ihrer Ergänzung gefolgt. Derselbe enthält nach einer kurzen Einleitung des Herrn Herausgebers zuerst den Entwurf dieser *ratio* S. 25—217 nebst zwei darauf bezüglichen Schreiben des Ordensgenerals Klaudius Aquaviva und der gutachtlichen Beurteilung dieses Entwurfs durch die vier deutschen Ordensprovinzen, sodann die als Ordensgesetz erlassene *ratio* selbst vom J. 1599 nach der Mainzer Ausgabe von 1600 S. 234—481 mit einigen Begleitschreiben, und daneben im Paralleldruck die im J. 1832 beschlossenen, aber nicht mit voller Gesetzeskraft (S. 233) erlassenen Abänderungen der *ratio*. Kurze Vorbemerkungen des Herausgebers geben auch hier Kenntnis über die für unsere Ausgabe benutzten Quellen und Drucke. Dem Ganzen ist eine Karte der jesuitischen Unterrichts- und Erziehungsanstalten deutscher Assistenz im J. 1725 von O. Werner abgeschlossen; sollen die in dieselbe eingetragenen Städtenamen die Sitze jesuitischer Anstalten in jenem Jahre bedeuten, so würde sie manches Auffällige bieten. Dafs die Jesuiten mit ihrem Unterrichtswesen auch z. B. in Schwerin, Stettin, Magdeburg, Leipzig Fufs gefafst, war bisher kaum bekannt; in der Ordensprovinz Littauen ist irrtümlich Braunschweig statt Braunsberg verzeichnet.

Leider ist auch für diesen Band die in meiner vorjährigen Anzeige dringend empfohlene Beschränkung in der Wahl und Bearbeitung der mitgeteilten Urkunden aufser Acht gelassen. Die schon erwähnten deutschen Gutachten durften sehr wohl fehlen; noch überflüssiger war auch hier die dem Statut von 1599 beigefügte deutsche Übersetzung. Beide bilden eine unnütze Belastung des ganzen Unternehmens, welches nur bei weiser Einschränkung lesbar und verkäuflich werden wird.

Sachlich würde auch der Entwurf von 1586 zu entbehren sein, da er seinem wesentlichen Inhalte nach in der ratio von 1599 wiederkehrt, nur nicht so bestimmt in der Form und mehr hodegetischer Art ist. Indes ist hierüber, wie ich gern einräume, bei der jetzigen Seltenheit des nur in wenigen Exemplaren als Mscr. gedruckten Entwurfes (vgl. S. 15) auch die entgegengesetzte Ansicht berechtigt, zumal derselbe für die Geschichte der ratio nicht ohne Wert ist. Er ist von einer im J. 1584 zusammengeführten Kommission gearbeitet, in welcher sich Guisanus aus Deutschland und Busaeus aus Österreich befanden; er begegnete mehrfachem Widerstand, namentlich in Spanien, wengleich der H. Herausgeber darin Recht haben mag, dafs er nicht ausdrücklich durch Papst Sixtus V. verboten wurde.

Die Erwartung, dafs die ratio studiorum den gelehrten Schulen in der ganzen Christenheit zum Vorbilde dienen werde (S. 8), hat sich Gottlob nicht erfüllt, nicht einmal für die katholischen Gymnasien; dafs das Werk ohne Vorlagen und Vorarbeiten vollendet werden mußte (Vorr. S. V), ist völlig falsch. Die Jesuiten haben sich der Vorarbeiten der Humanisten und namentlich des grossen Ludw. Vives reichlich bedient, worauf ich schon in der vorjährigen Anzeige S. 46 hingewiesen habe, und was sie ihnen entnommen, waren keineswegs *ταπεινά στοιχεία*, wie der Herausgeber sich ausdrückt, sondern gerade für den Unterricht die wesentlichen Grundzüge, freilich ohne den einseitigen Formalismus und die enge Gleichförmigkeit der jesuitischen Erziehung. Jene Benutzung der Vorgänger gereicht den Jesuiten auch keineswegs zum Vorwurf; tadelnswert ist nur, dafs das Verdienst der Früheren verschwiegen oder verdeckt werden soll. Was der Herausgeber S. VI der Vorrede über das Verhältnis des Sturmschen Lehrplans zu der Methode der Jesuiten sagt, ist eher geeignet, den Sachverhalt zu verdunkeln.

Die Wiedergabe der Urkunden scheint sorgfältig und zuverlässig zu sein; soll auf ihren Inhalt hier eingegangen werden, so dürfen wir von allem absehen, was die ratio mit dem sonstigen Schulwesen jener Zeit gemein hat. Befremden müßte, dafs der Orden im J. 1832 trotz der inzwischen erfolgten grosartigen Entwicklung im Staat, in der Gesellschaft, in der Wissenschaft, auch in der Pädagogik sich zu so geringfügigen Änderungen des Schulgesetzes von 1599 bewogen sah, wenn nicht die Starrheit

der Grundsätze, um nicht zu sagen die Erstarrung des geistigen Lebens, zu den wesentlichen, in häufigem Selbsttruhm gepriesenen Eigenschaften des Ordens gehörte. Immer wieder wird mit allem Nachdruck die Einheit der Regeln und des Verfahrens durch alle Ordensanstalten der verschiedenen Provinzen betont S. 4. 27. 31. 238; keine Neuerungen sollen geduldet werden: *Nemo opinionem defendat, quae contra recepta philosophorum aut theologorum axiomata vel contra communem scholarum theologiarum sensum a plerisque viris doctis esse iudicetur*, so lautet das Gebot des Aquaviva von 1586 (S. 13) und der Entwurf S. 31; und hinzugefügt wird von ersterem: *in quaestionibus ab aliis ante tractatis nemo novas sequatur opiniones, aut in rebus, quae vel ad religionem quoquo modo pertinere possunt, vel alicuius momenti sunt, novas introducat quaestiones, praefecto studiorum vel superiore inconsulto*, welchen Oberen dann die größte Vorsicht zur Pflicht gemacht wird. Um diese Einheit in ihren geistigen Grundlagen zu suchen, wird stets auf das Vorbild des großen Aquinaten verwiesen, dem ordinarie zu folgen sei: *quare non modo quascunque eius opiniones (freilich praeter illam de concept. B. Virginis) defendere licebit, sed etiam ab illis non nisi magno cum iudicio et efficacibus rationibus discedendum erit* (S. 13, vgl. S. 204. 207 ff. 276 Nr. 4 und S. 300 Nr. 2 „*sequantur nostri omnino in scholastica Theologia doctrinam S. Thomae eumque ut doctorem proprium habeant ponantque in eo omnem operam, ut auditores erga illum quam optime afficiantur*“, S. 309 und so noch an vielen Stellen, wobei allerdings einzelne kleine Abweichungen gestattet werden, ungefähr wie die Thomisten selbst sie für erlaubt hielten).

So beschränken sich denn die Änderungen von 1832 wesentlich auf eine etwas stärkere, aber vorsichtig abgemessene Berücksichtigung der Mathematik, der Physik und der vaterländischen Sprache und Litteratur, vgl. S. 231 f., und auf Beseitigung oder doch Nichterwähnung einiger früher gebrauchter Lehrbücher, z. B. von Cyprian und Soarez für die Rhetorik, worunter aber die Grammatiken von Alvarez mit ihren Ungeheuerlichkeiten sich nicht befinden. Auch der Unterricht in der Philosophie wird nicht mehr so ausdrücklich an Aristoteles gebunden, was übrigens, wenn der wirkliche und richtig verstandene Aristoteles gelten sollte, gar nicht so bedenklich sein würde. Nach wie vor soll der Geschichtsunterricht innerhalb enger Grenzen sich bewegen und nur zur Anregung und Erholung des ingenium dienen, ohne die Aufmerksamkeit auf die Sprache zu hindern, S. 414. Und der Unterricht in der Kirchengeschichte soll auch jetzt noch wesentlich auf den Beweis abzielen (S. 320 Nr. 4), *jura Ecclesiae ejusque capitis antiquitati esse innixa et mera esse commenta, quae de novitate huiusmodi jurium novatores scripserunt*, woneben freilich die innere Geschichte des Gottesreichs mit seiner Kraft und Herrlichkeit nicht eben zur Anschauung kommen wird.

Mit Bewußtsein wird die formale Bildung als Aneignung bestimmter, namentlich sprachlicher Fertigkeit in den Vordergrund gestellt; an die ewigen Formen, welche sich in den inhaltvollen Ideen darstellen, ist hierbei nicht gedacht.

Das Rundschreiben des Ordensgenerals Roothaan vom 25. Juli 1839, mit welchem er die neue Redaktion der jesuitischen Studienordnung begleitet, enthält manche auch heute noch beherzigenswerte Winke, von denen schon damals die Anhäufung unverarbeiteten Stoffes, *eruditionis exuberantis indigesta copia*, getroffen wurde. Übrigens bringt die neue Ordnung meist nur bestimmtere Einzelschriften, so daß der Herausgeber S. VI mit Recht sagen kann: „Im großen und ganzen sind die drei Redaktionen eine und dieselbe *ratio studiorum*, die vom Anfange bis heute in Geltung geblieben ist.“

Darf ich noch auf einige bemerkenswerte Einzelheiten hinweisen, so gehört zu ihnen kaum, was über die Anregung des Schülerehrgeizes S. 394. 413, über die hierzu dienlichen Konzentrationen S. 392. 433. 449, über die Einrichtung häufiger Disputationen S. 100. 105. 293 und über das Schulgepränge mit seinen Preisverteilungen S. 279. 281. 285. 375 vorgeschrieben wird. Mindestens sind diese Eigentümlichkeiten des jesuitischen Schulwesens mit ihren äußerlich anregenden und innerlich schädigenden Wirkungen bekannt genug. Eher dürfte hierher die sorgfältige Behandlung des Unterrichts in der Kasuistik gehören, für welche (die *casus conscientiae* S. 118. 240) zwei Professoren eingesetzt werden; wenn in der Ordnung von 1832 statt dessen der Professor der Moraltheologie genannt ist S. 322, so wird hierdurch, wie § 4—7 beweisen, an der Sache nichts geändert. Es ist bezeichnend, daß sich mit diesem Unterricht nach § 6 S. 324 eine *hebdomadaria disputatio per duas horas* über Thesen, Lehrsätze oder neue Gewissenssätze *mutata circumstantia aliqua* verbinden soll. Daß der christliche Unterricht in allen niederen Klassen (so die Änderung S. 379) auswendig gelernt und zum Wochenschluß hergesagt werden soll, ist eine Unterrichtsform, welche sich leider auch in nichtjesuitischen katholischen Gymnasien der Gegenwart auf Kosten der allgemeinen Geistesentwicklung eingebürgert hat. Dagegen hat die *expurgatio librorum* mit ihrer Verstümmelung der Klassiker mindestens in Preußens katholischen Gymnasien keine Nachfolge gefunden in der richtigen Erkenntnis, daß sie nicht nur geschmacklos sondern wirkungslos sein, ja gerade durch ihre Streichungen erst auf das Anstößige hinweisen würde. Ausführlich werden in Kap. X des Entwurfs S. 110 die Bestimmungen über die Verleihungen der akademischen Grade getroffen, deren allgemeine Anerkennung bekanntlich trotz mannigfacher Verhandlungen doch nicht gelungen ist.

Wie bindend die äußeren Formen vorgeschrieben wurden, erhellt aus der genauen Zeiteinteilung, durch welche der Unter-

richtsbetrieb überall geregelt wurde, vgl. S. 131. 135. 427. 437. Die Ferien werden ziemlich eng bemessen, S. 109. 267, quia tempore vacationum non solum externi, sed etiam nostri minus possunt in officio contineri, freilich auch weil die Alumnen während der langen Ferienzeit sich selbst weniger zu beschäftigen wissen. Doch war wöchentlich ein Tag zur Erholung vergönnt, wie ja bekanntlich die Zucht in den Jesuitenanstalten zwar eine unausgesetzte Überwachung der Zöglinge bezweckte, sonst aber gefällig und bequem war. Jene Erholungstage dienten also nicht, wie bei unseren Fürstenschulen, dem Privatstudium, das als ein sich frei bewegendes von den Jesuiten nicht geduldet werden konnte. Merkwürdig ist S. 249. 253 die Vorschrift geheimer Abstimmung nicht nur bei der Entscheidung über die Zulassung zu den vier Gelübden, sondern über das Aufrücken überhaupt. Dafs für die Lehre von der immaculata virginis conceptio besondere Vorsicht und die Anrufung der Maria mehr als die des Heilandes selbst empfohlen wird S. 209. 301. 380, ist bei den Jesuiten trotz ihres Namens nicht gerade befremdlich. Auffällig ist eher, dafs in dem Entwurf S. 215 de concilio et Romano pontifice die Möglichkeit eines ketzerischen Papstes zugestanden wird, der aber gleichwohl bis zur förmlichen Erklärung seines Ketzertums vel ipsa facti notorietate vel generalis concilii sententia als verus et legitimus Papa zu gelten habe. Der Spruch des Konzils wird dann freilich auf eine Art göttlicher Offenbarung zurückgeführt, wodurch das Verhältnis zwischen Papst und Konzil nicht eben klarer wird. Dieser bedenkliche Fall wird auch, so viel ich sehe, in der eigentlichen ratio von 1599 und den Änderungen von 1832 nicht wieder behandelt; ob er von dem Herausgeber in der vorerhaltenen zusammenfassenden Darstellung des jesuitischen Schulwesens nach Erlafs des vatikanischen Konzilsbeschlusses über die päpstliche Unfehlbarkeit von 1870 wieder aufgenommen werden wird, haben wir abzuwarten.

Der an zweiter Stelle aufgeführte Band der Monumenta bringt die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder, namentlich also als ältesten Katechismus die sogenannten Kinderfragen S. 9—28, und nach einer Erörterung über den Waldenser Katechismus die niederdeutschen Bearbeitungen der Kinderfragen von Magdeburg 1524 und von Wittenberg 1525, sodann S. 188 ff. den Katechismus von St. Gallen 1527 und die beiden späteren Brüderte Katechismen, den gröfseren von 1554 S. 227—292 und den kleineren oder die Summa der christlichen Lehre von 1600 im Paralleldruck des griechischen, böhmischen, deutschen und lateinischen Textes. Diese Urkunden werden eingeleitet und begleitet von äufserst sorgfältigen Untersuchungen über die Zeit ihrer Abfassung, ihrer Quellen und ältesten Drucke (die ersten Kinderfragen sind nach dem Wolfenbütteler Text wiedergegeben), auch inhaltlich über die verschiedenen Glaubensrichtungen in der Ge-

meinde der böhmischen Brüder, über das Verhältnis Luthers zu ihnen und über ihre bedeutendsten Führer, insbesondere über Lucas, Horn, Gyrck. Hierbei wird auf ihre Sakramentslehre näher eingegangen und im Widerspruch zu Ritschls Geschichte des Pietismus III 2 S. 230 festgestellt (S. XII u. 75), daß die Böhmen keinerlei Verwandtschaft mit den Widertäufern hatten; vielmehr gestatteten sie in der Festhaltung des altwaldensischen Grundsatzes die Wiederholung der Taufe nur da, wo sie das erste Mal innerhalb der katholischen Kirche oder von einem sündigen Priester vollzogen war. Über den Inhalt der Kinderfragen und namentlich über die böhmische Abendmahlslehre findet sich S. 104—136 eine sorgfältige dogmengeschichtliche Erörterung unter Beziehung auf die Lehre des schon genannten Bruders Lukas. Zum Schluss wird S. 340 ff. auf Comenius hingewiesen, den letzten Bischof der Unität, dem aber durch Vernichtung der Unität in und nach dem dreißigjährigen Kriege der nationale Boden für sein bahnbrechendes pädagogisches Thun entzogen wurde. So mußte er sein Wirken, welches übrigens mit der religiösen Eigentümlichkeit der Brüder keinen Zusammenhang zeigt, anderswohin tragen.

Die Arbeit bekundet volle Sachkenntnis und sorgfältigsten Fleiß; sie ist von größtem Wert für die Geschichte der böhmischen Brüder und für die Religions- und Kirchengeschichte überhaupt. Ich begrüße mit dankbarer Freude den Wiederabdruck der Kinderfragen, welche in ihrer Einfachheit, ihrem biblischen Ton, ihrer geschickten und doch sachgemäßen Zusammenstellung des Dekalogs und der Bergpredigt mit ihren Sittengeboten und Seligpreisungen ihres ergreifenden Eindrucks auf jeden religiös empfänglichen Leser sicher sind. Allein alle diese kostbaren Urkunden stehen doch zur Geschichte des Unterrichtswesens und namentlich zu seiner äußeren Gestaltung in sehr loser Beziehung. Erst der vierte wenig umfangreiche Abschnitt des Buches S. 317—346 handelt über das Schulwesen der Brüder, doch auch hauptsächlich mit dem Bekenntnis S. 320, daß bei ihnen der Unterricht sich wesentlich im Hause durch den Familienvater an der Hand des Katechismus vollzog und hier zu fast allgemeiner Fertigkeit im Lesen führte, daß es aber an eigentlichen Volksschulen mangelte und nur die künftigen Priester schulmäßig ausgebildet wurden. Im ausdrücklichen Widerspruch gegen Luther S. 323 wiesen die Führer der Böhmen die Beschäftigung mit fremden Sprachen, namentlich mit dem Griechischen und Hebräischen, von sich, obschon ihnen seit 1550 der Humanismus doch nicht ganz fremd blieb und aus dieser Zeit mehr als einhundert Schulen (Trivial- oder Partikularschulen) bekannt sind, deren Lehrer durch die Prager Universität eingesetzt wurden. Comenius führt aber S. 344 den auch von anderen Brüdern beklagten Mangel an Schulen und an gelehrter Bildung in erster Stelle unter den Hindernissen auf, welche dem Wachstum der Unität entgegenstanden.

Unter den Beilagen bringt die erste die Schulordnung des Rosenbergschen Gymnasiums von 1613 mit näherer Unterscheidung der drei Klassen und einigen Andeutungen über die Lehrgegenstände und Lehrbücher, die dritte das Gesprächsbuch des Andreas Klatowsky, welches 1540 in deutscher und böhmischer Sprache erschien, die fünfte die Schulgesetze des Gymnasiums zu Lissa, welche der Herausgeber auf Comenius zurückführt; sie beschränken sich wesentlich auf Bewahrung der Sitte und des Anstandes unter den Schülern*), die Vorschrift S. 455 Nr. 7 „linguarum studiosi nonnisi latina cum praeceptoribus et inter sese utuntur“ war damals allgemein gültig. Lehrreich für die Sitten jener Zeit ist das Gesprächsbuch Klatowskys, welches sich um die verschiedensten Lebensvorgänge in ähnlicher Art bewegt, wie dies in heutigen Hilfsbüchern zum Erlernen fremder Sprachen geschieht: indes hätten diese Mitteilungen ohne Schaden um die Hälfte gekürzt werden können. Bemerkenswert ist das gegen den Verkehrsgebrauch der deutschen Sprache S. 374. 379. 381 gerichtete Verbot.

Ich wünsche schliesslich dem Herrn Verfasser nochmals meine volle Anerkennung seiner verdienstlichen Leistung auszudrücken, kann aber aufrichtig gesagt meinen Zweifel darüber nicht bergen, ob dieses wertvolle Werk eigentlich in den Gesamtplan unserer Sammlung paßt.

Wohl trifft dies aber bei der unter Nr. 3 genannten Sammlung der siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen zu, von denen der erste von 1543—1778 reichende Band vorliegt. Wenn auch einzelne kleinere Mitteilungen in ihm, z. B. manche Synodalbeschlüsse, für Charakter und Gang des dortigen Schulwesens unerheblich und deshalb entbehrlich scheinen, so mag ihre Aufnahme doch mit dem Umstande, dafs hier die erste Sammlung jener Ordnungen geboten wird, und aus dem Bestreben sich rechtfertigen, die Schicksale der Schule daselbst in stetiger Entwicklungsreihe vorzuführen.

Die historisch-kritische Einleitung S. III—CXXXVIII giebt weniger eine pragmatische Darstellung des sächsischen Schulwesens in Siebenbürgen, was freilich sehr wünschenswert gewesen wäre und wofür Koldewey in dem ersten Bande unserer Sammlung ein nachahmenswertes Vorbild geliefert hat, als den unentbehrlichen Aufschluß über die mitgeteilten Urkunden und deren Entstehung, schildert allerdings auch die wichtigsten Vorgänge und die verdientesten Männer aus dem dortigen Schulleben. Unter diesen ragen drei besonders hervor: Johannes Honterus, 1498—1549, der kirchliche Reformator Siebenbürgens, dessen *Reformatio ecclesiae Coronensis ac totius Barcensis provinciae* (des

*) Die S. 450 und Nr. 4 mit einem Fragezeichen begleiteten Worte „cum autem hominem esse“ werden vermutlich „hominis sit“ gelautet haben.

Burgenlandes) von 1543 den besonderen Beifall Luthers gewann und welcher von dem Herausgeber als Luther und Melanchthon für das Sachsenland zugleich bezeichnet wird; Marcus Fronius, 1659—1713, dessen *consilium de schola* von 1704 S. 107—130 sowohl in seinen allgemeinen Grundsätzen als in den einzelnen Regeln den gereiften Schulmann bekundet, und Michael Breckner von Brukenthal 1721—1803 (S. CXV ff.), der nicht sowohl als Schulmann sondern als hochaufsteigender Verwaltungsbeamter und als Vertrauensmann der Kaiserin Maria Theresia seine Landsleute und deren Schulwesen mit großem Erfolge schirmte und förderte, getreu seinem Wahlspruch „*ad id genusque servabo.*“ Auch die beiden Urheber der neuen Hermannstädter Schulordnungen von 1756, Andreas Schurm und Martin Felmer, beide auf deutschen Hochschulen, namentlich in Halle gebildet, müssen in der Reihe der dortigen verdienten Schulmänner genannt werden.

Unter den mitgetheilten Urkunden sind besonders wichtig die schon genannte Kirchenordnung Honters vom J. 1543, welche um ihres Wertes willen noch in demselben Jahre von Melanchthon in Wittenberg mit einer Vorrede herausgegeben wurde, die Schulordnung (*constitutio*) desselben Kirchen- und Schulmannes S. 6—12, merkwürdig auch dadurch, daß sie in den Lehrplan neben der lateinischen und griechischen Sprache die unter den Sachsen besonders gepflegte Musik, aber auch Geographie und Arithmetik aufnimmt, das Statut der Vierdörfer Surrogat (*leges ecclesiasticae scholasticorum Capituli Chanadiensis* (S. XXXIX u. 27) mit seinen genauen Sitten- und Zuchtgeboten*), besonders aber die beiden Hermannstädter Schulordnungen von 1598 und 1756, von denen die zweite (S. 176—242) sehr eingehend ist, die Statuten von Schäßsburg von 1620, von Mediasch 1762 und von Kronstadt 1768. An diesen letzteren läßt sich der von der damaligen deutschen Pädagogik überkommene Überschwang an Vorschriften bemerken, welche alles Einzelne zu regeln beflissen sind. Auf die Dorfschule, für welche übrigens auch so weit möglich lateinisch gebildete Lehrer bestellt wurden, bezieht sich das Kreuzer Schulrecht von 1593 S. XI u. 33 ff. und die Repser Schulordnung von 1763 (S. CXXXV u. 326). Betreffs der fremden Sprachen, unter denen erklärlicherweise die Pflege der lateinischen obenan stand, folgen die siebenbürgischen Schulen wie überhaupt den deutschen Vorbildern; der sittlichen Zucht wird überall große Aufmerksamkeit gewidmet.

Den Schluß bilden S. 347—408 erläuternde und sehr dankenswerte Anmerkungen, zum größten Teile sachlicher, hin und wider auch sprachlicher Art.

*) S. 29 und so auch in anderen Schulordnungen wird neben der Jagd und dem Fischfang besonders das Kartenspiel verboten, welches also damals besonders im Schwange gewesen sein mag.

Drei Erscheinungen treten an dem Schulleben im Siebenbürgener Sachsenland besonders hervor. Zuerst der enge Zusammenhang zwischen Schule und Kirche, welcher schon früh eingepägt durch die evangelische Reformation noch bestätigt wird. Kein Lehrer soll sich wider den Willen des Pfarrers eindrängen; letzterem ist überall strenge Aufsicht über die Schule, auch zur Wahrung der reinen Lehre befohlen, der Lehrer soll dem Pfarrer ehrerbietig ergeben und folgsam, während der Erntezeit sogar zu ländlichem Dienst verpflichtet sein. Zweitens der enge geistige Zusammenhang mit dem deutschen Mutterlande, aus welchem durch die dort gebildeten Sachsen immer wieder neue Keime der Bildung und Gesittung entnommen werden. Allerdings nicht ohne Vorsicht werden sie aufgenommen, und wenn schon der Zeit nach erheblich später als in Deutschland, so macht sich doch auch in Siebenbürgen das Mißtrauen und die Abwehr gegen den Hallischen Pietismus bemerkbar (S. XCV. CV. CXXV), so daß die Synode von Birlhälen 1711 die Anstellung der von Halle zurückkehrenden Studierten von ihrer sorgfältigen Prüfung über etwanige Heterodoxie abhängig macht. Allein dieses Mißtrauen erlischt, und in der zweiten Hermannstädter Schulordnung von 1756 finden wir ohne Bedenken die Hallischen Grammatiken, für die Theologie auch Freylinghausens Grundlegung und daneben unbefangenen für die Moral Chr. Wolffs vernünftige Gedanken von der Menschen Thun und Lassen im Gebrauch. Ja, die Sachsen hatten im achtzehnten Jahrhundert einen langen Kampf um das Recht zum Besuch deutscher Universitäten, hauptsächlich gegen die andringende katholische Gegenreformation zu bestehen, in welchem sie zwar anfänglich durch den schon genannten Brukenthal unterstützt, schließlicly doch sehr beschränkt wurden, bis das Jahr 1848 diese Fesseln sprengte. Endlich ist die Zähigkeit und Treue bemerkens- und bewundernswürdig, mit welcher die vielgeprüften Sachsen trotz aller Verwüstung durch die Türken und aller Bedrängnis durch die Magyaren und Katholiken immer wieder ihren Glauben und ihr Volkstum durch die Erziehung der Jugend zu kräftigen und neu zu beleben nicht müde werden. Wenn die von dem geehrten Herrn Verfasser mit schlichter Sachlichkeit geschilderten Kämpfe und Leiden uns tief ergreifen und traurig stimmen, so bieten sie andererseits auch ein erhebendes Bild, in dessen Anschauung das Vertrauen auf die unversiegliehe Volks- und Lebenskraft unserer Landsleute neue Nahrung findet.

Halle a. S.

W. Schrader.

C. Sallusti Crispi Catilina Jugurtha Historiarum reliquiae codicibus servatae. Accedunt rhetorum opuscula Sallustiana. Henricus Jordan tertium recognovit. Berolini apud Weidmannos 1887. XXu. 172 S. 1,50 M.

Die 2. Auflage der Ausgabe des Sallust von H. Jordan erschien im Jahre 1876. Nachdem dieselbe inzwischen vergriffen

war, wurde der verdiente Hsgeb., während er mit der Ordnung des vollständigen kritischen Apparats des Catilina und Jugurtha beschäftigt war, von der Verlagsbuchhandlung ersucht, die 3. Auflage zu besorgen. „Haud volens“ unterzog er sich dieser Aufgabe, aber mit der ihm eigenen Gründlichkeit, indem er das ganze kritische Material von neuem sichtete, den Text der 2. Auflage von Fehlern reinigte und die Zeugnisse der Grammatiker überall heranzog. Während seine Arbeit unter der Presse war, drang die freudige Nachricht von der Wiedergewinnung eines nicht unbeträchtlichen Theiles der Historien in einem zu Orleans von Edmund Hauler aufgefundenen Palimpseste zu seinen Ohren. Letzterer überließ Jordan bereitwillig die Fragmente zur Benutzung, und dieser folgte aufs genaueste der Abschrift Haulers (später wollte er in einer Zeitschrift seine Ansicht über den neuen Fund und dessen Bedeutung für die Textgestaltung äußern). Da raffte ihn der Tod hinweg, ohne daß er jene Fragmente im Drucke vor sich gesehen hatte. Nunmehr übernahm Paul Krueger dem früher ausgesprochenen Wunsche seines Freundes gemäß die Vollendung der vorliegenden neuen Auflage, und dieser konnte die inzwischen zuletzt im 9. Bande der Wiener Studien von Hauler vollständig herausgegebenen Fragmente mit den Verbesserungsvorschlägen und Beobachtungen Haulers, Hartels, Mommsens und Wölfflins benutzen. Sonach steht die vorliegende Auflage auch in Bezug auf den heutigen Stand der Kritik der Bruchstücke aus den Historien auf der Höhe der Wissenschaft. Der Text des Catilina und Jugurtha ist dem der 2. Auflage gleich, wenigstens habe ich keine Abweichungen gefunden, nur ist er von einigen offenbaren Fehlern befreit (z. B. Cat. 34, 2 lesen wir jetzt *Massiliam* für *Massaliam*). Diese Thatsache ist natürlich, da der Text der Jordanschen Ausgabe sich besonders auf den Parisinus Sorb. 500 stützt, der jetzt allgemein als die beste handschriftliche Grundlage gilt.

Nach dem oben Gesagten beruht der Fortschritt der 3. Auflage gegenüber der zweiten auf der sichereren kritischen Gestaltung der aufgenommenen Fragmente der Historien. Hier sind zunächst die Reden und Briefe, die schon in den früheren Auflagen standen, mit reichhaltigerem kritischen Material versehen; vgl. besonders S. 116, 118, 119. Es folgen die Bruchstücke des 2. und 3. Buches der Historien, die sich im Aurelianensis, ferner auf einem der Kgl. Bibliothek zu Berlin gehörenden Blatte derselben Pergamenthandschrift, zu der auch der Aurelianensis gehörte, und auf einigen Papierstreifen eines alten Codex, die dem Vaticanus 1283 eingefügt sind, finden. Die Fragmente sind, soweit sie allein auf den Aurelianensis zurückgehen, neu. Zwei enthält A (Aurel.) und B (Berol.), lib. II 1 u. 4; nur B lib. II 2 u. 3. Das 1. Fragment des 2. Buches steht in der Ausgabe von Dietsch (Lipsiae 1859) unter Nr. 38, jedoch so verstümmelt, daß er dazu

bemerkt: *Reliqua legere me posse desperavi nec magis ex tam exiguis particulis integram sententiam efficere.* Das 2. Fragment finden wir bei Dietsch unter Nr. 39 und zwar schon mit denselben Ergänzungen wie in der vorliegenden Ausgabe. Dasselbe gilt von II 3 (bei Dietsch Nr. 40), mit Ausnahme der letzten Worte. Für die Textgestaltung des 4. Fragments ist A von Wichtigkeit gewesen, denn dasselbe ist bei Dietsch (Nr. 41) sehr verstümmelt. Von den Fragmenten des 3. Buches stammen das erste und zweite aus dem A, die übrigen aus dem Vaticanus. Der kritische Apparat zu diesen Bruchstücken ist besonders sorgfältig behandelt. Den Schluss bilden wie in der 2. Ausgabe die *Suasoriae incerti rhetoris de re publica* und die *Invectivae des Pseudosallust gegen Cicero* und umgekehrt, ohne Textänderung. Ein auch auf die Fragmente genau bezugnehmender *Index nominum* (6 Seiten) schließt das Ganze.

Grofs-Strehlitz.

Carl Goerlitz.

Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disziplinen, herausgegeben von Iwan Müller. Achter Halbband (Band III, Bogen 1—19). Lexikonformat 304 S. — Sechster Halbband (Band IV, Bg. 15—30). 300 S. — Neunter Halbband (Band III, Bg. 20—43). 383 S. — Elfter Halbband VIII. 338 S. Lexikonformat. Nördlingen, Becksche Buchhandlung, 1887 u. 1888.

Außer einem Abrifs der Geschichte der vorderasiatischen Kulturvölker und Ägyptens bis auf die Zeit der Perserkriege von F. Hommel (98 S.), welcher die Einleitung bildet zur Geographie und Geschichte des griechischen Altertums, bringt der achte Halbband eine Darstellung der Hellenischen Landeskunde von H. G. Lolling, nebst der ersten Hälfte eines Anhangs, welcher die Topographie von Athen behandelt. Die Schilderung des griechischen Landes ist bei aller Gelehrsamkeit frisch und anschaulich, und man hat den Eindruck, als würde hier Selbstgesehenes dem Leser geboten. Außer dem hellenischen Festlande und den Inseln bei Griechenland werden auch die einzelnen Inseln des ägäischen, kretischen, karpatischen und thrakischen Meeres eingehend beschrieben. Überhaupt umfaßt die Darstellung alle Teile der alten Welt, wo Hellenen Wohnsitze gehabt haben, also auch die Küstenländer Kleasiens, die syrischen und libyschen Küsten, die Nordgestade des Pontos Euxinos, die Uferländer Thrakiens und Makedoniens, Großgriechenland, Sicilien nebst den liparischen und äolischen Inseln. Vorausgeschickt ist eine kurze Kritik der von den Alten selbst verfaßten periegetischen und physisch - mathematischen Schriften.

Das erste Drittel des sechsten Halbbandes enthält eine Darstellung der griechischen Kriegsaltertümer von A. Bauer. Mit Rücksicht auf die Ausführlichkeit, mit welcher einzelne Teile dieser Disziplin von Rüstow und Köchly behandelt sind, wie z. B. die Schlachtbeschreibungen, das Geschützwesen und der Belagerungskrieg, hat der Verf. sich bisweilen kürzer gefasst, als der Plan des Ganzen eigentlich gestattet hätte. Auch hinsichtlich der textkritischen Beiträge zu den Quellschriftstellern verweist er auf die bibliographischen Übersichten anderer Handbücher. Unkenntnis des Griechischen, militärische Lieblingsideen, phantastische Vorstellungen von dem Kriegswesen der Alten haben es lange trotz alles aufgewandten Fleißes zu keiner befriedigenden Behandlung dieser Disziplin kommen lassen. Am besten ist die Sache bisher von Rüstow und Köchly dargestellt worden; doch auch diesem Werke macht der Verf. den Vorwurf, daß darin nicht genügend zwischen den Zeugnissen nach deren Zeit geschieden werde und daß es reich sei an willkürlichen Hypothesen. Vor allem würden darin in durchaus irrümlicher Weise die taktischen Schriftsteller für die Darstellung der altgriechischen und makedonischen Elementartaktik verwendet. Der Verf. selbst folgt der historischen Entwicklung der griechischen Staatenwesen. Auf die Anfänge des Kriegswesens, wie sie sich im Epos zeigen, läßt er die spartanischen, athenischen und böotischen Kriegsaltertümer folgen, woran sich Betrachtungen über das Heerwesen der sicilischen Griechen schliessen, mit besonderer Berücksichtigung der von ihnen auf dem Gebiete der Belagerungskunst und des Seewesens gemachten Fortschritte. Der zweite Teil der Schrift behandelt die makedonisch-hellenische Zeit. Auf den zwölf Tafeln gut ausgeführter Holzschnitte bieten 48 Figuren für alle wichtigen Punkte anschauliche Erläuterungen.

Die grössere Hälfte dieses Halbbandes füllt die klar gegliederte, eingehende und vielseitige Darstellung der griechischen Privataltertümer von Iwan Müller. Um sich vor Zersplitterung zu bewahren, hat der Verf. hauptsächlich den ionisch-attischen Stamm ins Auge gefasst, welcher das grösste Recht hat als Repräsentant des gesamten Hellenentums betrachtet zu werden und über welchen die verhältnismässig vollständigsten Nachrichten überliefert sind. Aus den Lebensformen der übrigen Stämme hat er, um das Bild nicht zu verwirren, nur das herangezogen, was wirklich bedeutsame Abweichungen bietet. Im Gegensatz zu den bisherigen Darstellungen des Privatlebens der Griechen, welche sich mehr oder minder absichtlich auf die Darstellung der fertigen Zustände, d. h. auf die Zeit nach dem peloponnesischen Kriege bis zum Untergange der griechischen Selbständigkeit durch die Makedonier beschränkten, hat sich der Verf. die Aufgabe gestellt, eine genetische Darstellung zu bieten. Dazu scheint ihm unsere Zeit nunmehr reif zu sein, weil jetzt

viele Anfangspunkte der Kulturentwicklung in gesicherten Resultaten der indogermanischen Sprachwissenschaft vorliegen und überdies die gewaltige Lücke der Überlieferung zwischen der Urzeit des griechischen Volkes und der homerischen Zeit durch die aufgedeckte mykenische Kulturperiode verengert worden ist. Das Buch bietet in allen seinen Teilen nicht blofs eine Anhäufung gelehrten antiquarischen Stoffes, sondern versucht es mit Glück, sich zu einer kulturhistorischen Betrachtung der griechischen Privataltertümer zu erheben. Zunächst werden die äufseren Bedingungen des Lebens behandelt, die Wohnung und Wohnungseinrichtung, Tracht und Kleidung, Nahrung und Körperpflege, von der prähistorischen Zeit ausgehend und bis zur hellenisch-römischen Periode. Denselben weiten Kreis umspannen der zweite und dritte Teil, welche ebenso anschaulich wie gründlich alle Seiten des individuellen und bürgerlichen Lebens erörtern. Auch diesem Teile sind zahlreiche Illustrationsbeilagen hinzugefügt.

Der neunte Halbband bringt zunächst die Topographie von Athen (von Lolling) zum Abschluss, welche in ihrem Schlufskapitel eine ausführliche Besprechung der Akropolis bietet und einen Plan hinzufügt. Hieran schliesen sich die Grundzüge der politischen Geschichte Griechenlands von R. Pöhlmann. Vorangeschickt ist eine leidenschaftslose Würdigung des in England und Deutschland auf diesem Gebiete Geleisteten. Der Abrifs Pöhlmanns umfaßt etwas über hundert Seiten. Er beginnt mit der vordorischen Zeit und schließt mit der Entwicklung von Hellas unter der Einwirkung Roms. Alles ist straff und klar. An der Hand eines sicheren Führers, der mit Rücksicht auf den augenblicklichen Zweck die Einzelheiten seines Wissens zurückzudrängen versteht, durchheilt man eine weite Strecke, und überall erblickt man hinter den summarisch skizzierten Thatsachen die treibenden Kräfte der griechischen Geschichte. Für das, was den Nachweisungen dieses Abschnittes etwa an bibliographischer Vollständigkeit abgeht, bieten andere Teile dieses Handbuches alle irgendwie wünschenswerten Ergänzungen. Derselbe Halbband läßt noch auf die Geographie von Italien und den römischen Provinzen von J. Jung (100 S.) den Abrifs der römischen Geschichte von B. Niese folgen, welcher in einer dem eben genannten Abrifs der griechischen Geschichte analogen Weise die auf diesem Gebiete bahnbrechenden Leistungen vorurteilsfrei charakterisiert und sodann in grofsen Zügen, dabei aber stets vorsichtig sich auf dem Boden des Thatsächlichen haltend, die Entwicklung des römischen Reiches von den ältesten Zeiten bis auf Augustus schildert. Die Fortsetzung im folgenden Bande wird die Ereignisse durch die Kaiserzeit bis zum Ende des Reiches im Westen weiterführen.

Halbband XI wird durch eine Darstellung der Mathematik, Naturwissenschaft (incl. Medizin) und wissenschaftlichen Erdkunde im Altertum von S. Günther (114 S.) eröffnet; daran schließt sich eine recht bemerkenswerte Geschichte der Philosophie im Altertum von W. Windelband (14 Bogen, Lex.-8), welche auch im besonderen Abdrucke verkauft wird. Auch dieser Abriss will, dem Plane des ganzen Handbuches gemäß, dem gelehrten Bedürfnisse der Studierenden genügen; gleichwohl hält er Maß im Citieren. Das scheint durchaus zu billigen. Besitzen wir doch in dem Buche von Überweg-Heinze ein bibliographisches Hilfsmittel, welches den unersättlichsten Ansprüchen zu genügen vermag. Mit bevorzugender Ausführlichkeit werden Plato und Aristoteles behandelt, und man darf vielleicht finden, daß auf manche unentwerrbare und unfruchtbare Spitzfindigkeit dieser beiden Philosophen hätte verzichtet werden können, um, bei dem beschränkten Umfange dieses Abrisses, für eine eingehendere Erörterung der Lehre Zenons und Epikurs Raum zu gewinnen. Durch Klarheit, Selbständigkeit und sichere Bewältigung des vielfältigen Stoffes zeichnet sich vor allem der Abschnitt über Plato aus. Mit Glück und Nachdruck wird die Meinung bekämpft, als handele es sich in dem platonischen Idealstaat nur um eine phantastische Utopie. Auch gegen den Vorwurf des Kommunismus wird Plato mit schlagenden Gründen gerechtfertigt. Was hingegen (S. 237) über die drei Teile der platonischen Seele gesagt wird, reicht nicht aus, um Klarheit in diese dunkle Frage zu bringen. Allerdings, hier im irdischen Leben ist das *λογιστικόν* stets nur in Verbindung mit den niederen Seelenteilen zu finden. Aber diese Verbindung ist bei Plato keine organische. Sein *νοῦς* hat die Tendenz das *ἐπιθυμητικόν* zu überwinden und sich das *θυμοειδές* geneigt und willig zu machen. Die niederen Seelenteile fördern ihn nicht, sondern hindern ihn nur. Anders natürlich steht es mit Aristoteles' dreiteiliger Seele: dort sind die *ψυχὴ θρεπτικὴ* und *αισθητικὴ* die notwendigen Vorstufen der *ψυχὴ νοητικὴ*. Mit Recht wird der Psychologie des Aristoteles mehr Schärfe und Klarheit nachgerühmt, aber mit viel mehr Nachdruck hätte auf die heillose Verworrenheit hingewiesen werden müssen, mit welcher dieser Philosoph in der Lehre vom *νοῦς παθητικὸς* und *ποιητικὸς* seine Psychologie abschließt. Auch die Widersprüche und das unphilosophische Schwanken des Aristoteles hinsichtlich des grundlegenden Begriffs der *οὐσία* (S. 266) hätten weit härter beurteilt werden müssen. Wenig scharf und wenig befriedigend ist ferner, was über die Poetik des Aristoteles gesagt wird (S. 285). Unter Verzichtleistung auf manche völlig bedeutungslose Subtilität dieses Philosophen hätte vielleicht mit einiger Ausführlichkeit erörtert werden müssen, daß der Zwischenraum, welcher Aristoteles von Plato trennt, keineswegs so groß ist, als

immer noch vielfach geglaubt wird. Sehr richtig und völlig urteilsfrei ist, was über Demokrits Forschungstrieb und über seine edle und hohe Lebensauffassung gesagt wird, wie andererseits an anderer Stelle ein Tadel über die falsche Teleologie des Aristoteles durchblickt. Nicht gewürdigt hingegen wird Epikur, dessen Lehre zu der heutigen Wissenschaft und zu der heutigen Ethik mehr Beziehungen zeigt als die irgendeines andern alten Philosophen. Ich verweise den Verf. auf das von ihm zwar citierte, aber nicht verwertete Buch von Guyau (*La morale d'Epicure*) und auf die Fortsetzung desselben, welche unter dem Titel: *La morale anglaise contemporaine* erschienen ist. Anfechtbar ist überhaupt das Teilungs- und Würdigungsprinzip, welches der Verf. an die Spitze seiner Übersicht stellt. Die griechische Philosophie, sagt er, beginne mit der Verselbständigung des Erkenntnistriebes, sie bewege sich durchgängig um eine von Nebenzwecken freie Erstrebung des Wissens und vollende sich in Aristoteles teils durch die allgemeine Theorie der Wissenschaft (Logik), teils durch den Entwurf eines daraus entwickelten Systems der Wissenschaften. Die Energie dieses rein theoretischen Interesses erlösche in der Folgezeit und erhalte sich nur teilweise in der stillen Arbeit der sachlichen Einzelwissenschaften: für die Philosophie dagegen trete in den Mittelpunkt die praktische Frage nach der Lebensweisheit. Das Wissen werde nun nicht mehr um seiner selbst willen, sondern nur als ein Mittel zur rechten Einrichtung des Lebens gesucht u. s. w. Aber ist die wahre Philosophie nicht vielmehr die, welche dem dringenden Verlangen entspringt, den Ursprung der Dinge zu erfassen, sich selbst zu verstehen und das wahre Ziel des Lebens klar vor das Auge zu bekommen? Das rein theoretische Interesse ist nur etwas Höheres im Vergleich zur gemeinen Rücksicht auf das Nützliche, aber verglichen mit jener tiefen Teilnahme des ganzen Menschen, welche Weltbilder und Lebensauffassungen entstehen läßt, ist es etwas Untergeordnetes und mehr der eigentlichen Wissenschaft als der Philosophie Ziemendes. Jedenfalls kann man aber dem Buche nachrühmen, daß es eine anregende und über die Hauptmasse des wissenschaftlichen Materials gut orientierende Übersicht bietet.

Berlin.

O. Weissenfels.

M. A. Seyffert und W. Fries, Lateinische Elementar-Grammatik bearbeitet nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Dritte verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. 79 S. 0,60 M.

Die wichtigeren Änderungen in der neuen, nach Anlage und Umfang mit den früheren übereinstimmenden Auflage des vorliegenden Buches bestehen zunächst in einer Hinzufügung des

Wissenswertesten aus der Elementarlehre in drei Paragraphen, die naturgemäß vor die Formenlehre gesetzt sind (§ 1—3), sowie des die Coniugatio periphrastica enthaltenden § 27; sodann in der Fortlassung des früheren § 25 über die Ableitung der Tempora von den Stammformen, ausgenommen die einleitenden Worte und die „Übersicht“ (jetzt § 29), und des gesamten passiven Imperativs in den Konjugations-Tabellen, soweit er passive Bedeutung hat. Es ist nicht zu bezweifeln, daß sich diese Veränderungen sämtlich des Beifalls der Fachgenossen erfreuen werden; Ref. hat nur über die ersten drei §§, welche „Von den Buchstaben und ihrer Aussprache“, „Von der Betonung“ und „Von der Silbentrennung“ handeln, einiges zu bemerken.

Ungern vermißt man in allen dreien Beispiele, wie sie die Schulgrammatik bringt. Ferner enthält der erste Absatz des § 1: „Die lateinische Sprache hat dieselben Buchstaben wie die deutsche, nur steht *c* für unser *k* und *v* für unser *w*“ eine Ungenauigkeit insofern, als die Buchstaben zuerst als Zeichen und nachher als Laute gemeint sind; von den Buchstaben als Lauten aber handelt der zweite Absatz. Es müßte heißen: „doch fehlt *w*, und sehr selten ist *k*“ und im zweiten Absatz hinzugefügt werden, daß *v* ausgesprochen werde wie unser *w* (eine Bemerkung, die übrigens auch bei E.-S. § 9 fehlt). Hat überhaupt eine Sprache Buchstaben? Im folgenden konnte die Notiz über *q* als aus unserer Schrift bekannt fehlen. In § 2 sind mit „mehrsilbigen“ Wörtern solche gemeint, die mindestens drei Silben haben; damit vergleiche man die Bedeutung desselben Ausdrucks z. B. bei E.-S. Anhang I § 2.

Wie in den bisher erwähnten Punkten, so zeigt sich auch in den minder wichtigen Änderungen eine sorgfältige Benutzung der bisher erschienenen Rezensionen des Buches seitens der Herausgeber.

Mehrfach sind Dinge, die bisher fehlten, aber nicht fehlen durften, hinzugefügt. So enthält die Genusregel § 8 jetzt auch *humus*, *vulgus* und *virus* (aber § 17 steht letzteres an falscher Stelle); zu *calcar* § 10 ist in Übereinstimmung mit den übrigen Abschnitten des § die Bedeutung gesetzt; § 11, 2, Ausnahme 1 ist *as* in die Genusregel aufgenommen (doch läßt sich die Quantität dieses als lang bezeichneten Wortes, so viel ich sehe, nicht mit Sicherheit feststellen); § 14 ist neu die Deklination von *bos*, § 19 *deterior* und *deterrimus*, § 24 *iste* und *quisque* und die zweite Bedeutung von *suus*, § 25 die Erklärung des Begriffs Semideponens, in den Konjugations-Tabellen § 28 die Übersetzung des Part. Fut. Pass. mit „zu“ (doch fehlt dieselbe bei *obliviscendus*), § 30 die Aufzählung sämtlicher Verba der 3. Konj. auf *-io*, § 33 *contingere*, *concurrere*, *patefacere*, *inserere* und vor *V* die Notiz über die Incohativa, § 36 die Angabe über die Bestandteile von *posse*, § 40 die Regel über die Veränderungen des Stammvokals

von *ire* und die über *ambire*, § 41 die Bedeutung „gemacht werden“ bei *feri*, endlich § 42 die Angabe über *incipere* bei *coepisse*. An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, daß, wie die Herausgeber in der Vorrede sagen, „in der Bezeichnung der Quantität konsequenter die Durchführung des Prinzips erstrebt worden ist“. Bei nicht wenigen Wörtern ist denn auch die bisher fehlende Quantitätsbezeichnung hinzugedruckt, namentlich auf den Tonsilben; aber die Hsbg. sind in diesem Punkte nicht konsequent genug gewesen, und Ref. vermag ein „Prinzip“ auch jetzt nicht zu erkennen. So fehlt, um nur einiges zu erwähnen, die betr. Angabe immer noch auf den Tonsilben von *filia* § 7, von *vir* § 8, von *dolor* § 9, von *Tiberis* und *Neapolis* § 10, von *maledicus* § 19, fast von sämtlichen Wörtern in § 20, von *magnopere* § 22, vom Imperativ *es* § 26 u. s. f. Auch unbetonte Silben sind oft quantitiert, vgl. z. B. *sépélio* § 34; dann durfte aber auch das Zeichen der Kürze über dem *e* in dem Adv. *facile* § 20 und das der Länge über dem letzten *i* in *audiri* § 28 nicht fehlen.

Weniger zahlreich als die Hinzufügungen sind die eigentlichen Änderungen. Ref. kann sich mit allen einverstanden erklären: mit dem genaueren oder kürzeren Ausdruck in § 6, § 7 Anm., § 18, § 35 s. v. *adorior* und § 44, 2, mit dem Ersatz von *celer* und *vigil* durch *immemor* und *uber* in § 10 (vergl. Neue II S. 38 und 76; aber finden sich *uberum* und *immemorum*?), mit der größeren Gleichmäßigkeit in der Abtrennung der Endungen vom übrigen Worte § 28, z. B. bei *delea -m* (ein Versehen aber ist *audi -or* statt *audio -r*), mit der Richtigestellung der Regeln in § 30 (wiewohl die von mir vorgeschlagene Fassung einfacher gewesen wäre) und § 38, mit den veränderten Bedeutungen der Komposita von *cadere* § 33, natürlich auch mit der Korrektur der früheren falschen Quantitätsangaben und sonstigen Versehen.

Sowohl durch viele der besprochenen Zusätze und Verbesserungen als auch an einigen anderen Stellen ist, wie es die Hsbg. angestrebt zu haben erklären, damit ein Umlernen möglichst vermieden werde, größere Übereinstimmung des kleineren Buches mit der Schulgrammatik erreicht worden. Doch weichen die Regeln über die *e* behaltenden Adjektiva der 2. Deklination und über die den Accusativ regierenden Präpositionen (E.-Gr. § 8, Anm. 1 und § 43) von einander ab; hier könnte E.-S. von der E.-Gr. lernen, weil diese die bessere Fassung bietet.

Der Druck ist außerordentlich korrekt; wirkliche Druckfehler werden sich kaum finden. Die Schreibungen „Adjektivum“ und „Adjectivum“ wechseln, vgl. § 15, 17 und 21 mit § 23. — § 11, 1, Ausnahme 2 steht fälschlich ein Komma nach *or*. — § 23, Anmerkungen I war zu drucken: „voran — oder ohne *et* nachsteht“; die Ungenauigkeit schon in der 2. Auflage. — § 28 könnten die Abkürzungen „ermahnt hab.“ und „geschenkt hab.“ bei Schülern

Zweifel über die Ergänzung erregen. — § 32 s. v. *circumsedeo* lies „belagere“ statt „belagern“ (so schon in der 2. Aufl.). — Bei *torqueo* *ibid.* fehlt, wie schon früher, der Infinitiv.

Sonach kann die neue Auflage mit Recht eine verbesserte genannt werden.

Frankfurt a. O.

H. Eichler.

J. K. Ehlinger, Griechische Schulgrammatik mit Angabe des nicht-attisch Prosaischen. Als Anhang die homerische und herodotische Formenlehre. Freiburg im Breisgau, Hordersche Verlagsbuchhandlung, 1887. 284 S.

Das Ziel, welchem Verf. zustrebte, wird klar durch folgende Stellen aus seiner Vorrede, S. X: „Doch hoffe ich dem Ziel, welchem wir zustreben müssen, eine Normalgrammatik zu schaffen, einen nicht unbeträchtlichen Schritt näher gerückt zu sein“ und S. VI Anm.: „Gern hätte ich meine Grammatik als ‘Schulgrammatik der attischen Prosa’ schon jetzt eingerichtet“.

Nun setzt eine Schulgrammatik doch wohl eine wissenschaftliche Grammatik voraus, eine solche vom attischen Dialekt aber ist nach O. Riemann *Revue de philologie* IX S. 184 noch in weitem Felde. Nachdem letzterer auseinander gesetzt, daß nach Meisterhans' Arbeit (Grammatik der attischen Inschriften 1885) die Inschriften nur noch eine Nachlese bieten werden und einerseits auf die Durchforschung der alten Grammatiker, andererseits der attischen Schriftsteller selbst hingewiesen hat, letzteres *Fm* festzustellen, wo bei Dichtern das *Metrum* für diese oder jene *uorm* spricht und welches die *Hss.* sind, welche uns als Richtschnur dienen können, schließt er mit den Worten: „tout ce travail préparatoire n' a été fait qu'en partie; c'est seulement lorsqu'il sera terminé qu'on pourra composer une grammaire vraiment scientifique des formes du dialecte attique.“ Darnach ist Ehlingers Versuch als verfrüht zu bezeichnen.

Wenn ferner Verf. seine Schulgrammatik der attischen Prosa auf Xenophon gründen will (vgl. Vorr. S. IV: „Da ich jedoch der Ansicht bin, daß der Schüler nicht mehr zu wissen braucht, als was zur Lektüre der attischen Prosaiker, zunächst des Xenophon, ausreicht . . .“), so ist dagegen zu bemerken, daß bei Xenophon weder für die Frage, was ist attisch, noch für die weitere, was ist attische Prosa, die Entscheidung zu suchen ist. Es ist ja längst bekannt, daß er ionische und dorische Formen einmischt und daß seine Sprache das Übergangsstadium aus dem älteren in den jüngeren Atticismus bezeichnet.

Daß dem Verf. die Arbeiten der Forscher des attischen Dialekts, eines O. Riemann, Meisterhans, Rutherford, La Roche, bekannt waren, ist wohl anzunehmen, auch orientirt ja seit 1874 über dieses ganze Gebiet A. v. Bamberg in seinen „Thatsachen der

attischen Formenlehre“ (in den dieser Zeitschrift beigegebenen Jahresberichten) in ebenso bequemer wie zuverlässiger Weise. Desto mehr muß es uns wunder nehmen, wenn Ehlinger sich zu diesen Forschern nicht selten in einen Gegensatz stellt, ohne seine Abweichung irgendwie zu rechtfertigen.

So heißt es S. 24 Anm.: Die fremden Eigennamen auf *νης* (z. B. *Τισσαφέρνης*) und *Ἀστυάγης* haben im Acc. nur *ην*“, wogegen Sitzler bemerkt Gymnasium I S. 41: „während *Τισσαφέρνης* immer *Τισσαφέρνην* hat, wechseln *Ἀστυάγης*, *Κυαζάρης* u. s. w. zwischen *η* und *ην*.“ — Von den Neutren auf *ος* ist kein Dual angegeben, und zum Gen. plur. besagt die Anmerkung: „Doch kommen auch *ὄρέων* und *κερδέων* unkontrahiert vor“. Nach Meisterhans S. 61 lautet auf den attischen Inschriften der Gen. plur. immer *ῶν*, der Nom. und Acc. dual. regelrecht *εἰ*. Koch, Kurzgef. Gramm.² hat nur *ῶν*. — S. 27 Acc. *Ἄρη* und *Ἄρην*, so auch Koch S. 38; aber v. Bamberg Jahresbericht XII S. 28 weist *Ἄρη* auf Inschriften nach und fordert S. 11 Anm., dafs künftig in Grammatiken *Ἄρην* unterdrückt werde. — Für *ἦρωσ* giebt Ehlinger S. 27 den Acc. *ἦρωα* (selten *ἦρω*), Dat. *ἦρωϊ*, Acc. pl. *ἦρωας* (selten *ἦρωσ*) an; ersteres verbessert er in den Berichtigungen, die beiden letzten Formen nicht, aber Moeris ed. Bekker S. 198 sagt: *ἦρω χωρὶς τοῦ ἰ Ἀττικοί, ὡς Ὅμηρος „ἦρω Ἀημοδόκῳ“, ἦρωϊ μετὰ τοῦ ἰ Ἕλληνες* und Thomas Magister ed. Ritschl S. 169, 6: *Ἀττικοί ἦρωσ ἐπὶ αἰτιατικῆς τῶν πληθυντικῶν, καὶ οὐχ ἦρωας*. Dafs beide Formen durch das Metrum bei Dichtern gesichert sind, führt aus v. Bamberg a. a. O. S. 29, richtig hat sie Koch S. 38. — S. 28 ist der Acc. pl. von *νῖος* angegeben *νῖεας* (selten *νῖεις*), was in den Berichtigungen gebessert wird in „*νῖεις* (später *νῖεας*)“. Hat denn aber Ehlinger im Jahresbericht XII S. 31 Anm. nicht v. Bambergs Worte gelesen: „Beruht *νῖεας* auf einer anderen Autorität als Thomas Magister?“ und die dort angeführten Äußerungen von O. Riemann und Rutherford, von denen der letztere sehr bestimmt sagt: „*νῖεας* has not found its way into any Attic text“? — *σῶσ* wird S. 32 auch als Femininform aufgestellt; nach v. Bamberg S. 34 ist *σᾶ* gut beglaubigt. — S. 35 „*πλείων, πλέον* (Gen. *πλείονος*)“, ähnlich Koch, S. 43; aber vgl. Meisterhans, S. 68: „Vor kurzen Vokalen findet man in der klassischen Zeit (bis 300 v. Chr.) bloßes *-ε*: *πλέονος, πλεόνων, πλέσιν*, in der nachklassischen Zeit hingegen *-ει*: *πλείονος, πλειόνων, πλεισιν*.“ — S. 33 erscheint, wie auch bei Koch S. 42, *χαριέστερος* und *χαριέστατος*, obwohl sie nach v. Bamberg S. 36 Anm. bei keinem attischen Prosaiker des 5. oder 4. Jahrhunderts vorzukommen scheinen, ebenso wenig wie *ὑπέριτερος* und *ὑπέριτατος*, was Ehlinger S. 36 und Koch S. 44 bringen; dagegen fehlt *ὀψιαίτατος* bei ersterem, letzterer hat es S. 42. — S. 37 werden *τρισκαίδεκα* und *τρισκαίδεκατος* an erster Stelle angegeben, Koch S. 46 hat

nur *τρεις (τρία) και δέκα* und *τρίτος και δέκατος*; sehr be fremdlich ist bei Ehlinger ebend. „*πρώτος και εικοστός* oder *εικοστός (και) πρώτος*“ angegeben (Koch S. 47 Anm. richtig), während bei v. Bamberg S. 38 die Worte von Meisterhans zu lesen sind: „Der ein und zwanzigste heisst *εις* (nicht *πρώτος*) και *εικοστός*“. Ebendort hätte Ehlinger auch finden können, dafs O. Riemann bestreitet, dafs in der guten Zeit *τρειςκαιδέκα* überhaupt gebräuchlich gewesen sei. — S. 49 bezeichnet Ehlinger richtig die Imperativendungen auf *-ωσαν* als spätattisch, aber S. 53 stellt er als gleichberechtigt die auf *-σθωσαν* neben die auf *-σθων*; Koch verfährt beidemal nach der Vorschrift v. Bambergs S. 11 Anm: „Die Imperativformen auf *-τωσαν* und *-σθωσαν* müssen künftig unterdrückt werden“. So bildet Ehlinger auch S. 93 von *εἰμί*: *ἔστωσαν* und *ἔστων*, Koch S. 105 *ὄντων* und *ἔστων*, während Meisterhans S. 83 lehrt: „In der 3. P. pl. des Imperativs von *εἰμί* sagten die Attiker *ὄντων* (nicht *ἔστων*)“. — Unrichtig ist S. 49 Anm. 9 die Bemerkung über die Plusquamperfektformen „altattisch im Sing. auch *η, ης, η'*“, wogegen v. Bamberg S. 40 behauptet: „Dafs der ältere Atticismus in der 1. und 3. P. sing. des aktiven Plqpf. nur die Ausgänge *η* und *ει* (vor einem Vokal *ειν*) gekannt hat, ist eine nicht mehr zu bestreitende Thatsache“. — Die Optativformen auf *-εἴημεν, εἴητε, εἴητον, εἴησαν* sollten nach v. Bamberg S. 11 Anm. und S. 43 nicht mehr aufgeführt werden, und verständigerweise läfst sie Koch S. 65 weg, nicht so Ehlinger S. 55. — Trotz v. Bambergs Mahnung S. 45 finden wir bei Ehlinger S. 88 *ἡδυνήσθην*, S. 96 *ἡβουλήσθην*, S. 97 *ἡμέλλησα*, die richtigen Formen allein hat Koch S. 101 und 131. — *ἦλων* und *ἦλωκα* ist nach v. Bamberg S. 11 Anm. und S. 45 zu verwerfen, bei Ehlinger S. 101 findet es sich wieder neben *ἔάλων* und *ἔάλωκα*, nicht bei Koch S. 137. — Die Bemerkung Ehlingers S. 102 Anm. 1 „auch *ἀνάλωσα* kommt in einigen Ausgaben vor“ ist nach v. Bamberg S. 46 zu berichtigen. — Gut läßt der Verf. S. 72 das dorische Futur von *πνέω* weg, aber S. 71 hat er *πλεύσομαι* und *πλευσοῦμαι*, Koch S. 120 nur *πλεύσομαι*, was nach v. Bamberg S. 47 allein durch Inschriften beglaubigt ist. — S. 78 Zusatz 2 ist zu ergänzen nach v. Bamberg S. 48. — S. 93 ist als 2 P. des Impf. von *εἰμι* angegeben *ἦεις*, was v. Bamberg S. 52 verwirft; Koch S. 104 stellt wenigstens *ἦεισθα* an die erste Stelle. — S. 90 werden die Formen angegeben „*ἦδεις* (auch *ἦδειςθα*, selten *ἦδης* und *ἦδησθα*)“, bei Koch S. 106 *ἦδειςθα*, *ἦδησθα*, während nach v. Bamberg S. 52. 53 *ἦδησθα* die gewöhnlichere Form ist. — S. 92 heisst es „*ἀνοίγνυμι* (Nebenf. *ἀνοίγω*)“, dagegen bei Meisterhans S. 54: „*ἀνοίγω* und *ἀνοίγνυμι* sind beide gut attisch, doch ist *ἀνοίγω* früher bezeugt“.

Die Menge der hier gemachten Ausstellungen bezeugt, dafs ich die Grammatik von Ehlinger nicht für schlecht halte, ich

hätte sonst nicht so viel Zeit auf diese Rezension verwendet. Mögen meine Bemerkungen für spätere Auflagen, die gewiß nicht ausbleiben werden, dem Verf. von Nutzen sein.

Kreuzburg O/S.

Wilhelm Gemoll.

J. H. Albers, Lebensbilder aus der deutschen Götter- und Heldensage. Ein Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Metz, Georg Lang, 1887. VIII u. 157 S.

In einfacher, schlichter, dem kindlichen Alter wie dem behandelten Stoff angemessener Sprache werden die hervorragendsten Thatsachen der deutschen Götter- und Heldensage in Form von Lebensbildern behandelt. Im ersten Abschnitt erfahren wir von Odin, Frigga, Thor, Loki, Baldur, Tyr (Tuisko), Nerthus, Hulda und Bertha und werden unterrichtet von der Erschaffung der Welt und der Götterdämmerung; auch den vier alten Jahresfesten ist ein Abschnitt gewidmet. Hinzugekommen ist in der zweiten Auflage (die erste kennt Berichterstatter blofs aus Anzeigen) ein Stück über die Erd-, Luft- und Wassergöttheiten; im einzelnen finden sich Erweiterungen: wie Odir ein Auge an Mimirs Quell verliert, wie er fragend und weisheitsforschend die Welt durchwandert, ist jetzt S. 11 ausgeführt. Je mehr Einzelheiten in den Kreis der Darstellung gezogen werden, um so schwieriger wird es, ohne Einschub erläuternder Bemerkungen auszukommen; schon die nicht zu umgehende Benutzung der nordischen Mythologie macht sie nötig, aber der Verfasser hat sich überall maßvoll beschränkt. Den zweiten, umfangreicheren Teil des Buches, S. 60 bis 157, nehmen die Heldensagen ein: Walter von Aquitanien, Nibelungen, Gudrun, Dietrich von Bern, die Rolandssage. Die Behandlung des Stoffes mag die Einteilung zeigen. Die Nibelungensage wird in zehn Abschnitten erzählt: wie Siegfried den Drachen schlägt; wie Siegfried die Zwerge bezwingt; Brunhild, die Walküre; Siegfried am Hofe König Gunthers (hier eine kühne Verbindung der Edda mit dem Nibelungenliede: Brunhilde verzweifelt an der Rückkehr Siegfrieds, giebt ihre Schildburg auf einem hohen Berge im Frankenlande auf, zieht nach der Insel Island und wird daselbst eine mächtige Königin); König Gunthers Brautwerbung und die Doppelhochzeit (diese Überschrift ist auf S. 84 ausgefallen); Siegfrieds und Kriemhilds Besuch; Hagen und sein Anschlag; die Heimholung und Versenkung des Nibelungenschatzes; König Etzels Brautwerbung; Kriemhilds Rache. Aus dem Gudrunliede ist ausgewählt „Wie Gudrun geraubt wird“, und „Wie G. befreit wird“. Nur selten unterbricht hier der Verfasser den Gang der Erzählung, aber mit Recht erinnern die sparsamen Hinweise auf die Örtlichkeit (z. B. S. 65, 82) daran, daß die schönsten deutschen Sagen zum

Teil auf dem Boden unserer wiedergewonnenen Reichslande spielen.

Überall, wo der Lehrplan eine Einführung in die deutsche Heldensage vorschreibt, wird das Buch als Schulbuch gute Dienste leisten, aber auch als Lesebuch verdient es nachdrückliche Empfehlung; besonders wo Klassenbibliotheken angelegt werden, sollte es in der Auswahl für Quinta und Quarta nicht übergangen werden. Wo in Untertertia Uhlandsche Gedichte durchgenommen werden, bildet die Bekanntschaft mit den „Lebensbildern“ die beste Vorbereitung für einen Teil derselben; vgl. Siegfrieds Schwert u. Lebensb. S. 73 ff.; Roland Schildträger u. Lebensb. S. 143 ff. Schüler, welche Klopstocks Oden lesen, wird man auf umfangreichere Werke verweisen können, die am häufigsten wiederkehrenden Namen aus der Mythologie finden sie jedoch auch hier erklärt: Braga, Iduna, Gna, Wodan, Wahlhall, Einherier u. a.

Zwei Anmerkungen füge ich noch hinzu. Dafs die Welschen den Wasichenwald später Vogesen genannt haben (S. 68), ist so nicht richtig; es ist vielmehr Schuld der Deutschen, wenn sie über der französischen Namensform Vosges, die auf das lateinische *Vosëgus* zurückgeht, die deutsche Bezeichnung Wasgau, Wasichenwald, Waskenwald eine Zeit lang vergessen hatten; heutzutage besinnen sie sich wieder darauf. — S. 79 rennt Alberich mit der Tarnkappe auf dem Kopfe auf Siegfried ein, S. 86 setzt Siegfried die Tarnkappe auf; allein *tarnkappe* war ein unsichtbar machender Mantel, wie Verf. schon aus der Bezeichnung *tarnhüt*, sowie aus Nib. 606: *ich kume noch hinte ze der kemenaten in also tougenliche in der tarnkappe min* schliesen und auch von Bartsch Nib. 97, 3 angemerkt finden konnte. Weitere Nachweise bei Müller Mhd. WB. I 741. 787; über den Bedeutungswandel von Kappe s. W Grimm WB. V 188 ff.

Berlin.

Ernst Naumann.

-
- 1) Zurbonsen, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. 1.—4. Teil: Alte, mittlere, neuere und brandenburgisch-preussische Geschichte (IV u. 60, 64, 72, 67 S.) Berlin, Nicolaische Buchhandlung, 1887. 8.

„Es kam mir darauf an“, bemerkt der Verf. im Vorworte, „bei der verwirrenden Masse von Tabellen voll Namen und Zahlen einmal den wichtigsten Stoff nach sachlichen Gesichtspunkten zusammenzudrängen resp. Wesentliches auszuwählen und dadurch für die Wiederholung übersichtliche und einheitliche Umrisse und Anhaltspunkte darzubieten Ich habe mich bemüht, das Zuständige dem Wechselnden, die Ursache der Erscheinung möglichst voranzustellen; Einzeldaten habe ich als Teile von Übersichten gegeben, Zahlen als Glieder chronologischer Ver-

bindung. Verfassungsverhältnisse als Ausdruck des Volkslebens sind gebührend berücksichtigt.“

Die Ausführung dieser Grundgedanken ist dem Verf. im allgemeinen wohl gelungen: diese „Repetitionsfragen“ bilden ein zweckmäßiges Hilfsmittel besonders für den jüngeren Lehrer und können auch dem Schüler der oberen Klassen zur freiwilligen Anschaffung empfohlen werden. Vor allem hat mir der vierte Teil gefallen, der die brandenburgisch-preussische Geschichte enthält. Derselbe ist sehr genau und sichtlich mit ganz besonderem Fleiße und besonderer Wärme gearbeitet. Patriotisch anregend sind Fragen, wie Nr. 162: „Welche Stellung nahm Preußen in den Freiheitskriegen ein?“ und Nr. 228: „Welche Lieder haben für das preussische Volk nationale Bedeutung gewonnen?“ — Auch ist es sehr anzuerkennen, daß der Verf. eine sehr wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts berücksichtigt hat, nämlich die, den Schülern die Grundzüge unsers preussischen und deutschen Staatswesens zu übermitteln. Das geschieht in den Ausführungen Nr. 230—236, in welchen von der preussischen Verfassung, den Rechten des deutschen Kaisers, den Rechten der Kammern und der preussischen Staatsbürger, dem Zustandekommen eines Gesetzes, der deutschen Wehrpflicht und der Gliederung der Staatsverwaltung die Rede ist. Der Anhang, der eine kurze Geschichte der einzelnen Provinzen des preussischen Staates giebt, ist gleichfalls lehrreich.

Mit Recht ist ferner auf die Erklärung verschiedener Kunstausdrücke der Geschichte gebührendes Gewicht gelegt, wie Autonomie, Primat, Interdikt, Acht, Hierarchie, Regal u. s. w., sowie auf die Unterscheidung begrifflich verwandter Wörter, wie Freiheitskrieg, Aufstand, Empörung, Aufruhr, Abfall, — Strategie und Taktik u. s. w. Man stößt in dieser Beziehung bei den Schülern auf viel Oberflächlichkeit.

Es hätten so auch noch die Begriffe Säkularisation — II 54 vorkommend — und Mediatisierung erläutert werden können. — Es kommt ja bei dem geschichtlichen Unterrichte nicht so sehr darauf an, ob der Schüler ein paar Namen oder Zahlen weniger oder mehr weiß, sondern vor allem darauf, daß derselbe die nötigen Kenntnisse zum Verständnisse des heutigen geschichtlichen Lebens erwirbt.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich hervorheben, daß auch in dem vorliegenden Buche noch viel zu viel Namen und Zahlen aufgeführt werden. Besonders in der alten und mittleren Geschichte müssen Abstriche gemacht werden; denn sonst muß, will man nicht eine unmäßige Gedächtnisüberbürdung der Schüler hervorrufen, die neuere Geschichte zu kurz kommen, die doch das Verständnis der Zeitgeschichte erst hauptsächlich ermöglicht. Das Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehraustalten, welches mir in Bezug auf weise Beschränkung und passende Auswahl des

Stoffes das beste zu sein scheint, ist das von F. Hofmann; ich kenne davon die griechische, römische und mittelalterliche Geschichte. Aber auch in diesem Leitfaden können in der alten und mittelalterlichen Geschichte noch verschiedene Namen fallen. Um nur ein Beispiel anzuführen, ist es, wie ich meine, ganz gleichgültig, ob ein Primaner die Namen der Herakliden Temenus, Kresphontes, Aristodemus weiß oder nicht. Es würde mir durchaus nicht als eine zu große Centralisation oder als eine Beschränkung der nötigen Lehrfreiheit des Geschichtslehrers erscheinen, wenn ein Normalmaß wenigstens der geschichtlichen Zahlen für die einzelnen Arten von höheren Lehranstalten seitens des Ministeriums aufgestellt würde.

In den „Repetitionsfragen“ vermisse ich andererseits z. B. die Erwähnung der Laokoongruppe, des Farnesischen Stiers u. s. w. sowie der Darstellung des Gigantenkampfes an dem Fries des Altares zu Pergamon; außerdem müssen die niederen Gottheiten, wie Horen, Parzen u. s. w. erwähnt werden. Auch bezüglich der deutschen Göttersage muß viel mehr gegeben werden, denn dieselbe ist besonders durch die Kunst — ich erinnere nur an Richard Wagner — dem heutigen Geschlechte wieder sehr nahe gebracht worden; ihre genauere Kenntnis ist daher eine unumgängliche Forderung. Als Loki und Hödur von unserm großen Staatsmanne zu einem seiner eindringlichsten Vergleiche gebraucht wurden, da ging auch manchem Lehrer die Erkenntnis auf, daß die Schüler der höheren Lehranstalten mit der deutschen Göttersage besser bekannt gemacht werden müßten. Die erwähnten Punkte aus der Kunstgeschichte und Göttersage sind für die heutige Bildung sehr wichtige Dinge, die ein Primaner kennen muß, während ein Nichtwissen z. B. der in den „Repetitionsfragen“ angeführten Namen der drei dorischen oder vier attischen Phylen meines Erachtens nicht als eine Lücke in seinen geschichtlichen Kenntnissen betrachtet werden darf.

In Bezug auf Einzelheiten ist mir Folgendes aufgefallen.

Episode kommt nicht von *ἐπίσδοος* her, sondern von *ἐπεισόδιον* und zwar durch Vermittelung des französischen *épisode*. — Die Erklärung von Epoche als „ein über den Perioden stehendes Zeitalter von besonderem Bildungscharakter“ läßt sich nicht halten; das Wesentliche bei diesem Worte ist der Begriff eines bedeutsamen Haltepunktes oder Abschnittes in der Zeitrechnung. — Zoroaster lebte nach Duncker (Geschichte des Altertums⁴ IV 78) nicht um 1200, sondern um 1000 v. Chr. — Der Sonnengott heißt Ra, mit dem Artikel allerdings Phra. — Scharmützel ist nicht „aus dem Altenglischen“ gebildet, sondern aus dem ital. *scaramuccio*, und dies ist eine Weiterbildung des ital. *schermare* fechten; *schermare* selbst ist entlehnt von dem mittelniederländischen *schermen* fechten. — Komplott (nicht: Komplot — nach den Regeln der Schulorthographie) ist nicht

aus „con und pelot“ zusammengesetzt, sondern nach Diez aus *complicitum* hervorgegangen, indem *complot* für *comploti* steht (vgl. übrigens noch Scheler, Dictionnaire d'étymologie française). — Die Eburonen werden als Kelten bezeichnet; Cäsar (de b. G. II 4) bemerkt doch ausdrücklich, daß sie mit den Pāmanen u. s. w. Germanen heißen. — Die Schlacht bei Chalons heißt richtiger Schlacht bei Troyes; s. z. B. Kaufmann, Deutsche Geschichte II 13: „Der Mittelpunkt des Kampfes war eine Gegend, die den Namen *Mauriacus* trug, etwa eine Meile von Troyes entfernt.“ — Die Krönung Pippins ist nach neueren Untersuchungen höchst wahrscheinlich im Okt. oder Nov. 751 erfolgt (s. Richter, Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter). — Das Bistum Hildesheim ist nicht von Karl dem Gr., sondern von Ludwig dem Frommen gegründet (s. z. B. Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit⁴ I 118 und 146).

Brunellefchi statt Brunelleschi ist wohl ein Druckfehler; statt Raphael Sanzio muß geschrieben werden Rafael Santi. Stanzen wird erklärt durch „Zimmer des Rafael“; der Zusatz „des Rafael“ ist verwirrend; ital. *stanza* heißt bekanntlich bloß Zimmer. Palästrina statt Palestrina ist wohl ein Druckfehler. Napoleon I. hat nachweislich aus politischen Gründen sein Geburtsjahr gefälscht: er ist nicht 1769, sondern 1768 geboren. Statt Göthe ist die richtige Schreibung Goethe. — Daß Preußen „das an Rußland grenzende Land“ bedeute, wird als sicher hingestellt. Das ist keineswegs der Fall. Karl Lohmeyer, bekanntlich einer der besten Kenner der preussischen Geschichte im engeren Sinne, leitet in seiner „Geschichte von Ost- und Westpreußen“ den Namen her vom lit. *protas Verstand, Einsicht*, also Preußen = die Einsichtigen; so hätten sie sich gegenüber andern Völkern genannt. — Es ist sodann irreführend, wenn die Preußen als Slaven aufgeführt werden; sie gehören doch bekanntlich zur litauischen Sprachfamilie, einem selbständigen Zweige des idg. Sprachstammes. S. 13 sagt der Verf. selbst, daß ihre „lettische“ Sprache erst seit 250 Jahren ausgestorben sei. — Sklave ist aus Slave entstanden, aber Slave darf auch nicht fragender Weise von Sklave abgeleitet werden. Die eine Erklärung, nach der Slaven „die Verständlichen“ bedeutet, hat der Verf. selbst schon gegeben; die andere, welche die Slavisten vorziehen, nämlich die Ableitung von *slava Ruhm* — also die Ruhmreichen —, hätte noch hinzugefügt werden können.

Mark kommt nicht vom lat. *margo* her, sondern ist ein echt germanisches Wort und urverwandt mit lat. *margo*. — Die Ableitung des Namens Zollern von Söller ist jetzt fast allgemein aufgegeben; eine allgemein angenommene Erklärung ist noch nicht vorhanden. Meine Erklärung kann der Verf. in Herrigs Archiv 70, S. 430 ff. finden, deren Wahrscheinlichkeit bezüglich des ersten Bestandtheiles *Zol-* ich jetzt noch besser begründen kann als

früher. — Die vom Verf. mitgeteilte Ableitung des Namens Berlin von *bor* und *rolina* ist aufzugeben gegenüber der zuerst von Killisch veröffentlichten Herleitung von *perlin* = „*Federplatz*“, also eine Weide für das Federvieh bezeichnend; diese Erklärung bezeichnet Egli in der „Geschichte der geographischen Namenkunde“ (S. 235) als „eine der annehmbarsten“. — Wenn es heisst: „Die Plastiker Schinkel, Schadow, Rauch“, so ist das in Bezug auf Schinkel nicht genau: Schinkel war in erster Linie Architekt, in zweiter Maler, aber nicht Bildhauer. — Schönhausen, der Geburtsort Bismarcks, liegt nicht in der Altmark, sondern auf dem rechten Elbufer. — Es ist besser, den Sieg bei Fehrbellin nach dem Gregorianischen Kalender anzugeben, ihn also auf den 28. Juni und nicht auf den 18. Juni zu setzen. — Der Vergilische Hexameter lautet: *Exoriare aliquis nostris ex* etc., aber nicht: *exoriare aliquis ex nostris* etc. — Inbezug auf den Ausdruck bemerke ich, das „ich anerkenne dies“ statt „ich erkenne dies an“ durchaus zu vermeiden ist; s. z. B. Andresen, Sprachgebrauch u. s. w. S. 58.

Sodann ist die Schreibung mehrfach nicht genau. Der Verf. schreibt z. B. in Fremdwörtern stets *ae* statt *ä*, also „aesthetisch, Euboea“ u. s. w.; nach der Schulorthographie, in welcher das Buch gedruckt ist, wird selbst bei einem grossen Buchstaben nicht *Ae* u. s. w., sondern *Ä* geschrieben. So verstösst auch der Apostroph in den Genetiven Buddha's, Heinrich's u. s. w. gegen die Schulorthographie, desgleichen die Schreibung durch's statt durchs. Besonders herrscht in der Schreibung der griechischen Namen keine Folgerichtigkeit: es begegnet Klisthenes und Aristides neben Hephästos und Sikyon u. s. w.; Kyzikus, Kynoskephala ist weder griechisch noch lateinisch. Eigentümlich ist die durchgängige Schreibung jonisch statt ionisch. Unrichtig ist *Cneius* statt *Gnaeus*, *Brundusium* statt *Brundisium*.

Die Drucklegung hätte wohl eine etwas sorgfältigere sein können. Einige Druckfehler will ich hier bemerken: *nemeisch* (*nemeisch*); *Eira* (*Eira* oder gewöhnlich *Ira*, gr. *Εἶρα* oder *Ἰρά* bezw. *Ἰρή*), *Agasilao* 496 (396), *Venos* (*Venus*), *φάλαγγξ* (*φάλαγγξ*), *sennonisch*, *Sennonen* (*senonisch*), *de sicariis* (*sicariis*), Ehrenmann war *Augustus* (*Ehrenname*), *verschob* (*vorschob* I 55), *Putnoli* (*Puteoli*), *Etruskerbund* (wohl *Cheruskerbund* II 5), *Method* (*Methodo* der *Methodius*), *Voulon* (*Voullon*), *Xerxes de la Frontera* (*Xeres*). — *Luther* gest. 1556, III S. 7 (1546); *Frohne* S. 12 (*Frone*); *tötlich* S. 13 (*tödlich*); *Darniederliegen* allen wirtschaftlichen Lebens, S. 21 (*alles*); *Franz* II, S. 33 (*Franz* I); *Erbfolgen*, S. 55 (*Erfolgen*); 1763, IV, S. 35 (1762); *Svarez*, S. 39 (*Suarez*); „*Grabdenkmal* der Königin *Luise*, *Standbild* *Friedrichs* II. in *Charlottenburg*“, S. 57 („in *Charlottenburg*“ gehört hinter „*Königin Luise*“); *Prefsheit*, S. 61 (*Prefsfreiheit*); *Gesandschaft*, S. 65 (*Gesandtschaft*).

Schließlich erlaube ich mir noch, an den Verf. die Bitte zu richten, bei einer zweiten Auflage die Fremdwörter, für die wir völlig deckende Ausdrücke haben, auszumerzen. Wenn selbst Gelehrte, wie Dümmler und Mommsen, in ihren neuesten Veröffentlichungen den Gebrauch von Fremdwörtern gegen früher bedeutend eingeschränkt haben, dann sollten wir Lehrer bei den für die Schüler bestimmten Büchern erst recht diesem Grundsatz huldigen, da die gebrauchten Lehrbücher einen großen Einfluss auf den sprachlichen Ausdruck der Schüler ausüben. Unnötige Fremdwörter begegnen in der vorliegenden Schrift nicht wenige: Repetitionsfragen (Wiederholungs-), resp. (bezw. = beziehungsweise), Defensiv-, Offensivkrieg (Verteidigungs-, Angriffskrieg), Rivalität (Eifersucht), kannelierte¹⁾ Säule (geriefte oder ausgekehlte), Siegerstatue (-standbild), Rivalin (Nebenbuhlerin), Existenz (Dasein) u. s. w. — Vermeidlich sind auch: charakterisieren (kennzeichnen), individuelles Leben (Sonderleben), das öffentliche Leben und die individuelle Entwicklung begünstigend (die Entwicklung des Einzelnen), die providentielle Bestimmung²⁾ (vorsehungsmäßige oder gradezu göttliche B.), Dynastie (Herrschergeschlecht oder Herrscherhaus) u. s. w.

2) Max Thiemann, *Genealogien europäischer Regenten, für den Schulunterricht synchronistisch dargestellt*. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 8. 0,40 M.

Auf einem umfangreichen Bogen werden in senkrecht gerichteten Spalten die Herrscher bzw. die Herrschergeschlechter von England, Portugal, Spanien, Frankreich, Deutschland, Dänemark und Skandinavien, Polen und Rußland zugleich mit den Regierungsjahren aufgeführt, desgleichen die wichtigsten Päpste in zwei getrennten Spalten. Die große Spalte für Deutschland behandelt in der Hauptabteilung die deutschen Kaiser, in Nebenspalten Bayern und Sachsen, sowie Brandenburg-Preußen. Ähnlich wie im Atlas am Rande die Breitengradziffer angegeben wird, so ist auf der Tafel zu beiden Seiten links und rechts die Jahrhundertziffer vermerkt und zwar von 800—1800. Über den senkrecht gerichteten Spalten, die nicht bis zum oberen Rande geführt sind, werden auf einzelnen Feldern die Regierungsjahre der Herrscher Frankreichs bis 840, des Hauses Augustus und des Hauses Bonaparte mitgeteilt.

Diese „Genealogien“ sind ein gutes Vorbereitungsmittel für den Lehrer, besonders auch, um synchronistische Wiederholungen anzustellen, auf die bereits Karl Peter in seiner Schrift „Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien“ aufmerksam gemacht. Den Schülern kann man dieselben zur freiwilligen Anschaffung empfehlen.

¹⁾ Ich würde den Fremdausdruck in Klammern setzen, damit die Schüler auch diesen kennen lernen.

²⁾ Es ist von dem Glauben der Römer an ihre eigene prov. B. die Rede.

— Selbstverständlich wird kein Lehrer — auch von einem Primaner nicht — alle die auf dieser Tafel aufgeführten Namen und Zahlen verlangen.

Die amtliche Schreibung ist Bayern, nicht Baiern; auf der Tafel wird mit beiden Schreibungen — wie es scheint, willkürlich — gewechselt.

Altena (Westf.).

Th. Lohmeyer.

Karl Plötz, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. 9. verbesserte Aufl. Berlin, A. G. Ploetz, 1888. 420 S. Ladenpreis umgeb. 2 M., in Leinwand geb. 2,50 M.

Der geschichtliche Leitfaden von Plötz erfreut sich besonderer Beliebtheit bei den Schülern höherer Lehranstalten, die ihn vielfach bei ihren Wiederholungen zum Abiturienten-Examen verwenden und ihn auch gern neben dem eingeführten Schulbuche zu ihrer Belehrung benutzen. Die Brauchbarkeit dieses Auszugs ist also durch langjährige Beobachtung nachgewiesen und damit die Frage nahe gelegt, ob sich die Schule nicht diese Erfahrung zu nutze machen und ein so geeignetes Hilfsmittel dem Unterrichte selbst zu Grunde legen sollte.

Die Bedenken gegen die Einführung des Auszugs von Plötz entspringen der Besorgnis, den Schülern ein Buch in die Hand zu geben, welches nicht den Eindruck der Wissenschaftlichkeit machte und durch seine äußere Einrichtung den Anschein eines unerlaubten Hilfsmittels erweckte.

Die Einwendungen gegen die Wissenschaftlichkeit des Leitfadens scheinen dem Ref. unbegründet. Das Buch beruht auf eingehenden Studien des Verfassers und ist von dem neuesten Herausgeber, Prof. Dr. Max Hoffmann, einer eingehenden Durchsicht unterzogen und im einzelnen vielfach verbessert worden, so dass es die Ergebnisse der neuesten geschichtlichen Forschungen wiedergibt. Zweifelhafte, zumal in chronologischer Hinsicht, ist als solches bezeichnet, neue Angaben sind durch sorgfältigen Quellennachweis begründet worden. Den Eindruck des Quellenmäßigen macht der Auszug um so mehr, weil er dem gewählten Titel entsprechend sich auch im Ausdruck möglichst genau an die ursprünglichen Gewährsmänner oder an die wissenschaftlichsten neueren Darsteller anschliesst.

Die Auswahl des Stoffes und die Genauigkeit der Darstellung, selbst die des Druckes, verdient große Anerkennung. Für den Schulgebrauch ist wohl der Geschichte nach 1815 ein zu großer Raum gewährt, doch entspricht das Buch damit einem Bedürfnis weiterer Kreise.

Die Brauchbarkeit dieses Leitfadens beruht nach Ansicht des Ref. vorzugsweise auf der scharfen und kurzen Fassung der Thatsachen und auf der zweckmäßigen Auswahl des Be-

deutenden. Die Klarheit der Darstellung ist dadurch gefördert, daß z. T. die tabellarische Form bevorzugt ist, die die gedächtnismäßige Aneignung so sehr unterstützt und die auch den Vortrag des Lehrers neben dem Lehrbuche mehr zur Geltung kommen läßt. Die Hauptereignisse sind deutlich hervorgehoben, die Angaben der Ursachen und Wirkungen um dieselben gruppiert. Der Eindruck des Tabellarischen wird, obwohl das Buch im ganzen in erzählender Form geschrieben ist, durch den Druck unterstützt, der gewisse Thatsachen, Personen und Daten stärker hervorhebt und dadurch die Masse des Stoffes gliedert. Diese äußere Anordnung ist ein Charakterzug des Buches, der von dem Nutzen desselben nicht zu trennen ist und der vor allem die systematische Übersicht erleichtert.

Ein erheblicher Vorzug der neusten Auflage liegt noch darin, daß dieselbe vom Duodezformat zum Oktavformat übergegangen ist.

Ref. ist der Ansicht, daß dieser Leitfaden nicht allein praktisch brauchbar, sondern auch für Lehrer wie Schüler geistig anregend ist und auch durch seine Bezugnahme auf andere Gebiete des Unterrichts förderlich wirken wird.

Berlin.

G. Braumann.

-
- 1) H. Oberländer, *Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet*. IV. vermehrte Auflage, herausgegeben von L. Gäbler. Grimma, G. Gensel, 1887. X u. 281 S. 3,60 M.

Wenn man von einem Buche über geographische Unterrichtsmethoden, das in unserer methodenreichen Zeit seit dem Jahre 1879 vier Auflagen erlebt hat, mit einiger Sicherheit annehmen darf, daß es besondere Vorzüge besitzt, so ist aus eben diesem Grunde anzunehmen, daß sein Inhalt und seine Anordnung im allgemeinen bekannt sein werden. Bekannt wird den Lesern jedenfalls die Beschaffenheit der älteren Auflagen sein, da dieselben in dieser Zeitschrift besprochen worden sind. Die vierte Auflage hat nur wenige Änderungen erfahren; denn neben der Beseitigung kleinerer Versehen und „antiquierter“ Ansichten hat der Herausgeber sich darauf beschränkt, die Abschnitte Erdbeben, Vulkanismus, senkrechte Hebungen und Senkungen umzuarbeiten. Da diese Abschnitte aber einmal neugestaltet wurden, so hätte sich der Herausgeber bei der Besprechung der letztgenannten Erscheinungen doch die mehr und mehr Verteidiger findende Aufstellung nicht entgehen lassen sollen, daß dieselben auf Schwankungen des Meeresspiegels zurückzuführen seien; von den in Fachschriften für jene Erscheinungen eingebürgerten Ausdrücken „positive und negative Niveauveränderung“ findet sich hier keine Andeutung. Auch geraten die neu-

bearbeiteten Abschnitte ein wenig zu sehr in den Ton des Lehrbuches hinein. Derselbe haftet auch sonst hie und da dem II. (didaktischen) Abschnitte an, der indes im ganzen das Gepräge einer anregenden Mustersammlung von Bedingungen trägt, welche in den verschiedenen Erdräumen gleiche und ähnliche oder aber abweichende Erscheinungen hervorgerufen haben. Der neue Herausgeber hat sich gescheut, weitere Eingriffe in das Werk des Verf., in dem er seinen Lehrer verehrt, vorzunehmen, nach dem Grundsatz „Der Jünger ist nicht über seinen Meister“. Dieser Grund, welcher die stillschweigende Annahme in sich zu schliessen scheint, daß im anderen Falle Änderungen vorgenommen sein würden, erscheint doch nicht als recht stichhaltig bei einem Werke dieser Art. Ist er es, so muß der Schüler nicht die Werke seines Lehrers neu herausgeben, sondern die Sache ändern überlassen. Unbeschadet der Vortrefflichkeit des Ganzen wäre im einzelnen eine gründlichere Durchsicht aber wohl am Platze gewesen.

Dies scheint dem Ref. zumal von dem Abschnitte I 3 des II. Teiles zu gelten, welcher die geographische Stellung der Erdräume untereinander behandelt und namentlich ihr Verhältnis zum Ergehen der Menschenwelt zum Gegenstande hat. Daß hier ein paar Versehen und auch Widersprüche vorkommen, ist von geringer Bedeutung, ernster aber ist es, daß man nach dem Lesen von ihm mit dem Eindrücke scheidet muß, daß die Erdkunde nun auch glücklich eine wächserne Nase hat, wie sie der Geschichte nachgesagt wird. Denn es wird dort gar zu viel aus geographischen Gründen „bewiesen“; mögen an irgendeiner Stelle einmal wichtige Erscheinungen eingetreten sein, später aber ganz andere — ein geographischer Grund ist leicht zur Hand. So ist's mit den Gründen, warum an den Orten X oder Y eine große Stadt hat entstehen müssen. Da geht es — und zwar nicht etwa in diesem Buche allein — ein wenig nach dem Rezepte „Reim dich, oder ich frefs' dich“. Wie oft ist nicht schon Peschel das rasch hingeworfene Wort nachgeschrieben worden, daß Venedig alle früheren italienische Handelsrepubliken verdunkelt habe durch seine „unvergleichliche Lage“, nämlich in der „Vertiefung des adriatischen Golfes, als dessen verlängerte Axe wir das Rote Meer, den ältesten Seeweg nach Indien, betrachten müssen“! Auch Seite 178 steht dieser unhaltbare Grund zu lesen. Auch die Behauptung, daß „England im Centrum der Kontinentalhalbkugel liege“ (S. 179), ist so ein „geographischer“ Grund für die Bedeutung von Ortslagen. Ein zweiter Einwand aber wird durch den Schlufsgedanken der schönen Anführung nach Peschel (S. 182) mit einem trefflichen Beispiele versehen. Da heißt es: „Warum es anders kam (nämlich daß nicht Karthago, sondern Rom die Herrscherin des Mittelmeeres wurde), das ist eben der Inhalt und

zwar der sittliche Inhalt der römischen Geschichte, durchaus nicht das Verhängnis eines Naturzwanges oder ein geheimes Verdienst der italienischen Halbinsel“. Wie hier wird man aber fast auf jeder Seite in jenem Abschnitte ein Beispiel dafür finden, dafs es aus geographischen Gründen so oder so hätte kommen sollen, aber aus geschichtlichen eben anders kam. Wenn darum in der Mehrzahl der Fälle die Geschichte, die That des Menschen, das letzte Wort gesprochen hat, so überlasse man diese Art der Betrachtung für die Schule eben dieser Geschichte und wende sie nur für den naturwissenschaftlichen Teil der Erdkunde an, auf welcher sich diese gegenteiligen Bemerkungen nicht beziehen. Dafs sie überhaupt so lang ausgefallen sind, wird einem Buche gegenüber wohl am Platze sein, das durchaus ernst zu nehmen und dem wegen seiner anregenden Wärme die weiteste Verbreitung zu wünschen ist.

Der Herausgeber hat sodann dem Buche ein neues „orthographisches Gewand angezogen“. Hätte er ihm doch auch zugleich ein deutsches angezogen! Denn mit den Fremdwörtern ist es wirklich schlimm. „Die Neutralität der zentral postierten Lage“ (S. 185) ist so ein Beispiel aus Hunderten, welche in die Mustersammlung von „deutschen“ Sprachleistungen hätten aufgenommen werden können, die neulich ein französisches Blatt angestellt hat.

- 2) J. J. Egli, Neue Erdkunde. Für höhere Schulen. 7. umgearbeitete Auflage. St. Gallen, Huber & Comp., 1887. VIII u. 324 S. gehftet 3,40 M., gebunden 3,80 M.

Auf dem Umschlage des Eglischen Lehrbuches sind 15 Auszüge aus Besprechungen desselben in verschiedenen Zeitschriften abgedruckt, die sich sämtlich äufserst anerkennend über das Buch ausdrücken. Diesen Anerkennungen, die sich allerdings wohl zum meist nicht auf die neueste völlig umgearbeitete Auflage beziehen, kann sich Ref. ohne weiteres anschliessen, soweit sie sich auf die anziehende Darstellung und den wissenschaftlichen Geist erstrecken. Die Sprache ist eine edle, und etliche Neubildungen sowie etwas befremdliche Ausdrücke (so beständig „Kulm“ für Gipfel, „Großmasse der Bevölkerung“ S. 34, „felswaldig“ S. 73) thun ihr nicht wesentlich Eintrag. Manchmal indes hat das Bestreben, recht knapp sein oder verschiedene Gesichtspunkte in einem Satze abthun zu wollen zu etwas seltsamen Wendungen und Bildern geführt. So sind (S. 81) in dem Satze: „Helgoland . . ., zur Friedenszeit wegen seiner Lootsen und Seebäder aufgesucht“, zwei Dinge zusammengeworfen, die nicht zusammengehören. Der Satz: „Der Einzug des Islam hat gründlich mit der Vergangenheit gebrochen“ (S. 137) sollte, namentlich in dem gegebenen Zusammenhange, ganz anders lauten. Den einzelnen Ländergruppen ist ein knapp gehaltener Überblick über ihre Geschichte vorausgestellt, der meistens sehr treffend die Haupt-

sachen herausgreift, aber auch hier wird das Streben nach Kürze hie und da nachteilig. So muß z. B. der Satz auf S. 104: „Die Welfenfamilie gelangte wiederholt zur Königswürde und — nachdem sie auch das Herzogtum Bayern erworben — zu einer dem ghibellin. Kaiser bedrohlichen Macht“ durchaus irrige Vorstellungen erwecken. Leider wird die schöne Sprache durch manche entbehrliche Fremdwörter verunziert, die zahlreicher vorhanden sind, als man im allgemeinen in schweizerischen Büchern zu finden gewohnt ist.

Das Eigentümliche des Buches besteht darin, daß es nicht aufzählt, sondern schildernd und Gesichtspunkte angehend die Länder durchwandert. Dabei verfährt der Verf. durchaus eklektisch, indem er aus einer Menge gleichartiger Gegenstände (z. B. Flüsse, Gebirgsgruppen, Völkerstämme) einen besonders hervortretenden heraushebt und ausführlich beschreibt, während die andern nur einfach genannt werden. Diese Verfahrungsweise kommt der Darstellung ungemein zu statten und ist für den physikalischen Teil der Erdkunde geradezu eine vorzügliche, sie reicht hingegen nicht aus für den politischen. So empfängt der Schüler recht eingehende Mitteilungen über 7 Städte des deutschen Reiches: Berlin, Hamburg, Bremen, Dresden, Leipzig, Stuttgart und München; über Orte von solcher Bedeutung aber wie Straßburg i. E., Frankfurt a. M. und Breslau erhält er nichts als eine beiläufige Zeile und die Einwohnerzahl. Immerhin könnte die Besprechung der nicht näher behandelten Städte dem Lehrer zugewiesen werden, aber auch im übrigen ist der politische Teil der Erdkunde zu sehr in den Hintergrund gedrängt, und die darauf bezüglichen Angaben sind zu wenig hervortretend in die allgemeine Darstellung verwebt, so daß es dem Schüler schwerlich gelingen wird, danach die entsprechenden Vorstellungen ordentlich aneinander zu reihen.

In einer Besprechung in der „Zeitschrift für Schulgeographie“ (1887 S. 378) ist ein halbes Dutzend von Einzelpunkten aus dem vorliegenden Buche aufgezählt, die mit Recht angefochten werden können. Dem Ref. sind außerdem in den Abschnitten, die er genau durchgelesen hat, noch ein paar Dutzend anderer aufgefallen, womit indes nicht gesagt sein soll, daß ihrer für eine umgearbeitete Auflage besonders viel wären. Einige seien hier genannt. Auch bei der nur ganz andeutend gehaltenen Darstellung der Luftströmungen (S. 21 ff.) durften die Cyclone und Anticyclone in keinem Falle fehlen. — Es giebt nicht „etwa 10 Millionen Mischlinge in Amerika“ (S. 25), sondern über 20 Millionen. — Es erscheint als sehr entbehrlich, daß eine genaue Beschreibung des Escorials geliefert wird, die noch dazu mit dem Grundrisse nach dem Roste des St. Laurentius ausgestattet ist (S. 42), und recht gezwungen ist der Vergleich zwischen Madrid und Lissabon (S. 42 ff.). — Das „einfache, gutmütige und gast-

freie Völklein“ von Andorra (S. 42) hat nur mit Mühe an der Ausbeutung einer internationalen Spielbank verhindert werden können. — Davon dafs Harburg durch Hamburg „überflügelt“ worden sei (S. 105), kann angesichts der jungen Bedeutung Harburgs als Hafenplatz nicht die Rede sein. — Der schwarze Stein in der Kaaba zu Mekka (S. 145) ist kein Meteorstein. — Bei dem übrigens sehr ansprechend geschriebenen Abschnitte Jerusalem ist ein Ergebnis der Palästina-Forschung nicht berücksichtigt (S. 138 ff.). Nach E. hat das alte Zion auf dem Südwest-Hügel in Jerusalem gelegen, während seine Stätte zweifellos auf dem Südost-Hügel zu suchen ist.

Hannover-Linden.

E. Oehlmann.

Van Hengel, Lehrbuch der Algebra. Theoretisch-praktische Anleitung zum Studium der Arithmetik und Algebra. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, insbesondere an Gymnasien. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1867. 489 S. 5 M.

„Bei der Bearbeitung des vorliegenden Lehrbuches hat der Verfasser den Plan gehabt, die Algebra theoretisch zu entwickeln und dabei die Form der Darstellung so zu wählen, dafs sie für die Altersstufen pafst, auf welche die erste Erlernung dieser Wissenschaft zu fallen pflegt, zugleich aber auch hinreichende Gelegenheit zu praktischen Übungen zu geben.“ „Die Algebra als Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen mufs ebenso gut, wie etwa die Geometrie, gegen welche sie an Wichtigkeit nicht zurücksteht, den Schüler ihre Wahrheit als solche erkennen lassen, und es ist verkehrt, wenn er genötigt ist, dieselben blofs auf Treu und Glauben hinzunehmen.“ „Die Algebra mufs von ihren Fundamenten aus begonnen und Schritt für Schritt weitergeführt werden, denn bei dem innigen Zusammenhang, in welchem ihre einzelnen Lehrsätze untereinander stehen, kann nichts entbehrt werden, durch dessen Fehlen eine Lücke in der Aufeinanderfolge entsteht.“ Diese Forderungen des Verfassers sind gewifs gerechtfertigt; der bedeutende Aufschwung aber, den in der letzten Zeit die Methodik auch in der Arithmetik und Algebra genommen hat, zeigt deutlich, dafs jetzt dieser Unterricht nicht rein mechanisch betrieben und der Schüler nicht genötigt wird, die Wahrheiten auf Treu und Glauben hinzunehmen: die Forderungen sind eben nicht neu, sie sind schon längst aufgestellt und gewifs auch von sehr vielen Lehrern der Mathematik inne gehalten worden. Die Art und Weise aber, auf welche der Verf. den Schüler die Einsicht in die Sätze gewinnen lassen will, weicht sicherlich von der gewöhnlich angewandten Methodik ab. Bei seiner theoretischen Entwicklung kommt es meiner Ansicht nach dem Verf. wesentlich auf wissenschaftliche Strenge der Beweise an, und er ist offenbar der Ansicht, dafs durch dieselbe eher die Wahrheiten

erkannt werden als durch eine genetische Beweisführung: er stellt den Lehrsatz fertig hin und beweist ihn; sollte der Schüler dadurch wirklich zur Einsicht geführt werden? Eine Überführung wird wohl erreicht, aber keine Einsicht. Hauptsache ist und bleibt, daß der Schüler die einzelnen Operationen mit Verständnis richtig ausführen kann und genaue Kenntnis von dem Zusammenhang der Sätze und dem Aufbau derselben zum wissenschaftlichen System gewinnt, und derjenige Weg, der ihn am leichtesten dahin führt ist der beste, aber nicht derjenige, der zwar mit wissenschaftlicher Strenge konstruiert ist, aber Schwierigkeiten bietet, die der Schüler nur mit Mühe oder gar nicht überwindet.

Der Verf. beginnt seine theoretische Entwicklung mit der Aufzählung und Erklärung derjenigen Zahlen, mit denen es das elementare Rechnen zu thun hat, um alsdann zu den sieben Species überzugehen. Nachdem dieselben aufgezählt und an Beispielen kurz erläutert, auch mehrgliedrige Größen und Klammern erklärt sind, werden die einzelnen Species behandelt. Sogleich bei der Addition, die als „Ableiten einer Zahl aus zwei oder mehr gegebenen Zahlen durch Zusammenkommenlassen der Einheiten derselben“ erklärt wird, werden die negativen Zahlen eingeführt, indem an Beispielen auseinandergesetzt wird, daß der Fall eintreten kann, daß eine Einheit 1 des einen Posten und eine Einheit 1 des andern Posten sich zu 0 vereinigen. Es stehen dann die Namen der Posten in einem schroffen Gegensatz zu einander; nimmt man einen (beliebig welchen) für das Resultat in Aussicht, so nennt man dieses Resultat das positive, das andere das negative und kennzeichnet je einen Summanden, der dem positiven Resultat günstig ist, durch das Vorzeichen $+$ und je einen Summanden, der dem positiven Resultat ungünstig ist, durch das Vorzeichen $-$. Die Eigenschaft einer Zahl in Rechnung, welche durch das Vorzeichen $+$ oder $-$ gekennzeichnet ist, nennt man ihren Charakter: die eine hat den positiven Charakter, die andere den negativen. Diese Auffassung der positiven und negativen Zahl führt dann den Verf. zu dem Satze: „Eine negative Zahl ist nicht kleiner als 0.“ Unter die Entwicklung der Sätze über die Addition positiver und negativer Zahlen ist in recht passender Weise die identische und die synthetische Gleichung aufgenommen, so daß jene Sätze für die Lösung der letzteren alsbald Verwendung finden. Die Subtraktion leitet der Verf. aus der Addition in üblicher Weise ab und beweist die aufgestellten Sätze meistens durch die Probe. Recht charakteristisch für die theoretische Entwicklung des Verf. ist seine Erklärung der Multiplikation: „Multiplikation ist das Ableiten einer Zahl (Produkt) aus zwei oder mehr Zahlen (Faktoren), wenn sie von diesen so abhängig ist, daß das Resultat 0 ist, wenn irgend einer der Faktoren 0 ist, und daß, wenn an die Stelle irgendeines der Faktoren alle seine Summanden einzeln eintreten, die Summe dieser

Einzelresultate gleich dem zu suchenden Resultat ist.“ Dieselbe ist offenbar recht bequem für die wissenschaftliche Strenge der Beweise; dafs sie aber imstande sein sollte, bei dem Schüler die Einsicht in das Wesen der Multiplikation eher hervorzubringen als die Herleitung dieser Rechnungsart aus der Addition, erlaube ich mir zu bezweifeln. Ein gleiches gilt wohl von der Erklärung der Potenzierung: „Potenzierung ist das Ableiten einer Zahl (Potenz) aus zwei gegebenen Zahlen (Basis und Exponent), wenn sie von diesen so abhängig ist, dafs sie gleich der Basis ist, wenn der Exponent $(+ 1)$ ist, und dafs, wenn für den Exponenten alle seine Summanden einzeln eintreten, das Produkt aus diesen Einzelresultaten gleich dem zu suchenden Resultat ist.“ Bevor sich der Verf. zu den einzelnen Sätzen der Multiplikation wendet, bemerkt er in einer Anmerkung: „Auch zwei oder mehr Faktoren eines Produktes können benannte Zahlen sein. Von den Produkten dieser Art merke man sich vorläufig ein solches wie $(a \text{ kg} \times b \text{ Meter})$, durch welches sich die Gröfse der Arbeit bezeichnen läfst, die darin besteht, dafs eine Last von $a \text{ kg}$ Gewicht die Strecke $b \text{ m}$ hindurch bewegt wird.“ Wenn der Hr. Verf. die Richtigkeit seines Satzes aus diesem einen Beispiel herleitet, so steht sie auf sehr schwachen Füfsen, denn das Beispiel hört sofort auf wirksam zu sein, wenn man $1 \text{ Kilogramm-Meter}$ durch $\frac{1}{4}$ Pferdekraft ersetzt. Gestützt auf diesen Satz multipliziert der Verf. bei der Herleitung des Inhaltes von Flächen und Körpern Meter mit Metern und Quadratmeter mit Metern. — Die Division ist in der üblichen Weise aus der Multiplikation abgeleitet. Die Sätze enthalten zugleich alle Sätze der Bruchrechnung, da sogleich im Anfang bewiesen ist, dafs $\frac{a}{b} = a:b$ ist. Es folgt die Potenzierung, deren Erklärung ich schon mittheilte. Auf dieselbe gestützt, ist der Verf. imstande, als Exponenten alsbald auch negative und gebrochene Zahlen anzunehmen. Selbstverständlich beruhen die Beweise auf der gegebenen Erklärung und nicht etwa auf der Multiplikation. Auch hier wird wohl der Schüler überführt werden, aber nicht einsehen. Im Anschluss an die Potenzierung behandelt der Verf. die imaginäre Zahl und die Werte von $(\pm 1)^{\frac{1}{2}}$, $(\pm 1)^{\frac{1}{3}}$, $(\pm 1)^{\frac{1}{4}}$. Die Radizierung und die Logarithmierung werden wieder aus der Potenzierung abgeleitet. Nachdem so die einzelnen Species entwickelt und auch hin und wieder Aufgaben zu ihrer Einübung gegeben sind, behandelt der Verf. die weitere Ausführung der Species, die Division durch eine mehrtheilige Gröfse, den gemeinsamen Teiler, die Teilbarkeit der Zahlen, die pythagoreischen Zahlen (der Verf. schreibt pythagoräisch), die zweite und dritte Potenz einer mehrtheiligen Gröfse und damit in Verbindung die Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel und die Proportionslehre. Den einzelnen Entwicklungen, die mit grofser Strenge durchgeführt sind, sind zahlreiche Auf-

gaben beigegeben, von denen einige genau vorgerechnet werden.

Dafs der Verf. die Gleichung $\frac{1}{1-c} = 1 + c + c^2 + c^3 + \dots$

als ganz allgemein gültig aufstellt, ist wohl nur ein Versehen.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich wesentlich mit den Gleichungen. Da auf die theoretische Entwicklung der Algebra so grosfer Wert gelegt wird, so beginnt der Verf. konsequenter Weise die Lehre von den Gleichungen mit der Theorie der letzteren, indem er zunächst die Wurzeln der Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades und die transcendente Gleichung betrachtet. Als fruchtbringend für den Unterricht kann ich einen solchen Lehrgang nicht betrachten. Die theoretischen Entwicklungen sind ja allerdings durchaus notwendig, aber sie sind doch wohl eher am Platze, wenn schon eine gewisse Fertigkeit in der Lösung von Gleichungen erzielt ist und die Art der Aufgaben von selbst darauf führt; gewisse Fälle derselben dürften ausserdem erst in den obersten Klassen am richtigen Platze sein. Bei der allgemeinen Lösung der Gleichungen beschäftigt sich der Verf. nur mit denen des ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Hin und wieder scheint mir hier eine zu grosfe Spezialisierung diejenigen Operationen, die der Schüler zum Zwecke der Lösung vorzunehmen hat, zu verdecken. Durch die grosfe Anzahl hinzugefügter Übungsbeispiele soll wohl eine Aufgabensammlung entbehrlich gemacht werden, wie bei dem ersten Teile kaum möglich ist; auch Aufgaben in Worten sind zahlreich vertreten und zu einigen sind Anleitungen zu ihrer Lösung als Muster gegeben. Hierbei hebt meiner Ansicht nach der Verf. nicht genügend das Aufstellen der zur Lösung der Aufgaben durchaus notwendigen Gleichung in Worten hervor. In diesem Punkte liegt nach meiner Erfahrung für den Schüler gerade die Hauptschwierigkeit bei der Lösung. Sobald die Unbekannte festgestellt ist, mufs durchaus aus den Beziehungen, welche die Aufgabe zwischen den gegebenen Gröfsen und der Unbekannten giebt, die Gleichung in Worten entwickelt und diese alsdann in algebraischer Form aufgestellt werden. Die Gleichungen zweiten Grades mit zwei Unbekannten sind zwar in zahlreichen Gruppen eingehend behandelt, trotzdem vermisfe ich einige recht häufig vorkommende Fälle, wie z. B. das Gleichungssystem $x + y = a$ $xy = b$, welches durch Anwendung der beiden Sätze über die Beziehung der Wurzeln einer quadratischen Gleichung zu den bekannten Gröfsen eine so einfache Lösung findet, und die Einführung neuer Unbekannten für gewisse Verbindungen aus den Unbekannten der Gleichung. Die reziproken Gleichungen fafst der Verf. etwas anders auf, als es sonst in den Lehrbüchern zu geschehen pflegt, indem er sie als eine Gleichung vom zweiten oder höheren Grade mit einer Unbekannten erklärt, deren Wurzeln paarweise reziproke Werte von einander sind; die

Gleichungen ungeraden Grades müssen also eine überschüssige Wurzel haben. Dadurch erhält er reziproke Gleichungen dritten Grades wie z. B. $x^3 + 9x^2 + 21x + 5 = 0$, die bei der sonst üblichen Erklärung nicht als reziproke Gleichung gelten würde; dieselben haben stets als Wurzel das negative bekannte Glied; bei den reziproken Gleichungen vierten Grades geht natürlich aus der für die Wurzeln aufgestellten Bedingung nur die Form $x^4 + ax^3 + bx^2 + ax + 1 = 0$ hervor.

Ehe der Verf. zu der Lösung der diophantischen Gleichungen übergeht, behandelt er auf einigen Seiten die Kettenbrüche, um sie dann neben der Eulerschen Methode zur Lösung jener Gleichungen zu gebrauchen. Erst hinter diesen, also später als es sonst beim Unterricht zu geschehen pflegt, werden die arithmetischen Reihen erster Ordnung, die geometrischen Reihen und die Kettenreihe behandelt; unter der letzteren versteht er eine Reihenfolge von Brüchen, in der die Anzahl der Glieder unendlich ist und die Zähler von irgendeinem derselben an Perioden bilden, während die Nenner vom ersten an von Glied in Glied in ganzen Exponenten aufsteigende Potenzen des ersten Nenners sind; wir haben es also hier mit einer Reihe zu thun, die dem periodischen Dezimalbruch entspricht, in der aber der Nenner der Glieder jede beliebige ganze Zahl sein kann. Die Beispiele bezwecken die Verwandlung von Brüchen aus dem Zehnersystem in Brüche aus andern Systemen, wenn dies auch weiter nicht hervorgehoben ist: auffallend ist es, dafs der Verf. die Aufgabe nicht allgemeiner aufgefaßt hat und nicht auch die ganzen Zehnerzahlen in Zahlen anderer Systeme umsetzt, was ja so sehr geeignet ist, die Schüler auf das Wesentliche in unsern Zahlen aufmerksam zu machen. — Es folgt nun das Aufschlagen von Logarithmen, das Berechnen von Zahlenausdrücken durch Logarithmen und die Zinseszins- und Rentenrechnung. Der letzteren sind zahlreiche Beispiele beigegeben; bei den Anleitungen zur Lösung derselben vermisse ich die bei diesen Aufgaben ganz besonders wichtige Aufstellung der Gleichung in Worten: ohne diese Gewöhnung pflegen derartige Aufgaben den Schülern bedeutende Schwierigkeiten zu machen, da es ihnen nicht gelingt, sich die nötige Klarheit zu verschaffen. Das Buch schließt mit dem binomischen Lehrsatz und der Kombinationslehre. Schon die Reihenfolge zeigt, dafs sich der Verf. in der Art seiner theoretischen Entwicklung treu bleibt: nachdem die Binomial-Koeffizienten erklärt sind, stellt er den Lehrsatz auf und beweist seine Richtigkeit durch den Schlufs von n auf $n + 1$. Sollte es wirklich möglich sein, dadurch dem Schüler Einsicht in diese für den Unterricht so sehr wichtige Sache zu verschaffen? Dieselbe Frage läfst sich auch in Bezug auf die Art der Behandlung der Kombinationslehre und der Herleitung der betreffenden Zahlen aufstellen. — Schliesslich möchte ich den Verf. noch darauf auf-

merksam machen, daß seine Ansicht (S. 346), es hätte auf dem Koncil von Nicaea im Jahre 325 eine Vorrückung des Datums um drei Tage stattgefunden, wohl nicht richtig ist; neuere Untersuchungen stellen fest, daß man vielmehr die Frühlingsnachtgleiche, welche von Caesar auf den 25. März festgesetzt war, auf den 21. März festsetzte.

Die Ausstattung des Buches ist ganz vortrefflich sowohl im Papier als im Drucke.

Berlin.

A. Kallius.

-
- 1) H. Kötler, Vorschule der Geometrie. Fünfte und sechste verbesserte Auflage. Halle a. S., Louis Nebert, 1887. IV u. 21 S. 0, 50 M.

Während Bücher von der Art des vorstehenden früher selten oder gar nicht an den höheren Lehranstalten gebraucht wurden, ist, seitdem die Lehrpläne vom 31. März 1882 für Quinta eine wöchentliche Lehrstunde für das Zeichnen von Figuren mit Zirkel und Lineal vorschreiben, das Umgekehrte der Fall. Der Wunsch nach Einführung einer solchen Lehrstunde ist seitens der mathematischen Lehrer wiederholt ausgesprochen, und es sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Versuchen gemacht, das für dieselbe geeignete Pensum festzustellen. Dahin gehören aufser vorliegendem unter anderen die Bücher von E. zur Nieden, Breit-sprecher, Diekmann, Rattke, das unten besprochene von Schulze, sowie verschiedene Programmebeilagen. Die Ansichten der Verfasser weichen z. T. sehr von einander ab. Die einen wollen Definitionen fast ganz ausschließen und nur zeichnen lassen, indem sie sich auf den Wortlaut in den neuen Lehrplänen berufen; andere geben reichlich viel Formenlehre und behalten dann zu wenig Zeit zur Lösung von Aufgaben übrig. Wenn auch das Richtige, wie immer, in der Mitte liegen dürfte und jedenfalls Definitionen dessen, was gezeichnet werden soll, unerläßlich sein werden, so ist doch eine Entscheidung vorläufig schwer zu treffen, da uns bis jetzt nur die unzureichende Erfahrung weniger Jahre zur Seite steht. Noch mehr erschwert wird die Entscheidung durch den Umstand, daß diejenigen, welche über diesen Gegenstand geschrieben oder sonst irgendwie geurteilt haben, wenigstens z. T. nur eine indirekte Erfahrung darüber besitzen.

Herr Kötler sucht beiden Richtungen gerecht zu werden. Sein Heftchen besteht aus zwei Teilen, der Formen- und der Konstruktionslehre. Die Formenlehre giebt die in dem ersten Teile der Planimetrie üblichen Definitionen, und wenn einzelnes daran auch aus praktischen Gründen, der leichteren Übersicht und Repetition wegen, in dogmatischem Gewande erscheint, so verlangt der Verfasser doch mit Recht, daß die Methode induktiv sei. Die Definitionen sollen stets das letzte Resultat des lebendigen Unter-

richtes darstellen und überall durch eigene Thätigkeit des Schülers gewonnen werden. In den Text gedruckte gute Figuren erleichtern dem Schüler die Repetition. Die Formenlehre beginnt mit der Ableitung der räumlichen Gröfsen aus einander in bekannter Weise. Weiter werden die Linie, der Winkel, das Dreieck, Viereck, Vieleck und der Kreis betrachtet. Wir bemerken dazu im einzelnen Folgendes. Im § 4 heifst es, wie in recht vielen Lehrbüchern der Geometrie: „Die Fläche ist die Grenze eines Körpers oder zweier Körperteile. Sie hat nur zwei Ausdehnungen: Länge und Breite.“ Es sollte also heifsen: „Sie hat deshalb nur zwei Ausdehnungen“. Denn wenn man gerade der Mathematik nachrühmt, dafs sie, die wenigen Grundsätze abgerechnet, für alle Behauptungen Begründungen angebe, weshalb soll es hier gleich im Anfange unterbleiben? Dasselbe gilt analog von § 5 und 6. § 7. Durch Fortbewegung einer Linie entsteht nicht immer eine Fläche, ebenso durch Fortbewegung einer Fläche nicht immer ein Körper. § 10 ist zunächst mit Recht die Entstehungsweise der geraden Linie gegeben, dann aber auch eine Definition derselben und zwar eine eben so unglückliche wie alle Definitionen derselben, weil sie die Kenntnis der geraden Linie selbst zur Voraussetzung hat. Wittstein sagt in seinem Lehrbuch der Elementar-Mathematik sehr richtig: „Die gerade Linie ist einer strengen Erklärung nicht fähig, und dieser Mangel ist auch mehr der Form als dem Wesen nach vorhanden, da der Begriff der geraden Linie einfach genug und jedermann klar ist.“ Mag man darüber aber auch anderer Ansicht sein, so sollte man doch den Schüler auf dieser Stufe noch nicht damit behelligen; ferner auch nicht mit dem Unterschied zwischen Geraden, Strahlen und Strecken. Die §§ 13, 14 und 22 erhalten besser ihre Stelle in der Konstruktionslehre, da die Ausdrücke Summe und Differenz dem Schüler schon aus dem Rechenunterricht bekannt sein müssen. Die Angabe der Längenmafsse in § 15 und deren Bezeichnung entspricht nicht der Praxis. Nach der für das deutsche Reich erlassenen Mafs- und Gewichtsordnung sind Dezimeter und Hektometer als für den praktischen Gebrauch entbehrlich erachtet, und das kann uns mathematischen Lehrern, was die Dezimeter betrifft, nur sehr erwünscht sein, weil dadurch den sonst nicht nur in den unteren Klassen fortwährend vorkommenden Verwechslungen zwischen Dezimetern und Dekametern ein für alle Mal vorgebeugt wird. Im Prinzip läfst sich ja allerdings gegen beide Mafse nichts einwenden; wenn aber aus praktischen Gründen das Dezimeter fortbleiben soll, so ist dasselbe auch bezüglich des Hektometers empfehlenswert, weil dadurch die Einteilung eine gleichmäfsigere wird. Ferner ist es ja ganz praktisch, dafs der Verfasser, wie auch Referent früher gethan hat, die Bezeichnungen für die Mafse, welche gröfser sind als das Meter, grofs schreibt, die andern klein. Dem steht aber eine Ministerial-Verfügung aus dem Ende der

70er Jahre entgegen, wonach alle diese Abkürzungen klein geschrieben werden sollen, also dm Dekameter bedeutet, nicht wie bei Kötler Dezimeter. Nachdem durch diese Verfügung endlich Einheit in den Bezeichnungen hergestellt ist, sollte in Schulbüchern nicht mehr dagegen verstoßen werden. Die Bezeichnungen Null- und Vollwinkel in § 17 und Tangentenwinkel in § 36 sind wohl überflüssig. Dagegen sollte in § 21 hinzugefügt sein, daß gleiche Winkel einander nur zu decken brauchen, abgesehen von der Länge der Schenkel, daß es aber auf die Länge der Schenkel nicht ankommt.

Der zweite Teil, die Konstruktionslehre, enthält die so genannten Elementarkonstruktionen, wobei außer Zirkel und Lineal auch Transporteur und Winkelhaken oder besser ein rechtwinkliges Dreieck benutzt werden soll, was sich ja auf dieser Stufe nicht vermeiden läßt. Daß hier die Aufgabe: einen Winkel zu zeichnen, der einem gegebenen gleich ist — ebenso gelöst wird, wie es später im planimetrischen Unterricht geschieht, dagegen läßt sich nichts einwenden, da die dauernde Anwendung des Transporteurs nicht zu empfehlen ist und andernfalls die Auswahl der Aufgaben zu sehr beschränkt werden würde. In der Lösung ist übrigens ein inkorrektter Ausdruck gebraucht: der Kreisbogen wird ja allerdings mit Hilfe des Zirkels auf dem andern Bogen abgetragen, weil zu gleichen Sehnen gleiche Bogen gehören, aber man schlägt doch den Bogen nur mit der Entfernung der Schnittpunkte von einander. Daß aber die Aufgaben: eine gegebene Strecke und einen Winkel zu halbieren, ein Lot zu errichten und zu fällen, durch einen Punkt zu einer gegebenen geraden Linie eine Parallele zu ziehen — außer auf praktischem Wege auch streng geometrisch gelöst sind, erscheint dem Referenten nach seinen Erfahrungen nicht richtig. Eine Schülergeneration, welche diese Konstruktionen ebenfalls schon in Quinta gehabt hatte, war höchst erstaunt, daß ihnen, als diese Aufgaben in Quarta im planimetrischen Unterricht durchgenommen wurden, nach Beendigung der Konstruktion auch noch der Beweis für die Richtigkeit derselben abverlangt wurde. Noch weniger zulässig scheint uns die Aufgabe: über einer Strecke einen rechten Winkel zu errichten, mit Hilfe des Lehrsatzes des Thales zu lösen, wie aus der Figur hervorgeht. Dagegen gehören die dann folgenden, den Kongruenzsätzen entsprechenden Aufgaben, welche mit vollständiger Lösung gegeben sind, durchaus hierher. In der Aufgabe § 53: ein Dreieck aus zwei Seiten und dem Gegenwinkel der einen zu konstruieren — hätten die fünf möglichen Fälle deutlicher hervorgehoben werden sollen. An diese Aufgaben schloß sich noch einige Anwendungen auf besondere Arten von Dreiecken, damit schließt die Konstruktionslehre.

Es folgen nun noch „Übungen“, die teils Repetitionen, teils Erweiterungen enthalten. Die Übungen zur Formenlehre sind vorzüglich geeignet, dem Schüler die notwendige Sicherheit in der-

selben zu geben. Dagegen dürften die zur Konstruktionslehre gegebenen Übungen z. T. das Maß der Anforderungen überschreiten, welches man an diese Stufe stellen soll, oder ungeeignet sein, weil dieselben planimetrische Sätze voraussetzen, von deren Richtigkeit der Schüler einstweilen nur auf Grund sehr sorgfältiger Lösung der vorhergehenden Aufgaben überzeugt sein kann. Dadurch wird aber in dem Schüler, wie schon oben bemerkt wurde, der sehr bedenkliche Irrtum hervorgerufen, daß die auf Grund seiner genauen Konstruktion gefundenen Wahrheiten keines mathematischen Beweises mehr bedürften, und ihm so das Interesse an dem späteren Unterricht verkürzt. Wir fassen unser Urteil über das Büchlein dahin zusammen, daß dasselbe zum Vorunterricht in der Geometrie wohl zu empfehlen ist, wenn auch in der Konstruktionslehre nebst ihren Übungen hier und da noch Änderungen wünschenswert erscheinen. Die Ausstattung ist trotz des billigen Preises gut, die Figuren sind sauber und korrekt.

- 2) Ernst Schulze, Vorschule für den geometrischen Unterricht. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1887. 1. Teil IV u. 40 S. 0,80 M; 2. Teil 48 S. 0,60 M.

Während in Köstlers Vorschule die Formenlehre etwa die Hälfte des ganzen Büchleins einnimmt, enthalten diese Hefte fast nur Aufgaben, denen an der Spitze der einzelnen §§ eine kurze Definition der betreffenden Figur vorausgeht. Die im ersten Teile verlangten Konstruktionen sind nur mit Zirkel und Lineal auszuführen, im zweiten Teile treten der rechte Winkel und der Transporteur als Hilfsmittel hinzu. Im ersten Teil werden nach einer kurzen Einleitung, in welche auffälligerweise die beiden Grundsätze von der geraden Linie aufgenommen sind, Aufgaben von der geraden Linie, dem Kreise, dem gleichseitigen, gleichschenkligen und ungleichseitigen Dreieck, dem Rhombus, dem „Viereck mit gleichen Gegenseiten“ und dem Deltoid gegeben. Der Verfasser sagt in der Vorrede, er habe Lehrsätze, wie sie dem eigentlichen geometrischen Unterricht angehören, nicht herangezogen, so daß dieser in keiner Beziehung seines Interesses beraubt werde; nur daß der Radius sich sechsmal nach einander als Sehne in den Kreis eintragen lasse, sei vorweg angedeutet. Diesem Grundsatz ist er aber nicht treu geblieben. Schon auf der zweiten Seite giebt er den Satz: Im Dreieck ist die Summe zweier Seiten größer als die dritte und zwar mit Beweis. Auf S. 12 finden wir den Satz: Der Durchmesser ist die größte Sehne mit Beweis, weiter die Umkehrung dieses Satzes. S. 14 ist sogar schon von einem geometrischen Ort die Rede. Sehr geschickt werden oft Verhältnisse aus dem praktischen Leben zum Vergleich und zur Erreichung eines besseren Verständnisses herangezogen, aber mitunter geht der Verfasser darin doch zu weit. So wird mit Hilfe des auch abgebildeten Thermometers durch eine Reihe von Fragen abgeleitet, daß die gerade Linie zwei entgegengesetzte Richtungen

habe, während der Verfasser selbst dazu bemerkt, daß „dies auch ohne weiteres einleuchtet“. Die Aufgabe, eine gerade Linie zu halbieren, wird durch Näherung gelöst, was, wie wir bei Besprechung des Köstlerschen Heftes ausgeführt haben, auf dieser Stufe das allein Richtige ist. Aber auf dieselbe Weise auch in 3, 5, 6 gleiche Teile teilen zu lassen, ist doch wohl eine zu große Anforderung an einen Quintaner. In § 2 sollte zuerst die Entstehungsweise des Kreises gegeben sein, dann erst die Eigenschaft, daß alle Punkte der Kreislinie von einem und demselben Punkte, dem Mittelpunkte, gleichen Abstand haben. Auf S. 12 sollte es heißen: Alle Durchmesser desselben Kreises sind „deshalb auch“ gleich lang. Warum beim gleichschenkligen Dreieck Gipfel statt des allgemein üblichen Ausdrucks Spitze gesagt wird, ist uns unerfindlich. Von einem „Viereck mit gleichen Gegenseiten“ statt vom Parallelogramm zu sprechen, halten wir für bedenklich. — Im zweiten Teil werden die Winkel in sehr beschränktem Maße (Neben- und Scheitelwinkel, sowie die Winkelpaare, welche an zwei von einer dritten durchschnittenen Geraden liegen, werden nicht erwähnt, auch der Begriff des Parallelismus [Parallelität?!] ist unerörtert geblieben), dann das Rechteck, Quadrat, rechtwinklige Dreieck, reguläre Vielecke und Konstruktionen von Dreiecken aus Seiten und Winkeln behandelt. Lehrsätze aus den Figuren abzuleiten, ist im Texte vermieden, aber „auf einige Sätze, z. B. auf den über den Winkel im Halbkreis durch Konstruktionsaufgaben so oft und so bestimmt hingewiesen, daß derselbe dem Schüler wohl nicht mehr als eine Zufälligkeit, sondern als Gesetzmäßigkeit erscheint. Auf diese Weise ist der Verfasser bemüht gewesen, den Sinn und das Bedürfnis für den Nachweis der geometrischen Wahrheiten, d. h. für das Beweisen von Lehrsätzen in dem Schüler zu erwecken und anzuregen“ (aus der Vorrede). Wir glauben, daß der Verfasser gerade das Gegenteil erreichen wird. Der Schüler besonders der unteren Klassen ist nur zu geneigt, oft schon von einem Fall auf die allgemeine Gültigkeit des Gefundenen zu schließen, und wird, sobald er an einer ganzen Reihe von Konstruktionen — übrigens sehr genaue Zeichnung vorausgesetzt — stets dasselbe Resultat findet, nicht das Bedürfnis nach einem Beweis empfinden, sondern eher glauben, daß durch diese Konstruktionen der Beweis mehr als nötig geliefert sei. — Wir halten die beiden Hefte nicht für geeignet zur Vorbereitung auf den geometrischen Unterricht. Zunächst ist das in demselben enthaltene Pensum zu umfangreich. Es kommen auf jede Stunde mehr als vier Konstruktionsaufgaben, nicht gerechnet die verschiedenen Lösungen, sowie zahlreiche Fragen und Zusatzfragen. Außerdem muß doch noch Zeit zu Repetitionen bleiben. Sodann ist die Abwechslung in der Auswahl und Anordnung der Bestimmungsstücke zu gering, um dauernd das Interesse des Schülers rege zu halten; bei einzelnen Gruppen von Aufgaben, z. B. über

das gleichschenklige Dreieck und den Rhombus, wird er eher das Gefühl der Überladung und Ermüdung haben. Dafs die Zeichenaufgaben des zweiten Teils, wie Verfasser im Vorwort sagt, fast nur Figuren behandeln, welche im planimetrischen Kursus von Quarta und Tertia vorkommen, ist richtig, aber auf solche Weise, wie Verfasser sie zeichnen läfst, werden dort nicht viele gezeichnet. Von den regulären Vielecken im Kreise sollen ausser dem Sech- und Viereck und den daraus abzuleitenden auch noch das Fünf-, Neun- und Zehneck und zwar sämtliche vom Dreieck bis zum Zehneck, ausserdem noch das Zwölfeck unabhängig von einander durch Konstruktion gleicher Centriwinkel mit Hilfe des Transporteurs konstruiert werden. Wir können weder diese Methode, noch die Forderung so vieler gleichartiger Konstruktionen billigen. Ferner ist, abgesehen von den letzten Aufgaben der §§ 5 bis 8 des zweiten Teils, in der Regel die Lage der in das Heft selbst zu zeichnenden Figuren im voraus durch Festlegung von Punkten oder Linien bestimmt, dem Schüler ist also seine Selbständigkeit beim Zeichnen sehr beschränkt. Ausserdem wird es ihm, da die Aufgaben einer allgemeinen Fassung entbehren, sehr schwer gemacht, einzelne derselben dauernd im Gedächtnis zu behalten. Auch die Fragen gehen oft viel zu sehr ins einzelne, so werden mehr als zwanzig Fragen allein über die Stellung und Bewegung der Zeiger auf dem Uhrzifferblatt gestellt, darunter einzelne, auf welche mehrere, bis sechs Antworten gegeben werden müssen. Die Ausstattung der Hefte ist zu loben, auch der Preis für den Umfang nicht zu hoch, wohl aber für den Zweck, in einer einzigen Unterklasse für eine Stunde wöchentlich benutzt zu werden.

Schwetz.

O. Meyer.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Einige Bemerkungen zu unseren Lehrbüchern der deutschen Geschichte.

Jedermann weiß, wie schwer sich einmal eingewurzelte Irrtümer wieder ausrotten lassen. Es genügt nicht, daß ein Kundiger sie aufdeckt, daß er ganz unwiderleglich ihre Unhaltbarkeit nachweist — sie tauchen immer und immer wieder auf und müssen deshalb auch immer von neuem bekämpft werden. Auch die folgenden Zeilen sollen einem solchen Kampfe gelten. Bei der Benutzung der verschiedensten Lehrbücher der deutschen Geschichte sind mir gewisse Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten aufgefallen, die nicht in allen, aber in recht vielen immer wiederkehren, obwohl die Wissenschaft längst mit ihnen gebrochen hat. Auf einige von ihnen möchte ich heute die Blicke der Fachgenossen lenken. Ich beanspruche also keineswegs, Neues zu bringen; der Zweck meiner Ausführungen ist ein viel bescheidener: sie wollen nur das Ihrige dazu beitragen, dem schon früher richtig Erkannten Bahn zu brechen. Manches mag schon hie und da, bei der Besprechung dieses oder jenes Lehrbuchs gesagt, auch benutzt worden sein: dennoch meine ich, daß es nicht schaden kann, einige Punkte einmal in einem selbständigen Aufsatze in dieser Zeitschrift zu behandeln.

1. Die *agri decumates*¹⁾. In fast allen unsern historischen Lehrbüchern finden wir den Namen *agri decumates* oder Zehntland. Es wird damit der Landstrich zwischen Rhein und Donau einerseits und dem sogenannten Pfahlgraben andererseits bezeichnet, wohl auch hinzugefügt, daß der Name daher komme, daß die dort wohnende Bevölkerung einen Zehnten zu bezahlen hatte. Jeder Tertianer ist über dieses Sachverhältnis jetzt unterrichtet und ahnt nicht, daß das, was er so sicher zu wissen glaubt, zum Teil recht zweifelhaft, zum Teil geradezu falsch ist.

Der Name *agri decumates*, der dem in Rede stehenden Gebiet immer beigelegt wird, als ob er ein durchaus feststehender gewesen sei, findet sich nur an einer einzigen Stelle, bei Tacitus Germ. 29. Da heißt es: „*Non numeraverim inter Germaniae populos, quamquam trans Rhenum Danubiumque conserierint, eos, qui decumates agros exercent: levissimus quisque Gallorum et inopia audax dubiae possessionis solum occupavere; mox limite acto promotisque praesidiis sinus imperii et pars provinciae habentur*“. Daß *decumates* wirklich *Accusativ* und *Attribut* zu *agros* ist, ist zwar wahrscheinlich, aber nicht sicher. Man könnte es ja auch als *Nominativ* auffassen und übersetzen: „diejenigen, welche als Dekumaten ihre Äcker bebauen“. Ist aber die gewöhnliche Erklärung richtig, so ist noch immer zweifelhaft, ob *decumates* wirklich so zu fassen ist, wie dies immer geschieht; denn „weder ist es sprachlich erwiesen, daß *decumas* zehntpflichtig heißen kann, noch kennen wir derartige Einrichtungen der Kaiserzeit“ (Mommsen).

¹⁾ Vgl. Mommsen, Röm. Gesch. V S. 138, Anm. 1.

Und wenn wir auch die gewöhnliche Auffassung und Übersetzung jenes Ausdrucks gut heißen, so ist doch durch die einmalige Bezeichnung jenes Gebiets als *agri decumates* noch keineswegs bewiesen, daß dies wirklich, wie es nach der Darstellung unserer Lehrbücher den Schülern erscheinen muß, eine feststehende Benennung, eine Art Eigenname gewesen ist.

Ferner aber: wenn die Bezeichnung Zehntland, vorausgesetzt, daß die gewöhnliche Übersetzung von *decumates agros* richtig ist, eine Berechtigung wenigstens insofern hat, als sie ein eigentümliches Merkmal des betreffenden Landes angiebt, so gilt auch dies nur für das erste Jahrhundert unserer Zeitrechnung. Auch das hebt Mommsen hervor: „Übrigens sollte man nicht übersehen, daß die Schilderung des Tacitus sich auf die Zeit vor der Einrichtung der Neckarlinie bezieht; auf die spätere paßt sie so wenig, wie die zwar nicht klare, aber doch sicher mit dem früheren Rechtsverhältnis zusammenhängende Benennung“. Zwar spricht schon Tacitus an unserer Stelle von einem *limes*; unter diesem ist aber nur eine vorläufige Befestigung und nicht, wie aus den Zeitverhältnissen hervorgeht, der berühmte obergermanische Grenzschutz zu verstehen, von dem wir die älteste sichere Kunde erst aus dem Jahre 148 haben (Mommsen a. a. O. S. 141, Anm. 3). Als dieser Grenzschutz vollendet war und sich nun auch hier das städtische Leben immer reicher entwickelte, hatte dies Gebiet sicher keine andere Stellung im römischen Reich, als andere Grenzgegenden auch: von einem Zehntland kann gar nicht mehr die Rede sein.

Wenn demnach unsere Lehrbücher den Ausdruck *agri decumates* für das erste Jahrhundert nach Christi Geburt anwenden und ihn nach der gewöhnlichen Art übersetzen und erklären, so stellen sie etwas Zweifelhafte als gewiß hin und verwenden eine vielleicht nur zufällig einmal gebrauchte Bezeichnung willkürlich als Eigennamen; wenn sie denselben aber auch für die spätere Zeit noch benutzen, so ist dies gänzlich unrichtig und erweckt völlig falsche Vorstellungen. Am besten wäre es jedenfalls, wenn der Ausdruck *agri decumates* überhaupt verschwände.

2. *Amalasuatha* und *Theodat*. Die Annahme, daß *Amalasuatha*, des großen Theoderich früh verwitwete Tochter, nach ihres Sohnes Tode ihrem Vetter Theodat ihre Hand gereicht habe, ist allgemein und auch in sehr vielen unserer historischen Lehrbücher enthalten¹⁾. Und doch ist dies, wie längst ausgesprochen ist (vgl. u. a. Ranke, Weltgeschichte IV 2, S. 52 mit Anm. 1; S. 53 mit Anm. 1), unzweifelhaft unrichtig. Theodat wurde von der Gotenkönigin nur zum Mitregenten erhoben; von einer Vermählung aber ist nie die Rede gewesen. Bei Cassiodor (Var. X 1—4) sind uns die Briefe der beiden an Kaiser Justinian und an den römischen Senat erhalten, die von der Einsetzung des Theodat als Mitregenten handeln. *Amalasuatha* schreibt dem Kaiser (1): „*Perduximus ad sceptrum virum nobis fraternam proximitate conjunctum, qui regiam dignitatem communi nobiscum consilii robore sustineret, ut et ille avorum suorum purpureo decore fulgeret et animos nostros solatium prudentiam erigeret*“. Ähnlich meldet sie dem römischen Senat (3): „*Elegimus, deo auspice, consortem regni nostri felicissimum Theodahaldum*“. Dieser aber schreibt dem Justinian (2): „*Idcirco enim me [domina] curarum suarum fecit esse socium*“, und dem römischen Senat teilt er mit

¹⁾ Selbst in O. Jürgers trefflicher Weltgeschichte Band 2, S. 32 findet sich dieser Irrtum noch.

(4): „dominam rerum — consortem me regni sui larga pietate fecisse“. Von einer ehelichen Verbindung ist also keine Rede; vielmehr bezeichnen Amalasintha und Theodat, die ja Geschwisterkinder waren, einander als frater und soror. Auch war Theodat bereits vermählt; Briefe seiner Gemahlin Gudelina an die Kaiserin Theodora sind uns ebenfalls bei Cassiodor (Var. X 20, 21, 23, 24) erhalten. — Auch unsere übrigen Quellen wissen nichts von der angeblichen Ehe zwischen der Königin und ihrem Mitregenten. Jordanis de origine actibusque Getarum (M. G. auct. ant. V 1, S. 136) erzählt: „Tum mater [Amalasintha], ne pro sexus sui fragilitate a Gothis sperneretur, secum deliberans, Theodahadum consubrinum suum germanitatis gratia accersitum a Tuscia — in regno locavit. Qui immore consanguinitatis post aliquantum tempus — eam exilio religavit, ubi — strangulata est“. Ebenso berichtet Prokop de bello Gothico I 4: „*Διὰ ταῦτα μὲν αὐτὸν (den Theodat) ἐς τὴν βασιλείαν παρακαλεῖν — — οὕτω μὲν Ἀμαλασοῦνθα — ἐπὶ τῆς ἀρχῆς αὐτὸν κατεστήσατο*“ u. s. w. (vgl. auch Gregor von Tours, M. G. script. rer. Merov. I 1. Buch 3, c. 31). — Die Fabel von der Vermählung der Amalasintha mit Theodat sollte demnach endlich aus den Geschichtsbüchern verschwinden.

3. Cluny. Das Kloster Cluny wird gewöhnlich einfach als burgundisches Kloster bezeichnet. Nun ist das allerdings richtig, wenn man Burgund, wozu man an sich ja vollkommen berechtigt ist, im weitesten Sinne nimmt. Da aber der Ausdruck „burgundisch“ nicht weiter erklärt ist, auch nicht anzunehmen ist, daß jeder Lehrer dies thun wird, so wird dadurch bei dem Schüler die Ansicht hervorgerufen, Cluny hätte zum arelatischen Reich gehört. Denn wenn bei der Behandlung jener Periode der deutschen Geschichte Burgund erwähnt wird, ist damit stets das große Reich an der Rhone gemeint, das unter Konrad II. an Deutschland fiel. Zu dem gehörte aber, wie jeder historische Atlas richtig zeigt, Cluny und die Landschaft, in der es lag, nicht, sondern vielmehr zu jenem Herzogtum Burgund (Bourgogne), das zu derselben Zeit, als das transjuranische Reich begründet ward, unter Herzog Richard dem Richter, dem Bruder des cajanischen Königs Boso, sich von den Nachbarstaaten unabhängig machte und nicht lange darauf in dauernde, bald engere, bald losere Verbindung mit Frankreich trat. Ich möchte deshalb empfehlen, künftig Cluny als Kloster zu bezeichnen, das im französischen Burgund gelegen habe; ein Irrtum ist dann unmöglich, und der Schüler lernt schon bei dieser Gelegenheit mit, daß ein Teil des alten Burgund nicht mit zum arelatischen Reiche gehörte.

4. Das Wormser Konkordat. Noch immer ist in einer Anzahl unserer Lehrbücher der Irrtum enthalten, durch das Wormser Konkordat sei das Recht der Investitur mit Ring und Stab vom König auf den Papst übergegangen, während dem ersteren nur das Recht zuerkannt worden sei, die geistlichen Fürsten durch das Scepter mit den Regalien zu belehnen. — In dieser Fassung ist das aber unrichtig. Die eigentliche Investitur mit Ring und Stab hörte vielmehr ganz auf. Im concordatum Wormatiense lauten die betreffenden Worte der kaiserlichen Urkunde (M. G. Leg. II S. 76): „Ego Henricus Romanorum imperator augustus pro amore Dei et sancte Romanae ecclesiae et domni pape Calixti et pro remedio animae meae dimitto Deo et sanctis Dei apostolis Petro et Paulo sanctaeque catholicae ecclesiae omnem investituram per anulum et baculum“ etc. Diese Worte sind einfach so zu

verstehen, daß der Kaiser zu Ehren der Kirche auf die Investitur durch Ring und Stab verzichtet, nicht aber so, als übertrüge er für die Zukunft das Recht einer solchen an den Papst. In der päpstlichen Urkunde (a. a. O. S. 75) steht denn auch nur: „*Electus autem regalia absque omni exactione per sceptrum a te recipiat et que ex his jure tibi debet, faciat*“. Von einer Investitur durch den Papst ist auch hier nicht die Rede, und niemals hat dieser später weder in Deutschland noch in Italien mit Ring und Stab investiert.

5. Der Sturz Heinrichs des Löwen. Die gewöhnliche Darstellung, die unsere historischen Lehrbücher von dem Sturz Heinrichs des Löwen geben, ist ungefähr die folgende. Der stolze Herzog weigert sich, 1176 dem Kaiser Heeresfolge zu leisten. Dieser ist infolgedessen der Macht seiner Feinde nicht gewachsen und wird bei Legnano geschlagen. Da er sein Unglück hauptsächlich Heinrich dem Löwen zuschreibt, kehrt er, nachdem er sich mit dem Papst geeinigt, voller Haß gegen den Herzog und mit der Absicht, ihn zu stürzen, nach Deutschland zurück. Heinrich, der sich unter den deutschen Fürsten, namentlich im Norden, viele Feinde gemacht hat, wird wegen seiner treulosen Haltung mehrmals vorgeladen und, als er nicht erscheint, geächtet und seiner Herzogtümer entkleidet. So ungefähr, wenigstens dem Sinne nach, ist die gewöhnliche Darstellung, nach der also als einziger oder doch wenigstens als Hauptgrund für den Sturz des Herzogs die Verweigerung der Kriegshilfe im Jahre 1176 erscheint. Nun ist hier nicht der Ort, auf den Prozeß gegen Heinrich näher einzugehen, von dem wir uns trotz allem, was schon darüber geschrieben worden ist, noch immer kein klares Bild zu machen vermögen. Ich begnüge mich mit dem Bekenntnis, daß ich denen durchaus beistimme, die in den Fürsten und vor allen in den sächsischen Großen die eigentlichen Feinde des harten Herzogs sehen, die „drängenden Mächte, denen der Träger der Reichsgewalt nur als Rückhalt dient“ (Nitzsch, *Gesch. d. deutschen Volkes bis z. Angb. Religionsfriedens II S. 304*). Wohl mag Friedrich anfangs voll Zorn über Heinrichs des Löwen Weigerung, ihm Heeresfolge zu leisten, gewesen sein; aber wir hören nicht, daß er oder seine Umgebung für den unglücklichen Ausgang des Feldzugs jemals den Herzog verantwortlich gemacht hätte, und der Grund zu dessen Sturz war nicht der Vorgang von Chiavenna oder wo es sonst gewesen sein mag, sondern „der Haß der sächsischen Großen und die Eifersucht der Reichsfürsten“ (Prutz, *Staatengeschichte des Abendlandes im Mittelalter I S. 519*).

Wenn aber auch diese Ansicht irrig sein sollte, so muß doch das wenigstens zugegeben werden, daß jene Feindschaft der Fürsten gegen Heinrich zu seinem Sturze sehr wesentlich mitwirkte. Das wird aber, wie erwähnt, sehr oft übergangen oder doch nur gestreift, obwohl es völlig klar aus fast allen unseren Quellen hervorgeht. Vor allem kommt hier der doch gewiß sehr gut unterrichtete Arnold von Lübeck in Betracht. Auch er erzählt (*M. G. Script. XXI I. II 2*), daß der Kaiser, wie natürlich, zornig gegen Heinrich gewesen sei (*Imperator autem pro tempore dissimulata ira, quam ex nimia animi verecundia traxerat, reversus est in Italiam*), und daß er sich bei den Fürsten bitter über ihn beklagt habe (*Videns itaque, quod data esset requies, opportunitate nacta convocatis principibus multa contra Henricum ducem allegare cepit, quod propter nimium fastum superbiae sue tantum imperio contemptum exhibuerit, ut eo ante pedes ejus humiliato nullo eum miserationis intuitu in tanta necessitate constitutum attendere dignatus*

fuert et despecta re publica et auctoritate imperatorie majestatis neglecta omne auxilium — negaverit). Dann aber sind es doch die Fürsten, die die Stimmung des Kaisers benutzend den Untergang des verhassten Gegners herbeiführen. Die Verweigerung der Hilfe und des Kaisers Zorn darüber tritt ganz in den Hintergrund. Das zeigt sich sehr deutlich bei der Besprechung, die beide 1179 in Neuhaldensleben hatten, und an welcher zu zweifeln, wie dies Weiland in einem bekannten Aufsatz (Forschungen zur deutschen Geschichte. Bd. 7, S. 181 f.) thut, wir meiner Ansicht nach gar kein Recht haben. Da bot der Kaiser dem Herzog sogar an, zwischen ihm und den Fürsten zu vermitteln, wenn Heinrich sich nur zu einer Buße von 5000 Mark verstehen wolle (Arnold a. a. O. II 10: Imperator autem quinque milia marcarum ab eo expetiit, hoc ei datus consilium, ut hunc honorem imperatorie majestati deferret et sic ipso mediante gratiam principum, quos offenderat, inveniret). — Vor allem aber geht aus der Gelnhäuser Urkunde über die Verleihung des Herzogtums Westfalen an den Kölner Erzbischof (M. G. Leg. II S. 163) deutlich hervor, welche große Rolle in dem Prozeß und bei der Verurteilung Heinrichs die Feindschaft der sächsischen Großen spielte. Es heißt da: „Proinde tam praesentium quam futurorum imperii fidelium noverit universitas, qualiter Henricus quondam dux Bavariae et Westphaliae, eo quod ecclesiarum Dei et nobilium imperii libertatem, possessiones eorum occupando et jura eorum imminuendo, graviter oppresserit, ex instanti principum querimonia et nobilium plurimorum, quia citatione vocatus majestati nostrae praesentari contempserit et pro hac contumacia proscriptionis nostrae inciderit sententiam, deinde quoniam in ecclesiis Dei et principum et nobilium jura et libertatem grassari non destitit, tam pro illorum injuria, quam pro multiplici contemptu nobis exhibito ac praecipue pro evidenti reatu majestatis et sub feudali jure legitimo trino edicto ad nostram citatus audientiam, eo quod se absentasset nec aliquem pro se misisset responsalem, contumax judicatus est ac proinde tam ducatus Bavariae, quam Westphaliae et Angariae, quam etiam universa, quae ab imperio tulerit beneficia, per unanimum principum sententiam in solemnibus curia Wirzibure celebrata ei adjudicata sunt“ etc. Von der Verweigerung der Hoeresfolge ist hier, soviel ich sehe, gar nicht die Rede; denn die Worte quam pro multiplici contemptu — reatu majestatis können meiner Ansicht nach in diesem Zusammenhang nur auf den Ungehorsam Heinrichs den Vorladungen des Kaisers gegenüber bezogen werden, wie dies z. B. auch bei Prutz a. a. O. S. 522 geschieht. Dem sei aber, wie ihm wolle, eins steht völlig fest: daß nämlich die Feindschaft der Großen des Reichs zur Verurteilung des Herzogs sehr viel beigetragen hat, und das müßte notwendig in unseren Lehrbüchern hervorgehoben werden. So, wie sie gewöhnlich den Sachverhalt erzählen, ist er allerdings für die Jugend am leichtesten faßlich und verständlich; einfach und wie ganz von selbst ergibt sich aus den Vorgängen in Italien die Verurteilung Heinrichs — aber was helfen diese Vorzüge der Darstellung, wenn sie unrichtig ist? ¹⁾

6. Günther von Schwarzburg. Günther von Schwarzburg wurde am 30. Januar 1349 auf dem sogenannten Galgenfeld bei Frankfurt a. M. vom Erzbischof Heinrich von Mainz, den Rheinpfalzgrafen Rudolf und Ropprecht und dem Markgrafen Ludwig von Brandenburg, der zugleich Bevollmächtigter für Sachsen-Lauenburg war, zum römischen König gewählt, da

¹⁾ Vgl. nun auch W. v. Giesebrecht, Gesch. d. deutsch. Kaiserzeit V 2, S. 919.

das Reich seit Kaiser Ludwigs Tode als erledigt, die Wahl Karls IV. als unrechtmäßig betrachtet wurde. Von diesem Gegenkönig Günther soll nun nach der gewöhnlichen Darstellung unserer Lehrbücher erst der Tod den Luxemburger befreit haben. Auch dies ist unrichtig¹⁾. Günthers Lage wurde bald eine sehr bedenkliche. Von Anfang an war der thüringische Graf dem mächtigen Böhmenkönig längst nicht gewachsen. Der Anhang des letzteren wuchs; Günther dagegen ward durch die Absetzung Heinrichs von Mainz auf dem Reichstage zu Speyer schwer geschädigt; auch als es am Rhein zum Kampf zwischen den beiden Königen kam, war er unglücklich. Seine Lage war bald derartig, daß der Ausgang der drohenden Entscheidungsschlacht nicht mehr zweifelhaft sein konnte. Dazu kam, daß Günthers eigne Wähler, voran Ludwig von Brandenburg, ihn treulos preisgaben, und um sein Unglück voll zu machen, wurde er von schwerer Krankheit ergriffen. Man verlangte von ihm Verzicht auf die Krone; der Brandenburger Kurfürst selbst übernahm es, ihn dazu zu bewegen. Zum Tode matt willigte er ein, und nachdem dies geschehen war, wurden am 26. Mai desselben Jahres, in dem der unglückliche Graf die Königswürde erlangt hatte, im Lager seines Gegners zu Eltville die Unterhandlungen der Kurfürsten der wittelsbachischen Partei mit Karl zum Abschlusse gebracht: dieser war alleiniger König, und zwar noch bei Lebzeiten Günthers. Die gewöhnliche Darstellung, daß erst dessen Tod dem Doppelkönigtum ein Ende gemacht habe, ist demnach falsch. Freilich liefs das Ende Günthers nicht lange auf sich warten: schon am 14. Juni desselben Jahres starb er im Ordenshaus der Johanniter zu Frankfurt am Main.

Es ist bekannt, daß auch hier wieder das Gift eine Rolle gespielt haben soll, und es mag deshalb gestattet sein, über diesen Punkt hier noch einiges zu bemerken. Es wäre nach meiner Ansicht recht sehr zu wünschen, daß der auch in unseren Lehrbüchern viel zu oft laut werdende Verdacht, daß der Tod dieses oder jenes Mannes auf einen Giftmord zurückzuführen sei, nur dann ausgesprochen würde, wenn er wirklich begründet ist. Bei Günther ist dies nicht der Fall und ebensowenig bei Heinrich VII. Sehr richtig sagt darüber Werunsky (a. a. O. S. 189), nachdem er von den sich völlig widersprechenden Gerüchten über die angebliche Vergiftung Günthers gesprochen hat: [abgesehen davon] „muß man sich jenem vagen Gerüchte gegenüber schon deshalb skeptisch verhalten, weil kein Jahrhundert mehr Vergiftungsfabeln in Umlauf gesetzt hat als gerade das vierzehnte und in diesem die Schreckenszeit der Jahre 1348—50, wo das thörichte Märchen von der Brunnenvergiftung durch die Juden allgemein Glauben fand. Bei dem absoluten Mangel aller naturwissenschaftlichen und medizinischen Kenntnisse war das Volk damals stets geneigt, Todesfälle namentlich von illustren Persönlichkeiten, wenn dieselben im rüstigsten Mannesalter gestanden hatten, durch Vergiftung bewirkt hinzustellen“. Warum also durch derartigen Verdacht die Seelen der Jugend trüben? Gerade solche Dinge, auch wenn sie als zweifelhaft hingestellt werden, haften nur allzuleicht und werfen oft einen Schatten auf das Bild tüchtiger Männer. (F. f.)

¹⁾ Vgl. u. a. E. Werunsky, *Gesch. Kaiser Karls IV. und seiner Zeit* II 1, S. 179. Der Verweis auf dieses Buch überhebt mich hier der Notwendigkeit, auf die Quellen selbst zurückzugreifen.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Festschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens des Protestantischen Gymnasiums zu Straßburg. 2 Teile. Straßburg, J. H. Ed. Heitz (Heitz und Mündel), 1888. 392 u. 291 S. 10 M. — Von den darin enthaltenen Abhandlungen nennen wir hier die von H. Veil (Zum Gedächtnis Johannes Sturms), von K. Engel (Das Gründungsjahr des Straßburger Gymnasiums), von R. Reufs (M. Samuel Glouer, ein Straßburger Lehrerbild aus den Zeiten des dreißigjährigen Krieges), von E. Zwilliag (Die französische Sprache in Straßburg bis zu ihrer Aufnahme in den Lehrplan des Protestantischen Gymnasiums), von J. Krüger (Zur Straßburger Schulkomödie), von A. Bähre (Der Gesanglehrer Christoph Thomas Walliser), von E. Salomon (Die Gebäude des alten und des neuen Straßburger Gymnasiums). Dieselben sind sämtlich im 1. Teile enthalten.
2. W. Boehne, Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen von Gotha. Gotha, E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung, 1888. VII u. 352 S. 4,40 M.
3. C. A. Mc. Murry, Die Organisation des höheren Schulwesens in den Vereinigten Staaten Amerikas und in England und die Stellung des Staates zu demselben. Jena, Gustav Fischer, 1888. VIII u. 101 S. 2,50 M.
4. Geb. J. Frohnau, Einheits-Mittelschule und Gymnasial-Reform. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn, 1888. 142 S. 2 M.
5. O. Kuntzemüller, Die Reform unseres höheren Schulwesens auf nationaler Grundlage und den Forderungen allgemeiner Bildung entsprechend. Zweites Tausend. Leipzig, Herm. Oesterwitz, 1888. 40 S. 0,80 M.
6. O. Steinel, Der Wismayersche Lehrplan. Das Beispiel einer wirklich ins Leben getretenen staatlichen allgemeinen Mittel-Schule an Stelle der jetzt existierenden drei Anstalten humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Realschule. Würzburg, A. Stubers Verlagsbuchhandlung, 1888. 33 S. 0,60 M.
7. Cl. Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. Dritter Teil. Die Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf. Gera und Leipzig, Theodor Hofmann, 1888. 215 S. .
8. J. Lattmann, Die Kombination der methodischen Prinzipien im lateinischen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen. Zweiter, verkürzter Abdruck aus dem Programm des Gymnasiums zu Clausthal im Jahre 1882. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1888. 76 S. 1 M.
9. Lateinische Schulgrammatik. Erweiterte Ausgabe der „Kleinen lateinischen Sprachlehre“ von Ferdinand Schultz, unter Mitwirkung desselben bearbeitet von M. Wetzel. Zweite, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1888. VIII u. 368 S. 2,80 M.
10. P. D. Ch. Hennings, Elementarbuch zu der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. Zweite Abteilung. Zur Einübung der unregelmäßigen Formenlehre (und einiger syntaktischer Vorbegriffe). Siebente verbesserte Auflage. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1888. VII u. 214 S. 1,20 M.
11. A. Schaubach, Wörterbuch zu Siebelis' Tirocinium poeticum. Achte, verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. 47 S.

12. W. Schleusner, Die Ausdrücke und Redensarten aus Ciceros Pompeiana und Catilinarischen Reden, sowie Cäsars Commentar über den gallischen Krieg für Primaner zusammengestellt. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. VI u. 38 S.

13. Ad. Kaegi, Zur griechischen Schulgrammatik. Zweiter Artikel. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1888. 94 S.

14. M. Hecht, Die griechische Bedeutungslehre. Eine Aufgabe der klassischen Philologie. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. 166 S. 4,40 M.

15. Vierteljahrschrift für Litteraturgeschichte. Unter Mitwirkung von Erich Schmidt und Bernhard Suphan herausgegeben von Bernhard Seuffert. Erster Band, zweites Heft. Weimar, Hermann Böhlau, 1888. S. 161—291. 2,16 M. — Einzelne Hefte werden nicht abgegeben.

16. J. Besser, Vorschläge zur Reform der Orthographie. Braunschweig, Bruhns Verlag (Eugen Appelhaus), 1888. 33 S.

17. Franz Kera, Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. 2. vermehrte Auflage. Berlin, Nicolaische Verlags-Buchhandlung (R. Stricker), 1888. III u. 184 S.

18. Vofs' Luise. Von K. Bindel. (Klass. deutsche Dichtung IX). Gotha, Fr. Andr. Perthes, 1888. 145 S. 1,40 M.

19. Ferd. Schmidt, Schiller. Ein Lebensbild für Jung und Alt. 8. Aufl. Kreuznach und Leipzig, R. Voigtländer. 160 S. 0,75 M.

20. Ders., Goethes Jugend und Jünglingszeit. Ein Lebensbild für Jung und Alt. 5. Aufl. Ebenda. 148 S. 0,75 M.

21. J. G. Cuno, Vorgeschichte Roms. Zweiter Teil: Die Etrusker und ihre Spuren im Volke und im Staate der Römer. Graudenz, im Verlage des Verfassers, 1888. XVI u. 899 S. Ein Werk staunenswerten Fleißes voll großer Gelehrsamkeit.

22. Geschichte des römischen Kaiserreichs von der Schlacht bei Actium und der Eroberung Ägyptens bis zum Einbruche der Barbaren von Victor Duruy. Übersetzt von Gustav Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen. 78.—83. Heft à 80 Pf. Verlag von Schmidt & Günther in Leipzig. — Inhalt: Verwüstungen der Barbaren im Reiche. Valerian. Neue Verfolgung der Christen (251—260). Gallienus, Claudius II. und Aurelianus. Siegreiche Abwehr des großen Einbruches der Goten u. s. w. bis Diocletian. 138 vorzügliche Holzschnitte zieren diese sechs Hefte.

23. Th. Schaachts Schulgeographie. 17. Aufl. Neu bearbeitet von W. Rohmeder. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachfolger (Dr. Jacoby). VIII u. 235 S. 1,35 M.

24. Länderkunde des Erdteils Europa, herausg. von A. Kirchhoff. Lief. 49—55. Jede Lieferung 0,90 M. Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 336, Nr. 24.

25. M. Jäschke, Das Meißnerland. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, dritter Band, 2. Heft.) Stuttgart, J. Engelhorn, 1888.

26. G. Coordes, Schulgeographisches Namenbuch. Übersetzung und Begründung der wichtigsten Namen und Bezeichnungen. Als Anhang: 1. Namen der vorzüglichsten Sterne und Sternbilder. 2. Vollständiges biblisch-geographisches Namenbuch. Metz, Georg Lantz, 1888. V u. 144 S. — Das Buch ist für jeden Lehrer der Geographie unentbehrlich und muß daher sehr empfohlen werden.

27. W. Bertram, Schulbotanik. Tabellen zum leichten Bestimmen der in Nord-Deutschland häufig wildwachsenden und angebauten Pflanzen mit besonderer Berücksichtigung der Ziergewächse und der wichtigsten ausländischen Kulturpflanzen nebst den Grundzügen der allgemeinen Botanik. 3. Aufl. Braunschweig, Bruhns Verlag (Eugen Appelhaus), 1888. VII und 180 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 155.

28. K. Rollbach, Methodik der gesamten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichtes. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1888. 315 S.

29. M. Krafs und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlags-handlung, 1888 XIV u. 344 S. 3,40 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1883 S. 373.

30. Müller-Pouillet's Lehrbuch der Physik und Mineralogie. 9. umgearb. und verm. Auflage von L. Pfauudler. In 3 Bänden. III. Band, 1. Abteilung. Braunschweig, Friedr. Vieweg u. Sohn, 1888. VII u. 336 S. — S. d. Anzeige des I. Bandes in dieser Zeitschr. 1887 S. 291.

31. O. Lubarsch, Elemente der Experimental-Chemie. Ein methodischer Leitfaden für den chemischen Unterricht an höheren Lehr-anstalten. In zwei Teilen. 1. Teil: Die Metalloide. Berlin, J. Springer, 1888. X u. 178 S. 2,40 M.

32. W. v. Beetz, Leitfaden der Physik. Mit 339 in den Text gedruckten Holzschnitten. Neunte Auflage. Nach dem Tode des Verfassers bearbeitet und herausgegeben von J. Henrici. Leipzig, Th. Griebens Verlag (L. Fernau), 1888. VIII u. 354 S. 3,60 M.

33. B. Féaux, Lehrbuch der elementaren Planimetrie. 7. Aufl., besorgt von Balkenhol. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1888. VIII u. 193 S. 2,50 M. — Vgl. die Anzeige in dieser Zeitschr. 1882 S. 585.

34. H. Fechner, Aufgaben für den ersten Unterricht in der Buchstabenrechnung und Algebra. 2. Aufl. Berlin, Wilh. Schultz, 1888. 120 S. 1,20 M.

35. M. Rusch, Sammlung von Aufgaben aus der Geometrie und zwar aus der Planimetrie, ebenen und sphär. Trigonometrie, Stereo-metrie und analytischen Geometrie der Ebene. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn, 1887. 146 S. 1,60 M.

36. E. Bardey, Methodisch geordnete Aufgabensammlung, mehr als 8000 Aufgaben enthaltend über alle Teile der Elementar-Arith-metik. 4. verb. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. XIV u. 330 S.

37. H. Servus, Sammlung von Aufgaben aus der Arith-metik und Algebra. 2 Hefte. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. IV und 47, 51 S.

38. G. Neumayer, Anleitung zu wissenschaftlichen Beob-achtungen auf Reisen in Einzel-Abhandlungen von verschiedenen Ver-fassern. 2. Aufl. Lief. 1. Berlin, Rob. Oppenheim, 1888. S. 1—48. Jede Lief. 1,60 M.

39. E. Angerstein und G. Eckler, Haus-Gymnastik für Gesunde und Kranke. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin (Rich. Schoetz), 1888. VI und 103 S. 3 M.

40. G. Jägers Monatsblatt. Organ für Gesundheitspflege und Le-benslehre. Jahrgang 7, No. 6—7.

41. J. J. Hofer, Konservierung der Lehrmittel. Handbuch für Kustoden der Lehrmittel-Sammlungen. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn, 1887. 45 S. 0,80 M.

42. Für Jung und Alt. Ein Buch fürs deutsche Haus. I. Jahrg., 1. Heft. Emil Häuselmanns Verlag, Stuttgart. Süddeutsches Verlags-Institut. 40 S. Jede Lieferung 0,50 M.

43. E. Steiner, Atthis das Rosenmädchen. Sapphische Oden und Lesbische Lieder nach dem Griechischen. Mit einer Abbildung. Berlin, Rosenbaum & Hart, 1887. — 84 Lieder, über die vom philologischen und poetischen Standpunkte aus nichts Günstiges zu vermelden ist.

43. A. Weinholz, Immortellen in Sonetten auf den Bonner Friedhof niedergelegt. 3. verm. Aufl. Bonn, P. Hansteins Verlag, 1888. XVI u. 60 S. 1 M. — Die Sonette sind 59 hervorragenden Personen ge-widmet, deren Gebeine auf dem Bonner Friedhofe bestattet sind.

44. Universal-Bibliothek der bildenden Künste. No. 16—20 William Hogart. 128 S. No. 21: Felix Hollenberg, Über Kupferstiche und andere Kunstdrucke. 29 S. Jede No. 0,20 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Bedeutung der Ciceronianischen Schriften für das Gymnasium.

Auf der zweiten Versammlung des deutschen Einheitsschulvereins zu Halle (Ostern 1887) hat Dr. O. Frick den erzieherischen Wert der Schriften Ciceros in entschiedener Weise angezweifelt, ohne seine Behauptung durch Gründe zu stützen, ein Umstand, der den Schreiber dieser Zeilen zu einem kurzen, energischen Proteste¹⁾ gegen die allerdings nicht ungewöhnliche Methode des abgekürzten Verfahrens in schulpolitischen Reformfragen veranlaßte. Die darauf erfolgende Replik und Duplik, die von beiden Seiten vielleicht mit unnötiger Erbitterung abgefaßt waren, glaube ich an dieser Stelle übergehen zu dürfen; es möchte der Sache förderlicher sein, wenn an Stelle polemischer Scharmützel eine ernsthafte, wissenschaftliche Erörterung der Streitfrage beliebt wird. Ich möchte damit zugleich meinem Herrn Gegner beweisen, daß es mir einzig und allein auf die Verfechtung der von mir als richtig anerkannten Auffassung ankommt.

Es handelt sich hier nur um die Bedeutung Ciceros und seiner Schriften für das Gymnasium. Ich sehe von einer Erweiterung des Themas, von einer Verteidigung der klassischen Bildung überhaupt, von der Berechtigungsfrage und dem ganzen leidigen Schulstreit ganz und gar ab, und das mit gutem Grunde. Wer verurteilt ist, all das zu lesen, was die deutschen Schulmänner an Reformplänen ausbecken, bekommt eine nervöse Abneigung gegen das Kritisieren und Phantasieren, gegen das Kämpfen wider Windmühlen und für Luftschlösser, gegen die durchweg bestehende Neigung, Einzelbeobachtungen zu verallgemeinern und die Welt immer nur aus einer Ecke anzusehen. Ist es denn nicht klüger, einmal den Stier bei den Hörnern zu packen und einen der vielbeklagten Schulschäden sich in der Nähe anzusehen? Machen wir einen herzhaften Versuch mit dem Schriftsteller, der wohl der

¹⁾ Vergl. meine „Blätter für höheres Schulwesen“ 1887 No. 11 und 1888 No. 3, sowie Fricks „Lehrproben und Lehrgänge“ No. 14.

bestgehafteste ist unter seinen Kollegen, mit Cicero, von dem es auch heißen könnte, wie von Wallenstein:

Von der Parteien Gunst und Haß verwirrt,
Schwankt sein Charakterbild in der Geschichte.

Nur bitte ich den verehrten Leser, nichts Dogmatisches oder Systematisches zu erwarten. Was ich biete, sind nur bescheidene Ergebnisse aus einer längeren, liebevollen Beschäftigung mit dem Vielgeschmähten. Ich will es nur bekennen: auch ich habe eine Zeit gehabt, wo ich dem Redner zweifelnd gegenüberstand. Aber gerade die Schärfe des Urteils, die mir vielfach entgegentrat, machte mich stutzig, und eine, wie ich hoffe, unbefangene Prüfung hat mich gelehrt, daß unsere Vorgänger auf dem Katheder doch nicht so thöricht waren, wie uns eine anspruchsvolle Kritik glauben machen will. Doch ich greife voraus. Bevor ich zur Sache komme, muß ich einiges zuvor bemerken.

Ich erhebe nicht den Anspruch darauf, meinen speziellen Fachkollegen neue Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu übermitteln. Ich habe im Gegenteil in erster Linie gerade an solche Leser gedacht, welche nicht selbst lateinischen Unterricht erteilen, die aber doch ein Urteil über denselben sich zu bilden wünschen.

Und noch ein Zweites! Bei einer derartigen Untersuchung über ein Thema des Schullebens ist eine Voraussetzung von nöten, welche in praxi meist übersehen wird, das Absehen von einem guten Teil der eigenen Schüler-Erinnerungen. Allerdings pflegt man heutzutage den zeitweiligen Besuch einer Schule für ausreichend zu erachten, um auch in späteren Jahren in diesen Dingen mitreden und mitschreiben zu können: ungefähr mit demselben Recht, als wenn jemand nur auf Grund seiner eigenen Erlebnisse als Einjährig-Freiwilliger über die Einrichtungen unseres Heerwesens abzuurteilen sich erkühnen wollte. Vergessen wir nicht, daß überhaupt allem schulmäßigen Betriebe ein gewisses Quantum Schulstaub anhaftet. Es ist abgeschmackt zu verlangen, daß dem Gymnasiasten die neun Jahre seines Schullebens in eitel Wonne und Geistesschwung verstreichen. Daß der lateinische Unterricht im allgemeinen und die Lektüre Ciceros im besonderen uns weiland auf den Bänken der Prima nicht immer als ein ideales Dasein vorgekommen ist, darf niemand befremden. Es kommt doch nicht einzig darauf an, durch geistreiche Aperçus anzuregen und eine Klasse zu faszinieren — der Himmel bewahre uns vor solchen Blendern! Das ist die Hauptfrage, ob die geistige Nahrung, die man uns seiner Zeit gereicht hat, eine gesunde und bekömmliche gewesen ist, ob sie es auch für die künftigen Geschlechter sein wird. Sagen wir also allen Vorurteilen, allen Erinnerungen an langweilige Stunden und — Lehrer Valet und fragen wir einzig und allein nach dem Werte der Ciceronianischen Schriften für die Schule, insbesondere für das Gymnasium.

Wie muß denn eigentlich ein Schulschriftsteller beschaffen sein? Muß er in jeder Beziehung der Jugend als Vorbild dienen? Als Ritter sans peur et sans reproche? Dann, fürchte ich, müßten wir unsere Lektüre auf das Neue Testament beschränken; denn so hoch steht niemand weder unter den Alten noch unter den Neuen, daß ihm nicht die Spuren menschlicher Unvollkommenheit und Schwäche anklebten. Aber selbstverständlich muß er in geistiger und sittlicher Hinsicht Vorzüge besitzen, die uns gestatten, ihn der Jugend nahe zu bringen. Sollte es sich herausstellen, daß Cicero ein sittlich verächtlicher und geistig unbedeutender Mensch und Schriftsteller gewesen ist, wie man uns glauben machen will, so müssen seine Schriften, alle ohne Ausnahme, aus dem Umkreise der Schule verbannt werden; denn *maxima debetur puero reverentia*. Es wird uns also nichts anderes übrig bleiben, als uns den Menschen, dann den Schriftsteller Cicero näher anzusehen und ihm Herz und Nieren zu prüfen. Beginnen wir mit denen, welche sich schon früher mit dieser Frage beschäftigt haben.

Schon im Altertum ist die Wertschätzung Ciceros eine sehr verschiedenartige gewesen. Welcher Abstand zwischen dem Lobeshymnus, zu dem sich der wackere Plinius versteigt (*Hist. nat.* VII 117), und den unglaublichen Schmähungen, die uns Dio Cassius (XLVI 1—28) aus dem Munde des Antonianers Fufius Calenus berichtet! Auch hat es schon damals nicht an Leuten gefehlt, welche verständig die Mittelstrafe einschlugen und in Cicero weder einen Halbgott noch ein Scheusal erblickten; ich nenne u. a. seine politischen Gegner, den großen Cäsar selbst (*Cic. Brut.* 72—73) und Asinius Pollio, von dem uns Seneca (*Suas.* VI 24) das schöne Wort überliefert hat: „*Sed quando mortalium nulli virtus perfecta contigit, qua maior pars vitae atque ingenii stetit, ea iudicandum de homine est*“.

Und wie die Alten, so die Neueren, nur daß die tadelnden Stimmen sich gerade in diesem Jahrhundert mit besonderem Nachdruck und — fügen wir hinzu — mit hervorragender Gelehrsamkeit bemerkbar gemacht haben. Letzteres gilt von dem in seiner Art staunenswerten Werke, der „Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung u. s. w. nach Geschlechtern“ von W. Drumann (5. Band 1841, 6. Band 1844); ein Werk, so voll der eingehendsten Studien und dabei von so ermüdend weitschweifiger Art der Darstellung, daß man zwischen Bewunderung und Überdruß unaufhörlich schwankt. In seinen Spuren wandelt Th. Mommsen (*Röm. Geschichte* 4. Aufl. 1866, III S. 602 ff.), der die Resultate seines Vorgängers mit pointierter Schärfe zusammengefaßt hat. Aus der großen Schar der Verteidiger, die allerdings oft mehr durch guten Willen als durch Geschicklichkeit hervorragen, nenne ich den durchaus originellen und geistvollen Essay des Franzosen G. Boissier, der in seinem bekannten Buche „*Cicéron et ses amis*“ (1882)

mit glücklichem Takt seinen Helden verteidigt hat. Als Vertreter der vermittelnden Richtung verdient vor allem W. S. Teuffel genannt zu werden, der in seinen zahlreichen Schriften (Studien und Charakteristiken 1871, S. 338 und vor allem in Paulis Realencyclopädie u. d. W. Tullii) das ganze Material noch einmal zusammengesammelt und verarbeitet hat. Diese litterarische Zusammenstellung macht durchaus keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie genügt aber vollkommen, um ein genügend motiviertes Urtheil hervorzurufen.

Unter den Genannten ist ohne Zweifel Drumann der gefährlichste Feind; auf 1184 Seiten glaubt er den Beweis erbracht zu haben, daß Cicero der jämmerlichste Schwächling gewesen sei, und zwar laut seiner (d. h. Ciceros) eigenen Aussage; denn der bei weitem größte Teil der Biographie besteht aus Citaten Ciceronianischer Schriften. Woran erinnert uns diese Methode? Ist nicht in unseren Tagen eine „Geschichte des deutschen Volkes“ erschienen, in der vermittelst zahlloser zeitgenössischer Citate der „Beweis“ erbracht sein soll, daß die größte That des deutschen Volksgeistes, die Reformation, unserer Nation Unglück und nichts als Unglück gebracht hat? Wie, wenn bei Drumann (wie bei Janssen) das *πρώτον ψεύδος* in der Methode, in der Vereinommenheit läge, die ein wissenschaftliches Resultat von vornherein ausschließt? Ich muß gerade der Besprechung des Drumannschen Werkes besondere Aufmerksamkeit widmen; erweist sich dasselbe als im wesentlichen verfehlt, seine Auffassung als irrig, so fällt damit die von Mommsen beliebte Karikatur in nichts zusammen. Ich handle zunächst von der Methode Drumanns, dann von seinen Resultaten.

Boissier¹⁾ ist meines Wissens der erste gewesen, der auf das Mißliche hingewiesen hat, welches gerade in der Heranziehung der Briefe liegt; diese sind nur scheinbar die besten Zeugen. Es passiere jedem, meint Boissier (S. 19 ff.), daß vorübergehende Anwendungen die Reinheit der Gesinnung trübten; Empfindungen tauchten plötzlich in der Seele auf, deren man sich bald schäme, die aber doch bestanden hätten. Nun sei es Ciceros Unglück gewesen, daß er allem, was ihn bedrückte, sofort mittels der Feder Ausdruck geliehen habe. „Ce n' étaient que des éclairs; on les précise, on les accuse en les écrivant; elles prennent une netteté, un relief, une importance qu'elles n'avaient pas dans la réalité. — Un jour, un commentateur curieux étudiera ces confidences trop sincères, et il s'en servira pour tracer de l'imprudent qui les a faites un portrait à effrayer la postérité. — Un esprit sage ne se laisse pas abuser par l'artifice de ces citations perfides.“ Er schließt diese Gedankenreihe nicht unzutreffend mit der Bemerkung, daß ein derartiger Briefwechsel nur

¹⁾ Vgl. auch das Programm Abekens, Osnabrück 1848.

von einem praktischen Weltmann richtig gewürdigt werden könne, nicht von einem pedantischen Stubengelehrten.

Ich finde diese Bemerkungen geradezu vortrefflich und glaube, daß dieselben sowohl seitens der historischen Kritik als auch seitens der empirischen Psychologie bestätigt werden müssen. Die Beweiskraft von Briefen ist doch nur eine relative, durch die jedesmalige Erregung des Korrespondenten beeinflusste. Ich erinnere des Beispiels halber an das Urteil, welches lange Zeit hindurch die Geschichtschreibung über Albrecht Dürers Frau gefällt hat. Jetzt hat Dürers neuester Biograph, M. Thausing (Dürer I S. 155 ff.), evident bewiesen, daß jenes ungünstige Urteil allein auf einem Briefe des mißlaunigen und kränklichen Pirkheimer beruht hat und demnach durchaus unglauwürdig ist. Um wie viel verdächtiger ist nicht das Selbstzeugnis eines nervösen, jeglichem Eindruck sich hingebenden Mannes!

Wenn Cicero bezüglich seiner philosophischen Schriften an seinen Attikus schreibt (ad Att. XII 52): „*Ἀπόγραφα* sunt, minore labore fiunt; verba tantum affero, quibus abundo“, so ist es doch der Gipfel der Abgeschmacktheit, derartige Äußerungen für bare Münze zu nehmen. Es handelt sich hier um leichten Scherz, um einen Spott, den der reizbare Spötter einmal gegen sich selbst richtet, gerade so wie er seine „Feigheit“ (ad fam. XIV 2. 4) anschuldigte. Oder widerfährt es uns nicht auch, daß wir in einem Briefe, in dem wir einem vertrauten Freunde unser Herz ausschütten, Worte und Gedanken vorbringen, die wir niemals auf die Goldwage gelegt sehen möchten? Jener allzu offenerzige, aber gewiß herzlich gemeinte Ausruf: „*Me asinum germanum fuisse!*“ (ad Att. IV 5), ist er uns niemals von der Lippe geschlüpft oder auch aus der Feder geflossen? Und nun kommt ein kriminalistischer Forscher und beweist haarscharf, daß Cicero seine eigene Jämmerlichkeit zugestanden! Das ist eine „citation perfide“.

Nicht anders steht es um die Bezeugungen äußerer Höflichkeit, die eine so große Rolle in den Briefen spielen und ihrem Absender den Vorwurf der Verlogenheit und ähnlicher Schwächen zuziehen. Als ob es nicht auch heute gang und gäbe ist, Leuten von zweifelhaftester Art unsere „Hochachtung und Ergebenheit“ zu versichern, obwohl der Briefschreiber himmelweit von diesen Gefühlen entfernt ist. Mit Recht urteilt Boissier darüber (a. a. O. S. 20): „*Il cherchent l'expression de sa pensée dans ces politesses banales que la société exige et qui n'engagent pas plus ceux qui les font qu'elles ne trompent ceux qui les reçoivent.*“ Ciceros Briefe sind als Widerspiegelung vorübergehender Stimmungen, nicht als objektive Geschichtsquelle zu betrachten; sie erfordern eine gewissenhafte Kritik, und wer sich derselben wie Drumann begiebt, läuft Gefahr, ein Zerrbild zu konstruieren.

Aber noch schlimmer als dieser methodische Fehler wiegt das absolute Übelwollen, mit dem der genannte Historiker an

seinen Helden herangetreten ist. Eine sorgsame Nachprüfung seiner Einzelurteile liefert wunderbare Ergebnisse. Ich beginne mit einem unverfänglichen Abschnitt, mit Ciceros philosophischem Jugendunterricht. Die bezüglichen Selbstzeugnisse, welche Drumann — *qua solet diligentia* — anführt, sind folgende:

Orator 3: *Fateor me oratorem — ex Academiae spatiis extitisse. De offic. II 1: Philosophiae cum multum adulescens discendi causa temporis tribuissem. — De nat. deor. I 3: Nec mediocrem a primo tempore aetatis in eo studio operam curamque consumpsimus — principes illi, Diodotus, Philo, Antiochus, Posidonius, a quibus instituti sumus. Tusc. V 2: cuius in sinum cum a primis temporibus aetatis nostrae voluntas studiumque nos compulisset. — Ad fam. XIII 1: A Phaedro, qui nobis, cum pueri essemus, antequam Philonem cognovimus, valde ut philosophus, postea tamen ut vir bonus et suavis et officiosus probabatur. — De fin. I 5: Phaedrum aut Zenonem — cum mihi nihil sane praeter sedulitatem probarent.*

Hören wir nun, was Drumann aus diesen klaren und unzweideutigen Mitteilungen konstruiert: „Welches (philosophische) System ihn aber auch zuerst beschäftigen mochte, immer war es ein Nachteil, daß man ihn mit Kenntnissen überfüllte. Bei der Masse des fast gleichzeitig und in schnellem Fluge Angelernten gelangte er um so weniger zur Selbständigkeit“ (S. 227).

Man glaubt wirklich zu träumen, wenn man diese Phantasie vom „pädagogischen Treibhause“ liest und damit die Quellenstellen vergleicht. Cicero war damals ungefähr 18 Jahre alt, hatte bereits Rhetorik und Jurisprudenz getrieben und machte sich nun an die Philosophie, in demselben Alter, in welchem unsere Gymnasiasten den Plato bereits angefangen haben. Es soll hier gar nicht behauptet werden, daß Cicero irgendwie Hervorragendes als philosophischer Kopf geleistet hat; aber für den Mangel an spekulativer Begabung seine Erziehung verantwortlich machen, das heißt nicht Geschichte schreiben, sondern eine Geschichtsklitterung. So verfährt Drumann bei ganz nebensächlichen Dingen — und gerade darum habe ich dieses Musterbeispiel gewählt —; mit noch größerer Beeiferung sucht er seinen „Helden“ herunterzuziehen, wo derselbe wirklich etwas Achtungswertes vollbracht hat. Es ist natürlich unmöglich, sämtliche Punkte in extenso hier zu erörtern; eine summarische Darstellung muß genügen.

Uneingeschränktes Lob verdient Cicero wegen seines Auftretens gegen den mächtigen Chrysogonus, den Günstling des furchtbaren Sulla. Drumann vermutet ohne jeden äußeren Anhalt (S. 244), daß der Redner eine Anzahl bedenklicher Stellen nachträglich eingefügt habe, obwohl gerade der jugendliche überschwängliche Stil die frühzeitige, vor der Studienreise erfolgte Niederschrift verbürgt (vgl. Halm, Ausgabe S. 13 und Abeken a. a. O. S. 4). Cicero bewies als Quästor musterhafte Pflichttreue und Uneigennützigkeit, natürlich, wie Drumann (S. 253)

meint, nur weil sein Prätor ihm ein gutes Beispiel gab. In trefflichster Weise führte der Redner seine Anklage gegen Verres durch, er beschränkte sich sogar auf eine einfache Darlegung der Thatsachen, wie Drumann glaubt (S. 308), weil die Sache offenkundig war, wohingegen in Wahrheit die größten Schwierigkeiten zuvor hinweggeräumt werden mußten. Selbstverständlich hat er nur in eigenem Interesse gehandelt; bestechen liefs er sich nicht, weil er „mehr als stirnlos“ (S. 325) hätte sein müssen, wenn er seinen guten Ruf untergraben hätte. Was auch geschieht, Cicero handelt niemals ohne gemeine Motive; auch als Prokonsul in Cilicien raubt er nur — aus Klugheit nicht.

Es widersteht mir, das ganze Gewebe kriminalistischer Findigkeit zu entwirren; eine Widerlegung bzw. Richtigstellung der Urteile Drumanns würde eben zu einem eigenen Buche anschwellen, da in unübertrefflicher Weise Wahrheit und Dichtung durchweg gemischt sind. Soviel muß jeder unbefangene Leser zugestehen, daß Drumann in vollständiger Selbsttäuschung befangen war, als er die Worte in seiner Vorrede zum 6. Bande schrieb (S. VII): „Ich habe die einzelnen Züge jeder Art, mithin auch die schlechten, zu einem Ganzen vereinigt, und dies überrascht und verstimmt.“ Nein; Drumann hat das ganze Leben des großen Redners in zahllose Atome aufgelöst und dieselben einzeln unter die trübe Lupe eines voreingenommenen Kritikers genommen. Wie sehr Cicero gerade bei dieser Einzelbetrachtung verliert, beweist in der auffälligsten Weise der Umstand, daß der Redner da gewinnt, wo Drumann den Anfang macht, seine Charakterzüge im großen Ganzen zu beurteilen. Auf ein hervorstechendes Beispiel hat schon Abeken in seiner vorher erwähnten Rezension aufmerksam gemacht.

Der Leser erinnert sich, daß Drumann auf Grund unverfänglicher Quellenstellen in ungünstigster Weise über Ciceros Jugendbildung aburteilt (vgl. S. 726). Nun hat derselbe aber noch an einer zweiten Stelle das nämliche Thema behandelt. Nachdem das Leben des Redners in allergrößter Ausführlichkeit erzählt ist, geht Drumann dazu über, die wichtigsten Charakterzüge seines Helden noch einmal zusammenzufassen. Da heißt es denn (Band 6, S. 416): „Eifriges Lernen, rastloser Fleiß und mühsame Vorbereitung bezeichneten seine Jugend; ihm war Vater und Freund, wer ihn belehrte, und die Stunde die schönste, die ihn in der Wissenschaft noch mehr über das Gemeine und Mittelmäßige erhob.“ Wie stimmt das zu der „Überfüllung“ und dem „Treibhause“ (Band 5, S. 227)? Fast scheint es, als hätte dem Historiker nachträglich das wissenschaftliche Gewissen geschlagen, als hätte er das Bedürfnis gefühlt, das Unrecht gutzumachen, das er seinem Helden zugefügt.

So wird das Urteil, welches Teuffel (Röm. Litt. S. 252) gefällt hat: „— übellaunig und unter Verkennung aller entschuldi-

genden Umstände“, noch als ein sehr mildes bezeichnet werden müssen. Derselbe Literaturhistoriker fährt fort: „Ihn suchte Th. Mommsen zu überbieten durch Maflosigkeit des Ausdrucks und unhistorische Gereiztheit.“ Damit bin ich der — ich will es nur gestehen — schmerzlichen Aufgabe näher getreten, das Urteil des großen Geschichtsschreibers über den großen Redner zu verurteilen.

„Als Staatsmann ohne Ansicht, Absicht und Einsicht“ — wer hätte nicht als glückseliger mulus die grausamen Witzworte mit Hochgenuss verschlungen? Und doch, qui nimium probat, nihil probat.

Ich fürchte nicht der Pietätslosigkeit geziehen zu werden, wenn ich behaupte, daß unter den zahlreichen Schriften, welche Mommsens Andenken der Nachwelt überliefern werden, die „Römische Geschichte“ bei weitem nicht die erste Stelle einnehmen wird, zum mindesten nicht der dritte Band derselben. Jedenfalls kann sein Verfasser nicht von ihm behaupten, was er mit gerechtfertigtem Stolz von dem kürzlich erschienenen fünften Band geäußert hat: „Mit Entsagung ist dies Buch geschrieben“. In subjektivster Weise sind die Strebungen und Irrungen moderner Parteikämpfe mit der Entwicklungsgeschichte des römischen Staatswesens verquickt, und das Urteil über den Historiker Mommsen wird infolge dieser unnatürlichen Mischung zu einem Urteil über den Politiker Mommsen. Es widerstrebt mir, dies verlockende Thema weiter anzuführen; nur auf eins möchte ich aufmerksam machen, nämlich auf die Erklärung, welche Mommsen von Ciceros schriftstellerischer Bedeutung giebt. Wenn er sagt: es „ging auf das unwürdige Gefäß etwas über von der Gewalt, die die Sprache ausübt, und von der Pietät, die sie erweckt“, so kann ein Unbefangener darin schwerlich etwas anderes finden als eine Verlegenheitsphrase. Wir stehen hier vor dem Dilemma: entweder besaß Cicero eine „Gewalt“ über die Sprache, welche die „Pietät“ seiner Hörer und Leser, der Zeitgenossen wie der Nachgeborenen, erweckte, und dann ist er, wenn nicht der erste, so doch einer der ersten römischen Schriftsteller; oder er war jener Advokat mit dem pikanten Vortrag, jener Feuilletonist mit der gräßlichen Gedankenöde, wie ihn uns Mommsen malt. „Gewohnheit und Schulmeisteri vollendeten dann, was die Macht der Sprache begonnen“. Wie denken wir uns diese „Macht der Sprache?“ Es ist doch wohl das Verdienst des schriftstellerischen Individuums, das den Geist seiner Muttersprache so wunderbar gewaltig erfaßt und ihr zu einer so meisterhaften Ausbildung verholfen hat. Die Auffassung, wonach die Sprache selbst in einem unwürdigen Gefäße wirksam gedacht ist, erscheint jedem Unparteiischen, der sich ein klares Urteil bilden will, unverständlich und mysterienhaft. Der Sachverhalt ist im Gegenteil dieser. Ein hochbegabter Geschichtsforscher faßt einen instinktiven Wider-

willen gegen eine weithin anerkannte Persönlichkeit der Geschichte; eine täuschende Ähnlichkeit mit — Gott weiß welchem — modernen Parteimann ärgert ihn. Eine gewisse Neigung zum pointierten Stil und ein augenfälliges *studium novarum rerum* vollenden, was das einmal gefasste Vorurteil begonnen. Gefährlich und blendend wird dies Urteil erst durch das scheinbar wissenschaftliche Relief, das ihm Drumann in seinem Riesenwerke gegeben hat.

Das sind die wissenschaftlichen Grundlagen, auf die in letzter Instanz auch das am Anfang dieses Aufsatzes angezogene Urteil zurückgeführt werden muß. Es ist noch milde, wenn man sich begnügt, die Ciceronianischen Schriften für ungeeignet zur ausgiebigen Verwendung in der Schule zu erklären. Die bekannten Rufer im Schulstreite realistischer Observanz drücken sich nach ihrer Gewohnheit etwas kräftiger aus. Nach dem Grundsatz, daß, was gegen die klassische Bildung spricht, richtig und erwiesen ist, wird alles, was Drumann und Mommsen geschrieben haben, bestens acceptiert und damit wieder einmal bewiesen, daß die ganze klassische Bildung nichts tauge. Wer es nicht glaubt — *anathema sit!* Und was war denn in Wahrheit Cicero als Mensch? Was ist er vom Standpunkt des Schulbetriebes aus?

Cicero war — und das wird ihm von seinen bittersten Feinden nicht abgesprochen — „mäfsig und keusch“ wie wenige. Aus seinen Schriften weht uns mit verschwindenden Ausnahmen ein Hauch echter Sittlichkeit entgegen, der sie zu Schulzwecken vorzüglich geeignet erscheinen läßt. „Eifriges Lernen, rastloser Fleiß und mühsame Vorbereitung“ — ich brauche, wie vorher, die Worte Drumanns — bezeichneten die Beschäftigung seiner Jugendjahre, und dieser Trieb des Lernens hat ihn selbst im beginnenden Alter nie verlassen. Selbst große Erfolge ließen ihn nicht auf das Ruhepolster einer gesättigten Existenz sinken: „*Plus ultra*“ war in Wahrheit sein Wahlspruch. Und dabei war sein Bildungstrieb nicht ein banausischer, nur einem bestimmten Zwecke untergeordnet; er erstrebte bewußt und sicher eine harmonische Ausbildung seiner geistigen Kräfte und war selbst in der Muße nicht müßig. „Mit gutem Recht kann man die Jugend auf sein Beispiel verweisen und sie auffordern, vor keiner Schwierigkeit zu erschrecken“, giebt Drumann zu; allerdings, wie er meint, habe dies alles Cicero nur aus schnöder Selbstsucht gethan, richtiger wohl: aus Ruhmsucht, da seine Unbestechlichkeit und Ehrenhaftigkeit über allen Zweifel erhaben ist. Und wer wollte leugnen, daß Cicero sehr viel Lob vertragen konnte, ja daß er in dieser Hinsicht entschieden oft die Grenze des guten Geschmacks überschritt? Aber muß man nun das Kind mit dem Bade ausschütten und behaupten, daß Cicero nur aus Selbstsucht gehandelt habe, niemals aus Vaterlandsliebe? Ihm eine aufrichtige, glühende Liebe zum römischen Staate und Wesen abzusprechen, ist geradezu barbarisch. Allerdings glaubte er das Wohl seines

Vaterlandes dann am besten gesichert, wenn er selbst mit an der Spitze des gemeinen Wesens stand, eine Schwäche, die er mit allen leidenschaftlichen Politikern teilt. Aber selbst abgesehen von seinen politischen Thaten, in denen er zweimal (63 und 43) nach seines Herzens aufrichtigster Überzeugung dem Staate wichtige Dienste leistete, zeigt sich seine herzliche Liebe zur Heimat und zum Vaterlande bei der kleinsten Gelegenheit. Wie ist es ihm eine Freude, wenn er römischem Wesen auch dort zum Siege und zur Anerkennung verhelfen kann, wo es bis dahin den Graeculi nachstand! Mit gerechtem Stolz gedenkt er des römischen Rechts; sein glühendster Wunsch ist es, in der Beredsamkeit den großen Rednern Athens, die er voll anerkennt, in jeder Beziehung gleichzukommen; dabei hängt er mit ganzer Seele an der großen Vergangenheit, an den Heldengestalten der Scipionen, Fabier u. a. Gerade diese echte und rechte Liebe zum Vaterlande, die frei ist von engherziger Abschließung gegen das Ausland, die im Gegenteil die Vorzüge des Hellenentums, wenn auch widerwillig, anerkennt, sie macht unsern Cicero zum Schulschriftsteller par excellence.

Soll ich noch seine andern menschlichen Tugenden rühmen? Waren auch seine Eheverhältnisse nicht von der Innigkeit, welche unsere christlich-germanische Auffassung wünscht, so war er doch seinen Kindern ein liebevoller Vater, seiner Tullia mit fast moderner Überschwänglichkeit zugeneigt. Er war seinen Freigelassenen und Sklaven ein treuer, milder Herr, insbesondere seinem kränklichen Tiro mit einer geradezu rührenden Zärtlichkeit ergeben. An seinen Freunden hing er mit großer Treue, nicht als ob er niemals mit seinem Bruder oder mit Atticus geschmolzt hätte; aber es ist doch wohl billig, die Mangelhaftigkeit menschlicher Natur auch ihm zu gute kommen zu lassen. Er war gefällig und dienstfertig, wie seine zahllosen Empfehlungsschreiben bezeugen, und nicht einmal seine Feinde haben ihm ihre Achtung verweigert, wenn wir von so verworfenen Subjekten wie Catilina, Clodius, Antonius absehen. Ich erinnere an das Urteil Cäsars, an den schon erwähnten Ausspruch des mit Cicero arg verfeindeten Asinius Pollio (sein Sohn Asinius Gallus verdient nur Verachtung), an die Berichte des dem Cicero sonst nicht günstigen Livius.

Wer wollte seine Schwächen verkennen oder thörichter Weise leugnen? Sein größter Fehler war eine unglaublich große Erregbarkeit, die ihn aus einem Extrem ins andere rifs. Er war ferner über die Massen eitel, nicht frei von Selbstsucht, ohne militärische Tugenden, dabei nur zu leicht geneigt, einen guten (oder auch schlechten) Witz aus dem Gehege der Zähne oder aus der Feder zu entlassen, ohne die Folgen zu berücksichtigen. Gewiss, schwerwiegende Schwächen, die ihn zum Staatsmann, der er so gern sein wollte, nicht geeignet und befähigt erscheinen

lassen, wohl aber zum Redner und Schriftsteller; nicht zum Soldaten, wohl aber zum Jugendbildner und Schulschriftsteller.

Noch ein Wort über Ciceros angebliche „Feigheit“. Ich will gern zugeben, daß Cicero sich im Lager nicht sonderlich wohl fühlte. Weder im Bundesgenossenkriege noch in Cilicien hat er länger bei der Fahne ausgehalten, als unumgänglich notwendig war. Aber ein Nichtsoldat ist noch lange kein Feigling; selbst ein gewisser Mangel an physischer Energie, an jener Geistesgegenwart, die einen Degen blitzen sieht, ohne mit der Wimper zu zucken, wird durch moralische Tapferkeit aufgewogen. Und diese hat Cicero im vollsten Maße besessen. Es war tapfer, als Cicero für den armen Roscius gegen den Günstling des allmächtigen Sulla in die Schranken trat; es war tapfer, als er der ganzen Nobilität zum Trotz Sicilien bereiste (nicht ohne Lebensgefahr!) und den mächtigen Verres zu Falle brachte; es war tapfer, als er an leitender Stelle die verbrecherischen Pläne eines Catilina durchkreuzte, ohne sich durch Mordanschläge vom Wege der Pflicht ablenken zu lassen. Und was er in den folgenden Jahren durch haltlose Schwäche gesündigt, das hat er in seinem letzten Kampfe gegen Antonius, vor allem durch seinen Tod gesühnt. Selbst offene Gegner müssen gestehen, daß er diese schwerste Probe des Mannesmutes mit Ehren bestanden hat.

Auch grausam und hart soll Cicero gewesen sein, wenn wir dem Urteil Drumanns folgen. Die allerdings formell ungesetzliche, materiell nur zu sehr gerechtfertigte Hinrichtung der Catilinarier nennt der gefühlvolle Historiker „die Erwürgung der fünf Wehrlosen“! Den Catilina hat Cicero gar zu Tode „gehetzt“! Ist es wirklich nötig, darauf ein Wort zu erwidern? Die Methode, alles und jedes dem Helden zum Nachteil zu verkehren, ist gar zu durchsichtig. Auch Cicero hat ein Recht darauf, wie jede andere geschichtliche Persönlichkeit, mit Berücksichtigung menschlicher Unvollkommenheit beurteilt zu werden, und es darf bei ihm so wenig der Maßstab absoluter Sündlosigkeit angelegt werden, wie es sonst geschieht. In dieser Voraussetzung werden wir es verstehen, wenn ein so kompetenter Beurteiler wie Niebuhr, der Vater der modernen Geschichtsforschung, eine so aufrichtige Verehrung für Cicero fühlte, daß er seinem Sohne den Namen „Marcus“ gegeben hat. Wir werden uns daher nicht scheuen, die Jugend mit einer Persönlichkeit bekannt zu machen, die, wenn auch nicht ohne Fehler, so doch durchweg achtungswert und liebenswürdig genannt werden muß. So viel vom Menschen Cicero.

Wenn ich nunmehr zu seinen Schriften mich wende, so möchte ich von vornherein auf einen Irrtum aufmerksam machen, den man meines Erachtens nicht selten in der Auswahl der Schulschriftsteller zu begehen pflegt. Gar viele Schulmänner beurteilen dieselben nicht immer nach ihrem erzieherischen Wert, nicht nach

den für die Jugend aufzustellenden Gesichtspunkten, sondern gehen dabei von ihrem eigenen Geschmack, von dem Standpunkt des gereiften Mannes aus. Das ist verkehrt. So hört man, um auf ein benachbartes Gebiet abzuschweifen, nicht selten den Salust und Tacitus dem Livius vorziehen, und mit Vergnügen gebe ich zu, daß erstere dem Manne mehr zusagen als der Pataviner. Und doch ist dessen Bedeutung für die Schule, für die geistige und sittliche Schulung unserer Jünglinge von unschätzbarem Werte, während die modern - nervös - pointierte Schreibart seiner größeren Fachgenossen diese damit durchaus nicht zu Schul-schriftstellern ersten Ranges stempelt. Wenn von dem einen das bellum Jugurthinum (nicht die Coniuratio mit ihrem anrühigen Inhalt) privatim, von dem anderen die Germanenkriege, so weit als möglich, sowie die Germania und der Agricola gelesen werden, so ist das satis superque; der Hauptschriftsteller für die Sekunda bleibt (neben Cicero) Livius, weil er gesund ist durch und durch, weil er eine zwar etwas altmodische, aber derbe und nahrhafte Kost bietet, weil er vor allen Dingen nichts weniger als modern ist. Und gesund ist die Lektüre der Ciceronianischen Schriften ohne alle Frage, wenn sie nur richtig verteilt und geleitet wird.

Wir haben über die so umfangreiche Schriftstellerei des Redners ein treffliches Schriftchen von Deuerling, „Ciceros Bedeutung für die römische Litteratur“, dem ich eine zeitgemäße Umarbeitung wohl wünschen möchte. Ich beabsichtige nicht, so nahe die Versuchung liegt, einen Plan für die bezügliche Lektüre zu entwerfen; man könnte z. B. die Person des Redners der Jugend durch eine chronologische Folge der vorgelegten Schriften näher bringen, wobei die Hauptschwierigkeit darin besteht, die Verrinen schon nach Untersekunda zu legen. Ich will nur auf die Vorzüge der Ciceronianischen Schriften kurz hinweisen, um die Meinung zu widerlegen, als ob das Gymnasium der Zukunft der meisten Schriften Ciceros entraten könnte. Das ist so wenig der Fall, daß ich vielmehr von der Entscheidung dieser Frage die ganze Zukunft der klassischen Bildung abhängig machen möchte.

Zunächst haben wir es mit seinen Reden zu thun, diesen Meisterwerken kunstvoller Beredsamkeit. Sie bestechen nicht nur durch die Vollendung der Form, die Trefflichkeit der Disposition, die Bedeutsamkeit ihres Inhalts; sie enthalten eine so reiche Fülle wertvoller Nachrichten über alle möglichen Gebiete des römischen Lebens — Dank der wunderbar vielseitigen und gründlichen Bildung ihres Verfassers —, daß ihre Erklärung ebenso belehrend wie anregend wirken muß, wenn der Erklärer sich nicht darauf beschränkt, Grammatik zu repetieren und Stilistik zu traktieren. Das kann, namentlich das letztere, alles gelegentlich unter Zugrundelegung eines von den Schülern geführten Heftes geschehen; wenn es aber, den Anordnungen der revidierten Lehrpläne von

1882 zuwider, ausschließlich geschieht, dann entsteht allerdings jene *ieiunitas* des Unterrichts, welche zum Teil die Unterschätzung der klassischen Studien verschuldet hat. Ich setze für die Schule von den großen Reden folgende als empfehlenswert an: pro Roscio Amerino, in Verrem IV oder V, de imperio Cn. Pomp., in Catilinam I—III, pro Murena, pro Sestio, pro Milone und Phil. I (nicht II); von den kleineren pro Archia, pro Ligario, pro Deiotaro (*privatim*). Ich wüßte nicht, welche von diesen Reden, die ja *de facto* auf den deutschen Gymnasien gelesen werden, gestrichen werden könnte. Ich wüßte nicht einmal, durch welche Reden des Demosthenes dieselben ersetzt werden sollten, wie man ja beabsichtigt. Gewiß war Demosthenes dem Cicero an Hoheit der sittlichen Gesinnung, an Kraft und Feuer der Rede überlegen, und Männer ziehen den Demosthenes dem Cicero vor. Aber ist er darum auch für heranwachsende Jünglinge geeignet? Meines Erachtens wird es unmöglich sein, einem Sekundaner die Eigenart des attischen Redners begreiflich zu machen; ja, es würde eine über das jetzige Maß hinausgehende Erweiterung der Lektüre Ermüdung bei Lehrenden und Lernenden erzeugen. Der große Patriot konzentriert seine Bestrebungen so sehr auf einen Punkt, daß der Ertrag für die Schule dadurch verkürzt wird. Damit vergleiche man die Vielseitigkeit eines Cicero. Zu wie reicher Belehrung bietet die 4. Verrine Gelegenheit! Kunstgeschichte, Gottesverehrung, Provinzialverwaltung, Gerichtswesen, Geschichtliches, Geographisches, Mythisches — man muß nur die reichen Schätze, die Ciceros Schriften bergen, zu heben verstehen, und man wird nicht mehr von ihrer Entbehrlichkeit reden. Daß aber die Lektüre in der richtigen, fruchtbareren Weise betrieben wird, dafür zu sorgen sind die leitenden Persönlichkeiten berufen, damit endlich einmal die von der reifsten pädagogischen Weisheit eingegebenen Erläuterungen der Lehrpläne überall aus der Idee in die Wirklichkeit überführt werden. Man könnte sonst versucht sein, mit Horaz zu klagen: *Quid leges sine moribus vanae proficiunt?*

Die rhetorischen Schriften sind gleichfalls für die Schule wie geschaffen: Brutus, orator, vor allem aber die herrlichen Bücher *de oratore*. Man klagt heute soviel über die Unfähigkeit unserer jungen Leute, zu reden und zu schreiben; um so eher sollte man zu den rhetorischen Schriften der Alten zurückkehren. Mancher Geistliche und Lehrer, mancher Anwalt und Parlamentarier möchte daselbst finden, was er für seine Praxis verwerten kann. Vielleicht thäte uns eine Wiederbelebung dieser Wissenschaft gute Dienste. Aber ganz abgesehen davon ist namentlich die Schrift *de oratore* so überreich an geistreichen Dialog-Scenen, interessanten Erzählungen, wertvollen Mitteilungen, daß eine geschickt und geschmackvoll ausgewählte Lektüre eine tüchtige Prima elektrisieren muß. Natürlich muß man nicht mechanisch Kapitel für Kapitel,

Paragraph für Paragraph herunterlesen wollen und die weniger anmutenden Abschnitte herauschneiden. Überhaupt ist es sehr die Frage, ob wir mit dem vollständigen Aufgeben der Chrestomathieen ganz richtig gehandelt haben. Es kommt doch nicht darauf an, daß ganze Bücher gelesen, sondern daß zusammenhängende Abschnitte von bedeutendem Inhalt zur Kenntnis gebracht werden. So erinnere ich mich seiner Zeit als Schüler des unvergeßlichen Rehdantz den Herodot und Thukydides gelesen zu haben. Mein Ideal wäre eine biographische Chrestomathie aus Ciceros Schriften, mit der Maßgabe, daß an geeigneten Stellen zur Lektüre der Originalschriften übergegangen würde. Es wäre dadurch ein gemeinsamer Rahmen gegeben, in den die ganze Cicero-Lektüre der Sekunda und Prima sich hineinpassen ließe.

Auch die Briefe Ciceros belasse ich auf dem Programm des Gymnasiums. Werden sie auch nur ein Semester der Prima in Anspruch nehmen, so wird doch eine taktvoll getroffene Auswahl derselben den Schülern Genuß und Belehrung bieten. Nicht ohne Berechtigung vergleicht sie Boissier mit den berühmten Briefen der Frau v. Sévigné. Aber — so ungleich verteilt sind des Schicksals Lose — während der geistvollen Französin aus der Veröffentlichung ihres von allerhand kleinlichem Klatsch durchaus nicht freien Briefwechsels unsterblicher Ruhm erwuchs, hat dem geistvollen Römer die Bekanntgebung seiner Briefe bei einer Klasse von Kritikern nur den Ruf eines pikanten Feuilletonisten eingetragen. Vielleicht empfiehlt sich zur Auswahl am meisten die Zeit des Prokonsulats in Cilicien, wobei man nicht verabsäumen möge, die lebenswürdigen, wenn auch boshaften Berichte des Caelius zu verwerten. Übrigens liegt mir jegliches Bestreben fern, mein Urteil als ein Ausschlag gebendes aufdrängen zu wollen; ich will nur wieder einmal darauf hinweisen, was wir an Cicero haben.

Am meisten umstritten ist das Gebiet der philosophischen Schriften, unter denen gewisse Rigoristen nur *De natura deorum* und das *Somnium Scipionis* gelten lassen wollen. Zuzugeben ist, daß Cicero nächst seiner staatsmännischen Minderbegabung sich nirgends schwächer zeigt als auf dem Gebiete philosophischer Spekulation und streng logischer Gedankenentwicklung, daß sein Verständnis der großen Griechen nur ein mäßiges ist und daß er sich fast immer darauf beschränkt, die *diu minorum gentium* auszuschreiben oder zu verarbeiten. Und trotzdem oder vielmehr gerade deswegen eignen sich die philosophischen Schriften Ciceros für unsere Prima, unter der Voraussetzung einer geschickten Auswahl und einer nicht geistlosen, grammatisierenden Auslegung. Auch unsere Jugend ist nicht gerade stark im philosophischen Denken; die Interpreten Platons wissen davon ein Lied zu singen; aber gerade darum ist ihr Cicero kongenial und verständlich. Wir müssen uns wiederum vor dem Irrtum hüten, uns selbst mit den Schülern zu verwechseln; für uns sind Plato und Aristoteles an-

ziehender als der Eklektiker Cicero, nicht für die Jugend, zum wenigsten nicht für die überwiegende Mehrheit derselben. Die klangvollen Einleitungen, die übersichtliche Disposition, die zahlreichen aus allen Gebieten zusammengesuchten Beispiele und Anekdoten, der fast immer klare und durchsichtige Stil, die Gelegenheit, die Vertreter der späteren griechischen Philosophie kennen zu lernen — alles dies läßt auch heute noch die Lektüre der philosophischen Schriften als ersprieflich und wünschenswert erscheinen. Insbesondere ist es das stilistische Interesse, welches hier stark hervortritt. Bekanntlich besteht das Hauptverdienst des Verfassers nicht nur darin, daß er seinen Landsleuten die philosophischen Studien empfohlen und erleichtert hat, sondern vor allem in dem erfolgreichen Bestreben, die lateinische Sprache für die Wiedergabe abstrakter Gedanken tüchtig und fähig zu machen. Wer jemals Latein geschrieben, weiß, daß es keine bessere Vorübung für den eigenen Stil giebt als die Lektüre einiger Bücher Tusculanen oder Officien. So wird der lateinische Aufsatz gerade aus dieser Quelle am richtigsten gespeist werden. Aber auch wenn derselbe einmal gefallen ist, so wird die Gattung der philosophischen Schriften Ciceros nicht aus unserem Gymnasium verschwinden dürfen. Insbesondere möchten diejenigen Pädagogen, die überall „Gesinnungsstoff“ wittern, schwerlich den Gehalt dieser Schriften ersetzen können. Etwa aus einer erweiterten Lektüre platonischer Dialoge? oder gar aus den Schriften Kants und Schopenhauers? Wer derartige Vorschläge zu Markte bringt, wie der bekannte Philosoph Paulsen, beweist nur, daß ihm die Bedürfnisse des praktischen Schullebens eine terra incognita sind. Er verwechselt den Lehrer mit dem Schüler; der Lehrer muß philosophische Kenntnisse haben und aus diesem Schatz heraus gelegentlich Irrtümer Ciceros berichtigen oder den begabteren Schülern Anregungen für künftige Studien mitgeben. Im großen Ganzen kann meines Erachtens auf diesem Gebiet durch ein „Zuviel“ eher gesündigt werden als durch ein „Zuwenig“.

Es wird demnach der bisherige Kanon auch für die Zukunft seine Gültigkeit behalten: *Somnium Scipionis*, *De finibus*, *Tusculanen*, *De deorum natura*, *Cato*, *Laelius* und *Officien*. —

Wir kehren zum Ausgang der Untersuchung zurück. Frick (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins Heft 1 S. 33) will nur folgende Schriften Ciceros für das Gymnasium beibehalten: „Die leichteren Reden“ — *de imperio Cn. Pompei*, *in Catil.*, *pro Archia*?! — „für die Sekunda als Vorschule für den Demosthenes, für die Prima aber ausgewählte Abschnitte aus *De natura deorum* und *des Somnium Scipionis*“. Und was bietet Frick als Ersatz dafür? Zwei Stunden Englisch, die durch den Ausfall zweier lateinischen Stunden von Sekunda ab ermöglicht werden (a. a. O. S. 37).

Ich behaupte, dafs auch von den aufrichtigsten Feinden das humanistische Gymnasium niemals ärger gefährdet worden ist, weder von Paulsen noch von Schmeding oder sonst einem anderen, als durch die Vorschläge Fricks, welche der deutsche Einheitsschulverein zu den seinigen gemacht hat. Man wolle es daher verzeihen, wenn dem Verfasser bei seiner ersten Anzeige ein härterer Ausdruck entschlüpft ist, als billig gewesen; es macht die „indignatio“ nicht blofs Verse, sondern auch zuweilen Rezensionen. Ich habe nunmehr versucht, in sachlich nüchternster Weise die von Frick aufgeworfene Streitfrage zu prüfen und klarzulegen. Mit mir ist die Mehrzahl der Gymnasiallehrer fest davon überzeugt, dafs das Latein der Mittelpunkt des Gymnasiums bleiben, dafs die Cicero-Lektüre das wichtigste Bildungsmittel dieser Anstalt liefern mufs, soll anders nicht der stolze Bau von Grund aus erschüttert werden. Man blicke nur hinüber nach Österreich, wo Dank der „Reform“ von 1884 ein Schattenbild der klassischen Bildung vegetiert. *Vestigia terrent!* Ich zweifle ja nicht an der besten Absicht der Reformen, besonders von der unitarischen Observanz, dem höheren Schulwesen unseres Staates zu dienen; aber ich vermisse an ihren Bestrebungen jene im besten (nicht im politischen) Sinne des Wortes konservative Gesinnung, welche an dem erprobten Alten in treuer Liebe festhält und nur den wirklich als berechtigt erkannten Neuerungen nach sorgfältigster Prüfung Einlaß gewährt. Die moderne *Πολυπραγμοσύνη*, die sich im Entwerfen von schulpolitischen Luftschlössern behagt, ist ungesund, und so recht aus der Seele spricht uns Oscar Jaeger, wenn er zunächst die Forderung stellt, von weiteren Reformen einstweilen zu — schweigen. Wir haben ja erst im Jahre 1882 eine Reform gehabt. Wissen wir denn schon so genau, ob sich dieselbe bewährt hat?

Unsere höheren Schulen sind der Stolz und die Freude des Landes. An ihren Einrichtungen zu rütteln ist nicht unbedenklich, wenn nicht eine absolute Notwendigkeit vorliegt. Darum — *caveant consules, ne quid gymnasium detrimenti capiat!*

Magdeburg.

Friedrich Aly.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Ernst Eichner, Zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts. Berlin, R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder), 1888.

Der Verfasser, schon vordem als Methodiker des lateinischen Unterrichtes bekannt, liefert in diesem Heftchen abermals einen höchst beachtenswerten Beitrag zur Frage nach der Behandlung desselben. Er bezeichnet seine Stellung in dem Streite um die Zukunft des Gymnasiums, indem er „in dem bisherigen lateinischen Unterrichte, dessen Grundlage die Grammatik sein und bleiben muß, den altbewährten Mittelpunkt gymnasialer Bildung“ erkennt, und gelangt so zu der Frage: welche Behandlungsweise ist unter den gegebenen Verhältnissen die zweckentsprechendste? Als dasjenige, was uns zur Zeit im lateinischen Unterrichte fehlt, bezeichnet er das tiefere, allgemeinsprachliche Verständnis; man wird auf die Zustimmung des Verfassers rechnen dürfen, wenn man dafür tieferes logisches Verständnis, insbesondere die Geübtheit des Zusammenfassens und des Unterscheidens einsetzt. Es wird nun zunächst vom Gang und von der Behandlung des grammatischen Unterrichtes, dann von dem Verhältnis der Grammatik zur Lektüre gehandelt; an diese positiven Vorschläge zur Neugestaltung schliessen sich kritische Bemerkungen zur bisherigen Gestaltung der Tempus- und Moduslehre. Diese letzteren, um damit zu beginnen, empfehlen sich von vornherein durch ihre sehr maßvolle Haltung und bieten eine umfassende Reihe von treffenden Bemerkungen, die beherzigenswert und zum Teil verwendbar auch für diejenigen sind, die nach den bisher verbreiteten Grammatiken zu unterrichten haben. Das Wesentliche an der Schrift sind aber die Vorschläge für die Neugestaltung. Was den Gang des Unterrichtes betrifft, so geht der Verfasser von dem Grundsatz aus, daß die Anordnung des Lehrstoffes möglichst konsequent nach der fortschreitenden Erkenntnis der Satzverhältnisse zu treffen ist. Der für die Satzlehre entwickelte Gang läßt sich ganz vorzüglich einem verständig abgestuften deutschen Unterrichte anpassen und wird daher auch diesem zur Stütze dienen können. Mit dem, was über die lateinische Syntax gesagt ist, kann ich mich nicht durchweg einverstanden erklären. Sehr interessant ist der Abschnitt über die Behandlung des grammatischen Unterrichtes; in dem, was da über das „vermittelnde Verfahren“, d. h. über das

Heranziehen des Deutschen zur Erleichterung des Verständnisses, gesagt ist, finden sich wertvolle Mitteilungen aus der Praxis, insbesondere auf dem Gebiete der Syntax. Dafs es mit diesem vermittelnden Verfahren keineswegs etwa auf eine Verflachung des Unterrichtes abgesehen ist, zeigt der folgende Abschnitt, der es mit der Forderung strengerer Wissenschaftlichkeit zu thun hat und auf dem Satze beruht, dafs auszugehen ist von der Übereinstimmung zwischen Deutschem und Lateinischem, aber nicht in der Form des Ausdrucks, sondern in dem Wesen der Sache. Da finden sich Bemerkungen, die um ihrer selbst willen lesenswert sind, die ein ungemein scharf- und feinsinniges Eindringen in die lateinische Sprachgestaltung nach ihrer Begründung durch allgemein logische Verhältnisse bekunden. Hinsichtlich des Verhältnisses der Grammatik zur Lektüre betont der Verfasser mit Recht die Notwendigkeit wissenschaftlicher Lektüre, besonders auch unter der Herrschaft der Lehrpläne vom 31. März 1882; dafs damit nicht auf eine „philologische“ Ausartung abgezielt ist, zeigt schon die Bemerkung: „es handelt sich um nichts weniger als um eine so innige Verknüpfung des Sprachlichen mit der Lektüre (gemeint ist offenbar die sachliche Behandlung des Gelesenen), dafs aus dem Nebeneinander oder gar Gegeneinander der beiden ein Mit- und Durcheinander werden müfste.“ Wenn dabei namentlich an die oberen Klassen gedacht ist, stimme ich zu; weiter unten wird sich doch eine möglichst strenge Sonderung des Sprachlichen und Sachlichen im äufseren Gang der Behandlung empfehlen. Das Ziel, das der Verfasser verfolgt, ist eine bis ins einzelne gehende Genauigkeit der Übersetzung, die auf einem ebenso bis ins einzelne gehenden sprachlichen Verständnis beruht. Das führt zu einer Kunst der Übersetzung, die auf der Schule vollkommen nicht geleistet werden kann, die aber ihre bildende Kraft bewährt, indem sie den Übersetzenden nötigt, den Ausdrucks- und Denkeigentümlichkeiten zweier Sprachen gerecht zu werden. — Das Schriftchen ist allen denen zu empfehlen, welchen die Frage am Herzen liegt, wie es anzufangen ist, dafs das Lateinische auch ferner seine bisherige Stellung auf der höheren Schule behauptet; es behandelt diese Frage vom Standpunkte der unterrichtlichen Praxis.

Posen.

R. Noetel.

H. Siedler, Das Wichtigste aus dem ganzen Gebiete der lateinischen Syntax zur Einübung und Repetition in höheren Lehranstalten übersichtlich dargestellt. Fünfte Auflage. Leipzig, Ernst Günther, 1888. 80 S. 8. 1 M.

Ref. hat sich in dieser Zeitschrift 1884 S. 455 f. dahin ausgesprochen, dafs nach seiner Meinung dem Unterrichte in der lat. Sprache durch alle Klassen dieselbe Grammatik zu Grunde gelegt werden müsse, und er hält an dieser Ansicht auch jetzt noch fest.

Aber auch denjenigen Kollegen, welche für die mittleren Klassen ein eigenes, kurzgefaßtes Lehrbuch der Syntax wünschen, kann vorliegendes Büchlein, das ungefähr den grammatischen Stoff für die Quarta und die Tertia enthält, nicht empfohlen werden. Seine Fehler bestehen in Folgendem. Die Grenzen zwischen dem klassischen und unklassischen Gebrauch sind nicht gehörig gewahrt; Nötiges fehlt, Poetisches und Seltenes ist erwähnt; eine strenge Scheidung der Syntax von der Stilistik¹⁾ wird vermifst, es finden sich auch synonymische Unterschiede und sogar Bemerkungen, die der Formenlehre angehören (z. B. S. 74 von der Bildung des Gerundivum); die Regeln sind vielfach unvollständig, im Ausdruck ungenau oder unklar (man lese, was S. 32 über den Gebrauch des Pronomen reflexivum gesagt ist); manches ist an mehreren Stellen besprochen (so steht die Regel über „man“ S. 8 und S. 34 und zwar in verschiedenen Fassungen, die über *ut quisque* S. 30 und S. 50, die über den Abl. comparisonis S. 28 und S. 30; vgl. noch das Citat auf S. 28 unten); endlich wird bisweilen geradezu Falsches gelehrt (S. 7: *Cnejus*; S. 34: „Statt *aliquis* wird nach *si, nisi, ne, num, quo, quanto* nur (!) *quis* gebraucht“; S. 68: „Statt in den Nomin. werden zum Infinitiv Substantive und Adjektive in den Accus. gesetzt“ — erst im folgenden werden Subjekts- und Objekts-Infinitiv unterschieden; S. 72: „Das Geschlecht des Inf. Fut. Pass. bleibt immer unverändert“ mit dem Beispiele: *Sororem laudatum iri videtur!*).

Zu einer ausführlichen Begründung dieser Ausstellungen fehlt mir der Raum; es möge mir daher nur gestattet sein, die erste Seite des Buches durchzugehen, damit auch diejenigen Fachgenossen, welche es nicht vor sich haben, ein Bild davon erhalten, wie es gearbeitet ist.

Die Lehre von der Kongruenz des Subjekts und des Prädikats beginnt mit den Worten: „Das Subjekt eines Satzes ist entweder ein Substantivum oder ein Wort, das die Stelle eines Substantivums vertritt. Es kann daher jede beliebige Wortform oder ein ganzer Satz das Substantivum vertreten“. Das „daher“ ist jedenfalls unrichtig, oder der Schluss muß lauten: „oder ein ganzer Satz Subjekt sein“. In der folgenden Nr. 2, die vom Prädikat handelt, fehlt ein Beispiel für das aus einem unselbständigen Verbum und einem Nicht-Nomen bestehende Prädikat (wie sich auch sonst für die selteneren Erscheinungen, z. B. für die — übrigens garnicht in das Buch gehörende — Abweichung von der *Consecutio temporum* in Absichtssätzen S. 40, kein Beispiel findet). Eine Anmerkung zu dieser Nummer behauptet, dafs, wie *esse*, so „in sprichwörtlichen Sentenzen“ auch selbständige *Verba* häufig ausgelassen würden. Diese Angabe ist ebenso un-

¹⁾ Über die Vermischung von Syntax und Stilistik, die sich in manchen Lehrbüchern findet, gedenke ich an anderer Stelle ausführlicher zu handeln.

vollständig, wie wenn in derselben Anmerkung von *esse* als selbständigem Prädikat die Rede ist und dazu nur das Beispiel *Deus est* angeführt wird; auch für die Bedeutung „sich befinden, sich verhalten“ war ein solches nötig. Nr. 3 handelt von der Übereinstimmung des Subjekts und Prädikats und beginnt: „Das Verbum des Prädikats muß mit seinem Subjekt in gleichem Numerus und gleicher Person stehen, das Nomen des Prädikats in demselben Kasus, Genus und Numerus.“ Auch in demselben Genus? Die Beispiele enthalten als Prädikats-Nomina *magister* und *inventrices*; dann folgt: „Aber(!): *Athenae omnium artium domicilium fuerunt*“. Hierauf sagt der zweite Absatz: „Die Übereinstimmung in genere ist auch notwendig, wenn das Prädikatssubstantiv ein Substantivum mobile oder commune ist“. Auch? Nein, eben nur dann, wenigstens für das Substantiv im Prädikat. Und nun wiederum Beispiele mit Substantivum mobile oder commune. Welche Konfusion! Der nächste Satz lautet: „Ist das Subjekt ein Neutrum, so behält das Prädikatsnomen die Form des Masculini“; also *Vinum est bonus*? Wunderlich ist sodann: „Ist das Neutrum eines Adjektivs als Substantivum gebraucht, so richtet es sich nicht nach dem Genus des Subjekts“. Umgekehrt! Wenn das Adj. des Prädikats sich nicht nach dem Genus des Subjekts richtet, sondern im Neutrum steht, so ist es als Substantivum gebraucht. Diese Konstruktion findet sich nach Kühner II § 10 „in der Lateinischen Sprache ziemlich selten und meistens nur in der Dichtersprache“, sie gehört also nicht in das „Wichtigste“ der lat. Syntax, ebenso wenig m. E. der nächste Absatz über die „constructio ad synesin“ (vgl. Kühner II § 9); höchstens war beides in eine Anmerkung zu setzen.

Das Gesagte wird ausreichend sein zu dem Nachweise, daß das Büchlein, ehe es zum Gebrauche beim Unterrichte empfohlen werden kann, einer gründlichen Umarbeitung bedarf.

Frankfurt a. O.

H. Eichler.

Tegge, Lateinische Schulsynonymik. Berlia, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. IV u. 88 S.

Auf seine breit angelegten „Studien zur lateinischen Synonymik“ hat der Verf. jetzt eine lateinische Schulsynonymik von mäßigem Umfange folgen lassen. Man darf wohl behaupten, daß dann die besten Elementarbücher entstehen, wenn ein Gelehrter nach langjähriger angestrebter Thätigkeit auf einem Gebiete und nachdem er seinem im engeren Sinne wissenschaftlichen Triebe in einem größeren Werke genügt hat, sich entschließt, für die Schule noch einmal das Wichtigste zusammenzufassen. So ist denn auch in diesem Falle ein Schulbuch von einer wirklich seltenen Vortrefflichkeit entstanden. Alles ist scharf, durchaus reif und von tadelloser Klarheit. Jeder Zeile merkt man es an, daß der Verf. hier auf einem Boden wandelt, welchen er seit langem als den

seinen betrachten darf. Nichts ist bekanntlich schwerer als eine unanfechtbare Definition aufzustellen. Von einer Schulsynonymik verlangt man überdies, daß sie eine möglichst durchsichtige Sprache rede. Beiden Anforderungen ist hier in der glücklichsten Weise genügt. Welche Fülle der Einsicht und des Wissens ist in diesem Büchlein ohne jeden trübenden Rest in kurze, gefügte Formeln gezwängt worden! Dazu gesellt sich ein hervorragendes pädagogisches Geschick in der Anlage. Das Buch sieht nicht wie eine bloße geordnete Vokabelsammlung aus. Es wendet sich durchweg vielmehr an das Nachdenken als an das Gedächtnis, und der Verf. versteht es, den Lesenden zum Unterscheiden und zum Finden förmlich zu zwingen. Auf diese Weise sind zahlreiche Bemerkungen, welche sonst als Einzelheiten im Antibarbarus stehen, in einen organischen Zusammenhang gebracht worden, so daß manches, was dem Schüler bisher wie eine Laune der Sprache vorkam, sich ihm nunmehr als etwas Vernünftiges, Gesetzmäßiges, Selbstverständliches darstellt. Mit großem Geschick wird fortwährend, unter Verwertung der Etymologie, die Kraft des Wortes durch einen charakteristischen Zusatz, sei es eines Genetivs, sei es eines Adjektivums oder Verbuns, in ein helles Licht gesetzt. Nicht wenig trägt zu der einladenden Sonnenklarheit, welche über dem Ganzen liegt, die Einkleidung und der Druck bei. Nichts ist zusammengedrängt, die Abschnitte sondern sich klar, durch mannigfaltige Abstufungen des Druckes ist gleich für den ersten Blick der Grad der Wichtigkeit deutlich bezeichnet. Kurze, knappe Bemerkungen, unter geschickter Verwendung der Parenthesen, Ausrufungszeichen und Abkürzungen bieten fortwährend erfrischende Aufforderungen zum weiteren Nachdenken. Kurz, es liegt hier ein Schulbuch von ganz ungewöhnlichem Werte vor, welchem von keiner Seite die Anerkennung versagt werden wird.

Berlin.

O. Weiffenfels.

Georg Schilling, Laokoonparaphrasen. Umschreibungen und Erweiterungen der wichtigsten Kapitel von Lessings „Laokoon“, aus der Schulpraxis hervorgegangen und zusammengestellt. Leipzig, B. G. Teubner, 1897. 180 S. 2,80 M.

Auch nach Blümmers zweiter Ausgabe des Laokoon werden die Lehrer, die den deutschen Unterricht in Prima erteilen, mit Freuden Bücher begrüßen, die sich die Erörterung der bei der Lessingschen Schrift zu berührenden Fragen vom pädagogischen Standpunkte aus angelegen sein lassen. Von diesem Gesichtspunkte aus ist das vorliegende Buch zu betrachten, das einer langjährigen Erfahrung seine Entstehung zu verdanken scheint. „Wie soll man den Laokoon lesen?“ Diese Frage stellt der Verfasser an die Spitze seines Vorworts, indem er sich zu derselben durch die zahlreichen Widersprüche veranlaßt fühlt, die zwischen Lessing und den wirklichen oder vermeintlichen Ergebnissen der

neuern Ästhetik bestehen. Da die Lektüre des Laokoon nicht nur den Wert einer geistigen Übung haben, sondern den Zweck verfolgen soll, das, was das Werk an Gedanken enthält, durch eingehende Besprechung und Erläuterung dem Verständnis des Schülers nahe zu bringen und ihm etwas Greifbares, Positives mitzugeben (S. 5 u. 6), so muß der Lehrer zu den betreffenden Fragen Stellung nehmen. Der Gefahr, durch ein beständiges Herumnörgeln an den von Lessing gefundenen Resultaten die Pietät gegen den großen Mann zu untergraben, den Schülern die unbefangene Freude an der Lektüre zu rauben und ihnen einen Einblick in die „öde Lehre vom Neide der Epigonen“ zu eröffnen, will der Verf. dadurch vorbeugen, daß zwar Berichtigungen und Erweiterungen der Lessingschen Ansichten gegeben werden sollen, jedoch nur in der Form von Ergänzungen und Schlußfolgerungen, die sich aus den Sätzen des Laokoon mit Notwendigkeit ergäben. Soweit dies wirklich möglich ist, wird sich dagegen nichts einwenden lassen, jedoch ist es nicht zu billigen und durchaus nicht in Lessingschem Geiste gedacht, wenn der Verf. fortfährt: „wenn es einmal unerläßlich ist, Lessing des Irrtums zu zeihen, gehen wir auf schonende, den Bruch möglichst verhüllende Weise vor“. Vielmehr hat es gerade Lessing am allerwenigsten nötig, daß man bei ihm etwas bemäntelt oder verhüllt; das Schönste und Größte, was man aus seinen Prosaschriften lernen kann, bleibt doch immer der rücksichtslose Drang nach Wahrheit, und diese moralische Wirkung sollte man sich hüten zu schmälern. Haben unsere Primaner seines Geistes auch nur einen Hauch verspürt, so wird nicht zu fürchten sein, daß das ehrliche und offene Eingeständnis eines Irrtums der vollen Empfindung von der Größe des Mannes Abbruch thun könnte.

Natürlich kann und soll nicht der ganze Laokoon gelesen werden. Schilling nimmt eine „energische Kürzung“ vor, wobei einer der leitenden Gedanken der ist, diejenigen Abschnitte, in denen sich Irrtümer finden (speziell archäologischer Natur) auszulassen, zumal diese auch meistens außerhalb des Anschauungs- und Interessenskreises der Schüler gelegen seien. Folgende Kapitel sollen gelesen werden: 1—4. 7. 8. 9. 11. 13. 15—18. 20—24, zum großen Teil noch mit bedeutenden Kürzungen, so daß etwa die Hälfte des Werkes zur Lektüre übrig bleibt. Im allgemeinen dürfte gegen diese Auswahl nichts einzuwenden sein, die bezeichneten Stücke sind sämtlich notwendig, nur möchte ich die Vorrede, über die sich der Verf. nicht äußert (erwähnt wird sie beiläufig S. 74), ganz entschieden mitlesen und mich gegen die Ausscheidung von Kapitel 5 und 6 aussprechen. Auch wenn das Resultat dieses Abschnittes ein falsches ist, so ist die ganze Art der Untersuchung, man könnte sagen der Irrtum selbst, so lehrreich, die darin entwickelten Gedanken hängen so enge mit den Hauptfragen des Laokoon zusammen, daß ich auf die Lektüre der

beiden Kapitel unter keinen Umständen verzichten möchte. Wenn Sch. sagt (S. 9): „Das richtige Ergebnis der Frage über die Entstehungszeit der Laokoongruppe teile ich in der Einleitung ohne Erwähnung der abweichenden Ansicht Lessings den Schülern mit“, so halte ich das nicht nur aus praktischen, sondern auch aus moralischen Gründen für unzulässig und darf wohl hoffen, mit dieser Behauptung nicht allein zu stehen. — Den so verkürzten Laokoon will nun Sch., die Vervollständigung durch die Hamburgische Dramaturgie vorausgesetzt, durch seine Ergänzungen zu einem Handbuch der Schulästhetik umgestalten, welches das Verständnis des Wesens der Poesie durch Feststellung und Begründung sowohl der für alle künstlerische Produktion als auch der für die Poesie allein maßgebenden Gesetze erschließen soll (S. 11).

Soweit das Vorwort. Nach einigen einleitenden Worten folgen nun S. 13—155 die Umschreibungen und Erweiterungen zu den oben angegebenen Kapiteln. Dieselben sind durchweg mit Gründlichkeit und Sachkenntnis verfaßt, wodurch nicht ausgeschlossen zu sein braucht, daß nicht jede Behauptung zu unterschreiben, nicht jede Einzelheit zu billigen ist. Um Ton und Haltung des Kommentars kurz zu kennzeichnen, so bekommt man bei dem Studium des Buches die Empfindung, man habe eine sorgfältig bis ins Einzelste ausgeführte Präparation des Verfassers auf seine Unterrichtsstunden vor sich. Da das Buch zunächst nicht für Primaner und auch nicht, wie man zu sagen pflegt, zum Selbstgebrauch bestimmt zu sein scheint, sondern den Kollegen ein bequemes Hilfsmittel gewähren soll, so könnte uns mancherlei erspart bleiben, was nur in einem Handbuch für Schüler am Platze wäre. Hierher zähle ich zunächst die am Anfange einzelner Kapitel befindlichen Notizen über die in denselben vorkommenden, Schülern unbekanntenen Personennamen (so vor dem ersten Kapitel Notizen über Sadolet, Metrodor, Palnatoko und sogar 16 Zeilen über Winckelmann); ist dem Lehrer eine Einzelheit entfallen, so schlägt er den auf seinem Pulte liegenden Blümner nach. Übrigens ist in diesen erklärenden Angaben S. 62 das Versehen untergelaufen, Valerius Flaccus in die Zeit Mark Aurels zu versetzen¹⁾; auch erlaube ich mir den Krokylegmus, S. 19 den unrichtigen Accent in *ῥυπαρόγραφος*, *ῥωπαρόγραφος* (letzteres irrtümlich für *ῥωπογράφος*; ebd. *ῥυπρός* statt *ῥυπαρός*) zu erwähnen und den häßlichen Druckfehler S. 36: der Pathos des Helden.

Werden solche Notizen gegeben, so müssen sie auch vollständig sein, man vermißt daher S. 52 eine Angabe betreffs Spence, der nur S. 13 neben Winckelmann und Caylus als berühmter Kunstkenner und Zeitgenosse Lessings genannt wird. Hat

¹⁾ S. 21 ist als Erscheinungszeit der Diskurse der Maler 1721—33 angegeben statt 1721—23.

der Verf. bei der Niederschrift seines Kommentars nur an Fachgenossen gedacht, so ist ferner überflüssig und störend die Breite, an der die ganze Darstellung nach dem Gefühle des Referenten leidet. Allerdings wird von dem Wesen der Paraphrase eine gewisse Breite unzertrennlich und in dem vorliegenden Falle geradezu beabsichtigt sein, sobald aus ihr hervorgehen soll, wie der Verf. schwierige Gedanken seinen Schülern klar macht; trotzdem ist hierin des Guten zuviel gethan, der Leser muß sich mehr als einmal ermüdet fühlen. Auch einfache Fragen werden weilläufig behandelt (so bei Kap. 8 und 9, Kap. 13), oft mit Lessings eignen Worten und Anwendung zahlreicher, bisweilen langer Citate, statt deren wörtlicher Anführung meist ein „confer“ genügt hätte. Übergänge und verbindende Wendungen, wie sie aus Schulaufsätzen zur Genüge bekannt sind, kehren oft wieder, auch Wiederholungen, wie sie bei dem durch ganze Wochen sich hindurchziehenden Vortrag in der Schule geboten sind, sind nicht ausgeschlossen, poetisch gefärbter Ausdruck wird mitunter bevorzugt: sicherlich alles vom Verf. beabsichtigt, aber wohl nicht dem Wunsche aller Kollegen entsprechend, denen mit einer knappen, bündigen Erörterung mehr gedient wäre.

Hinsichtlich der in dem Kommentar ausgesprochenen Ansichten würde es zuweit führen, bei jedem einzelnen Punkte Zustimmung oder Meinungsverschiedenheit zu notieren, da dies oftmals von dem persönlichen Standpunkte des Lehrers abhängt. Folgendes mag genügen. Die Hauptsachen werden von dem Verf. scharf hervorgehoben; das Grundthema von Kap. 1—4 so ausgedrückt: der Dichter muß starke Affekte darstellen, der bildende Künstler darf sie nicht darstellen (S. 52); der erste der beiden Gedanken ist recht anschaulich und überzeugend ausgeführt. Im Gegensatze zu den Darstellungsgegenständen sprechen nun Kap. 7 und 8 über die Behandlung der Stoffe (nur den Rohstoff dürfen die Künstler einander entlehnen). Kap. 8 und 9: als tiefeinschneidender Gegensatz von Poesie und Plastik wird bezeichnet, daß in jener Wechsel und Wandel herrscht, während die Gebilde der antiken Plastik wechsel- und wandellos in ruhiger, charaktvoller Schöne uns gegenüberstehen (S. 62). Die Notwendigkeit eines obersten allgemeinen Prinzips für die Abgrenzung der Gebiete der einzelnen Künste wird S. 69 scharf betont; mit der Lösung dieser Frage beschäftigt sich das Folgende, Kap. 11—15 vorbereitend, während der eigentliche Aufschluß den späteren Kapiteln vorbehalten bleibt (vgl. S. 73). Der grundlegende Gedanke für alles Folgende (der Dichter stellt Handlungen, der bildende Künstler Körper dar) wird in sehr ausführlicher Weise behandelt und für die Poesie dahin näher bestimmt, daß Empfindungen und Handlungen als die eigentlichen Darstellungsgegenstände derselben erwiesen und auf Grund derselben die Gattungen der Poesie, Lyrik, Epos, Drama unterschieden werden

(S. 90). Hieran schließt sich die Darlegung des prinzipiellen Gegensatzes, der zwischen Skulptur und Malerei besteht, auf den bereits früher (S. 74. 75) mit dem Bemerkten hingewiesen war, daß Lessing denselben nicht hervorgehoben habe; diese Auseinandersetzung knüpft an die Frage an, inwieweit der bildende Künstler Handlungen und Empfindungen darstellen kann und weist naturgemäß dem Maler einen viel größern Spielraum zu, scheint mir jedoch den Bildhauer zu sehr zu beschränken; die Möglichkeit, in plastischen Gruppen (Gebelfelder!) Handlungen mehr als andeutungsweise auszudrücken, wird nicht erwähnt, während die Bezugnahme auf das Relief nicht ohne Grund schon früher ausdrücklich abgelehnt war. Der Verf. sucht zu begründen, daß sich für die Skulptur nur typische Handlungen eignen, die nur den Wert von Attributen haben und im Dienste der auch die Personen dargestellten Ideen stehen, während bei der andeutenden Darstellung von Handlungen der Maler dem Bildhauer gegenüber dadurch im Vorteil ist, daß der Schwerpunkt des Interesses nicht in dem rein Körperlichen, sondern in der Komposition ruht (S. 91—99). Wie die Poesie sich die körperlichen Gegenstände dienstbar macht, wird S. 99—114 mit Bevorzugung des Epos erörtert und hinsichtlich dieses Punktes auch das Nibelungenlied einer eingehenden Untersuchung unterzogen. Die Bemerkungen zu Kap. 17 gehen in der Verurteilung der beschreibenden Poesie fast noch über Lessing hinaus, wenigstens ist das Urteil über die Hallerschen Verse weit strenger als das im Laokoon ausgesprochene, wo sie bekanntlich als ein Beispiel angeführt werden, das „ein Meisterstück in seiner Art“ ist. Kap. 18 bietet dem Verf. Gelegenheit, den Schild des Achilles mit dem des Äneas zu vergleichen; Vergil kommt dabei natürlich schlecht fort, obgleich es wohl an der Zeit wäre, eine gerechtere, ich möchte sagen historische Würdigung des römischen Dichters (vgl. das schöne Buch von Th. Plüßs, Vergil und die epische Kunst) auch in die Schule einzuführen. In der zu Kap. 20—22 gegebenen Erörterung der Frage: wie stellt der Dichter körperlich Schönes dar? ist recht ansprechend die Entwicklung S. 125—126 (Helena vor den troischen Greisen), die freilich in dieser Form Schülern nicht gut dargeboten werden kann; Sch. wird sicherlich nicht in der Klasse u. a. von dem jugendfrischen Mannesgemüt sprechen, das bei dem Anblick hoher weiblicher Reize in Wallung gerät. Wohl gelungen ist der letzte Abschnitt (Kap. 23 und 24), der die Verwendbarkeit der Häßlichkeit in der bildenden Kunst und in der Poesie behandelt. Unser plastisches Ideal, so führt der Verf. aus, äußert sich nicht mehr, wie das des Altertums, im rein Sinnlichschönen, sondern schließt das geistige Moment in stärkerm Grade in sich; so kann die Bildhauerkunst auch körperlich Unschönes darstellen, indem sie es durchgeistigt. Für die Malerei wird auch an dieser Stelle mit Recht die Schönheit

der Komposition als das Bestimmende bezeichnet, während die Verwendung des Häflichen in der Poesie an Richard III., Falstaff und Don Quixote in äußerst anschaulicher Weise vorgeführt wird. Der bei den vorstehenden Betrachtungen gewonnene Standpunkt wird zum Schluss noch einmal kurz festgestellt, eine Rekapitulation, die in den Satz ausmündet: Kunst ist Darstellung des Schönen. — Dafs in diesen Entwicklungen der Verf. davon Abstand genommen hat, die beistimmenden oder widersprechenden Ansichten der Ästhetiker und Philologen anzuführen, ist im Hinblick auf den Zweck des Buches durchaus zu billigen; mit Befremden vermifst man jedoch einen Namen, der sich bei der Lektüre des Laokoon in Prima nicht umgehen läfst: sollte Goethe wirklich mit Absicht nicht berücksichtigt sein? — Als Anhang schliesen das Buch ab 50 Themata für Aufsätze, mündliche Vorträge und Repetitionen, die manches Neue enthalten und mit Benutzung der beigegebenen Erläuterungen sicherlich mit Vorteil, namentlich bei Wiederholungen, sich werden verwenden lassen. Völlig ungeeignet erscheint mir nur Nr. 35: das beschreibende Gedicht des 17. und 18. Jahrhunderts; ob andere Themata nicht über die Fähigkeit der Primaner hinausgehen, wird der Lehrer in jedem einzelnen Falle zu entscheiden haben.

Alles in allem bietet sich uns in Schillings Laokoonparaphrasen ein Buch dar, das trotz einer mitunter ermüdenden Weit-schweifigkeit und kleinerer Ausstellungen zur Benutzung für den Lehrer des Deutschen wohl empfohlen werden kann; andere Hilfsmittel mehr fachwissenschaftlicher Natur werden natürlich durch dasselbe nicht überflüssig gemacht, und dies wird auch nicht die Absicht des Verfassers gewesen sein.

Wehlau.

C. Moldaenke.

-
- 1) W. Wilmanns, Die Orthographie in den Schulen Deutschlands. Zweite umgearbeitete Ausgabe des Kommentars zur preussischen Schulorthographie. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. XII u. 269 S. 3,60 M.

Das vorliegende Buch ist, wie schon der Titel andeutet, mehr als eine neue Auflage des bekannten „Kommentars“. Manches, was in diesem zur Abwehr und Verteidigung gesagt war, ist als inzwischen veraltet bei Seite gelassen, dagegen ist viel Neues hinzugekommen, so dafs das Buch in fast allen seinen Teilen wesentlich umgestaltet erscheint und trotz der erwähnten Verkürzungen doch im ganzen um 50 Seiten gewachsen ist. Neu benutzt sind u. a. die in Joh. Müllers „Quellenschriften und Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882“ abgedruckten Bücher von Johann Kolrock „Enchiridion“, Fabian Frangk „Orthographia deutsch“, Valentin Ickelsamer „Teutsche Grammatica“, die Schriften Vietors und Trautmanns über Phonetik, die neue Ausgabe von Wein-

holds **Mittelhochdeutscher Grammatik** und **Braunes Althochdeutsche Grammatik**, eine Anzahl neuerer Schriften über Orthographie, wie **Burdach**, *Die Einigung der hochdeutschen Schriftsprachen*. Halle 1884; **Duden**, *Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung*. Nördlingen 1886; **Moers**, *Die Form- und Begriffsveränderungen der französischen Fremdwörter* Bonn 1884 (Programm) —, schliesslich, wie sich von selbst versteht, die inzwischen erschienenen amtlichen Rechtschreiblehren von **Baden**, **Sachsen**, **Württemberg** und **Mecklenburg**.

Im ganzen hat das Buch zwar nicht der Form, aber doch der Sache nach den Charakter eines „Kommentars“ zu den amtlichen Schreibungen gewahrt, und wenn auch der Verfasser „mit begreiflicher Vorliebe“ die wissenschaftlichen Abschnitte umgearbeitet hat, so blieb ihm doch der praktische Zweck, an der Einheit und Verbesserung unserer Schulorthographie zu arbeiten, immer die Hauptsache.

Der Gebrauch des Buches ist wesentlich erleichtert worden durch ein genaues Inhaltsverzeichnis und durch die Einteilung in Paragraphen. Diese wurde notwendig, weil das neue Buch sich nicht mehr, wie der „Kommentar“, eng an das preussische amtliche Regelbuch anschliesst, sondern eine selbständige wissenschaftliche Bearbeitung der Orthographie enthält.

Wesentlich abgekürzt ist die Einleitung, aus welcher die polemischen Erörterungen ausgeschieden sind. Dagegen sind die folgenden — „Allgemeines“ über die deutsche Orthographie enthaltenden — Abschnitte, insbesondere der über das nhd. Lautsystem mit Benutzung der neuen Werke über Phonetik nicht unerheblich erweitert. Von den älteren Grammatikern ist hier besonders **Ickelsamer**, „der Lesemeister von Gottes Gnaden“, herangezogen, aus dem mancher Aufschluss über die Aussprache gewonnen wird. In dem Abschnitt über das nhd. Schriftsystem sind die Mängel, welche unserer Lautschrift anhaften, kurz und bündig dargelegt.

Es folgt nun eine lange Reihe von „Besonderen Vorschriften“, die sich mit den zahllosen Einzelschwierigkeiten beschäftigen, welche sich einer allgemein gültigen deutschen Rechtschreibung in den Weg stellen. Überall tritt uns derselbe Fleiss, dieselbe Gelehrsamkeit, dieselbe Klarheit des Urteils entgegen. Dafs die Arbeit im grofsen und ganzen trotz ihrer wissenschaftlichen Selbständigkeit eine Verteidigung der amtlich getroffenen Entscheidungen ist, kann bei der Stellung, welche W. zu der amtlichen Regelung der Angelegenheit einnimmt, nicht befremden. Diese Verteidigung ist so überzeugend, dafs der unbefangene Beurteiler sich der Einsicht nicht entziehen kann, in allen wichtigeren Fragen habe nach der Gesamtlage der Dinge gar nicht anders entschieden werden können, als es geschehen ist. In manchen

Einzelheiten ist W. mit den amtlichen Feststellungen nicht ganz einverstanden. So findet er mit Recht, daß die Doppelvokale recht gut auch aus Paar, ein paar und aus scheel hätten weichen können. Dagegen kann ich ihm nicht beistimmen, wenn er die Neuerung der letzten Ausgabe des preussischen Regelbüchleins billigt, nach welcher man zwar Wage, Wagebalken u. s. w. schreibt, aber um einem Mißverständnis vorzubeugen Waagenfabrik, Wasserwaagen schreiben darf. Die Erlaubnis, dasselbe Wort je nach dem Bedürfnis des Zusammenhangs bald so, bald so zu schreiben, erscheint mir als eine bedenkliche Durchbrechung eines allgemein geltenden Grundsatzes und als ein unzulässiges Zugeständnis an die Verdeutlichungsbestrebungen, die W. sonst in Wort und Schrift mit so guten Gründen und soviel Witz zurückgewiesen hat. Vgl. u. a. S. 49 u. 50 des vorliegenden Buches.

Duldsamer hätte W. gegenüber den Formen gibst, gibt, gib sein sollen. Die berühmte „edlere Aussprache“, welche für giebst u. s. w. entscheiden soll, besteht nur in einem Teil Norddeutschlands, und es ist ein Irrtum, wenn W. glaubt, der Pfarrer auf der Kanzel und der Schauspieler auf der Bühne sagen nur gibst, gibt und gib. Schon der Umstand, daß Bayern nur die Formen ohne e gestattet, beweist, daß dort wenigstens die Aussprache mit kurzem Vokal herrschend, also wohl auch auf Kanzel und Bühne gestattet ist; ebenso ist es in Württemberg, überhaupt in Süddeutschland. In einem großen Teil Mitteldeutschlands und selbst im niederdeutschen Sprachgebiet ist nach meiner Beobachtung in der Verkehrssprache ebenfalls der kurze Vokal vorherrschend und die Verlängerung desselben in gehaltener Rede hat etwas Willkürliches, um nicht zu sagen Gemachtes. Entzöge man ihr die Stütze, welche sie in der Schreibung mit ie findet, so würde sie bald fallen. Nach meiner Meinung müßten beide Schreibungen, da sie weitverbreiteter verschiedener Aussprache entsprechen und beide mit guten Gründen verteidigt werden können, als gleichberechtigt gelten.

Was die Beschränkung des th auf den Anlaut der bekannten sieben Stämme betrifft, so beharrt W. dabei, daß diese durchgreifendste von allen durch die Schulorthographie gebrachten Neuerungen eine wesentliche Verbesserung sei. Mit vollem Recht. Ebenso hat er recht, zu bedauern, daß man den ängstlichen Leuten zuliebe, welche fürchteten, durch Auslassung des h würden die Wörter Tal, Tor, Tran, Trähne u. s. w. unverständlich werden, nicht auf einmal reine Bahn gemacht und nicht aus diesen Wörtern und aus den Eigennamen Bertha, Günther, Walther, Lothar, Diether, Mathilde das überflüssige h für immer verbannt hat.

Weniger einverstanden bin ich mit den Gründen, die W. für die Schreibung Bedeutendheit, Unbedeutendheit ins Feld führt; sie ließen sich auch für Anwesenndheit, Wohlhabendheit geltend machen, was doch niemand versucht ist zu schreiben. Indessen

da in den neueren Ausgaben der amtlichen Regelbücher die früher gar nicht zugelassene Form ohne *d* als gleichberechtigt anerkannt ist, so kann der Streit, welche Form die bessere sei, auf sich beruhen.

W. meint, man schreibe besser mit Württemberg *Walstatt* als mit den übrigen Regelbüchern *Walstatt*, um die Länge zu bezeichnen. Ich möchte doch vorziehen, daß sich Württemberg zu *Walstatt* entschlösse, zumal da es keineswegs feststeht, daß, wie W. sagt, der Stamm *Wal* in *Walküre*, *Walhalla*, *Walstatt* derselbe ist, den wir in *Wahl* und *wählen* vor uns haben. Vgl. Kluge unter *Wahlstatt* im Gegensatz zu *Fick*, vgl. *WB.* u. s. w. Bd. III S. 297. Aber selbst wenn dieses *Wal* aus derselben Wurzel entsprossen wäre wie *Wahl* und *wählen*, so wäre doch der Zusammenhang so locker, daß er aus der Bedeutung beider Wörter gar nicht mehr zu erkennen wäre. Die Schreibung *Walstatt* erweckt, indem sie an *Wahl* erinnert, eine Vorstellung, die mit dem Begriff *Schlachtfeld* gar nichts zu thun hat, und lockert den Zusammenhang mit *Walhalla* und *Walküre*. Wegen der verschiedenen Quantität eine verschiedene Schreibung anzuwenden, erscheint nicht notwendig; schreiben wir ja doch auch, um den Zusammenhang mit vier zu wahren, vierzehn, vierzig, obgleich jedermann vierzehn, vierzig spricht; überdies nötigt die Schreibung *Wal* gar nicht, das Wort mit kurzem Vokal zu sprechen.

In hohem Grade interessant sind die Abschnitte über *f*, *v*, *ph* und über die *S*-Laute. Sie enthalten nicht nur die Begründung der Schulorthographie, sondern auch eine Geschichte dieser Laute und Schriftzeichen. Näher darauf einzugehen verbietet mir der Raum, auf den ich mich beschränken muß. Nur eine Kleinigkeit sei erwähnt.

Es ist nicht ganz richtig, wenn W. sagt, „die amtlichen Regelbücher“ hätten für *ß* in lateinischer Schrift *fs* festgesetzt. Abgesehen davon, daß nicht alle dieser Frage Erwähnung thun, verlangt Württemberg ausdrücklich in lateinischer Schrift *ß*. In meinem an anderer Stelle von *Wilmanns* angeführtem Büchlein „Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher u. s. w.“ habe ich den Widerspruch zwischen Preußen und Württemberg hervorgehoben und mich für die württembergische Schreibung *ß* ausgesprochen. Ich glaube auch, daß es nicht ganz der Wirklichkeit entspricht, zu sagen, daß dieses Zeichen auf einen verhältnismäßig kleinen Kreis beschränkt geblieben ist. In der orthographischen Konferenz wurde gegen dasselbe geltend gemacht, daß es aus dem Charakter der lateinischen Schrift herausfalle. Dieser Einwand ist längst durch schöne Typen beseitigt, und demgemäß findet das Zeichen schon weite Verbreitung. Es wäre sehr zu wünschen, daß es allgemein als der einzige Vertreter des deutschen *ß* anerkannt würde. Durch das Schriftzeichen *fs*, welches die Schüler doch nicht wohl esszett nennen können, wird

die Erkenntnis, daß es sich um ein Zeichen für einen einfachen Laut handelt, ganz unnötig erschwert.

In dem ca. 40 Seiten umfassenden Abschnitt über die „Anfangsbuchstaben“ macht der Verf. kein Hehl daraus, daß er unsere ganze Anwendung der Majuskeln bei Substantiven und substantivartigen Begriffen für eine recht unnötige Plackerei hält, die wegen des Schwankens auf dem Grenzgebiet zwischen Substantiven und anderen Wortklassen hier und da zu unlösbaren, wenigstens gewiß für Schüler unlösbaren Schwierigkeiten führt. Gleichwohl warnt er, und zwar mit vollem Recht, vor dem allzu eifrigen Verfolgen der Bahn, an deren Ende Bildungen wie „amende, voraugen imwege“ u. dgl. stehen. Fast in allen Einzelfällen, die W. seiner Beurteilung unterzieht, stimme ich ihm bei. Nur zuweilen führt ihn, wie mir scheint, die Neigung zur wissenschaftlichen Betrachtung und Begründung dazu, Unterscheidungen zu schaffen oder anzuerkennen, welche kein Schüler zu finden vermag und die daher in einer Schulorthographie wohl nicht am Platze sind. So z. B., wenn er meint, man solle schreiben „von obrigkeitswegen“, aber „an Zahlungsstatt“. Welcher Schüler, ja welcher Lehrer, der nicht über diese Dinge besondere Studien gemacht hat, ist wohl imstande, für diese verschiedene Behandlung einen Grund aufzufinden? Ebenso erscheint es nur als eine ganz unnötige Erschwerung, wenn Wilmanns, wie leider auch das preussische Regelbuch thut, zwischen *namens* = im Namen und *namens* = mit Namen unterscheidet, indem er jenes „*namens*“, dieses „*Namens*“ schreibt. Noch weniger begründet ist die Unterscheidung bei *eingangs*; W. schreibt: „*eingangs* unsrer Abhandlung“, aber „davon ist *Eingangs* gesprochen“. Warum das *Adverb* groß, die *Präposition* klein zu schreiben sei, ist nicht ersichtlich. Der Vergleich mit „*endes* (*Endes*)“ paßt nicht. Der Genetiv *Endes* wird niemals adverbial gebraucht: niemand sagt „ich habe das *Endes* dargelegt“, oder „ich habe *Endes* unterzeichnet“, sondern es ist nur in der Verbindung üblich „*Ich Endes*unterzeichneter“. Vgl. Band 42 S. 63 dieser Zeitschrift. Die Sache liegt vielmehr ähnlich wie bei *anfangs*, welches man in adverbialer wie in präpositionaler Bedeutung klein schreibt.

Übrigens liegt es in der Natur der Sache, daß auf diesem Gebiete nicht alle Entscheidungen unbedingte Gültigkeit beanspruchen können. Das Zünglein der Wage schwankt oft ganz unmerklich. Ich verweise in dieser Beziehung auf das, was ich in der eben angeführten Anzeige von Pompeckis Buch „Die Anfangsbuchstaben in der deutschen Rechtschreibung“ gesagt habe. Wer genötigt ist, hier ordnend und bestimmend einzugreifen, der muß am Schluß seiner Arbeit mit Wilmanns in den Schmerzensschrei einstimmen: „Es ist in der That eine schöne Sache um die großen Anfangsbuchstaben!“

Die Festsetzung der Schreibung der Fremdwörter bietet eine ähnliche Schwierigkeit, wie die Verteilung der großen und kleinen Anfangsbuchstaben. Wie hier die Bestimmung, ob ein Wort schon oder noch substantivische Geltung habe, oft fast unmöglich ist, so schwankt dort die Grenze zwischen eingebürgerten und nicht eingebürgerten Fremdwörtern. Erhöht wird die Schwierigkeit durch den Umstand, daß der feststehende Gebrauch, den doch die Schulorthographie nicht umgestalten will, der folgerichtigen Anwendung der besten Grundsätze oft hindernd in den Weg tritt. Völlig und allgemein Befriedigendes läßt sich hier kaum erreichen, und die amtlichen Regeln sind daher auf diesem Gebiete weder durchaus konsequent, noch untereinander immer übereinstimmend. Wilmanns redet im ganzen der historisch-etymologischen Schreibung der Fremdwörter das Wort und nimmt der unleugbar vorhandenen auf deutsche, also phonetische Schreibung der Fremdwörter gerichteten Bewegung gegenüber im allgemeinen eine abwehrende Stellung ein. Ja er glaubt, daß in einzelnen Punkten die amtlichen Regeln schon zu weit gegangen seien und man hier und da besser einen Schritt zurückmachen solle. Auf alle Einzelheiten einzugehen würde mich zu weit führen. Nach meiner Beobachtung ist die Bewegung zu mächtig, als daß sie gehemmt werden könnte. Insbesondere scheint es mir kaum möglich, nachdem man einmal zugestanden hat, daß das c überall durch k zu ersetzen sei, denselben Buchstaben für den Laut des z beizubehalten. Es entstehen dadurch u. a. Folgewidrigkeiten, die man grundsätzlich vermeiden zu wollen erklärt, ich meine die Anwendung fremder und deutscher Lautzeichen in einem und demselben Wort, z. B. in Cirkus. Selbst wenn man den Grundsatz aufstellt, daß die Schulorthographie in betreff der Fremdwörter keine durchgreifende Reform anzustreben, sondern den herrschenden Gebrauch zu verzeichnen hat, so muß man meines Erachtens zu der württembergischen Vorschrift gelangen, nach welcher überall der Buchstabe z für den Laut z gesetzt werden darf. Diese Erlaubnis fördert den Strom, der doch einmal nicht gestaut werden kann, und gewährt für die Schule eine ganz wesentliche Erleichterung. Die gegenwärtige Verteilung von c und z, nach welcher z. B. „offiziell“ besser als „officiell“, aber „speziell“ besser als „speziell“ sein soll, ist unhaltbar, und c wieder zurückzuführen, wo Württemberg und meist auch Bayern schon z schreiben, z. B. in Centrum, Cement, Ceder, Censur u. s. w., wo W. und B. überall Z als einzig zulässige Schreibung bieten, erscheint mir unmöglich. Um mich nicht zu wiederholen, erlaube ich mir, auf das über diesen Punkt der Rechtschreibung in meinem Schriftchen „Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher u. s. w.“ S. 29—35 Gesagte zu verweisen.

Auch in Wörtern wie Scharade, Scharlatan, Schikane, Schokolade — diese Formen giebt P. als gleichberechtigt mit

Charade u. s. w. —, glaubt Wilmanns, würde es kein Bedenken haben, die fremde Schreibung zur Geltung zu bringen. Ich würde das als einen Rückschritt betrachten. Richtig von dem Standpunkte dessen aus, der in betreff der Fremdwörter sich begnügen will, den gegenwärtigen Gebrauch zu verzeichnen, scheint es mir, hier wie überall, wo z und c um den Vorrang streiten, mit Preußen die deutsche und die fremde Schreibung zuzulassen. Viel besser und einfacher wäre es freilich, wenn man auch hier „das Ziel, dem die Entwicklung unserer Schrift in dem letzten Menschenalter zusteuert“ als gegeben anerkennen und entsprechend der für k von Wilmanns selbst vorgeschlagenen Regel geradezu für die Schulorthographie anordnen wollte: „Überall wo in Fremdwörtern c wie z, ch wie sch gesprochen wird, schreibe man auch z und sch.“ Dafs dadurch, wie W. befürchtet, ein erheblicher Unterschied zwischen der Orthographie der Schüler und des Lebens herbeigeführt würde, ist nicht schlimm. Eine Schulorthographie hat ja überhaupt nur einen Sinn, wenn sie die Orthographie des Lebens werden soll. Und ich vermag nicht einzusehen, warum es schlimmer wäre, wenn die Schulorthographie mit einer folgerichtigen Schreibung des z und sch voranginge, als wenn sie durch Schreibungen wie tot, töten, Mut, Tier u. dgl. sich mit der bisherigen Orthographie des Lebens in Widerspruch setzt. Der Widerspruch wird hier wie dort aufhören, sobald die Jugend, die jetzt der Schule angehört, mit ihrer Orthographie in das Leben tritt.

„Eine durchgreifende phonetische Reform“ in betreff der Schreibung der Fremdwörter kann freilich kein Besonnener von der Schulverwaltung verlangen, wohi aber ist zu wünschen, dafs sie die Neigung, in ganz gebräuchlichen Fremdwörtern, wenigstens durchweg in solchen, die keine undeutschen Laute aufweisen — wie Zentrum, Schokolade u. s. w. —, nur deutsche Lautbezeichnung anzuwenden, als berechtigt anerkenne und sie durch Gestattung der deutschen Schreibungen begünstige. In Wörtern, welche seit langer Zeit in der fremden Schreibung bei uns heimisch geworden sind, z. B. „Chaussee“, möchte es immerhin noch beim alten bleiben. Das Wortbild Schossee mutet uns gar zu fremdartig an. Aber wer, wie Württemberg, Dusche für französisch douche verlangt oder, wie P. und S., empfiehlt, der hat kaum noch ein Recht, vor Schossee zurückzuschrecken. Wilmanns, der solche Konsequenzen fürchtet, hat daher von seinem Standpunkte aus vollkommen recht, wenn er lieber auch in Dusche, wie in Schikane, Schokolade u. s. w., die fremde Schreibung zurückführen will. Ist der Damm gebrochen, so strömt die Flut oder, um mit W. zu reden, die Sündflut unaufhaltsam herein. Ich glaube aber, der Damm ist schon gebrochen, und wir müssen, ob willig oder unwillig, die Flut über uns ergehen lassen.

Übrigens sind es, von wenigen Einzelheiten abgesehen, nur die hier besprochenen Fälle, in denen ich mich nicht zu den von

W. aufgestellten Ansichten bekennen kann. Dafs im grofsen und ganzen die historisch-etymologische Schreibung für Fremdwörter, sofern sie nicht vollständig eingebürgert und in aller Leute Mund sind, die einzig mögliche ist, das ist auch meine Meinung.

Es folgen nun noch zwei Abschnitte, ein längerer über die Silbenbrechung und ein ganz kurzer über die Anwendung des Apostrophs und Bindestrichs. Im ersten entscheidet sich Wilmanns mit P. und den ihm folgenden Staaten gegen B. und W. für Fin-ger, Hoffnun-gen u. s. w., ferner mit Bd. und W. gegen P., M. u. S. für Verwand-te, Städ-te; beides nach meiner Ansicht vollkommen mit Recht.

Die grösste Schwierigkeit macht die Behandlung des st bei der Silbentrennung. Ich kann weder finden, dafs Wilmanns die in den amtlichen Regelbüchern vorliegenden Regeln richtig auslegt, noch dafs die von ihm selbst vorgeschlagene Regel die in der That vorhandene Schwierigkeit in wünschenswerter Weise beseitigt. Nirgendwo finde ich in den Regelbüchern — ich habe zunächst die von P., B. und W. im Auge — weder in den Regeln, noch in den Beispielen eine Vorschrift oder auch nur eine Andeutung darüber, dafs es für die Silbentrennung einen Unterschied mache, ob der dem st vorausgehende Vokal ein „geschärfter“, d. h. ein kurzer betonter, oder ein unbetonter oder ein langer ist. Bayern setzt st stets ungetrennt auf die zweite Zeile, P. trennt es stets, wenn nicht ein Konsonant vorhergeht, wie in Für-sten¹⁾; W. verfährt ebenso und verlangt außerdem, dafs das st der Superlativendung ungetrennt auf die zweite Zeile komme. Ebenso wenig wie die Beschaffenheit des dem st vorausgehenden Vokales irgendwo als mafsgebend für die Trennung oder das Zusammenbleiben von st angegeben wird, ist irgendwo die Rede davon, dafs die Zugehörigkeit des s zum Stamme von entscheidender Bedeutung wäre, dafs man also brems-te zu schreiben hätte, obgleich hier dem st ein Konsonant vorausgeht. Dafs man diese Regeln bzw. Ausnahmen, welche zu so schwierigen Unterscheidungen führen — man müfste nach ihnen reis-ten, aber mei-sten, grins-te, aber Gin-ster schreiben — einfach aus dem Grundsatz folgern dürfe, nach welchem die Silbenbrechung nach Sprechsilben zu vollziehen sei, mufs ich bestreiten. Wollten die Regierung diese Unterscheidungen, so hatten sie um so mehr Veranlassung, sie ausdrücklich anzuführen, je schwieriger sie für Schüler, besonders für Kinder in der Volksschule, die ja das Regelbuch brauchen sollen, zu treffen sind. Man darf also unzweifelhaft schliessen: da diese Unterschiede nicht ausdrücklich gemacht sind, so hat man sie auch nicht gewollt. Es ist daher meines Erachtens gar nicht möglich, z. B. die preussische Regel anders zu deuten, als dafs st nach Vokalen immer getrennt wird

¹⁾ Es macht diese Ausnahme zwar nicht ausdrücklich, aber sie läfst sich aus dem Beispiel „Für-sten-schlofs“ folgern. Württemberg, S., Bd. u. M. machen sie ausdrücklich.

— weis-te und Meis-ter wie reis-te, kreis-te — und nach Konsonanten stets ungetrennt zur zweiten Zeile gehört — brem-ste und grin-ste wie Ham-ster und Gin-ster. Ebenso unzweideutig ist die württembergische Vorschrift, welche mit der preussischen übereinstimmt, nur dafs sie das st des Superlativs ungetrennt bei der folgenden Silbe läfst. Die lex lata also gestattet nur in W. treu-ste, lebhafteste und weder in W. noch in P. brems-te zu schreiben.

Dafs ich diese lex für eine glückliche hielte, kann ich nun freilich nicht sagen. Aber auch wenn sich's de lege ferenda handelte, könnte ich Wilmanns' Vorschlag nicht zustimmen. Derselbe lautet: „Wenn eine Stammsilbe auf pf, sp, st ausgeht, so wird die Konsonantengruppe nur dann getrennt, wenn ein geschärfter Vokal vorangeht, z. B. klop-fen, Zap-fen, aber käm-pfen, Kar-pfen; lis-peln, Knos-pe, aber: räu-sperrn; las-ten, müs-ten, aber: Für-sten, Fen-ster, treu-ste, mei-ste, lei-sten, lebhafteste.“

Ann.: „Wenn in der Verbindung st das t der Flexion angehört, findet die Trennung zwischen beiden Konsonanten statt; z. B. reis-ten, brems-te.“

Mag diese Regel wissenschaftlich noch so gut begründet sein, für die Schule ist sie viel zu schwer. Sie nötigt den Schüler auf Schritt und Tritt Entscheidungen zu treffen, die nicht einmal dem Sprachgewandten immer auf den ersten Blick geläufig sind. Er mufs nämlich erstens über Quantität und Qualität des dem st vorausgehenden Vokals ein Urteil fällen. Er mufs sich z. B. sagen: in lebhafteste ist das dem st vorausgehende e zwar kurz, aber nicht geschärft, also ist abzuteilen lebhafteste, in Husten ist u lang, also schreibt man Hu-sten, in Osten ist O kurz, also teile ich ab Os-ten. Kann der Schüler solche Entscheidungen fällen? Ist nicht z. B. in Husten und Osten die Quantität des u und o sehr schwankend? Wilmanns nimmt an, in Husten sei das u lang und verlangt also Hu-sten, nach meiner Beobachtung spricht man in Norddeutschland meist kurzes u, der Norddeutsche wird also Hus-ten abteilen. Umgekehrt würde der Süddeutsche Os-ten, der Norddeutsche O-sten schreiben.

Zweitens mufs der Schüler über die Zugehörigkeit des s zum Stamm oder zur Flexion urteilen. Wie soll er „bester“ abteilen? Das e ist ein geschärfter Vokal, also bes-ter? Wohin gehört das s? Ist es das des Stammes, oder das der Endung? Bei größter ist das s der Endung geschwunden, ist es bei bester ebenso? — Und wenn er, wie es ja in der Regel nicht schwer ist, Stamm und Flexion richtig sondert, so mufs er ganz gleichartige Lautverbindungen verschieden behandeln, z. B. lei-sten, reis-ten; Ham-ster, brems-te; Gin-ster, grins-te.

Wozu in einer an sich so unwichtigen Sache Regeln aufstellen, deren Einübung in der Schule soviel kostbare Zeit in Anspruch nimmt?

Ich kann nur wiederholen, was ich in den „Verschiedenheiten“ S. 11—15 gesagt habe; man sollte die Silbentrennung

dem Schüler — denn nur dieser kommt oft in die Lage, sie anzuwenden, während der im Leben Stehende sie leicht vermeiden kann — nicht ohne Not erschweren und daher mit Bayern st und ebenso sp und pf, wenn keine Zusammensetzung vorliegt, immer zur zweiten Zeile ziehen. Kann man sich dazu nicht entschließen, so bleibe man bei der preufsischen Regel, nach welcher st immer getrennt wird, aufer nach einem Konsonanten, wie in Für-sten, Fen-ster u. s. w. Gegen die von Württemberg gemachte Ausnahme, nach welcher das st des Superlativs ungetrennt bleibt, wäre nichts einzuwenden, als dafs sie eine Ausnahme ist.

In dem kurzen Schlufsabschnitt „Apostroph und Bindestrich“ begnügt sich Wilmanns mit dem Wunsche, es mögen „Tüfteleien über den notwendigen Unterschied von Heuloch's und Heulochs (Sanders, Hilfsbuch 32) nie als bindende Regeln und Vorschriften anerkannt werden“. Daran reiht er ein Citat (aus J. Grimms Abhandlung „Über das Pedantische“), in welchem er, oder vielmehr der Druckfehlerteufel die eben vorher erwähnten Tüfteler zu „erklärten Liebhabern“ sans phrase macht. „Erklärte Liebhaber“, heifst es da, „sind auch die Pedanten unnötiger Striche und Haken“!

Abgesehen von diesem köstlichen Quidproquo ist das Buch von Druckfehlern fast ganz frei. Ich erwähne nur, dafs einige mal der Name von A. Schmits irrträglich Schmitz geschrieben ist (S. 122 u. 172), dafs S. 88 Z. 18 Misverständnis statt Miverständnis und S. 237 Z. 18 ideal statt ideell steht.

Druck und Ausstattung des Buches sind, wie kaum nötig zu bemerken, tadellos. Für eine neue Auflage möchte ich den Wunsch aussprechen, dafs im Register statt der Paragraphen oder neben denselben die Seitenzahlen angeführt werden möchten.

Zum Schlufs wiederhole ich, dafs das Wilmannssche Buch in seiner neuen Gestalt noch mehr als in der früheren ein unentbehrliches Hülfsmittel ist für alle, welche in den oft recht schwierigen Fragen der Rechtschreibung ein auf genauer Sachkenntnis beruhendes Urteil gewinnen wollen. Niemand wird es ohne Anerkennung und Dank für vielfache Belehrung und Anregung aus der Hand legen.

2) Otto Haack, Orthographisches Übungsbuch für den Schulgebrauch. Dritte sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Hannover, C. Meyer, 1887. XII u. 80 S. 0,70 M.

Das Büchlein ist für den orthographischen Unterricht in den Vorschulen höherer Lehranstalten bestimmt. Es enthält in der Vorrede eine ausführliche Anweisung, wie der orthographische Unterricht zu erteilen sei, und eine Verteilung des Lernstoffes für zwei Stufen, von denen die untere 1½ und die obere 2½ Jahre umfaßt. Ob das Buch diesem Zweck vollständig entspricht, muß ich andern zu beurteilen überlassen. Jedenfalls ist es mit großem

Fleiß und mit Sachkenntnis ausgearbeitet und kann wegen seiner zahlreichen Beispiele und gut gewählten Übungen auch beim Unterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten mit Nutzen gebraucht werden.

Von Einzelheiten ist mir aufgefallen, daß der Verf. bei der Silbenteilung der württembergischen Regel folgt, also st in den Superlativendungen zur zweiten Silbe zieht, z. B. frei-ster, aber Meis-ter. Daß dazu der Wortlaut des preussischen Regelbuches kein Recht giebt, habe ich oben nachgewiesen.

Hersfeld.

Konrad Duden.

- 1) A. Ohlert, Die Lehre vom französischen Verb. Ein Hilfsbuch für die systematische Behandlung der Verbalflexion auf der Mittelstufe. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. V u. 46 S. 0,50 M, kart. 0,70 M.
- Derselbe, Die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht. Eine Begleitschrift zur „Lehre vom französischen Verb“. 31 S.

Die seiner Arbeit zu Grunde liegenden methodischen Grundsätze hat Verf. in der Begleitschrift S. 19 aufgeführt. Es sind folgende: „1. Die französische Grammatik muß auf einer strengen Unterscheidung zwischen Laut und Schrift aufgebaut sein. 2. Die Lehre vom französischen Verb ist auf die beiden allgemeinen, die ganze sprachliche Entwicklung regelnden Prinzipien, das Betonungsgesetz und das Verstummungsgesetz, zu begründen. 3. Diese allgemeinen Lautgesetze sind nicht bei der Flexion des Verbums allein zu erörtern, sondern in ihren verschiedenen Erscheinungsformen von der ersten Unterrichtsstunde an dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, derart daß die Eigentümlichkeiten in der Lehre vom Verb nur als die Konsequenz längst bekannter Gesetze empfunden werden. 4. Ebenso ist die auf physiologische Gründe zurückzuführende An- und Ausgleichung der Laute zu behandeln (Lautvermittlungsgesetze). 5. Formen, die zu ihrer Erklärung vulgärlateinische Grund- und altfranzösische Zwischenformen erfordern, bleiben unerklärt. 6) Hinweise auf das (klassisch) Lateinische gehören nicht in die Grammatik, sondern in einen besonderen Anhang.“ Dem ersten Grundsätze entsprechend ist der „Lehre vom Verb“ vorausgeschickt eine Einleitung S. 1—5, enthaltend: Erklärung der technischen Ausdrücke, Lautschrift, Auszug aus der Lautlehre, orthographische Eigentümlichkeiten, als nicht in die eigentliche Lehre vom Verb gehörig. Laut und Schrift werden durchweg streng geschieden; die wirklichen Sprachd. h. Lauterscheinungen stehen voran. Verf. folgt in der Lautschrift im wesentlichen den Vorschlägen von Vietor und Kühn. Einwände gegen diese weittragende Neuerung treffen also nicht in erster Linie den Verf., müssen aber doch auch hier erhoben werden. Wie unzulänglich ist z. B. das Lautzeichen *e* zur Wieder-

gabe der Schriftzeichen *è* in *fidèle*, *é* in *chêne*, *e* in *fer*, *fermer*, *esprit*, *ai* in *aile*, *plaisant*, als ob in allen diesen Wörtern der *e*-Laut gleich klänge. Übrigens hat Verf. sicher richtig gehandelt, daß er „das Lautbild nur dann in den Vordergrund gestellt hat, wenn es sich um die Illustrierung wichtiger lautlicher Vorgänge handelte.“ — In der auf die Einleitung folgenden Lehre vom Verb „bildet den Kern der Erörterung die Affizierung des Stammes in doppelter Rücksicht: die Veränderung des Stammvokals (unter dem Einfluß des Betonungsgesetzes) und die Veränderung des Stammaslauts (unter dem Einfluß des Verstumungsgesetzes). Daran schließt sich die Behandlung der Perfekt- und Participialbildung, sowie die Erklärung der zusammengesetzten Formen“ (Praes. u. Impf. Futuri). Das Verzeichnis der Verba erstarrter Bildung ist gegeben nach Lücking, doch so, daß zunächst nur übersichtlich die Formen (Präsens- und Perfektgruppe) aufgestellt, in beigefügten „Bemerkungen“ alle für die Erklärung nötigen Einzelheiten angeführt sind. Ein Anhang enthält einige Konjugationsbeispiele, ein zweiter die für Latein lernende Schüler nötigen vergleichenden Bemerkungen. — So versucht Verf. auf dem schwierigen Gebiete der schulmäßigen Behandlung des französischen Verbums einen Mittelweg einzuschlagen zwischen denen, welche alles Heil von der Lautphysiologie erwarten, und denen, welche die Lehre vom Verb streng auf der Grundlage der historischen Grammatik aufbauen wollen. Mit Verzichtleistung auf die Erklärung aller Formen, welche eine vulgärlateinische oder altfranzösische Form voraussetzen, will er nur die beiden Grundgesetze von der Betonung und der Verstumung, dazu als drittes das Lautvermittlungsgesetz, auf der Mittelstufe zur Geltung bringen. Ob aber wirklich durch seinen Versuch „Einfachheit und Klarheit in die bisher noch recht verworrene Darstellung der Lehre vom Verb“ gebracht wird, darf man füglich bezweifeln. Eine wirkliche Vereinfachung liegt allerdings darin, daß in der Formenlehre nur die Formen behandelt werden, alles übrige fernbleibt. Aber das ist doch nur eine Verschiebung des Stoffes und hat für den Fortgang des Unterrichtes nur untergeordneten Wert, ist übrigens auch nach der vielgeschmähten früheren Art „à la Ploetz“ nicht viel anders behandelt worden. Im Verlaufe des Unterrichtes wird man die scharfe Abtrennung der Lehre vom Verb gar nicht durchführen können. Man wird bei der Einübung der Formen unwillkürlich auf andere Gebiete der Grammatik übergreifen. „Erörterungen über die Einteilung der Verben (transitive, intransitive, reflexive, unpersönliche), über den Unterschied von Aktiv und Passiv, über die Modi u. s. w. gehören nicht in eine spezifisch französische Verblehre, sondern sind Sache der allgemeinen Grammatik.“ Richtig, aber dann muß man eben für den französischen Unterricht die Kenntnis dieser Dinge, etwa vom deutschen Unterricht her, voraussetzen dürfen. „Die umschriebenen Formen

gehören in die Syntax.“ Gewiss, aber der deutsche Schüler, der *j'ai* gelernt hat und *donné*, wird ja wohl ohne weiteres bilden *j'ai donné* und freudig darin eine Anwendung des Gelernten finden, schwerlich der Gefahr einer Verwirrung ausgesetzt werden. Vereinzelte Formen, seltene Bildungen (z. B. *ci-gît*) hat man stets nur gelegentlich merken lassen. Auf Einzelercheinungen, die sich nicht den allgemeinen Sprachgesetzen unterordnen, hat natürlich auch Verf. nicht verzichten können, sondern sie wenigstens in das Verbalverzeichnis aufgenommen, wenn er sie auch in dem erklärenden Texte übergangen hat. Im übrigen ist jeder Versuch, schon auf der Mittelstufe Sprachgesetze, selbst in der maßvollen Weise des Verfassers, der Erlernung der Formen voranzustellen, bedenklich und dient eher zur Verwirrung der Schüler als zur Erleichterung der Einprägung des Unterrichtsstoffes. Man lasse auf der Mittelstufe die Formen einfach auswendig lernen nach alter Art und verschiebe alle Erklärungsversuche auf eine spätere Zeit; das führt gewiss am sichersten zum gewünschten Ziele. Auf der Oberstufe mag man dann durch Erläuterung der wichtigsten Sprachgesetze an den längst bekannten, sicher eingepägten Formen den Schülern einen Einblick in den Bau der Sprache eröffnen. Ein Vorgreifen, aber auch nur ein vorsichtiges und gelegentliches, ist höchstens für Latein lernende Schüler zu gestatten. Wer *donare* in Sexta gelernt hat, dem wird allerdings in Quinta *donner* leichter werden als einem Schüler, welcher mit *donner* anfängt. Der neueste Vorschlag in der Reformbewegung versucht freilich den Spieß geradezu umzudrehen, läßt auf dem Gymnasium Französisch in Sexta beginnen, erst in Tertia Latein dazutreten, sodafs dann vom Französischen her einige Streiflichter auf das Lateinische fallen würden. Wunderlich genug. Wollte man aus *donnerai* und *donnerais* *donare habeo* und *habebam* erklären, es wäre wohl vergebene Mühe. Wie vorsichtig man aber auch auf dem einzig zulässigen umgekehrten Wege sein muß, zeigt S. 23 des vorliegenden Buches (vgl. Begleitschrift S. 27). Zur Erklärung von *donnerai* und *donnerais* sagt Verf.: „Die Betonung bewirkt die Verkürzung des zweiten, zweisilbigen Bestandteils“ und verweist auf das Lautgesetz von der Betonung. Aber das trifft die Sache nicht und wird auch schwerlich einem Schüler genügen als Erklärung zu *donner[av]ons*, *donner[av]ais* u. s. w. Dem Lateinschüler kann man die Erklärung geben durch den Hinweis darauf, dafs der Stamm *av* von *habeo* überall, wo es als solcher noch deutlich geföhlt wird, ausfällt, weil die Sprache nicht zwei Stämme nebeneinander duldet.

- 2) O. Ulbrich, Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, R. Gaertners Verlag (Hermann Heyfelder), 1888. IV u. 220 S. 2 M.

Das vorliegende Buch erfüllt in allen wesentlichen Punkten die Anforderungen, welche man an eine brauchbare Schulgram-

matik stellen muß. Hervorgegangen aus langjähriger Schulerfahrung, zeichnet es sich aus durch Kürze und Klarheit des Ausdruckes und bringt alles Wissenswerte in übersichtlicher Zusammenstellung, mit Weglassung aller entbehrlichen Einzelheiten und wissenschaftlichen Streitfragen. Es zerfällt in vier Teile: 1. Schrift und Aussprache, 2. Formenlehre, 3. Syntax, 4. Stilistik. Auf einen fünften Teil, eine Synonymik, hat Verf. geglaubt verzichten zu sollen. Dem ersten Teile, über Schrift und Aussprache, ist mit Recht ein ziemlich umfangreicher Platz eingeräumt worden. Er ist hauptsächlich zum Nachschlagen bestimmt und schließt ab mit dem Wichtigsten aus der Lehre vom Versbau, die hier als eine sehr erwünschte Zugabe schicklich eine Stelle findet. Die Formenlehre lehnt sich eng an des Verfassers Elementarbuch an, welches für die zwei ersten Unterrichtsjahre bestimmt ist. Sie behandelt die Wortarten in der hergebrachten Reihenfolge mit gelegentlichen, durchaus maßvoll gehaltenen Hinweisen auf die lateinische Grundform, auf Littré und auf die neuesten Bestimmungen der Académie. Auf zwei weitere Jahre, bei zwei wöchentlichen Grammatikstunden, ist die Syntax berechnet. Das Gymnasium müßte wohl bei geringerer Stundenzahl hierfür und für die notwendigen Wiederholungen der Formenlehre noch ein Jahr mehr ansetzen, sodafs erst mit Untersekunda die Syntax abgeschlossen würde, wie es ja auch jetzt thatsächlich geschieht. Aber auch so würde man, wenigstens auf dem Gymnasium, den reichen Inhalt der Syntax schwerlich bewältigen können und sich mit einer Auswahl begnügen müssen. Auf den letzten Teil des Buches, die Stilistik, wird das Gymnasium ganz verzichten, weil es keinerlei selbständige französische Aufsätze von Seiten der Schüler beansprucht. Der Lehrer wird daher im Gymnasium diesen dankenswerten Versuch des Verfassers dem häuslichen Fleifse der Primaner überlassen müssen und wird nur durch gelegentlichen Hinweis auf die Ausführungen des Lehrbuches in den Schülern den Sinn für die Erfassung der französischen Darstellungsweise im Unterschied von der deutschen schärfen können. — Die Ausstattung des Buches durch die Verlagshandlung ist vortrefflich.

- 3) E. Schmitt, Übungsbuch für den französischen Unterricht in Quarta und Tertia. II. Teil des Übungsbuches für den französischen Anfangsunterricht von J. Ehretsmann und E. Schmitt. Strafsburg i. E., R. Schultz & Co., 1887. VIII u. 390 S.

„Einführung vom Kaiserlichen Oberschulrat gestattet.“ Diese Worte trägt das Buch an der Stirn und kennzeichnet sich damit von vorn herein als vorzugsweise für die Reichslande bestimmt und berechnet. Demgemäß wendet es sich an Schüler, welche in ganz anderem Maße nach einer Beherrschung des Französischen in schriftlichem und mündlichem Ausdrucke streben, als es für

einen Quartaner und Tertianer im übrigen Deutschland nötig und erreichbar ist. Zur Einübung der regelmässigen und unregelmässigen Verba und der wichtigsten Regeln der Syntax im Anschluss an den ersten Teil des Übungsbuches bringt es in buntem Durcheinander eine reiche Fülle von kurzen französischen Erzählungen, Sprichwörtern und Gedichten und von einzelnen, meist vom Verf. selbst gebildeten französischen und deutschen Übungssätzen. „Diese Übungssätze, sowie die Erzählungen sollen nicht nur gelesen und übersetzt, sondern vor allem retrovertiert und frei wiedergegeben werden . . . Die schriftlichen Aufgaben dienen lediglich zur Einübung der Verbalformen. Die große Anzahl Nummern bietet genügende Auswahl für mehrere Jahre.“ Ein sorgfältiges französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch macht den Beschluss. Eine kurz gefasste systematische Grammatik, ebenfalls mit Übungssätzen und zusammenhängenden Übungen, sowie die für Sekunda und Prima nötigen Lesebücher sollen folgen.

Berlin.

P. Schwieger.

A. Weil, Schwierige Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Dritte Auflage. Berlin, Langenscheidtsche Verlags-Buchhandlung, 1887. XII, 88 u. XLIII S. 1,50 M.

Verfasser hat eine Reihe von Abschnitten aus modernen französischen Schriftstellern, wie A. Dumas, Erckmann-Chatrion, V. Hugo, Jules Janin, Paul de Kock, Lamartine, P. Mérimée, G. Sand, Toepffer und vielen anderen, in gutes Deutsch übertragen und stellt nun die Aufgabe, die Stücke zu retrovertieren. Beigegeben ist ein kleines Lexikon und eine kurze Präparation, durch welche entweder die größten Schwierigkeiten hinweggeräumt oder doch angesichts solcher die Schüler auf die richtige Bahn geleitet werden sollen. Bei einem derartigen Verfahren wird man ja sicher kein schlechtes Französisch erzielen. Aber es liegt doch auch die Gefahr vor, dass die Schranken zu eng gezogen werden. Dem Unkundigen wird vielfach der vorgeschlagene Ausdruck als der allein richtige erscheinen, jeder andere als falsch, während dieser an und für sich eben so gut zulässig wäre.

Die Vorrede kündigt an, dass der „Schlüssel“ „legitimierten Lehrern“, aber auch nur solchen, von der Verlagshandlung zugänglich gemacht werde.

Berlin.

E. W. Mayer.

F. Hornemann, Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen (Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch). Hannover, Carl Meyer, 1888. 71 S. 8. 1,50 M. (Drittes Heft der Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins).

Der Verfasser erörtert zuerst die Gründe, aus denen eine Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen nötig erscheint. Wir

müssen, so führt er aus, auch jetzt noch die alten Sprachen pflegen, da die griechische und römische Sprache und Gedankenwelt auch gegenwärtig noch ein Quell frischen Lebens für den deutschen Geist werden und einen Damm gegen den drohenden Materialismus bilden kann. Andererseits sind die Naturwissenschaften und die neueren Sprachen Bildungsmächte geworden, die jeder Mann, der mit Verständnis an dem Leben seiner Zeit teilnehmen will, nicht allein achten, sondern auch kennen muß. Dieser erweiterte Bildungsstoff kann aber in den höhern Lehranstalten nur durch eine intensive und organische Konzentration in allen Lehrfächern, besonders aber im grammatischen Unterricht bewältigt werden, dem z. T. sehr mit Recht vorgeworfen wird, daß er übertrieben zeitraubend sei und Kraft und Lust vielfach ohne tiefen Nutzen vergeude. Deshalb muß zunächst bei jeder einzelnen Sprache (nach den Vorschlägen Heynachers für das Lateinische) durch Wegräumung der Nebensachen der grammatische Lernstoff verringert werden. Dann aber müssen die bei den verschiedenen Sprachen erreichten Resultate so mit einander verglichen werden, daß man den Punkt im Auge behält, wo die innere geistige Berührung stattfindet, d. h. den Sinn, den Gedanken, welchen die Sprachen durch ihre Auskunftsmitel bezeichnen wollen. Dadurch wird eine tiefere Erkenntnis von dem Wesen der Sprache und von ihrem Verhältnis zum Gedanken gewonnen, der Schüler wird mittelbar zur Logik, zur Philosophie geführt. Diese Vergleichung führt zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen, d. h. zur Bearbeitung der fünf besondern Grammatiken (nur für das Deutsche und Lateinische empfiehlt Verf. eine gemeinsame Grammatik) nach ein und demselben allen Sprachen zu Grunde liegenden logischen Einteilungsprinzip.

Diesem Gedankengange des Verfassers kann ich nur aus vollem Herzen beistimmen; habe ich doch dieselbe Frage in gleichem Sinne in meiner Abhandlung „Über die Behandlung der Syntax fremder Sprachen als Lehre von den Satzteilen und Satzarten“ (Leipzig, G. Fock, 1887) besprochen und eine parallele Bearbeitung eines Teiles des Syntax hinzugefügt.

Als wichtige Vorarbeit für eine solche Parallelgrammatik empfiehlt Hornemann den Gebrauch derselben grammatischen Kunstausdrücke in allen fünf Grammatiken. Offenbar können diese nur aus dem Lateinischen oder Deutschen genommen werden; alle den andern Sprachen angehörenden Kunstwörter wie *Perispomenon*, *Properispomenon*, *Oxytonon*, *Paroxytonon*, *Proparoxytonon*, *Barytonon*, *Aorist*, *Krasis*, *Orthotonieren*, *Synkope*, *Metathesis*, *Koronis*, *Heterokliton* (ich füge aus dem Französischen *passé défini*, *passé indéfini*, *passé antérieur*,

régime direct, régime indirect, circonstanciel, subjonctif hinzu) müssen durch bekannte oder leicht zu bildende lateinische oder deutsche Ausdrücke ersetzt werden, was dem Schüler schon eine nicht ganz unbedeutende Erleichterung verschafft.

Soll man sich nun zwischen jenen beiden Terminologien, der lateinischen und der deutschen, entscheiden, so haben die lateinischen Ausdrücke den Vorteil, daß sie in jahrhundertelanger Praxis vollständiger ausgebildet und den berufsmäßigen Grammatikern in Fleisch und Blut übergegangen sind, während es für viele grammatischen Begriffe allgemein anerkannte und gebräuchliche deutsche Bezeichnungen noch nicht giebt. Andererseits sind die lateinischen Ausdrücke dem Schüler an sich vollständig unverständlich und erhalten für ihn erst durch die Beziehung auf die bekannten deutschen Ausdrucksformen einen Sinn; gebraucht man von vornherein deutsche Bezeichnungen, so würde der Schüler weit früher das Wesen der grammatischen Begriffe schon aus dem Namen derselben erkennen.

Ganz gewiß! Aber doch nur unter der Voraussetzung, daß diese deutschen Bezeichnungen ihrem Begriffe vollständig entsprechen und allgemein anerkannt und gebräuchlich wären; will man neue deutsche Ausdrücke an die Stelle der bisher gebräuchlichen lateinischen setzen, so müssen die ersteren bezeichnender oder eigentlich absolut bezeichnend sein.

Welche Vorschläge macht nun Hornemann für die Bezeichnung der Satztheile und der Wortarten?

Die Satztheile nennt er Satzgegenstand, Aussage, Aussagenominativ, Akkusativ- und Genetiv-Ergänzung, Dativ-Ergänzung, Beifügungserweiterung und Umstandserweiterung, während die bisher gebräuchlichen Benennungen Subjekt, Prädikat, Prädikatsnomen, Objekt, attributive Bestimmungen, adverbiale Bestimmungen sind.

Für die Wortarten schlägt er vor Gegenstandswort, Aussagewort, Eigenschaftswort, Umstandswort, Verhältnisswort, Bindewort, Deutewort, Zahlwort, Empfindungswort. Ob man statt der zwei ersten Bezeichnungen nicht besser Dingwort und Zeitwort beibehält, mag unentschieden bleiben. Aber der Ausdruck Deutewort scheint mir weniger gut als der übliche Ausdruck Fürwort, und gar die Namen für die Unterabteilungen der Hinzeiger, Rückzeiger, Personenanzeiger, Besitzanzeiger, Zurückzielenden Personenanzeiger, Fragenden Deutewörter, Unbestimmten Hinzeiger, Unbestimmten Rückzeiger, Identitätsanzeiger, Beschaffenheitsandeuter und Mafsandeuter dürften vorläufig wenig Aussicht auf allgemeine Annahme haben.

Dasselbe läßt sich von vielen vorgeschlagenen deutschen Bezeichnungen sagen, während andere — abgesehen von den schon jetzt allgemein gebräuchlichen — wohl mit der Zeit Eingang finden dürften, wie Musterbeispiel für Paradigma, einfache Wörter für Simplicia, Zusammensetzungen für Komposita, Wirklichkeits-, Willens-, Wunsch- und Befehlsform für die verschiedenen Aussageweisen (Modi).

Manche lateinischen Kunstwörter behält auch Hornemann noch bei, wie Infinitiv, Partizip, Aktiv, Passiv, Genera des Verbs, Kasus, Nominativ, Akkusativ, Genetiv, Dativ, Ablativ, obwohl für die verschiedenen Kasus die Bezeichnung Wer-Form u. s. w. (wenn auch nicht Wer-Fall) nahe zu liegen scheint.

Doch tadeln und Einwendungen machen ist auf diesem Gebiete leicht, Besseres vorzuschlagen sehr schwer. Verf. verwahrt sich selbst gegen die Annahme, als glaube er, daß es ihm auf den ersten Wurf gelingen werde, etwas nach allen Seiten hin Brauchbares zu schaffen. Er meint, einer allein könne diese Aufgabe überhaupt nicht lösen, das Zusammenwirken vieler sei dazu notwendig. Auch meint er nicht, daß von der deutschen Benennung der Formen das Zustandekommen einer Parallelgrammatik abhängt, auch über eine lateinische (oder gemischte) Namengebung, die für alle Grammatiken passe, könne man sich einigen.

So kommen wir also zum wichtigsten Teile der Abhandlung, in welchem die Anordnung und Gliederung einer solchen Parallelgrammatik besprochen werden soll. Verf. will dies teils in theoretischen „Erörterungen über den Inhalt und die Anordnung einer Parallelgrammatik“, teils in der praktischen Ausarbeitung eines Teils der griechischen Grammatik thun.

Denn von der griechischen Grammatik als derjenigen der vollkommensten Sprache will er ausgehen, da das aus dieser gewonnene System sowohl am vollkommensten zeigen werde, was die sprachlichen Formen überhaupt auszudrücken vermögen und wie sie dazu im stande sind, als auch bei der Beziehung auf die andern Sprachen am wenigsten Änderungen und Zusätze nötig machen werde.

Schon diese Ansicht (noch weniger aber die mit Nachdruck ausgesprochene Meinung, daß in nicht allzu ferner Zeit dem Griechischen vor dem Lateinischen ein Vorzugsrecht in der Schule werde eingeräumt werden) ist nicht zu billigen; denn über jeder einzelnen Sprache, also auch über dem Griechischen steht die allen Menschen gemeinsame logische Denkweise, sodafs, wenn diese der Einteilung der Sprachlehren zu Grunde gelegt wird, Änderungen und Zusätze überhaupt nicht nötig werden; bezeichnen doch die verschiedenen Sprachen nur verschiedene Ausdrucks- oder Mitteilungs-Weisen derselben logischen Begriffe und Urteile.

Es regt sich bei solchen Ansichten des Verfassers der Verdacht, daß es nicht ganz Ernst werden wird mit der Ausführung des an anderer Stelle ausgesprochenen Gedankens, daß die Satzteile eine der Grundlagen für die Anordnung der Satzlehre in einer Parallelgrammatik der Schulsprachen werden müßten.

So überrascht uns bei der Skizzierung des Systems schon nicht mehr die Erklärung, daß der Verfasser die übliche Anordnung der Grammatik nach der fremdsprachlichen Form nicht ganz verwerfen wolle, sondern dieselbe, da sie für das Übersetzen aus der fremden Sprache zweckmäßig sei, der ersten Durchnahme der Satzlehre zu Grunde legen wolle.

Da verzichtet also Verf. auf die wertvollste Eigenschaft der Parallelgrammatik. Denn klar und unzweideutig muß doch die Anordnung einer solchen werden, durch eine zweifache Art der Behandlung aber entsteht Unklarheit. Sollte die Anordnung nach Satzteilen (und Satzarten) für den Anfang zu schwer sein, was ich nach meiner Erfahrung bestreiten muß, so mag der Lehrer zunächst eine andere Methode anwenden, das grammatische Lehrbuch aber muß nach einem einzigen Prinzip geordnet sein.

Weil Verf. seinem Prinzip untreu wird, daher fehlt den drei Teilen seiner Einteilung die Eigenschaft der klaren Abgrenzung und gegenseitigen Ausschließung der Teile; deshalb auch erscheint der dritte Teil in wenig durchsichtigen Nebel gehüllt.

Den ersten Teil bildet die Lautlehre, den zweiten die Lehre von der Bildung und der Verwendung der Formen im Satze (das ist doch wohl die alte Formenlehre und die *syntaxis casuum, temporum und modorum*), den dritten die Lehre von dem Gedanken und seinem Ausdruck im Satze. Von diesem dritten Teil sagt Verf., er sei der schwierigste, er werde zum Teil einer zweiten Durchnahme der Satzlehre vorbehalten werden müssen; der Stoff sei im wesentlichen derselbe wie im zweiten Teile, natürlich die Bildung der Formen ausgeschlossen.

Es soll also die Syntax doppelt behandelt werden, im zweiten Teile nach der alten vorher verworfenen Methode, im dritten Teile anders. Aber wie? Es ist zwar vorher von einer Einteilung nach den Begriffen der Satzteile gesprochen worden, aber eine nähere Ausführung findet sich weder im theoretischen Teile noch in der besondern Ausarbeitung der griechischen Grammatik.

Welcher Art diese zweite Ausführung der *Syntaxis temporum et modorum* sein soll, darüber fehlt schlechterdings jede Andeutung. In Bezug auf die *Syntaxis casuum* ist insofern eine Andeutung vorhanden, als in der besondern Bearbeitung der griechischen Grammatik die Satzteile als untergeordnetes Ein-

teilungsprinzip angewendet werden, während das Haupteinteilungsprinzip die im Griechischen ausgebildeten Kasus abgeben. So wird die Lehre vom Akkusativ eingeteilt in die Anwendung des Akkusativ erstens als Akkusativ-Ergänzung (d. h. Objekt), zweitens als Akkusativ-Erweiterung (d. h. adverbiale Bestimmung). Der Genetiv wird eingeteilt in den Genetiv als Zugehörigkeitskasus (d. h. als attributive Bestimmung, während doch auch der Gebrauch des Genetivs als Objekt dazu gerechnet wird) und als Woherkasus (d. h. als adverbiale Bestimmung).

Bei der weitem Ausdehnung auf die andern Sprachen würde diese Art des Unterabteilens sich als sehr unpraktisch erweisen.

Warum wagt es Verf. nicht, jene Satztheile zum Haupteinteilungsprinzip des ersten Theils der Syntax zu machen?

Einteilen mit allgemeiner Giltigkeit und Brauchbarkeit für alle Sprachen kann man nur entweder nach den logischen Begriffen von Ursache und Wirkung, Substanz und Accidenz, Allgemeinem und Besonderem u. s. w. (die in den einzelnen Sprachen ausgebildeten Flexionsformen beruhen ja auf diesen Beziehungsbegriffen, spiegeln dieselben aber nicht klar und unvermischt wieder) oder nach der Art, wie die der Mittheilung dienende Sprache jene Begriffe in den Worten, Satztheilen und Satzarten ausgedrückt hat. Da es sich hier nicht um Logik, sondern um Sprachlehre handelt, so können nur die letzteren Begriffe zur Anordnung der Grammatik gebraucht werden.

Für das Lateinische und Französische ist die Durchführung dieses Einteilungsprinzips von mir — außer in der vorher erwähnten Abhandlung — noch in meiner „Lateinischen Syntax“ (Berlin, Gaertner, 1882) und in meiner „Französischen Grammatik“ (Berlin, G. Grote, 1885) versucht worden. Hätte Verf. diese Arbeiten gekannt, so würde er sich vor der konsequenten Durchführung seines durchaus richtigen Prinzips gewifs nicht gescheut haben.

Man sieht hieraus, wie wichtig es für alle Theile ist, dafs Männer, die ein gleiches Ziel verfolgen, sich nicht isolieren, sondern zusammenthun. Gewifs hat Verf. Recht, wenn er von dem Zusammenwirken einer gröfsern Vereinigung von Amtsgenossen eine wertvolle Förderung solcher Bestrebungen erhofft. Im persönlichen Verkehr auf den Vereinstagen sowie durch die Zeitschriften, welche Organe solcher Vereine sind, kann zur Erreichung der hohen Ziele, welche der Pädagogik gesetzt sind, viel Segensreiches gewirkt werden.

Rastenburg.

O. Josupeit.

- 1) E. Dahn, Kurzgefasstes Lernbuch für den Geschichts-Unterricht. Vierte Abteilung: Neueste Zeit 1815—1871. Anhang: Kurze Bürgerkunde. Braunschweig, Bruhn, 1888. VIII u. 80 S.

Wie in dem früher erschienenen ausführlicheren Lernbuch (vgl. diese Zeitschrift 1883 S. 362) ist der Verfasser auch

hier bemüht, durch Einteilung und Gruppierung das Aneignen des Stoffes zu erleichtern, indem er auf zusammenhängende Erzählung ganz verzichtet. Aber öfters geht die Einteilung zu sehr ins einzelne mit A. B. C., 1. 2. 3., a. b. c., z. B. S. 6 u. 7 bei den Hauptmängeln des deutschen Bundes, S. 17—19 bei den Aufständen von 1848 und 1849. An die Darstellung der Vorgänge von 1848—50 schließt sich S. 28 noch eine besondere „Betrachtung der Freiheits- und Einheitsbewegung in Deutschland“, welche mit dem für Schüler recht bedenklichen Satze „Verwickelt wird die Betrachtung durch das Nebeneinander zwar getrennter, aber auf einander einwirkender Bewegungen“ anhebt und sogar noch α und β bei der Einteilung zu Hilfe nimmt.

Den ganzen Zeitraum gliedert der Verfasser in vier Zeitalter, Zeitalter der heiligen Allianz und der Metternichschen Politik: Zeitalter Nikolaus' I., Zeitalter Napoleons III., Zeitalter Wilhelms I. Er zieht aber die Ereignisse von 1848—50 zum ersten Zeitalter mit heran und kommt dann erst auf den griechischen Freiheitskrieg und den polnischen Aufstand von 1830, um die Ereignisse, an welchen Rußland beteiligt ist, zusammenzufassen. Diese Ordnung stört die chronologische Folge der Ereignisse, und der Verfasser ist genötigt, beim Vertrage von Olmütz auf Nikolaus hinzuweisen, ehe er dessen Regierung besprochen hat. Doch läßt sich dies eher ertragen als die öfters begegnenden übertriebenen Ausdrücke und schiefen Urteile. Der § 2 hebt an: „Wie ca. 1500, so begann auch ca. 1800 ein ganz neuer Geist durch die Völker Europas zu wehen. 1) Riesenhaftes Anwachsen aller Zweige menschlicher Thätigkeit. 2) Ungeheure Zunahme des Weltverkehrs“ u. s. w. Ist das um 1800 gewesen? Gleich darauf werden die Folgen der französischen Revolution als sehr schön dargestellt: „Sie schuf den modernen konstitutionellen Staat, erhöhte das Selbstvertrauen und die Bildung des Bürgers durch Anteil an der Regierung und Verwaltung“ u. s. w. Dagegen heißt es von Metternich S. 8: „Der das Ziel seiner Politik in der Unterdrückung jeder freien Geistesregung und in einer chinesischen Absperrung Österreichs erblickte.“ Metternichs Ziel war die Erhaltung und Vermehrung des Ansehens Österreichs in Europa; was der Verf. anführt, sind verwerfliche Mittel, die er dazu gebrauchte. Aber der Unterricht muß eine Erklärung der Handlungsweise auch dieses Staatsmannes geben; es genügt nicht, ihn einfach als bösen Geist hinzustellen. Der deutsche Bund und die heilige Allianz werden „Ausgeburten“ des Wiener Kongresses genannt; von den Verhandlungen desselben wird gesagt: „Man gönnte Preußen nicht den versprochenen Lohn für die übermäßigen Opfer und herrlichen Leistungen auf dem Schlachtfelde“. Von Louis Napoleon wird berichtet, er sei „auf romantische Weise“ aus dem Gefängnis zu Ham entwichen, und er sei am 21. Dez. 1851 „Konsul“ auf 10 Jahre geworden. Über den Vertrag von Olmütz

wird das unbedachte Urteil nachgesprochen, er sei für Preußen eine schlimmere Niederlage als Jena gewesen; als ob das gewaltige Unglück, welches nach der Schlacht bei Jena hereinbrach, nicht schlimmer gewesen wäre als die Demütigung des Jahres 1850. Unter den Resultaten von Olmütz wird angeführt „Abschaffung aller März-Errungenschaften“, ein Zeitungsausdruck, der nicht in ein Schulbuch gehört. Mehr Anerkennung verdient die übersichtliche Darstellung der Ereignisse von 1858 bis 1871 und die vorhergehende Übersicht über die Entfaltung von Kunst, Wissenschaft, Handel und Industrie in Deutschland.

Der Anhang bietet nach einer kurzen Erklärung der Verfassungsformen (unumschränkte und beschränkte Monarchie, aristokratische und demokratische Republik u. s. w.) eine Inhaltsangabe der deutschen Reichsverfassung mit besonderer Rücksicht auf das Wahlrecht, das Heerwesen, das Gerichtswesen, und eine kurze Darstellung der Verfassung und der Verwaltungseinteilung Preußens. Eine solche Grundlage für die Belehrung über das jetzt geltende öffentliche Recht ist gewifs zweckmäfsig; sie könnte hier und da noch eingehender sein, namentlich durch wörtliche Anführung von wichtigen Verfassungs-Artikeln. Die Benennung „Bürgerkunde“ aber ist unglücklich gewählt; es ist eine dem deutschen Sprachgeist widerstrebende Übersetzung des französischen Ausdrucks „Instruction civique“. Eine Anmerkung des Verf. belehrt uns nämlich, dafs ein Büchlein dieses Titels in Frankreich in allen Schulen eingeführt sei. So sehr wir das Bestreben anerkennen, mit einer solchen „Verfassungskunde“ dem Bedürfnis der Gegenwart gerecht zu werden, so können wir doch den Hauptteil des Buches für den Schulgebrauch nicht empfehlen. Die Einteilung mufs sparsamer vorgenommen werden, wenn sie das Lernen erleichtern soll; der Ausdruck mufs feiner und sorgsamer gewählt sein, wenn der Schüler zu dem Buch Vertrauen fassen soll.

- 2) G. Richter, Grundrifs der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realgymnasien. Zweiter Teil. Zweite Auflage. Leipzig, Teubner, 1887. XV u. 180 S.

Der zweite Teil des Grundrisses erscheint in der neuen Auflage, ebenso wie der in dieser Zeitschrift 1886 S. 138 angezeigte dritte Teil unter dem Gesichtspunkt umgearbeitet, dafs die Gliederung des Stoffes noch übersichtlicher hervortrete; zugleich ist auf Grund der fortschreitenden wissenschaftlichen Forschungen, welchen der Verf. unausgesetzt zu folgen bestrebt ist, wiederum manches geschehen zur „Richtigstellung der Thatsachen“, sowie für eine „erweiterte und vertiefte Auffassung der geschichtlichen Entwicklung des deutschen Volkes“. Allerdings ist das Buch dadurch um zwanzig Seiten gewachsen, und die Ansprüche, welche es an das Verständnis der Schüler stellt, sind nicht eben gering

zu nennen, aber es ist sehr geeignet, die Grundlage für einen anregenden Unterricht zu bilden; nur muß der Lehrer stets darauf bedacht sein, den reichlichen Stoff durch die leitenden Ideen, welche in den einleitenden Bemerkungen zu jeder Periode vortrefflich entwickelt sind, zu beherrschen. Öfters wäre einfacherer Satzbau zu wünschen, es erscheint zu vieles in einen Satz zusammengedrängt, z. B. S. 34 über die Araber, S. 39 über Pippin, S. 69 über Berengar, S. 109 über Friedrich I., S. 123 über Friedrich II. Doch bleibt die Darstellung immer klar und verständlich, und oft erhebt sie sich zu größerer Wärme und Anschaulichkeit, z. B. S. 60 f. über die Germanen des Nordens, S. 115 über den Zustand des deutschen Volkes in der Friedenszeit unter Friedrich I. nach 1180, S. 144 über den deutschen Orden.

Bei der Charakterisierung der vier Perioden des Mittelalters ist immer Staatswesen, Religion und Geistesbildung berücksichtigt, entsprechend der Wechselwirkung, in welcher diese großen Faktoren des geschichtlichen Lebens zu einander stehen. Die erste Periode (375—843) umfaßt den „Aufbau der christlich-germanischen Welt des Abendlandes und der muhamedanischen Welt des Morgenlandes“. Die zweite (843—1056) stellt dar den „drohenden Verfall der abendländisch-christlichen Kultur und ihre Rettung durch das römische Kaisertum deutscher Nation und die neubelebte Kirche“. Die dritte (1056—1273) ist bezeichnet als „die Herrschaft der kirchlichen Ideen und der Doppelkampf zwischen Kaisertum und Papsttum und zwischen Christenheit und Islam“. Es ist eine wohlbegründete Berichtigung der bisher üblichen Einteilung, diese Periode schon mit dem Jahre 1056 zu beginnen; da hört die Vorherrschaft des Kaisertums auf, und um dieselbe Zeit treten die Normannen in Süditalien, bald auch in England hervor. Die vierte Periode (1273 — ca. 1500) ist bezeichnet „Niedergang des mittelalterlichen Lebens, Hierarchie und Lehnswesen im Kampfe mit nationaler Monarchie, städtischer Freiheit und selbständiger Geistesbildung, Festsetzung des Islam in Europa“. Hier steht am Ende der deutschen Geschichte des Mittelalters, in welcher die Städte natürlich hervortreten, die Erhebung der habsburgischen Hausmacht, das bemerkenswerte Gegenbild der nationalen Monarchien in Frankreich, England, Spanien; Italien erscheint als der „Ausgangspunkt eines neuen und höheren Geisteslebens für ganz Europa“. Wenn der Unterricht diese allgemeinen Gesichtspunkte stets im Auge behält, kann es nicht fehlen, daß den Schülern die Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit der geschichtlichen Entwicklung klar wird, und das ist doch das Hauptziel, welchem die Erlernung der Einzelheiten dienen soll. Aber diese Erlernung darf nicht verabsäumt werden; in den einzelnen Ereignissen liegen die Beweise für die allgemeinen Gesichtspunkte. Zu solcher Erfassung des Geschichtsunterrichts regt dieser Grundrifs in besonderem Mafse an.

Hervorzuheben ist noch die eingehende Darstellung der Verfassung des Frankenreichs in der Merowingerzeit sowie in der Zeit Karls d. Gr., des deutschen Reichs vor 1056. Bei der Verfassung Englands (S. 130) ist der große Vorzug, welchen England durch die Beibehaltung seiner Grafschaftseinteilung vor dem deutschen Reich gehabt hat, nicht genug betont; vortrefflich handelt darüber M. Duncker in seinen neuerdings von H. v. Treitschke herausgegebenen Abhandlungen zur neueren Geschichte S. 4 ff. und 18 ff. Lübeck betreffend ist zu bemerken, daß seine beiden wichtigen Verträge mit Hamburg in das Jahr 1241 fallen, nicht wie S. 147 Anm. gesagt ist „um 1250“; außerdem liegt noch ein älterer undatiertes Verträge vor und natürlich manche spätere. Wenn S. 133 gesagt ist, daß aus den Reichsstädten „sich später die von der Reichssteuer befreiten freien Reichsstädte aussonderten“, so hat Lübeck die Bezeichnung als freie Reichsstadt schon durch sein Privilegium von 1226 erhalten, seine Reichssteuer aber nach dem Aufhören des kaiserlichen Vogtamttes regelmäßig an den Kaiser oder die von ihm damit beliebenen Fürsten entrichtet, worüber die Quittungen aus verschiedenen Jahrhunderten im Lübecker Urkundenbuch vorliegen. Doch ist die Geschichte der deutschen Städte ein Gebiet, dessen wissenschaftliche Bearbeitung noch nicht weit genug gefördert ist, um es in einem Schulbuch abschließend behandeln zu können. Wir dürfen vertrauen, daß auch in künftigen Auflagen dieses Grundrisses das Fortschreiten mit der Wissenschaft nicht fehlen wird. Zur Kürzung möchten wir einige Stellen empfehlen, etwa S. 30 f. über die langobardischen Könige, S. 38 die letzten Merowinger, S. 72 f. die Regierung Ottos III., S. 79 Wiklef und Hus.

Lübeck.

Max Hoffmann.

1) B. Volz, Vorschule der Erdkunde. Lehrstoff der ersten Vorklasse und der Sexta. 2. Auflage. Mit 50 Abbildungen. Berlin, H. Spamer, 1888. VI u. 74 S. 1 M.

Eine bestimmte und allgemeine Regel hat sich in der Behandlung der Erdkunde in der Vorschule wohl noch nicht herausgebildet, und sehr vielen höheren Lehranstalten fehlen dergleichen Propyläen bekanntlich ganz. Diese oder ähnliche Erwägungen haben den Verf. veranlaßt, seinen Leitfaden für eine Eventualbehandlung entweder in der Vorschule und der Sexta, oder in der Sexta allein einzurichten. Daher kommt es, daß derjenige Teil, welcher den Ausgangspunkt (und zugleich das Besondere) des Buches bildet, nämlich die Heimatskunde, erst auf S. 29 anhebt und zwar mit einem ideellen Schulzimmer und Schulhause, während auf S. 20—28 schon von „kartographischen Elementen“ und dabei zum Teil von recht hochgegriffenen Dingen gehandelt wird. Noch weiter vorn (S. 1—19) sind die erdkundlichen „Vorbegriffe“ erläutert. Es geschieht dies bei der Mehrzahl derselben

auf dem sehr zweckmäßigen Wege der Definition oder der kurzen Erklärung, wobei jedem Begriffe eine durch Zwischenräume von der nächsten gesonderte Zeilengruppe zugewiesen ist. Aber die Zahl dieser Erklärungen und Definitionen erscheint als viel zu groß, denn man findet ihrer rund 120, und manche derselben sind sehr anfechtbar. Anfechtbar ist auch die oben beschriebene Anordnung des Leitfadens, wogegen es als ein sehr zweckmäßiger Gang bezeichnet werden muß, daß der Hauptteil, der „orientierende Überblick über die Erdoberfläche“ von einer eingehenden Betrachtung der heimatlichen Landschaft ausgeht. Verf. hat sich hierfür Potsdam gewählt und durchwandert von dessen Umgebung aus erst die benachbarten Kreise und dann die ganze Provinz Brandenburg. Daran schließt sich in auswählender Behandlung die übrigen Teile Deutschlands (auf neun Seiten) und endlich (auf 22 Seiten) die andern Teile der Erdoberfläche. Den Teil, welchen Potsdam und seine nähere Umgebung einnehmen, wird der Lehrer in irgend einem andern brandenburgischen Schulorte durch die Beschreibung des letzteren ersetzen können, und der Benutzung des Buches in der Provinz Brandenburg steht somit nichts entgegen, aber die Erwartung, die der Verf. — nach dem Vorworte zu schließen — zu hegen scheint, daß die Lehrer anderer Landschaften nun gleich eine ganze Provinz oder einen ganzen Staat an der Stelle von Brandenburg ergänzen und somit das Buch auch in andere Landschaften hinübernehmen könnten, wird doch wohl kaum erfüllbar sein. — Im einzelnen wird noch etliches zu ändern sein. Was soll z. B. S. 3 heißen: „Die Äquatorialachsen sind nicht gleichlang“? Bei der Aufzählung der deutschen Schutzgebiete wird Südwest-Afrika nirgends erwähnt. Der weiße Nil ist nicht der Quellfluß des Nils (S. 73).

- 2) F. W. Paul Lehmann, Geographisches Schulbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten und für mehrklassige Volksschulen. Mit Anhang für die Heimatskunde: Berlin und die Mark Brandenburg. Berlin, Dietrich Reimer, 1887. 80 S. und 2 Karten. 0,60 M.

Der allgemeine Teil (S. 7—18) ist in einer für die Jugend verständlichen Sprache geschrieben, die sich vieler geeigneter bildlicher Vergleiche bedient; auch gegen die Stoffauswahl der Länderbeschreibung läßt sich nichts einwenden, nur will es scheinen, als ob die in nicht immer ganz kurzen Sätzen erzählende und schildernde Darstellungsweise für die Unterklassen weniger geeignet wäre. Auf dieser Stufe, wo es sich doch auch um das eigentliche Auswendiglernen handelt, muß schärfer getrennt und müssen die zu merkenden Thatfachen durch den Druck noch mehr hervorgehoben, abgesondert und an besonderen Stellen vereinigt werden. Die Abrundung der Ziffern ist nicht überall so vorgenommen, wie die Vorrede in Aussicht stellt. Aus einer Reihe von Be-

merkungen zu Einzelstellen seien folgende hier vorgebracht. S. 9 fehlt die Angabe der Richtung, nach der hin die Linie durch die Hinterräder des großen Wagens gezogen werden muß, damit man den Polarstern finden kann. — Meridiane oder Längengrade, Parallelkreise oder Breitengrade zu sagen (S. 10) ist auf jeden Fall unrichtig. Zählt der Verf. wirklich den Mohammedanismus zu den geoffenbarten Religionen (S. 18)? — Statt Nordrand muß es S. 19 Nordende des Urals heißen. — Der Olymp ist nicht der höchste Berg der Balkanhalbinsel und der Groß-Glockner nicht der höchste der Ost-Alpen (S. 21). — Gehört Spanien zu den „Großstaaten“ (S. 24)? — Der Ausdruck „zu beiden Seiten des Äquators“ (S. 63 unten) ist ungenau. — Der Name Transvaal (S. 66) ist für die Bauernrepublik in Südafrika schon lange nicht mehr im Gebrauche, und Madagaskar (S. 67) muß wohl oder übel vorläufig als „Schutzstaat“ der Franzosen bezeichnet werden. Neu-Seeland ist nicht $= \frac{1}{3}$, sondern $= \frac{3}{4}$ des Königreichs Preußen. — Die Karte der Umgegend von Berlin steht nicht eben auf der Höhe der Herstellungskunst; auf der Karte von Brandenburg ist der (blaue) Lauf der Havel und der Spree zwischen der Masse der Eisenbahnen und der (blauen) Seen meistens nicht erkennbar.

- 3) Johannes Meyer, Die Provinz Hannover in Geschichts-, Kultur- und Landschaftsbildern. Zweite vollständig umgearbeitete und wesentlich vermehrte Auflage. 53 Bogen mit 83 Abbildungen im Text, 5 Vollbildern und einem Doppelbilde, sowie mit einer Karte der Provinz Hannover von C. Diercke. Hannover, Carl Meyer, 1887. 14 M.

Die Provinz Hannover ist hier teils nach räumlichen Rücksichten, teils im Anschluß an natürliche Grenzen in neun Gebiete zerlegt, welche vom Herausgeber und sechs anderen Bearbeitern in gesonderten Abschnitten behandelt werden. Der Herausgeber hat dazu eine Einführung geliefert und A. Ebert aus Hannover Verwaltung, Rechtspflege, Kirchen- und Schulwesen beschrieben. Dazu kommt ein Verzeichnis aller Ortschaften mit mehr als 300 Einwohnern und zwei Register.

Das im Buche Gebotene wird durch den Zusatz zum Titel richtig gekennzeichnet. Der Geschichte wird neben einem allgemeinen Überblick in zahlreichen Einzelschilderungen, namentlich Schlachtbeschreibungen, ein beträchtlicher Raum zugemessen, ein nicht geringer auch der Sage. Die Kulturbilder sind Schilderungen vom Leben und Treiben der Bewohner, der Bauungsweise des Bodens und der Ausnutzung seiner Schätze. Unter den Landschaftsbildern nehmen die Ortschaftsbeschreibungen verhältnismäßig den größten Raum ein, aber das erklärliche Bestreben, jedem Orte etwas Angenehmes nachzusagen, bleibt in verständigen Grenzen. Im ganzen wird das vortrefflich

ausgestattete Buch gern gelesen werden, und es ist ganz danach angethan, einem größeren Leserkreise Befriedigung zu gewähren. Behält man dies letztere im Auge, so mag man den Satz in der Vorrede gelten lassen: „Mitarbeiter, Herausgeber und Verleger haben ihr Möglichstes gethan, um das Werk dem Ideal einer Heimatskunde thunlichst zu nähern.“ Andernfalls aber müßte von dem Ideal einer Heimatskunde ein wissenschaftlicherer Aufbau verlangt werden. In den Bibliotheken für Schüler oberer Klassen ist das Buch sehr wohl angebracht, und die Lehrer werden ihm zur Belebung ihres heimatkundlichen Unterrichts vieles entnehmen können. — Die Bilder sind meistens wohl gelungen, nur diejenigen auf Spalte 1210 und 1594 vertragen keine Kritik.

Dann aber noch einige Bedenken! In dem „nach Guthe“ bearbeiteten Teile der Einführung „Bodenbeschaffenheit, Gewässer“ wird Spalte 11 der Lindener Berg als ein Ausläufer des Deisters bezeichnet. Er ist es aber weder orographisch noch geognostisch, und bei Guthe („Die Lande Braunschweig und Hannover“) findet sich nichts dergleichen. Die Randstädte an der Berührungslinie von Marsch und Geest verdanken ganz andern Umständen ihre Entstehung, als in Sp. 15 angedeutet ist. — „Nur in wenigen Fällen ist unser Klima abhängig von hohen Luftdruckverhältnissen im Osten Europas“ (Sp. 30). Im Frühjahr liegt aber Norddeutschland bis 50 Tage lang im Bereiche derselben. — Die Behauptung, daß die Stechpalme (*Ilex aquifolium*) ihre Südgrenze im Herzogtume Braunschweig habe (Sp. 1122), ist unrichtig. Nach den Lebensbedingungen dieser Pflanze kann hier nur von einer Ostgrenze die Rede sein. — Die Hauptmasse der Geest lagert sich in Ostfriesland nicht um das Moor (Sp. 1138), sondern die große Masse des Hochmoors liegt auf der Geest und bedeckt die Mitte derselben. — Daß die Grauitblöcke der Geest auf dem Rücken der Gletscher und in den letzteren nach Süden getrieben seien, bis diese in wärmeren Zeiten zerschmolzen (Sp. 1139), sieht fast aus wie ein kühner Vermittlungsversuch zwischen Drift- und Gletschertheorie. — Die Schwinke, ein Flüßchen mit geringer Wassermenge und sehr geringem Gefälle, ist ganz sicher unschuldig an der „Auswaschung“ (Sp. 1506) des stellenweise mehrere Kilometer breiten Thales, in dem sie fließt. Der gleich darauf folgende Satz hätte den Verf. über den vorhergehenden stutzig machen sollen. — Die Bevölkerungszahlen schwanken an verschiedenen Stellen des Buches zwischen der ortsanwesenden und der „Wohnbevölkerung“ und liefern so sehr oft recht störende Verschiedenheiten. Der Kreis Hoya hat nicht 65 662, sondern 25 662 Einwohner, Burgdorf nicht 29 874, sondern 34 121.

Auf der bereits früher einzeln erschienenen Karte bedarf die Grenzlinie zwischen Marsch und Geest in Ostfriesland der Berichtigung.

- 4) Alfred Kettner, Gebirgsbau und Oberflächengestaltung der Sächsischen Schweiz. (8. Heft der „Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde“). Stuttgart, J. Engelhorn, 1887. 111 S. 5,25 M.

„Es scheint mir heute noch kaum möglich zu sein, den Bau und das Relief einer Landschaft vollständig zu erklären. Gerade je tiefer man in die Einzelheiten eindringt, um so mehr stellen sich Schwierigkeiten heraus“ — so muß sich der Verf. (S. 105) bescheiden, und nach den Ausführungen des Buches wird man ihm darin zustimmen müssen, daß noch gar manche Frage auf diesem Gebiete nicht reif ist zur Lösung. Das Werk, welches recht geringe Ansprüche an den Leser stellt, ist aber darum bei weitem nicht ein vorzeitig angegriffenes, denn es bietet alles, was bei dem heutigen Stande der Wissenschaft an Bausteinen für die Erklärung der Bodengestaltung in dem Elbsandsteingebirge zu liefern war, das mit seinen auffallenden Tafelbergen, seinen steilwandigen Gründen, seinen wunderlich verwitterten Sandsteinblöcken aller Welt bekannt ist. Die Untersuchung erstreckt sich nicht nur auf das eigentlich mit dem Namen „Sächsische Schweiz“ bezeichnete Gebirge des oberen Quaders, das, dreieckig abgegrenzt, durch die Elbe von der Einmündung der Kamnitz bis Pirna durchschnitten wird, sie geht auch über das vom mittleren und unteren Quader und Pläner (nebenbei: nicht von planus, sondern vom Namen des Dorfes Plauen abgeleitet — S. 12) gebildete Bergland im Südwesten bis an den großen Biegungsrand (Flexur) des Sächsischen Erzgebirges und über die im Nordosten anliegende Lausitzer Granitplatte. Diese ist gleichfalls von dem Sandstein bedeckt gewesen, den das Kreidemeer hier abgelagert hatte, aber Flüsse und atmosphärische Kräfte haben ihn fortgespült. Gewaltig greifen diese zerstörenden Kräfte den Sandstein im Herzen des Gebirges an. Sie zersägen und zerbröckeln ihn, bis ihn die Elbe als Sand gegen Norden führt. Denn auch in dem quellenarmen Gebirge auf dem rechten Elbufer, das eine ganz auffallende Erscheinung unter den deutschen Mittelgebirgen bildet, und wo der Wanderer im Sommer Stunden weit ziehen kann, ohne einen Tropfen lebendigen Wassers zu finden, rauschen zur Zeit der Schneeschmelze mächtige Wassermassen durch die kañonartig ausgeschnittenen Gründe der Elbe zu. Diese Verwitterung und Abtragung ist im VII. Kapitel sehr ansprechend entwickelt, und sehr klar wird auch die quaderförmige Absonderung des Sandsteins im VI. Kap. vorgeführt. Sie rührt davon her, daß das ganze Gebirge durch eine zahllose Reihe von nahezu ganz gleichlaufenden Spalten (Klüften, „Loosen“) zerschnitten ist, die dadurch entstanden sind, daß das Sandsteingebirge durch die erst in der Oligocänzeit erfolgende Hebung des Sudetenzuges und des Erzgebirges, an die jenes angelagert ist, eine Art „Torsion“ nach zwei verschiedenen Richtungen erlitten hat.

Die wichtigste Stelle ist der Durchbruchgraben der Elbe, welcher die ganze Flufs- und Thalbildung der Sandsteinplatte beherrscht und diese überhaupt erst dem Verkehr zugänglich gemacht hat. Aber gerade über dieses geologisch so sehr anziehende Durchbruchsthal kann das letzte Wort noch lange nicht gesprochen werden. Ist das Thal von dem Flusse selbst ausgewaschen, der dann bei Pirna einen Wasserfall gebildet haben muß, welcher rückwärts fortschreitend, wie die Niagarafälle, das Thal bis zum böhmischen Kessel aufgeschnitten hat? Ist von der Elbe eine vorhandene Spalte benutzt und nur unwesentlich erweitert worden, oder hat sie bereits vor der Bildung der böhmischen Randgebirge hier ihr Bett besessen, und hat dann die ausnagende Thätigkeit des Flusses mit der bodenhebenden Kraft gleichen Schritt gehalten und die Sole des Bettes immer tiefer gelegt? u. s. w. Man muß die Antwort auf diese Fragen offen lassen. Es kann ihrer Lösung erst näher getreten werden, wenn genauere Kenntnisse gewonnen sind über den Betrag der einzelnen Bodenverschiebungen (Dislokationen), darüber, ob Lücken für das Durchlassen der Flüsse in der vulkanischen Aufschüttung am Nordrande Böhmens vorhanden gewesen sind, wie hoch der Wert der Bodenabtragung im inneren Böhmen zu bemessen ist, ob dieses in quartärer Zeit von einem See bedeckt war, u. a. m.

Dadurch dafs der Verf. weit auf allgemeine Fragen der Erdkunde ausgreift, ist das Buch ziemlich umfangreich geworden, und die angehängten Karten sind nicht billig herzustellen; das mag den ziemlich hohen Preis begründen. Zu bedauern ist es aber, dafs einzelne dieser nicht warm genug zu empfehlenden Hefte so teuer geworden sind.

- 5) Hentschel und Märkel, Umschau in Heimat und Fremde. Ein geographisches Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie. II. Europa (mit Ausschluss des deutschen Reiches). Breslau, Ferdinand Hirt, 1887. VI u. 464 S.

Der zweite Band dieses geographischen Lesebuches ist mit vortrefflichen Bildern fast noch reicher ausgestattet als der erste und enthält wie dieser eine gutgewählte Reihe von Landschafts- und Ortschaftsschilderungen, welche nach den besten gemeinverständlichen und einigen wissenschaftlichen Büchern und Zeitschriften bearbeitet sind. Nur ein paar Stellen seien für eine spätere Auflage zur Beachtung empfohlen. S. 50 heifst der Po „einer der wenigen Flüsse Europas, deren Lauf nach Osten gerichtet.“ Nun, neben Donau und Themse läfst sich immerhin ein Dutzend solcher Flüsse leicht aufzählen. Die Nachricht über die Benutzung des St. Gotthardpasses kann etwas bestimmter dahin gegeben werden (S. 213), dafs diese Benutzung mit dem Jahre 1240 zum ersten Male als unzweifelhafte Thatsache vorkommt. Die Pfafshöhe des Simplons ist keineswegs „immer wolkenumlagerter“, und die Strafse von ihr nach Domo d'Ossola führt

nicht immer „durch Schnee und Eis“ (S. 195 u. 199). Dem Löwenhügel auf dem Schlachtfelde von Waterloo ist zuviel Ehre angethan worden, denn dieser geschmacklose Kegel stört nicht nur den Eindruck des Schlachtfeldes, er ist auch durch eine arge Rücksichtslosigkeit geschaffen worden. Denn zu seiner Aufschüttung wurde die Erde ringsumher gerade von den bedeutungsvollsten und blutigsten Stätten des Schlachtfeldes zusammengerkratzt, so daß diese seitdem durchaus nicht mehr wiederzuerkennen sind. — Sewastopol erwartet, entgegen der Darstellung auf S. 457, einen bedeutenden Aufschwung als erneuerter Kriegshafen für die Flotte des Schwarzen Meeres.

Hannover-Linden.

E. Oehlmann.

H. Strack und O. Zöckler, Kurzgefaßter Kommentar zu den heiligen Schriften Alten und Neuen Testaments sowie zu den Apokryphen. Nördlingen, C. H. Beck, 1887/88. Altes Testament. Dritte Abteilung (Doppelabt.): Die Bücher Samuelis und der Könige ausgelegt von Klostermann. XL u. 504 S. 10 M. Vierte Abteilung: Die Propheten Jesaja und Jeremia ausgelegt von v. Orelli. XI u. 406 S. 5,50 M. Neues Testament. Dritte Abteilung: Die Briefe Pauli an die Thessalonicher, Galater, Korinther und Römer ausgelegt von Zöckler, Schnedermann, Luthardt. XIV u. 440 S. 6 M.

Das Strack-Zöcklersche Unternehmen wird rüstig gefördert. Ich habe dieses Mal über drei neue Abteilungen, darunter zwei alttestamentliche, zu berichten.

Strack hat den alttestamentlichen Abteilungen des Werks einige Bemerkungen vorausgeschickt, um die Beschränkung der Aufgabe, die im A. T. noch knappere Formung des exegetischen Stoffes zu entschuldigen. Es seien den Mitarbeitern nicht selten ihnen an sich unliebsame Schranken gezogen. „Es ist in der That schwer, an vielen Stellen nicht einmal andeuten zu können, daß man mehr weiß, als man sagt, daß man nicht erwähnte Ansichten doch kennt und ihrer nur darum nicht gedacht hat, weil sie nicht für richtig gehalten werden können; gegen den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit, den aus solcher (nicht Nichtbeachtung, sondern nur) Nichterwähnung und Nichtwiderlegung manche zu entnehmen sich versucht fühlen könnten, sei hier im Namen aller derer, die sich mit uns zu gemeinsamer Arbeit verbunden haben, Verwahrung eingelegt.“ Mag immerhin bei der Würdigung der einzelnen Abteilungen diese Erklärung beachtet werden: die eigentümliche Fassung und Beschränkung der Aufgabe ist darum doch nicht aller Kritik entrückt. Gerade den schwierigen alttestamentlichen Problemen gegenüber ist für die Kreise, an welche der Kommentar sich in erster Linie wendet, eine eingehende Belehrung unbedingt nötig. Um des Unternehmens selbst willen hoffe ich, daß man sich nicht zu einer prinzipiellen Ausschließung der Erörterung dessen, was auf diesem

Gebiete die wissenschaftlichen Kreise am meisten erregt, versteht. Die durch praktische Rücksichten gebotene Reserve muß ihre Grenzen haben, wenn sie hier nicht doch irgendwie als ein bequemer Deckmantel unwissenschaftlichen Arbeitens erscheinen soll. Man darf doch nicht den Eindruck bekommen, daß die Leser in einer gewissen niedern Sphäre festgehalten werden sollen oder daß die Stellung der Ausleger zu wissenschaftlichen Hauptproblemen unsicher und unklar sei. Wo eine Entscheidung nicht möglich, noch nicht möglich, gestehe man es wenigstens offen und ehrlich.

An einer bedeutsamen Stelle sind zum Vorteil des Ganzen die Schranken des ursprünglichen Planes durchbrochen. Klostermann hat in selbständiger, tief eindringender Arbeit mit muster-gültiger Sorgfalt den unzweifelhaft sehr verderbten massorethischen Text verbessert, zur Erforschung und Wiederherstellung des ursprünglichen Textes die alten Übersetzungen herangezogen und viele glückliche Konjekturen gemacht. Mit stets wachsendem Interesse habe ich die Gewissenhaftigkeit der Rekonstruktionen, die sorgfältige Beleuchtung der zahlreichen Parallelen zu dem zu erklärenden Texte verfolgt, ich habe mich über die unbefangene Art gefreut, in der die Verdienste von Theologen, welche weiter nach links stehen, anerkannt werden. Dem Verfasser, der seine treue Arbeit in liebenswürdiger Bescheidenheit darbietet, gebührt herzlicher Dank. Er kann darauf rechnen, daß diese Leistung stete Berücksichtigung und freundlichste Aufnahme finden wird. — Hier ist nun auch die beigefügte Übersetzung, welche auf der neuen kritischen Grundlage fußt, am Platze.

Außer dem streng wissenschaftlichen Verfahren, mit dem die Aufgaben der Textkritik behandelt sind, hat noch ein anderer Umstand zur Überschreitung des ursprünglich geplanten Umfangs geführt. Kl. äußert sich selbst in folgender Weise darüber. Der zu erklärende Text „enthält nicht bloß zahlreiche Partien vom größten theologischen oder ästhetischen oder historischen Werte, deren Dunkelheit ebenso groß ist, wie die der schwierigsten Stücke des Psalters oder der Propheten, Schilderungen von Bauten, Kunstwerken und Institutionen, welche wegen des Mangels an Anschauung dem Leser Rätsel über Rätsel aufgeben, Erzählungen, welche durch Verrückung oder durch harmonistische Zusammenschweifung differenter Relationen unverständlich geworden sind, sondern es ist auch sein ganzer Wortlaut mit solcher Vernachlässigung philologischer Akribie und solcher Gleichgiltigkeit gegen die Deutlichkeit des Ausdrucks überliefert worden, daß das Verständnis seines Inhaltes erst von einer genauen Prüfung jedes Wortes erhofft werden kann.“

Die Aufgaben der sog. höhern Kritik werden ja in minder eingehender Weise behandelt. Es hätte wohl nachdrücklich

hervorgehoben werden können, daß in all den Erzählungen der Königsbücher die eigentümliche Kunst des Erzählers und seine schriftstellerische Art das Geschichtsbild wesentlich modifiziert, den einen und den andern Helden der Erzählung bald in günstigere bald in ungünstigere Beleuchtung gestellt hat. Aber Klostermann hat sich doch diesen Aufgaben nicht ganz entzogen, er sucht über die Quellen und ihre Verarbeitung in der Kürze zu belehren, er macht doch wiederholt das unbedingt notwendige Zugeständnis, daß hier und da durch die Ausmerzung notwendiger Glieder und durch harmonistische Verschmelzung doppelter Relationen über dieselbe Sache die Erzählung zuweilen entstellt ist.

Stracks Vorbemerkungen hatten schon darauf hingewiesen, daß hier im A. T. einige Zugeständnisse auf dem Gebiete der höheren Kritik zu erwarten seien, daß besonders die traditionellen Ansichten über die Entstehung mancher altt. Bücher und Buchteile haltbarer Begründung entbehren. Die Auslegung des zweiten Hauptteiles des jetzt den Namen Jesajas tragenden Buches, später z. B. die der Anhänge zum Sacharja-Buche werde zeigen, daß die heiligen Schriften des A. T. an Dignität nicht verlieren, wohl aber an Verständlichkeit und darum an Wert für den Leser gewinnen, wenn sichere Resultate ernster Wissenschaft an die Stelle von Ansichten treten, die zwar seit Jahrhunderten bestehen, aber doch durch keine in beweiskräftiger Weise alte Tradition gestützt sind.

In den alttestamentlichen Abteilungen zeigt sich überhaupt eine frischere, freiere Bewegung, wie man es auch der Arbeit über die beiden größten Propheten nachrühmen muß. Es hat auch v. Orelli sich an den Untersuchungen über die Gruppierung der einzelnen Weissagungen, über die letzte Redaktion beteiligt, er sucht das Dunkel der Komposition aufzuhellen, er hat den historischen Verhältnissen, unter denen Jesaja und Jeremia gewirkt haben, im wesentlichen Rechnung getragen, wenn auch seine Aufmerksamkeit mehr der vorausgesetzten immanenten Prophetie, dem vermeintlichen esoterischen Inhalt der prophetischen Wirksamkeit zugewandt ist.

Wie es ja nicht anders sein konnte, treffen die Erwartungen und Voraussagen der Propheten keineswegs immer ein. Wie oft hören wir im Alten Testament Klagen, daß auch wahrer, gottbegeisterter Propheten Worte sich als irrtümlich erwiesen haben. Um so weniger sollte ein offnes Eingeständnis schwer werden, aber Orelli sucht durch kühne, willkürliche Deuteleien auszuweichen. Ich wähle zum Beleg Jes. 23, das Orakel wider Tyrus. Orelli verweist mit Recht die Weissagung in die Zeit Salmanassars, er weiß, daß Salmanassar trotz mehrmaliger Versuche gerade Inselyrus nicht einnehmen konnte, — aber er zieht kurz entschlossen die spätern Schicksale der Stadt heran

und erklärt nun mit Bestimmtheit, daß der prophetische Blick in einem Gemälde zusammengeschaut habe, was in der Geschichte gradatim sich verwirklichte. Ebenso werden verschiedene von der Kritik beanstandete Weissagungen, die sich auf spätere Schicksale des jüdischen Volkes beziehen, einfach mit Bemerkungen wie die: „Das bab. Exil war für das prophetische Bewußtsein Jesajas vollendete Thatsache“ in Schutz genommen. — Die Übersetzung ist durchgehends mit Sorgfalt und feinem Sprachgefühl von Orelli ausgeführt, wenn auch zuweilen die Abweichung von Luthers Übersetzung grundlos und minder glücklich ist.

Die dritte Abteilung des Neuen Test. enthält die ersten und die bedeutsamsten paulinischen Briefe. Es ist nur zu billigen, daß sie in chronologischer Ordnung vorgelegt werden. Die ersten Briefe sind von Zöckler erklärt. Eine Verständigung mit ihm über die wissenschaftlichen Aufgaben der Theologie wird nicht wohl herbeizuführen sein. Zudem mischt sich in ihm in eigentümlicher Weise eine affektierte Gleichgültigkeit und eine allzugroße Empfindlichkeit seinen wissenschaftlichen Gegnern gegenüber. „Sie sind,“ meint er im Vorwort, „mit ihrem Urteil über uns ein für allemal fertig, wir mit dem unsrigen über sie auch.“ Ich für meine Person hebe gern den Fleiß und die Sorgfalt, die ausgedehnte Belesenheit Zöcklers hervor, ich finde manche Punkte, in denen ich auch hier (wie in der frühern Anzeige 1887 Heft 7. 8) ihm beistimmen kann. Freilich macht er kaum ernstliche Versuche, die Positionen seiner Gegner zu erschüttern. Differenzen wie die zwischen 1. Thess. 3, 1—6 und Act. 17, 14 f. 18, 5 werden nicht durch harmonistische Kunststücke, die auf sprachlichen Gewaltthätigkeiten beruhen, beseitigt werden können: *καταλειφθῆναι* soll heißen „das Alleinsein noch länger dauern zu lassen“, *ἐπέμψαμεν* „wir ordneten brieflich eine Reise an“! Bei der Frage nach der Parusie ist es mit der bloßen Beseitigung einzelner allzu greller Züge nicht gethan. Die Echtheit und Integrität des 2. Briefes an die Thess. wird mit unzulänglichen Gründen gestützt.

Auch der Brief an die Gal. ist von Zöckler kommentiert. Die von einer stets zunehmenden Zahl von Gelehrten ausgesprochene Meinung, daß die Galater identisch sind mit den auf der 1. Missionsreise von Paulus gegründeten Gemeinden in Pisidien und Lykaonien, verwirft Z. ohne erhebliche Gegengründe. Willkürlich ist die Annahme, daß Paulus nach Gal. 2, 17 zur Ausübung des apostolischen Amtes nach Arabien gegangen sei. Eine sofortige Wirksamkeit Pauli in Damaskus behauptet Z. zuversichtlich, um keine Differenz zwischen der Apostelgeschichte und dem Galaterbriefe zuzulassen. Wie ist es aber mit der Wirksamkeit Pauli in Jerusalem, von der die Apostelgeschichte doch auch berichtet?

In Schnedermanns Arbeit über Pauli Briefe an die Korinther verdient neben der Frische und Wärme, mit der sie durchgehends ausgeführt ist, die eindringendere und unbefangene Würdigung der liberalen Theologen besondere Anerkennung. Die Betonung des Satzes, daß Paulus zunächst an die Synagoge anknüpfen mußte, hätte ich noch nachdrücklicher gewünscht, ohne indes nun gleich die Apostelgeschichte allzusehr erheben zu können. In der Beurteilung der korinthischen Parteien will Schnedermann, was Beachtung verdient, den Standpunkt der beiden kanonischen Briefe gesondert betrachten; er hebt hervor, daß Paulus im ersten Briefe alle Parteien überhaupt bekämpfe; erst im zweiten Briefe liege offen vor, was manche ungeduldige Historiker schon im ersten finden wollten. Jedenfalls ist in der Zwischenzeit die dem Paulus besonders feindliche Partei erstarkt. Die Schwierigkeit rücksichtlich der Zahl der Reisen Pauli nach Korinth sucht Schn., was freilich recht gewagt erscheint, wieder dadurch zu beseitigen, daß er an den betreffenden Stellen an Reisepläne denkt. Nach 1. Kor. 5, 9 ff. schließt er allzusicher, daß ein Brief des Apostels verloren gegangen sei. Die höchst sorgfältige Behandlung der Einleitungsfragen von Schmiedel (in der A. Encykl. d. W. u. K. v. Ersch u. Gruber) hat Schn. sich entgehen lassen. Vielleicht würde er sonst bei der Besprechung der 4 letzten Kapitel des zweiten Briefes doch zurückhaltender gewesen sein.

Den Schluß dieser dritten neutest. Abteilung bildet die Auslegung des Römerbriefes von Luthardt — eine Arbeit, an der hoher Ernst und gewissenhaftes Ringen mit der schwierigen paulinischen Gedankenentwicklung, umsichtige Litteraturbenutzung und maßvolle Haltung zu rühmen ist: eine eingehende Kritik der paulinischen Lehre darf man nicht suchen. In manchen Ausführungen, so in dem, was er über die Echtheit des Schlusses sagt, vermag ich dem Verf. nicht beizustimmen. Der Römerbrief hat nach Luthardt einen historisch-dogmatischen Zweck, den Zweck, den Apostel in Rom anzumelden, seine kurze Anwesenheit vorzubereiten, den Mangel seiner eigenen Verkündigung zu ersetzen durch eine Verständigung mit der römischen Gemeinde, wie sie durch seine Absicht, sie zum Ausgangs- und Stützpunkt seiner abendländischen Missionswirksamkeit zu machen, erfordert war.

Ich freue mich sagen zu können, daß diese Teile, die wie die frühern musterhaft ausgestattet sind, berechtigten Erwartungen in höherm Maße entsprechen, als es bei den zuerst erschienenen der Fall war.

Berlin.

August Jacobsen.

C. Kaffler, Laudate Dominum. Kositz, W. Dupont, 1886. I u. II. 113 u. 136 S.

Die vorliegende Sammlung enthält in zwei Heften, und zwar im ersten mit lateinischen, im zweiten mit deutschen Texten, eine große Anzahl geistlicher Gesänge, Antiphonien, Choräle und Lieder für die verschiedenen Festzeiten und Festtage sowie für die einzelnen Teile des Gottesdienstes in der katholischen Kirche und ist zunächst für den Gebrauch in katholischen höheren Schulen und zur Verwendung beim Gottesdienst in denselben bestimmt.

Obschon nicht alles in dieser Sammlung Befindliche gleichen musikalischen Wert hat, namentlich was die Lieder betrifft, so ist der Herausgeber bei seiner Bearbeitung der Gesänge für gemischten Chor doch bemüht gewesen und hat es verstanden, durch geschickte Stimmenführung überall einen wohlklingenden Tonersatz herzustellen. Mit Bezug auf die ausgesprochene Bestimmung der Gesänge für Schulen wäre es vielleicht zweckmäßig gewesen, den Umfang der Tenor- und Bassstimmen zuweilen zu beschränken und namentlich zu vermeiden, daß der Tenor sich längere Zeit in der Höhe innerhalb eines kleinen Tongebiets bewege, wie dies z. B. in Nr. 8, 47, 49 des ersten und in Nr. 3, 9, 26, 95, 97 und 101 des zweiten Heftes geschieht; überdies will es mir, und zwar nicht nur für die harmonische Wirkung allein, von Vorteil erscheinen, wenn Tenor und Bass nur vorübergehend weiter als eine Oktave auseinander liegen, es sei denn, daß man den Bass durch die höhere Oktave verstärkte (Heft II Nr. 3, 4, 11). Gern hätte ich es außerdem gesehen, wenn im zweiten Hefte die zweiten neun Takte des Chorals Nr. 3 den ersten neun Takten vorangingen und im Anfang von Nr. 135 die zweite mit der dritten Harmonie tauschte, auch die Quintenfolgen auf Seite 53 im fünften System über dem Worte „Christen“ und auf S. 71 im vierten Takte des zweiten Doppelsystems sowie auf S. 130 im zweiten Doppelsystem auf das Wort „Verleih“ vermieden worden und in Nr. 86 die Fermaten fortgeblieben wären; ferner, wenn wegen Vorbereitung der Sekunde zu Anfang des dritten Takts in Nr. 60 der Tenor die Note g behielte, aus demselben Grunde auch im zweiten Takte von Nr. 89 die vierte Note des Alt g hiefse und im siebenten Takte des sechsten Systems auf S. 62 die Dissonanz es im Tenor sich nach d auflöste. Ebenso hätte ich gewünscht, daß bei den einzelnen Gesängen die Namen der Komponisten genannt worden wären, wohingegen die hier und da angebrachten Zeichen für das Atmen nach meiner Meinung ganz gut hätten fortfallen können.

Bemerken möchte ich noch, daß die Berichtigungen im zweiten Hefte durch Mitteilung der auf S. 30, 53, 62, 82 und 114 befindlichen Fehler zu vervollständigen sein würden, und daß sich auch im ersten Hefte mancherlei Fehler vorfinden.

Berlin.

L. Hoffmann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Bemerkungen zur Lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert.

„Die Hauptregel der consecutio temporum lauten also:

I. Auf die Haupttempora folgt ein Coni. Praesentis, um die Gleichzeitigkeit, oder ein Coni. Perfecti, um die Vorzeitigkeit der Handlung zu bezeichnen. — — —“

„Und die Nachzeitigkeit?“ wird jeder einigermaßen geweckte Schüler fragen, „Was geschieht denn, um die Nachzeitigkeit zu bezeichnen?“ Offenbar müßte die Regel unter I und II, d. h. sowohl bei den Haupt- als bei den Nebentempora drei Fälle unterscheiden, und die so sich ergebenden sechs Bestimmungen der gesamten Regel wären dann durch möglichst einfache Beispiele zu verdeutlichen — zunächst etwa in folgender Weise:

I.		II.	
Scio, Cognovi — Sciam, Cognovero		Cognovi — Sciebam, Cognoveram	
1. quid agas (Gleichzeitigk.)		1. quid ageres (Gleichzeitigk.)	
2. quid egeris (Vorzeitigk.)		2. quid egisses (Vorzeitigk.)	
3. quid acturus sis (Nachzeitigk.)		3. quid acturus esses (Nachzgtk.)	

Es bedarf dann nur noch einer Anmerkung über die Coniug. periphrastica im Passiv und bei Verben ohne Supinum. Die unter § 246 folgenden, fast $1\frac{1}{2}$ Druckseiten füllenden Regeln über Umschreibung und Ersatz des Coni. Futur. könnten aber alsdann ganz fortfallen. Denn in dem Beispiele:

Negat Cicero, si naturam duces sequamur, numquam nos aberraturos ist ja sequamur schon durch die Hauptregel geboten, da hier Gleichzeitigkeit mit der Handlung des regierenden Satzes: numquam nos aberraturos auszudrücken war.

Ebenso ist in dem Beispiele:

Promitto me rem facturum, ubi primum ad te venerim
venerim schon durch die Hauptregel geboten, da ja hier Vorzeitigkeit im Vergleich mit der Handlung des regierenden Satzes: me rem facturum auszudrücken war.

II. Nach § 253 sollen Quis crederet? Quis putaret? Quis arbitraretur? Wer hätte glauben sollen? Coniunctivi dubitativi der Vergangenheit sein. — Ich halte sie vielmehr für Coniunctivi potenciales und glaube Quis crederet? u. s. w. (τίς ἄν φέρο;) zusammenstellen zu sollen mit crederes u. s. w. (§ 249) (ἔπεό τις ἄν), man hätte meinen sollen.

III. § 293 lautet: „Bei den Verben statuo, constituo, decerno (beschliesse), die sonst — — —, kann als Objekt auch ein Acc. c. Inf. Gerundivi folgen“. Allein diese Verba können überhaupt mit dem Acc. c. inf. verbunden werden, und es braucht keineswegs ein Inf. gerundivi zu sein. Vgl. Caes. BG. V 11, 5: Ipse commodissimum esse statuit; andere Beispiele bieten die gewöhnlichen Lexika. Die Regel dürfte daher besser lauten: Statuo, constituo, decerno werden in der Bed. „sich für eine Meinung entscheiden“ mit dem Acc. c. inf., in der Bed. „beschließen“ bei gleichem Subjekte mit dem Inf., bei ungleichem Subjekte mit ut oder ne verbunden.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Friedrich Koldewey, Beiträge zur Kirchen- und Schulgeschichte des Herzogtums Braunschweig. Wolfenbüttel, Zwifaler, 1888. 231 S. 3 M. [Aufsätze und Vorträge aus verschiedenen Wissensgebieten 7.] Beruht auf soliden Quellenstudien; gut geschrieben, lehrreich und auch außerhalb der Grenzen Braunschweigs recht lesenswert.

2. Aug. Zapp, Aus meinem Leben. Ein Beitrag zur Reform des deutschen Schulwesens. Zürich, Verlags-Magazin (J. Schabelitz), 1888. VIII u. 122 S. 2 M.

3. C. Schmidt, Michael Schütz genannt Toxites. Leben eines Humanisten und Arztes aus dem 16. Jahrhundert. Straßburg i. E., G. F. Schmidts Universitäts-Buchhandlung (Fr. Büll), 1898. III u. 130 S.

4. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Begründet von Prof. Dr. T. Ziller. Zwanzigster Jahrgang. Herausgegeben von Theod. Vogt, d. Z. Vorsitzendem des Vereins. Dresden, Verlag von Bleyl u. Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer), 1898. 292 S. 5 M. Inhalt. a. Spezielle Pädagogik: Göpfert, Thüringer Sagen. Falke, Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? Pickel, Bemerkungen und Zusätze zu der vorstehenden Abhandlung. Falke, Die Grundlage der ebenen Trigonometrie, entwickelt an konkreten Aufgaben. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht (Schluß). b. Allgemeine Pädagogik: Just, Konzentration oder konzentrische Kreise. c. Pädagogik und Politik. Vogt, die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung.

5. Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins, 4. Heft. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1898. 92 S. 1,60 M. — Enthaltend: F. Hornemann, Der gegenwärtige Stand der Einheitsschulbewegung; G. Barkhausen, Betrachtungen über das Verhältnis der höheren Einheitsschule zur technischen Hochschule; Fr. Heufner, Das Lateinische in der Einheitsschule; Bibliographie der Einheitsschule; B. Serres, Schreiben über den naturkundlichen Unterricht in der Einheitsschule.

6. A. Richter, Grundlegung der philosophischen Wissenschaften und Elemente der Logik. (A. u. d. T.: Grundriss der philosophischen Wissenschaften. Erster Teil.) Halle a. S., Rich. Mühlmanns Verlagsbuchhandlung (Max Grosse), 1898. VIII u. 260 S. 3,20 M.

7. Ausgewählte Komödien des T. Maccius Plautus. Für den Schulgebrauch erklärt von Julius Brix. Erstes Bändchen: Trinummus. Vierte Auflage, bearbeitet von Max Niemeyer. Leipzig, B. G. Teubner, 1888. VI u. 149 S. 1,20 M.